

De Nederlandse kinderopvang in wetenschappelijk perspectief

## **De Nederlandse kinderopvang in wetenschappelijk perspectief**

Onder redactie van

Ruben Fukkink, Marleen Groeneveld, Lotte Henrichs, Lisanne Jilink, Paul Leseman, Pauline Slot,  
Harriet Vermeer

**[logo swp]**

## **De Nederlandse kinderopvang in wetenschappelijk perspectief**

Onder redactie van Ruben Fukkink, Marleen Groeneveld, Lotte Henrichs, Lisanne Jilink, Paul Leseman, Pauline Slot, Harriet Vermeer

ISBN 978 90 8850 794 6

NUR 847

© 2017 B.V. Uitgeverij SWP Amsterdam

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912 j° het Besluit van 20 juni 1974, Stbl. 351, zoals gewijzigd bij het besluit van 23 augustus 1985, Stbl. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprerecht (Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot Uitgeverij SWP (Postbus 12010, 1100 AA Amsterdam-Zuidoost) te wenden.

## Inhoud

- 1 Inleiding
- 2 De pedagogische kwaliteiten van de Nederlandse kinderopvang  
*Ruben Fukkink*
- 3 Pedagogische kwaliteit in internationaal perspectief  
*Lisanne Jilink & Ruben Fukkink*
- 4 Kwaliteit van babyopvang: een literatuurstudie  
*Harriet Vermeer & Marleen Groeneveld*
- 5 Effecten van kinderopvang op het welbevinden en de ontwikkeling van kinderen: een overzicht van Nederlands onderzoek  
*Lisanne Jilink & Ruben Fukkink*
- 6 Effecten van kinderopvang op de ontwikkeling van kinderen: een beknopt overzicht van buitenlands onderzoek  
*Ruben Fukkink*
- 7 Werken aan pedagogische kwaliteit: uitkomsten uit Nederlands interventieonderzoek  
*Ruben Fukkink*
- 8 Professionele ontwikkeling in voorschoolse voorzieningen: doeltreffende professionaliseringsvormen en -activiteiten in internationaal perspectief  
*Lotte Henrichs, Pauline Slot & Paul Leseman*
- 9 Tot slot

## 1 Inleiding

In dit boek vatten we de resultaten samen uit wetenschappelijk onderzoek van de Nederlandse kinderopvang. De Nederlandse kinderopvang is uniek en verschilt van de ons omringende landen (zie bijvoorbeeld het OECD-rapport *Starting Strong II* van Bennett en Collette, 2006, voor een algemeen overzicht). Onze kinderopvang kent een eigen historie en traditie (Bahle, 2009; Rijswijk-Clerkx, 1981), een beroepsopleiding met een eigen profiel (CoRe-rapport, 2011; Oberhuemer et al., 2010; Urban et al., 2012) en een markt met een eigen regelgeving en dynamiek (Bonoli & Reber, 2010; Lloyd & Penn, 2012). Deze eigen positie maakt het de moeite waard om de Nederlandse kinderopvang te bespreken in een boek dat wetenschappelijke inzichten toegankelijk maakt voor diverse geïnteresseerden in het werkveld, pedagogisch-didactische opleidingen binnen het hoger beroepsonderwijs en het wetenschappelijk onderwijs en andere geïnteresseerden.

Het laatste Nederlandstalige boek met een wetenschappelijk overzicht van de Nederlandse kinderopvang dateert uit 2004. De hoogleraren Rien van IJzendoorn, Louis Tavecchio en Marianne Riksen-Walraven redigeerden toen gezamenlijk *De kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang*. De wetenschappelijke kennis over de Nederlandse kinderopvang is sindsdien aanzienlijk gegroeid. Deze nieuwe publicatie beoogt een overzicht te geven van de laatste stand van zaken in het wetenschappelijk onderzoek naar de Nederlandse kinderopvang. Het Nederlandse kinderopvangonderzoek plaatsen we in dit boek naast uitkomsten uit buitenlandse studies. Deze vergelijking maakt het mogelijk de Nederlandse kennis over onze kinderopvang globaal te positioneren ten opzichte van de landen om ons heen in West-Europa, andere Europese landen en landen buiten Europa. Met verschillende bijdragen van zeven auteurs die verbonden zijn aan drie universiteiten (Universiteit van Amsterdam, Universiteit Leiden en Universiteit Utrecht) en een kenniscentrum verbonden aan een hogeschool (Hogeschool van Amsterdam) geeft dit boek een actueel overzicht van wetenschappelijke kennis over de Nederlandse kinderopvang. De bijdragen zijn voor een deel gebaseerd op drie rapporten die in opdracht van de Nederlandse overheid zijn geschreven en op de oratie van Fukkink. Daarnaast zijn nieuwe hoofdstukken toegevoegd om een breder overzicht te geven van het wetenschappelijke onderzoek naar kinderopvang.

Het boek opent in hoofdstuk 2 met een beschrijving van de pedagogische kwaliteit van alle vormen van opvang die we kennen in Nederland: kinderdagverblijven, gastouderopvang, peuterspeelzalen en buitenschoolse opvang. Het kinderdagverblijf is bedoeld voor kinderen van ongeveer 3 maanden tot 4 jaar van ouders die werken of studeren. Bij gastouderopvang kunnen kinderen van 0 tot en met 12 jaar worden opgevangen, vaak bij de gastouder thuis. De peuterspeelzaal biedt opvang aan jonge kinderen van ongeveer 2 tot 4 jaar. Buitenschoolse opvang is bedoeld voor de naschoolse en soms ook voorschoolse opvang van kinderen in de basisschoolleeftijd. Op basis van recente peilingsstudies schetsen we een breed beeld van de pedagogische kwaliteit van de verschillende vormen van de Nederlandse kinderopvang in hoofdstuk 2. De uitkomsten uit dit onderzoek vergelijken we met de uitkomsten uit buitenlandse studies in hoofdstuk 3.

De opvang van baby's wordt vervolgens nader toegelicht in hoofdstuk 4 van de hand van Harriet Vermeer en Marleen Groeneveld van de Universiteit Leiden. Dit onderwerp is niet alleen vanuit wetenschappelijk, maar ook vanuit maatschappelijk oogpunt interessant omdat er in ons land veel vragen spelen over de vormgeving, kwaliteit en effecten van babyopvang. Recent wetenschappelijk onderzoek heeft bovendien geleid tot nieuwe inzichten over de opvang voor de allerjongste kinderen.

Na de bespreking van de pedagogische kwaliteit komt een klassieke vraag aan bod: wat zijn de effecten van kinderopvang op de ontwikkeling van kinderen? Deze wetenschappelijke vraag is ook het onderwerp van enkele Nederlandse studies, die worden samengevat door Lisanne Jilink en Ruben Fukkink, verbonden aan de Universiteit van Amsterdam en de Hogeschool van Amsterdam. Nederlands onderzoek naar de effecten van kinderopvang op de ontwikkeling van kinderen komt aan bod in hoofdstuk 5, buitenlands onderzoek in hoofdstuk 6.

De pedagogische kwaliteit – die centraal staat in beschrijvende peilingsstudies en een sleutelvariabele is gebleken in het onderzoek naar de effecten van kinderopvang – is ook de focus geweest van experimenteel onderzoek waar is geprobeerd de kwaliteit te versterken met gerichte interventieprogramma's. Dit onderzoek heeft recent een hoge vlucht genomen en in binnen- en vooral buitenland zijn diverse interventies voor de kinderopvang geëvalueerd. Ruben Fukkink vat eerst de uitkomsten uit het Nederlandse interventieonderzoek samen in hoofdstuk 7. Lotte Henrichs, Pauline Slot en Paul Leseman van de Universiteit Utrecht geven ten slotte in hoofdstuk 8 een uitgebreide beschrijving van good practice uit binnen- en buitenland met betrekking tot de professionele ontwikkeling binnen de kinderopvang.

In het slothoofdstuk zetten we de belangrijkste uitkomsten op een rij om de stand van zaken op te maken: waar staat de Nederlandse kinderopvang?

## [kleiner corps]

### Referenties

- Bahle, T. (2009). Public child care in Europe: historical trajectories and new directions. In: K. Scheiwe & H. Willekens (Red.), *Child care and preschool development in Europe* (pp. 23-42). Institutional perspectives. 2009. Houndsmills: Palgrave Macmillan.
- Bennett, J. & Collette, C.P. (2006). *Starting Strong II; Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- Bonoli, G. & Reber, F. (2010). The political economy of childcare in OECD countries; Explaining cross-national variation in spending and coverage rates. *European Journal of Political Research*, 49(1), 97-118.
- CoRe – *Competence requirements in early childhood education and care (final report)* (2011). London/Ghent: University of East London/University of Ghent.
- Lloyd, E. & Penn, H. (2012). *Childcare markets; Can they deliver an equitable service?* Bristol: Policy Press.
- Oberhuemer, P., Schreyer, I. & Neuman, M.J. (2010). *Professionals in early childhood education and care systems; European profiles and perspectives*. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Rijswijk-Clerkx, L. (1981). *Moeders, kinderen en kinderopvang. Veranderingen in de kinderopvang in Nederland*. Nijmegen: Socialistische Uitgeverij.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Laere, K. van, Lazzari, A. & Peeters, J. (2012). Towards competent systems in early childhood education and care; Implications for policy and practice. *European Journal of Education*, 47(4), 508-526.

## 2 De pedagogische kwaliteiten van de Nederlandse kinderopvang

*Ruben Fukkink*

Dit hoofdstuk biedt een beknopt overzicht van de pedagogische kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang. In verschillende, recente Nederlandse peilingen is de pedagogische kwaliteit in kaart gebracht voor verschillende typen opvang: kinderdagverblijven, peuterspeelzalen, buitenschoolse opvang en gastouderopvang. In deze studies is de pedagogische kwaliteit – veelal op basis van landelijke steekproeven – vastgesteld. Ook is onderzocht in deze peilingen of er voorspellers zijn van de pedagogische kwaliteit. De hoofdvragen in dit hoofdstuk zijn: (1) Wat zijn de sterkere en zwakkere kanten van de Nederlandse kinderopvang? (2) Waar hangt de pedagogische kwaliteit van de kinderopvang mee samen? (Fukkink, 2014).

### 2.1 Onderzoeksmethode

Het overzicht in dit hoofdstuk is gebaseerd op de laatste Nederlandse kwaliteitspeilingen van alle typen kinderopvang in ons land: kinderdagverblijven, peuterspeelzalen (met en zonder voor- en vroegschoolse educatie, ofwel vve), buitenschoolse opvang en – hoewel hier op dit moment nog minder over bekend is – gastouderopvang. De pedagogische kwaliteit van de kinderdagverblijven is gepeild in 1995, 2001, 2005, 2009 en 2012. Ook de pedagogische kwaliteit van de peuterspeelzalen – zowel met als zonder een speciaal programma voor voor- en vroegschoolse educatie – is onderzocht. Ook de kwaliteit van de buitenschoolse opvang (bso) is in een allereerste peiling van deze vorm van opvang in kaart gebracht. Ten slotte is in Leids onderzoek gastouderopvang onderzocht (Boogaard & Van Daalen-Kapteijns, 2012; Fukkink & Boogaard, 2016; Fukkink et al., 2013; Groeneveld et al., 2010; Pre-COOL Consortium, 2012; Veen et al., 2014; Vermeer et al., 2008).

#### *Definiëring van pedagogische kwaliteit*

In de peilingsrapporten is er aandacht voor verschillende dimensies van pedagogische kwaliteit: de globale proceskwaliteit (de kwaliteit van de leefomgeving op de groep), de interactievaardigheden van de staf (de omgang van de pedagogisch medewerkers met de staf) en de structurele kwaliteit (zoals groepsgrootte, beroepskracht-kindratio en opleiding). De structurele kwaliteit laten we hier buiten beschouwing; we focussen op de proceskwaliteit als belangrijkste voorspeller voor het welbevinden en de ontwikkeling van kinderen. Onder globale proceskwaliteit verstaan we de kwaliteit van de leefomgeving met de ruimte, de inrichting van de ruimte, de materialen, het dagprogramma en de activiteiten die worden ondernomen. De meetinstrumenten voor de globale proceskwaliteit en de interactievaardigheden van de staf die zijn toegepast in het peilingsonderzoek onderscheiden diverse kwaliteitsniveaus en ook een grenswaarde voor voldoende/onvoldoende kwaliteit. Op basis van de peilingen is het zo mogelijk een sectorbreed overzicht te geven van de pedagogische kwaliteit.

### 2.2 Resultaten

#### *Globale proceskwaliteit*

In tabel 2.1 zijn de belangrijkste uitkomsten schematisch samengevat per type kinderopvang en per onderdeel van de globale proceskwaliteit. De onderdelen van de pedagogische kwaliteit die gemiddeld onvoldoende zijn, zijn hier grijs gemarkeerd weergegeven.

Tabel 2.1 Overzicht van de globale proceskwaliteit (per onderdeel) voor de verschillende opvangsoorten

Onderdeel kwaliteit	Min-max	Kdv	Psz	Psz-vvε	Bso	Go	Bron – meetinstrument
Ruimte & Meubilerir	1-7	4,1					Fukkink & Van Reemst (2010), IT/ECERS-R
Taal	1-7	4,2					
Activiteiten	1-7	3,3					
Interacties	1-7	4,6					
Programma	1-7	5,2					
Geletterdheid		2,8					Pre-COOL (2012), 2-4 jr. - E
Rekenen		1,8					
Ruimte & meubilerir	1-7	3,9	4,2	4,1			Gevers et al. (2014), 2-4 jr. - E
Brengen & halen	1-7	6,7	6,2	6,1			
Boeken	1-7	4,3	3,1	3,8			
Activiteiten	1-7	3,6	3,0	3,0			
Programma	1-7	5,6	4,5	5,0			
Binnenruimte	1-5				3,3		Boogaard et al. (2012) en F Boogaard (2016), 4-12 jr. - E instrument
Buitenruimte	1-5				3,6		
Organisatie	1-5				3,2		
Materiaal	1-5				3,1		
Taal en denken	1-5				2,3		
Aandacht voor natu	1-5				2,6		
(spel)computers, vic	1-5				2,7		
Muziek, dans, dram	1-5				2,9		
Totale proceskwalite	-					39,98 86%	Groeneveld et al. (2010), - C

[klein]

Noot: kdv = kinderdagverblijf; psz = peuterspeelzaal; psz-vve = peuterspeelzaal met voor- en vroegschoolse educatie; bso = buitenschoolse opvang; go = gastouder

Onvoldoende waarden (grijs gemarkeerd in de tabel) zijn als volgt gedefinieerd: scores ≤3 voor ITERS-R, ECERS-R en ECERS-E op schaal 1-7 (min-max); <3 voor bso-instrument op schaal 1-5; CC-IT-HOME kent geen strikte normering (Caldwell en Bradley, 2003, vermelden een score van 36.3, ofwel 84% gerealiseerde kwaliteitsonderdelen als Amerikaans gemiddelde; zie hoofdstuk 3 voor meer informatie over deze meetinstrumenten).



De ruimte en meubilering van de kindercentra (zoals de binnenruimte, indeling en aankleding van de ruimte) zijn doorgaans voldoende, net als het programma (bijvoorbeeld dagindeling en vrij spel) en de interacties (hieronder vallen zaken als toezicht op spel, interacties tussen leeftijdgenootjes, discipline en staf-kindinteracties). Echter, de onderdelen activiteiten, geletterdheid en rekenen zijn zwak. Onder 'Activiteiten' valt aandacht voor de ontwikkeling van kinderen, zoals de ontwikkeling van de fijne motoriek, actief lichamelijk spel, knutselen, muziek en beweging, blokken, rollenspel, zand- en waterspel, natuur en wetenschap en het bevorderen van het accepteren van verscheidenheid. In de context van de peuterspeelzaal is dit nog aangevuld met expliciete aandacht voor de stimulering van de ontluikende geletterdheid en gecijferdheid (dit laatste terrein wordt ook wel aangeduid met *early mathematics*, zie Ginsburg et al., 2008). Ook bij de bso zien we dat de talentontwikkeling op verschillende onderdelen onvoldoende kwaliteit heeft. Wat verder opvalt in tabel 2.1 is dat er veel onderdelen zijn waar de kwaliteit voldoende is zonder dat sprake is van zeer hoge kwaliteit. Zo bezien is er, ook voor de onderdelen die adequaat zijn bevonden, nog wel enige ruimte voor verbetering.

Bij de buitenschoolse opvang vragen ook groepsopbouw en stabiliteit om extra aandacht. Bij ongeveer de helft van de bso's zitten de jongste en oudste kinderen allen bij elkaar in dezelfde groep, iets wat ouders en kinderen zelf liever niet willen (Boogaard et al., 2008). In ongeveer 20% van de groepen is er een kind zonder een of meer leeftijdgenootjes. En in 20% van de groepen is er een duidelijk scheve verhouding tussen het aantal jongens en meisjes. De samenstelling van de groep is van belang omdat juist de sociale functie van de buitenschoolse opvang is benadrukt en dit ook eisen stelt aan de groep (Boogaard et al., 2008). Een scheve verhouding tussen mannen en vrouwen zien we ook bij de staf, die meestal volledig vrouwelijk is (bij een sport-bso in het onderzoek waren er juist weer alleen maar mannen). Informatie-uitwisseling en afstemming met de basisschool en met andere instellingen zijn in de bso-evaluatie ook naar voren gekomen als verbeterpunten. Voor de bso geldt dat 65% geen contact heeft met de basisscholen over de pedagogische visie; het gaat hier niet om afstemming of zelfs een gedeelde visie, maar alleen om uitwisseling op dit punt. Deze afstemming is overigens praktisch gezien een lastige opgave omdat veel bso's kinderen opvangen van verschillende basisscholen met elk een eigen signatuur.

Helaas zijn er voor onze gastouderopvang op dit moment geen gegevens bekend voor de verschillende onderdelen van de globale proceskwaliteit. In de rapportage van Groeneveld et al. (2010) is alleen één totaalscore voor de kwaliteit vermeld zonder verdere uitsplitsing naar specifieke onderdelen van de pedagogische kwaliteit. Uit dit onderzoek komt naar voren dat gemiddeld 86% van de onderscheiden kwaliteitscriteria aanwezig was bij de onderzochte gastouders.

## 2.2.1 Waar hangt globale proceskwaliteit mee samen?

De resultaten uit het uitgevoerde peilingsonderzoek laten binnen de Nederlandse context ook zien waar de globale proceskwaliteit op de groepen mee samenhangt, met name voor de dagopvang (die vaker is onderzocht). De algemene proceskwaliteit van kinderdagverblijven hangt samen met de bestaansduur van een locatie: de pedagogische kwaliteit is iets hoger bij kinderdagverblijven die langer dan vijf jaar bestaan (Fukkink et al., 2013). Ook laten de peilingen zien waar de algemene proceskwaliteit niet mee samenhangt. Het gebruik van een vve-programma in het kinderdagverblijf of de peuterspeelzaal hangt niet samen met algemene proceskwaliteit. Ook is er geen verband met het HKZ-certificaat, het gebruik van de NCKO-monitor of het Pedagogisch Kader, of het gevolgd hebben van BKK-cursussen. Opvallend is dat kwaliteit van de groep, zoals gemeten in 2012, ook niet bleek samen te hangen met kwaliteit bij de vorige peiling van vijf jaar

geleden. De laatste NCKO-peiling uit 2013 liet zien dat de kwaliteit niet stabiel is voor groepen met een tussenliggende periode van vijf jaar. Goede kwaliteit van een groep kan dalen en slechte kwaliteit kan stijgen in vijf jaar.

We weten nog weinig over de voorspellers van de pedagogische kwaliteit van de bso, die op dit moment nog maar één keer is onderzocht. Wel is in de eerste kwaliteitspeiling gevonden dat de kwaliteit van de buitenruimte samenhangt met de locatie: de kwaliteit van de buitenruimte is lager – en gemiddeld onvoldoende – in de vier grote steden.

Er zijn, ten slotte, nog geen wetenschappelijke gegevens over voorspellers van de pedagogische kwaliteit van de Nederlandse gastouderopvang.

### 2.3 Interactievaardigheden van pedagogisch medewerkers

De pedagogisch medewerker is een spilfiguur als het gaat om de proceskwaliteit op de groep. In alle Nederlandse peilingen is er daarom specifieke aandacht geweest voor de interactievaardigheden van de pedagogisch medewerkers in hun omgang met de kinderen. De resultaten van verschillende peilingsstudies waar de interactievaardigheden van de staf is geëvalueerd, weergegeven in tabel 2.2, laten zich relatief eenvoudig samenvatten. De emotionele ondersteuning van de kinderen door de staf is doorgaans adequaat tot goed. Ook kunnen de pedagogisch medewerkers structureren en grenzen stellen en het gedrag van de kinderen reguleren. Echter, de educatieve stimulering door de staf is duidelijk zwakker.

Het ‘gespleten’ profiel is bovendien zichtbaar in alle kinderopvangsoorten; voor de gastouderopvang geldt dat alleen de sensitiviteit in kaart is gebracht, waardoor hier geen profiel kan worden bepaald. Pedagogisch medewerkers, in alle typen opvang, zijn dus even sterk als het gaat om de ‘basisvaardigheden’ en even zwak in gerichte stimulering binnen het brede spectrum van de kinderlijke ontwikkeling. En net als bij de globale proceskwaliteit zien we bij de interactievaardigheden hetzelfde beeld in verschillende typen opvang.

Tabel 2.2 Overzicht van de interactievaardigheden (per onderdeel) voor de verschillende typen opvang

	Min-ma.	Kdv	Psz	Psz-vve	Bso	Go
Sensitieve responsiviteit	1-7	4,9				
Respect voor autonomie	1-7	4,6				
Structureren en grenzen	1-7	4,8				
Praten en uitleggen	1-7	3,7				
Ontwikkelingsstimulering	1-7	2,7				
Begeleiden van interactie	1-7	2,5				
Emotionele regulatie	1-7	5,5	5,5	5,5		
Gedragsregulatie	1-7	5,0	5,0	5,0		
Educatieve ondersteuning	1-7	3,3	3,3	3,3		
Sensitieve responsiviteit	1-7	4,8	5,0	5,3		
Respect voor autonomie	1-7	4,7	4,6	4,8		
Structureren en grenzen	1-7	4,9	4,8	5,1		
Praten en uitleggen	1-7	3,9	3,8	3,9		

Ontwikkelingsstimulerii	1-7	3,2	3,2	3,2
Begeleiden van interac	1-7	3,0	2,1	2,3
Emotionele ondersteur	1-7			3,8
Autonomie	1-7			3,6
Regie & Leiding	1-7			3,9
Praten en uitleggen	1-7			3,7
Ontwikkelingsstimulerii	1-7			3,2
Begeleiding van intera	1-7			2,5
Sensitieve responsivite	1-7			4,9

[klein]

Noot: *kdv* = kinderdagverblijf; *psz* = peuterspeelzaal; *psz-vve* = peuterspeelzaal met voor- en vroegschoolse educatie; *bsv* = buitenschoolse opvang; *go* = gastouder

Onvoldoende waarden (grijs gemarkeerd) zijn als volgt gedefinieerd: scores <3.5 voor NCKO-meetinstrument op schaal 1 t/m 7 (min-max); ≤2 voor CLASS-instrument op schaal 1 t/m 7; <3 voor bso-instrument op schaal 1 t/m 5.

Bronnen: kinderdagverblijf (*kdv*): Fukkink et al. (2013) – NCKO-instrument; peuterspeelzaal (*psz*) en *vve*: Pre-COOL – CLASS-instrument en Gevers et al. (2014) – NCKO-instrument; buitenschoolse opvang (*bsv*): Boogaard et al. (2012) *bsv*-instrument; gastouderopvang (*go*): Groeneveld et al. (2010) – NCKO-instrument; ouderparticipatiecrèche: Fukkink et al. (2016), NCKO-instrument.

Pedagogisch medewerkers blijken, gemiddeld genomen, relatief sterk te zijn in emotionele ondersteuning bij het organiseren van de groep, maar duidelijk zwakker in het ondersteunen van het leren ('instructional support'). De gerichte stimulering van de ontwikkeling komt daarmee als een duidelijk zwakker en vaak ook onvoldoende onderdeel van de proceskwaliteit naar voren in (inter)nationaal onderzoek naar de voorschoolse sector en buitenschoolse opvang. Peilingen in kinderdagverblijven, reguliere peuterspeelzalen en peuterspeelzalen met voor- en vroegschoolse educatie (*vve*) hebben duidelijk gemaakt dat pedagogisch medewerkers wel relatief vaardig zijn in het praten en uitleggen met jonge kinderen, maar relatief zwak in ontwikkelingsstimulering en de begeleiding van interacties tussen kinderen op de groep. De uitdaging waar de voorschoolse sector voor staat, is om gerichte stimulering door pedagogisch medewerkers te verbeteren binnen een breed spectrum van interactievaardigheden die medewerkers gedurende de dag moeten laten zien op de groep.

### 2.3.1 Waar hangt het niveau van interactievaardigheden mee samen?

Het niveau van de interactievaardigheden hangt samen met individuele kenmerken van de pedagogisch medewerkers en met de professionele organisatie van de locatie waar zij werkzaam zijn. Een van de voorspellers is werkervaring. Medewerkers die meer dan vijf jaar werkzaam zijn in de kinderopvang, bleken in de laatste peiling van kinderdagverblijven vaardiger in de omgang met kinderen dan junior medewerkers. Dit was zichtbaar bij de vaardigheid respect voor autonomie en verder op alle meer educatieve vaardigheden; gemiddeld over alle vaardigheden gaat het om een half punt op de gehanteerde zevenpuntsschaal (Fukkink et al., 2013). Daarboven is er geen duidelijk verband tussen werkervaring en het niveau van de interactievaardigheden.

Als we kijken naar het niveau van de interactievaardigheden van pedagogisch medewerkers in de dagopvang dan zien we verder samenhangen met enkele achtergrondkenmerken van de staf. Het spreken van het Nederlands thuis hangt positief samen met het niveau van interactievaardigheden en is dan zichtbaar op de basisvaardigheden sensitiviteit en respect voor autonomie. Het spreken van ook een andere taal dan Nederlands op het werk hangt negatief samen met lagere scores op de educatieve vaardigheden ontwikkelingsstimulering en begeleiden van interacties. De woordenschat van de pedagogisch medewerkers, ten slotte, hangt samen met praten en uitleggen op de groep; het verband is overigens significant, maar niet heel sterk (Fukkink et al., 2013). Overigens, voor de kinderdagverblijven hing het niveau van de interactievaardigheden niet samen met het werken met een vve-programma, het aantal gevolgde cursussen of hun beroepssatisfactie (Fukkink et al., 2013).

Uit het Pre-COOL onderzoek is naar voren gekomen dat continue professionele ontwikkeling, samen met interne kwaliteitszorg en een planmatige aanpak van de dagelijkse activiteiten op de groep, naar voren komen als voorspellers van het niveau van de interactievaardigheden (Leseman & Slot, 2013). Ook voor de bso is een vergelijkbaar verband gevonden: de organisatorische kwaliteit van het centrum hing positief samen met de emotionele ondersteuning door de staf op de bso-groepen.

Opvallend is dat in het recente NCKO-onderzoek van Gevers et al. (2014) onder peuterspeelzalen locaties in de grote gemeenten significant lagere scores lieten zien voor de vaardigheid *praten en uitleggen*. Een vergelijkbaar verschil is ook gevonden voor de buitenschoolse opvang. Het niveau van de interactievaardigheden op de bso bleek in de vier grote steden lager voor alle vaardigheden en dit verschil bleek, ook hier, met name zichtbaar bij de vaardigheid in het praten en uitleggen. Het verdient aanbeveling deze uitkomsten verder te verkennen in toekomstig onderzoek met grotere steekproeven.

Voor Nederlandse gastouders is helaas nog niet bekend waarmee de kwaliteit van hun interactievaardigheden samenhangt.

## 2.4 Conclusies

De pedagogische kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang is, in brede zin, adequaat. Op basis van de kwaliteitspeilingen met gedifferentieerde beoordeling van diverse onderdelen geeft tabel 2.3 een samenvatting van de peilingsresultaten, waarbij we een grof onderscheid maken tussen onderdelen die voldoende of onvoldoende zijn.

Tabel 2.3 Onderdelen van de kinderopvang met voldoende en onvoldoende kwaliteit

<i>Voldoende tot goed</i>	<i>Onvoldoende</i>
<p><i>Globale proceskwaliteit</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ruimte &amp; meubilering</li> <li>• Taal</li> <li>• Activiteiten (dagopvang)</li> <li>• Interacties</li> <li>• Programma</li> </ul>	<p><i>Globale proceskwaliteit</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Stimulering van geletterdheid</li> <li>• Stimulering van rekenen</li> <li>• Activiteiten (peuterspeelzaal)</li> </ul> <p><i>Interactievaardigheden staf</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educatieve ondersteuning,</li> </ul>

<p><i>Interactievaardigheden staf</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Emotionele ondersteuning</li> <li>• Structureren en grenzen stellen</li> <li>• Praten en uitleggen</li> <li>• Gedragsregulatie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ontwikkelingsstimulering</li> <li>• Begeleiden van interacties</li> </ul> <p><i>Specifiek voor BSO</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Materialen voor taal en denken; voor na video/tv; muziek/dans/drama</li> </ul>
--	---

Tabel 2.3 laat zien dat de ruimte en de meubilering, het programma, de activiteiten, de interacties en het taalaanbod, gemiddeld genomen, adequaat zijn. Ook de basale interactievaardigheden worden voldoende beheerst door de pedagogisch medewerkers in alle vormen van kinderopvang.

De gerichte stimulering van de ontwikkeling van het kind en de begeleiding van interacties tussen kinderen zijn onvoldoende gebleken in kwaliteitspeilingen. Dit komt naar voren in globale proceskwaliteit van de leefomgeving als de 'educatieve' interactievaardigheden van de staf. Hier is sprake van relatief veel ruimte voor verbetering.

Kijkend naar de kinderopvang in de voorschoolse periode valt op dat de kinderdagverblijven, de traditioneel meer 'schoolse' peuterspeelzaal en de peuterspeelzalen met een programmatische aanpak elkaar niet veel ontlopen. Opvallend is dat de vve-peuterspeelzaal met haar meer educatief-programmatische aanpak geen duidelijke verschillen laat zien ten opzichte van de reguliere peutergroepen en de kinderdagverblijven. De kwaliteit van de activiteiten en van de stimulering voor geletterdheid en gecijferdheid is laag in alle kindercentra voor het jonge kind.

De Nederlandse kinderopvang moet in de nabije toekomst stappen zetten om ook zwakkere onderdelen, zoals de gerichte stimulering van de kinderlijke ontwikkeling en de educatieve kwaliteit, te versterken. Overigens, de Nederlandse kinderopvang staat in internationaal opzicht zeker niet alleen met zwakkere scores op dit onderdeel (zie hoofdstuk 3). Onderzoek uit andere landen laat ondertussen zien dat de pedagogische kwaliteit ook daar zwakkere onderdelen kent die aanmerkelijk kunnen worden verbeterd (zie hoofdstuk 7 en 8).

**[klein]**

## Referenties

- Boogaard, M., Fukkink, R. & Felix, C. (2008). *Chillen, skaten, gamen; Opvattingen over kwalitatief goede buitenschoolse opvang in Nederland* (rapport nr. 787). Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Boogaard, M. & Fukkink, R., m.m.v. van L. Schreuder, A. Veen, C. Felix, I. ten Hagen, N. Schouten & N. Trienekens (2009). *Pedagogische kwaliteiten van de buitenschoolse opvang: ontwikkeling van een meetinstrument*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut & NJi.
- Boogaard, M., Schreuder, L. & Fukkink, R. (2009). *Meetinstrument pedagogische kwaliteiten buitenschoolse opvang*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

- Boogaard, M. & Daalen-Kapteijns, M. van, m.m.v. C. Felix, A. Heurter, J. Roeleveld & R. Fukkink (2012). *Pedagogische kwaliteit van buitenschoolse opvang in Nederland*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Caldwell, B.M. & Bradley, R.H. (2003). *Home observation for measurement of the environment: Administration manual*. Tempe (AZ): Family & Human Dynamics Research Institute, Arizona State University.
- Eindrapport bestandsopname voor- en vroegschoolse educatie in Nederland: Extra aandacht nodig voor achterstanden bij het jonge kind* (2013). Den Haag: Ministerie van Onderwijs.
- Fukkink, R. (2014). *Werken aan pedagogische kwaliteit* (Oratie). Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Fukkink, R. & Boogaard, M. (2016). Pedagogische kwaliteit van de buitenschoolse opvang. *Pedagogische Studiën*, 93, 2-14.
- Fukkink, R.G., Sluiter, R.M.V., Gevers Deynoot-Schaub, M.J.J.M. & Helmerhorst, K.O.W. (2016). *De pedagogische kwaliteit van de ouderparticipatiecrèche in 2016. Draaiers en hun relaties met kinderen in beeld*. Amsterdam: NCKO.
- Fukkink, R. & IJzendoorn, R. van (2004). Dertig jaar onderzoek naar de Nederlandse kinderopvang: algemene trend. In: R. van IJzendoorn, L. Tavecchio & M. Riksen-Walraven (Red.), *De kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang* (pp. 31-47). Amsterdam: Boom.
- Fukkink, R., Gevers Deynoot-Schaub, M.J.J.M., Helmerhorst, K.O.W., Bollen, I. & Riksen-Walraven, J.M.A. (2013). *Pedagogische kwaliteit van de opvang voor 0- tot 4-jarigen in Nederlandse kinderdagverblijven*. Amsterdam/Nijmegen: NCKO.
- Fukkink, R. & Reemst, E. van (2013). *Factsheet Kinderopvang*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Gevers Deynoot-Schaub, M.J.J.M., Helmerhorst, K.O.W., Bollen, I. & Fukkink, R.G. (2014). *Pedagogische kwaliteit van de opvang voor 2- tot 4-jarigen in Nederlandse peuterspeelzalen in 2013*. Amsterdam: NCKO.
- Gevers Deynoot-Schaub, M.J.J.M. & Riksen-Walraven, J.M. (2001). Child care under pressure: The quality of Dutch centers in 1995 and 2001. *Journal of Genetic Psychology*, 166(3), 280-296.
- Ginsburg, H.P., Lee, J.S. & Boyd, J.S. (2008). Mathematics education for young children: What it is and how to promote it. *Social Policy Report*, 22(1), 3-23.
- Groeneveld, M.G., Vermeer, H.J., IJzendoorn, M.H. van & Linting, M. (2011). Enhancing home-based child care quality through video-feedback intervention: A randomized controlled trial. *Journal of Family Psychology*, 25(1), 86-96.
- Groeneveld, M.G., Vermeer, H.J., IJzendoorn, M.H. van & Linting, M. (2010). Children's wellbeing and cortisol levels in home-based and center-based childcare. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 502-514.
- Helmerhorst, K.O.W., Riksen-Walraven, J.M.A., Vermeer, H.J., Fukkink, R.G. & Tavecchio, R.G. (2014). Measuring interactive skills of caregivers in child care centers: Development and validation of the Caregiver Interaction Profile Scales. *Early Education and Development*, 25(5), 770-790.

- Helmerhorst, K.O.W., Riksen-Walraven, J.M., Gevers Deynoot-Schaub, M.J.J.M., Fukkink, R.G. & Tavecchio, L.W.C. (2014). Child Care Quality in the Netherlands over the Years: A Closer Look. *Early Education and Development*, 26, 89-105.
- Leseman, P. & Slot, P. (2013). *Kwaliteit en curriculum van voorschoolse opvang en educatie in Nederland; Relaties met structurele kenmerken, organisatiekenmerken en gebruik van educatieve programma's*. Universiteit Utrecht, Onderzoeksprogramma Education & Learning – Centrum voor Cognitieve en Motorische Ontwikkelingsproblemen.
- Pre-Cool Consortium (2012). *Pre-COOL cohortonderzoek. Technisch rapport tweejarencohort, eerste meting 2010-2011*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Veen, A., Fukkink, R., Gevers, M., Heurter, A., Helmerhorst, K. & Bollen, I. (2014, te verschijnen). *Pedagogische kwaliteit gemeten in peuterspeelzalen; Uitkomsten NCKO en pre-COOL naast elkaar gezet*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Veen, A., Heurter, A. & Veen, I. van der (2014). *De pedagogische kwaliteit van peuterspeelzalen en kinderdagverblijven* (rapport nr. 903). Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Vermeer, H., IJzendoorn, M.H. van, Kruif, R. de, Fukkink, R.G., Tavecchio, L.W.C., Riksen-Walraven, J.M. & Zeijl, J. van (2008). Child care quality in the Netherlands: Trends in quality over the years 1995-2005. *Journal of Genetic Psychology*, 169(4), 360-385.

### 3 De pedagogische kwaliteit van de kinderopvang in internationaal perspectief

*Lisanne Jilink & Ruben Fukkink*

Hoe verhoudt de pedagogische kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang (zie hoofdstuk 2) zich tot die in het buitenland? Is de Nederlandse kinderopvangkwaliteit vergelijkbaar met andere landen of zijn er landen waar we op dit gebied nog iets van kunnen leren? In dit hoofdstuk geven we een overzicht van de resultaten uit recente Nederlandse studies die we positioneren ten opzichte van de uitkomsten uit buitenlands onderzoek. Deze vergelijking tussen Nederlands en buitenlands onderzoek maken we voor studies waar eenzelfde instrument is gebruikt om de pedagogische kwaliteit te meten zodat de scores direct met elkaar kunnen worden vergeleken.

Eerst bespreken we hieronder kort de meetinstrumenten die (inter)nationaal zijn gebruikt, voordat we de resultaten uit binnen- en buitenlandse studies presenteren. De globale proceskwaliteit op de groep is in diverse landen gemeten met de ITERS, ECERS, SACERS en FCCERS. Ook de CC-HOME, die in binnen- en buitenlands onderzoek is toegepast om de globale proceskwaliteit te meten, komt aan bod. Met globale proceskwaliteit bedoelen we, kort gezegd, alle ervaringen die een kind gedurende de dag opdoet op de groep: met pedagogisch medewerkers, met andere kinderen, met de materialen die op de groep aanwezig zijn, met het dagprogramma. Andere instrumenten focussen specifiek op de interacties tussen pedagogisch medewerkers en kinderen, zoals het CLASS-instrument, dat ook in buitenlands en Nederlands onderzoek is ingezet.

#### *Meetinstrumenten voor de globale proceskwaliteit*

Instrumenten die internationaal veel gebruikt zijn om de globale proceskwaliteit van kinderdagverblijven in kaart te brengen zijn de *Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised* (ITERS-R) (Harms et al., 2003) en de *Early Childhood Environment Rating Scale – Revised* (ECERS-R) (Harms et al., 1998). De ITERS-R is bedoeld voor het beoordelen van de kwaliteit op groepen waarvan de meerderheid van de kinderen jonger is dan 2,5 jaar (bijvoorbeeld babygroepen). De ECERS-R is bedoeld voor groepen waarvan de meerderheid van de kinderen tussen de 2,5 en 5 jaar oud is (bijvoorbeeld peutergroepen). Met de ITERS-R en ECERS-R wordt de kwaliteit van de dagelijkse ervaringen van kinderen in de kinderopvang beoordeeld op de groep, ofwel de globale proceskwaliteit. Omdat het ITERS/ECERS-instrument ook bij Nederlandse kwaliteitspeilingen is ingezet, is een vergelijking mogelijk tussen de scores op dit instrument in Nederland en in andere landen.

Het ITERS/ECERS-instrument bestaat uit zeven subschalen: (a) ruimte en meubilering, (b) individuele zorg, (c) taal, (d) activiteiten, (e) interacties, (f) programma, (g) voorzieningen voor ouders en staf. De items binnen deze subschalen worden beoordeeld op een zevenpuntsschaal met beschrijvingen voor 1 = *inadequaats*, 3 = *minimaal*, 5 = *goed* en 7 = *uitstekend*. De scores op deze items worden gegeven door getrainde en gecertificeerde observatoren tijdens veldobservaties en een interview met de pedagogisch medewerker over aspecten van het kinderdagverblijf of het dagprogramma die niet geobserveerd konden worden tijdens het bezoek. Uiteindelijk kan een totaalscore worden berekend die het gemiddelde is van de scores op de items van alle subschalen. Op basis van de subschaalscores of de totaalscore kunnen groepen worden geclassificeerd in de kwaliteitsniveaus *onvoldoende* (score < 3), *matig* (3 ≤ score < 5) en *goed* (score ≥ 5). Omdat de ITERS/ECERS in verschillende landen wordt gebruikt, zijn de instrumenten in verschillende talen vertaald vanuit het Engels en aangepast aan de verschillende situaties in verschillende landen.

Naast de ITERS en ECERS zijn er ook nog de *School-Age Care Environment Rating Scale* (SACERS) (Harms et al., 1996) voor het meten van de kwaliteit van respectievelijk de buitenschoolse opvang (voor kinderen tussen de 5 en 12 jaar) en de *Family Child Care Environment Rating Scale – Revised* (FCCERS-R) (Harms et al., 2007) voor de gastouderopvang.



Net als de ITERS-R en ECERS-R meten ook de SACERS en de FCCERS-R verschillende aspecten van de globale proceskwaliteit, dat wil zeggen de kwaliteit van de dagelijkse ervaringen van de kinderen op de buitenschoolse opvang of bij de gastouder. Ook qua structuur zijn de SACERS en FCCERS verwant met de ITERS en ECERS.

Voor het meten van de kwaliteit van de gastouderopvang wordt, naast de FCCERS, ook wel gebruik gemaakt van de *Child Care Home Observation for Measurement of the Environment* (CC-HOME; Bradley et al., 2003). Ook met dit instrument kan de directe omgeving en de interacties van kinderen met de omgeving in kaart worden gebracht. Van dit instrument bestaat een versie voor kinderen onder de 3 jaar (bestaande uit 43 items) en een versie voor kinderen tussen de 3 en 6 jaar (bestaande uit 58 items). De versie voor kinderen onder de 3 jaar bestaat uit zes subschalen: (a) responsiviteit, (b) acceptatie, (c) organisatie, (d) leermaterialen, (e) betrokkenheid, (f) variatie van ervaringen. In de versie voor kinderen tussen de 3 en 6 jaar zijn daarnaast ook subschalen opgenomen met betrekking tot het stimuleren van de taalontwikkeling van kinderen en de ontwikkeling van schoolse en sociale vaardigheden. Beoordelaars geven telkens voor elk onderdeel een positieve score (1 = *het onderdeel is aanwezig*) of een negatieve score (0 = *het onderdeel is niet aanwezig*). Door de scores op de items op te tellen, kan één score per subschaal of één totaalscore worden berekend.

### *Meetinstrumenten voor de kwaliteit van de interacties op de groep*

Een ander instrument dat in (inter)nationaal onderzoek wordt gebruikt om pedagogische kwaliteit te meten, is de door Amerikaanse wetenschappers ontwikkelde *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS) (Pianta et al., 2008). De CLASS brengt de kwaliteit van de interacties tussen pedagogisch medewerkers en kinderen in kaart. Van de CLASS bestaan verschillende versies: een versie voor *infants* (babygroepen), voor *toddlers* (peutergroepen) en voor de *preschool* (voorschool); er zijn ook versies voor het basisonderwijs.

De CLASS onderscheidt drie domeinen: emotionele ondersteuning, groepsorganisatie en educatieve ondersteuning. Binnen het domein emotionele ondersteuning worden vier subschalen onderscheiden: (a) positieve sfeer, (b) negatieve sfeer, (c) sensitiviteit van de pedagogisch medewerker, (d) rekening houden met het kindperspectief. Het domein groepsorganisatie is gericht op het ondersteunen en bevorderen van gedragsregulering. Het domein educatieve ondersteuning bestaat uit drie subschalen: (a) faciliteren van leren en ontwikkeling, (b) kwaliteit van feedback, (c) stimuleren van taalontwikkeling. Deze subschalen verschillen enigszins per versie van de CLASS voor verschillende leeftijdsgroepen. Iedere subschaal wordt beoordeeld op een zevenpuntsschaal, waarbij de scores 1 en 2 worden gezien als laag, de scores 3, 4 en 5 als middelmatig en 6 en 7 als hoog. Ook bij het gebruik van de CLASS worden observatoren eerst getraind voordat zij fragmenten beoordelen.

### **3.1 Onderzoeksmethode**

Om de studies te verzamelen is in de online database *Web of Science* gezocht naar nationale en internationale onderzoeksartikelen die scores op een van de bovengenoemde kwaliteitsinstrumenten rapporteren. Aanvullend is gezocht naar artikelen via *Google Scholar*. Als zoektermen zijn de namen van de bovengenoemde kwaliteitsinstrumenten gebruikt.

Om een overzicht te kunnen geven van de internationale globale proceskwaliteit van verschillende vormen van kinderopvang, is gezocht naar scores op de *Environment Rating Scales* en de CC-HOME. ITERS- en ECERS-uitkomsten uit studies gepubliceerd tussen 1989 en 2012 zijn samengevat in een meta-analyse van Vermeer et al. (2016). Aanvullend zijn 28 artikelen geselecteerd met scores op de ITERS of ECERS, gepubliceerd tussen 2013 en 2017 (dus na de studie van Vermeer et al.). Alleen artikelen die scores rapporteerden over ten minste drie van de zeven subschalen zijn geselecteerd. We hebben minder studies gevonden van de kwaliteit van de

bso en gastouderopvang; vijf artikelen met scores op de SACERS en zes artikelen met scores op de FCCERS. Slechts twee artikelen werden gevonden die scores op de CC-HOME rapporteerden.

Daarnaast is gezocht naar studies die rapporteren over de interactiekwaliteit zoals gemeten met het CLASS-instrument. Van artikelen die CLASS-scores tijdens een voor- en nameting rapporteren, bijvoorbeeld voor en na een interventie, presenteren we in dit hoofdstuk alleen de scores van de voormeting of de scores van een controlegroep. Van één studie, die de CLASS-scores van video-observaties en live-observaties met elkaar vergeleek (Curby et al., 2016), werden de scores van de live-observaties meegenomen, omdat dat de gebruikelijke procedure is bij de CLASS. In totaal werden 29 artikelen met CLASS-scores geselecteerd.

## 3.2 Resultaten

### 3.2.1 De globale proceskwaliteit van kinderdagverblijven in internationaal perspectief

Vermeer et al. (2016) vatten in hun meta-analyse resultaten samen voor de ITERS en ECERS uit 72 studies voor 23 verschillende landen, gepubliceerd tussen 1989 en 2012. In deze overzichtsstudie zijn de scores van verschillende landen gecategoriseerd per werelddeel. De ITERS/ECERS-scores in Australië en Nieuw-Zeeland bleken significant hoger dan in andere delen van de wereld. Daarna volgt Noord-Amerika (inclusief de Nederlandse Antillen), waar significant hogere kwaliteitsscores gerapporteerd worden dan in de werelddelen Europa, Zuid-Amerika en Azië. De gemiddelde ITERS/ECERS-score van de verschillende werelddelen is *matig*; een score van bijna 4 op een zevenpuntsschaal. De laagste kwaliteitsniveaus (gemiddelde scores < 3) werden gerapporteerd in Bangladesh, de Nederlandse Antillen en Zuid-Korea). Goede kwaliteit opvang (gemiddelde scores > 5) werd gerapporteerd in Australië.

Binnen de verschillende werelddelen zijn soms sterk verschillende resultaten gepubliceerd. Er bleek meer spreiding in scores binnen Noord-Amerikaanse landen dan binnen Aziatische en Europese landen. De proceskwaliteit in Noord-Amerika varieert aanzienlijk en laat een sterk wisselend beeld zien per studie (zie Vermeer et al., 2016).

In figuur 3.1 bieden we een overzicht van de globale proceskwaliteit van de kinderdagverblijven in twaalf landen, zoals gemeten met de ITERS/ECERS en gerapporteerd in studies gepubliceerd vanaf 2013. De meest recente kwaliteitspeiling in Nederland was in 2013 (zie hoofdstuk 2); hierbij is gebruik gemaakt van drie van de zeven subschalen van de ITERS/ECERS. In figuur 3.1 zijn alleen de Nederlandse ITERS/ECERS-scores zoals gemeten in 2005, 2008 en 2012 weergegeven; hierbij gebruikten we vijf van de zeven subschalen. De Nederlandse kinderopvang scoort gemiddeld 4,3 op de gehanteerde zevenpuntsschaal (*min-max*: 1-7). De kwaliteit ligt daarmee tussen *minimaal* (score 3) en *goed* (5).

Onvoldoende kwaliteit (scores lager dan 3) is gemeten in Portugal (Barros & Leal, 2015). In het Portugese onderzoek werden lage scores vooral gegeven voor de onderdelen die betrekking hadden op activiteiten en routines. Relatief hoge scores zijn gerapporteerd voor Canada en in twee studies uit de Verenigde Staten. In Canada wordt het hoogst gescoord op de subschalen *interacties* en *programma* (Wagner et al., 2016); onvoldoende scores komen helemaal niet voor in deze studie.

Kijkend naar het overzicht van de globale proceskwaliteit in verschillende landen, steekt de score van Nederland uit 2012 iets uit boven de meeste landen. Wel zijn in enkele onderzoeken uit Zweden, Canada en de Verenigde Staten hogere kwaliteitsscores gerapporteerd. De globale proceskwaliteit van de Nederlandse kinderdagverblijven is redelijk vergelijkbaar met die uit veel andere landen. De meeste landen scoren, net als Nederland, *matig* (scores tussen 3 en 5). Naast

de verschillen tussen landen zijn verschillen binnen landen zichtbaar; per onderzoek en meetjaar worden verschillende resultaten gevonden.

[figuur 3\_1 ITERS ECERS.jpg]

*[klein onder de figuur]*

*Noot: De jaartallen achter de landen staan voor het jaar waarin de globale proceskwaliteit gemeten is. In sommige gevallen vond de dataverzameling verspreid over meerdere jaren plaats. Indien het artikel het jaartal van dataverzameling niet vermeldde, is het jaar van publicatie weergegeven. Resultaten uit de Verenigde Staten gemarkeerd met een asterisk (\*) richtten zich specifiek op Head Start-groepen.*

*[bijschrift] Figuur 3.1 Globale proceskwaliteit van de kinderopvang (gemeten met het ITERS/ECERS-instrument) per land weergegeven*

*De kwaliteit van interacties op de groep*

In figuur 3.2 presenteren we de resultaten van scores uit tien landen op de CLASS, verdeeld over de drie verschillende domeinen: emotionele ondersteuning, groepsorganisatie en educatieve ondersteuning. Pedagogisch medewerkers in Nederland zijn, gemiddeld genomen, redelijk goed in het bieden van emotionele ondersteuning van de kinderen en de organisatie van de groep, maar zwakker in educatieve ondersteuning. Dit patroon is ook zichtbaar in andere landen.

Als we kijken naar emotionele ondersteuning, scoort Nederland *goed*, vergelijkbaar met landen als Duitsland, Finland, Zweden en Australië. Ook de meeste onderzoeken uit de Verenigde Staten rapporteren een goede emotionele ondersteuning, hoewel er ook onderzoeken zijn die matige scores laten zien. Andere landen die matig scoren op emotionele ondersteuning zijn Spanje, Canada en Chili, al liggen de scores niet ver onder de 5 (*goed*). Er zijn voor dit domein geen grote verschillen tussen landen en er is geen onderzoek dat gemiddeld lage scores rapporteert op emotionele ondersteuning.

Binnen het domein groepsorganisatie zijn de verschillen tussen landen iets groter, al komen lage gemiddeldes op dit domein ook niet voor in de geselecteerde studies. Het niveau van de groepsorganisatie is vergelijkbaar met het niveau van emotionele ondersteuning. Ook het organiseren van de groep kan worden gezien als een van de basisvaardigheden die pedagogisch medewerkers internationaal relatief goed beheersen. Wel liggen de scores van veel landen voor groepsorganisatie gemiddeld iets lager dan voor emotionele ondersteuning. Duitsland, Finland, Zweden, Canada en de Verenigde Staten laten relatief hoge scores zien. Onderzoek uit de Verenigde Staten laat wederom een wisselend beeld zien: scores verschillen per onderzoek en meetjaar. Zo werd in 2007 een lage score van 3,5 gemeten, terwijl in latere onderzoeken goede scores van rond de 5 zijn gerapporteerd. De groepsorganisatie op Nederlandse kinderdagverblijven is matig tot goed.

Het niveau van educatieve ondersteuning ligt internationaal gezien beduidend lager. Landen als Duitsland, Spanje, Australië, Chili, China en ook de meeste onderzoeken uit de Verenigde Staten, scoren onvoldoende op educatieve ondersteuning. Ook Nederland past in dit beeld met scores van net boven de 3 (*matig*). Landen die wat hoger scoren, zijn Finland en Zweden. In een Zweedse studie uit 2015 is zelfs een score van 5,3 gerapporteerd.

De lage scores op vooral emotionele ondersteuning in China en Chili zouden verklaard kunnen worden door de hoge beroepskracht-kindratio's die daar gerapporteerd werden. In Chili zijn er gemiddeld 2 volwassenen voor elke 35 kinderen in de kinderopvang (Leyva et al., 2015) en in China werd in de regio waar het onderzoek van Hu (2015) plaatsvond, zelfs een ratio van 1

pedagogisch medewerker op 27 kinderen gerapporteerd in 2010. Met zulke hoge beroepskracht-kindratio's is het voor pedagogisch medewerkers moeilijk om ondersteuning te bieden aan alle kinderen en hen te betrekken bij activiteiten.

Hoewel de kwaliteit van de interacties op de groep per land en per onderzoek verschilt, is in grote trekken zichtbaar dat het niveau van emotionele ondersteuning internationaal gezien goed is. De groepsorganisatie is matig tot goed. Nederland blijft daarbij niet achter bij andere landen. Het niveau van educatieve ondersteuning is internationaal gezien laag tot matig, mogelijk met enkele Zweedse kindcentra als positieve uitzondering. De uitdaging, zowel nationaal als internationaal, is om de educatieve kwaliteit te verbeteren met behoud van de kwaliteit van de emotionele ondersteuning en de organisatie van de groep.

*[figuur 3\_2a en 3\_2 b naast elkaar als het kan, evt. pagina overdwars ivm leesbaarheid]  
[klein onder de drie figuren]*

*Noot: De jaartallen achter de landen staan voor het jaar waarin de globale proceskwaliteit gemeten is. Indien het artikel het jaartal van dataverzameling niet vermeldde, is het jaar van publicatie weergegeven.*

*\* Gemiddelde score van de resultaten van een meta-analyse van 35 studies t/m 2015 (Perlman et al., 2016).*

*[bijschrift]Figuur 3.2 Kwaliteit van interacties in de kinderopvang per land (gemeten met het CLASS-instrument)*

### **3.2.2 De pedagogische kwaliteit van buitenschoolse opvang in internationaal perspectief**

De buitenschoolse opvang (bso) is internationaal nog maar weinig onderzocht en het aantal gevonden studies waarin de SACERS is gebruikt, is beperkt. In figuur 3.3 hebben we de SACERS-scores weergegeven, zoals we die vonden in de Nederlandse validatiestudie en in buitenlandse studies. In 1998 worden in de Verenigde Staten gemiddelde SACERS-scores van 3,41 en 4,09 gemeten, respectievelijk vóór en nadat programma's voor buitenschoolse opvang deelnamen aan een initiatief voor kwaliteitsverbetering (Hall & Cassidy, 2002). Hall en Dilworth (2005) vonden in 2001 een gemiddeld *lage* SACERS-score van 2,51 voor de globale kwaliteit van 23 *school-age child care programs* in de Verenigde Staten. In 2003 werd in de Verenigde Staten een gemiddelde SACERS-score van 3,82 gemeten bij de evaluatie van een *after-school program* (Mahoney et al., 2005). Herrera et al. (2005) vermelden een *matige* SACERS-score van gemiddeld 3,03 van 168 Chileense bso-groepen. De scores uit deze verschillende onderzoeken op de SACERS zijn *laag* tot *matig*. Een kanttekening is hier wel op zijn plaats: het is moeilijk om de pedagogische kwaliteit van de Nederlandse bso te vergelijken met andere landen vanwege de grote verschillen in doelstellingen, doelgroepen en de inhoud van het buitenschoolse aanbod (Boogaard et al., 2008; Fukkink & Boogaard, 2016). Zo zijn er naschoolse programma's gericht op leren in een relatief schoolse setting en er zijn naschoolse programma's waar ontspanning en sociaal contact centraal staan.

In Nederland is de SACERS alleen gebruikt voor de validering van een Nederlands meetinstrument om de kwaliteit van de Nederlandse bso in kaart te brengen. In deze validatiestudie werd, naast de scores op het Nederlandse bso-instrument (zie hoofdstuk 2), een *matige* SACERS-score van 4,1 gevonden (Fukkink & Boogaard, 2016). Een aantal items van het instrument dat specifiek is toegesneden op de Amerikaanse context, bleek niet goed te passen in de Nederlandse situatie. Het ging om het ophangen van het menu, frequente ontruimingsoefeningen en het isoleren van zieke kinderen buiten de groep, die de SACERS noemt en die de Nederlandse scores drukken. Het Amerikaanse SACERS-instrument heeft op

onderdelen daardoor inhoudelijk een andere operationalisatie van het begrip ‘pedagogische kwaliteit’ dan we in Nederland hanteren voor de buitenschoolse opvang.

[figuur 3\_3]

[klein]

*Noot: De jaartallen achter de landen staan voor het jaar waarin de globale proceskwaliteit gemeten is. Indien het artikel het jaartal van dataverzameling niet vermeldde, is het jaar van publicatie weergegeven.*

[bijschrift] *Figuur 3.3 Kwaliteit van de buitenschoolse opvang per land (zoals gemeten met het SACERS-instrument)*

### **3.2.3 De pedagogische kwaliteit van gastouderopvang in internationaal perspectief**

Ook de kwaliteit van de gastouderopvang is nog relatief weinig onderzocht. Net als in het geval van de buitenschoolse opvang is in Nederland voor de ontwikkeling van een meetinstrument voor de kwaliteit van de Nederlandse gastouderopvang gebruik gemaakt van de al bestaande Amerikaanse FCCERS-R (Deynoot-Schaub et al., 2014). Er werd een gemiddelde score van 4,15 op de FCCERS-R gevonden op de gehanteerde zevenpuntsschaal (zie figuur 3.4).

Andere landen waar de FCCERS gebruikt is, zijn de Verenigde Staten, Australië en het Verenigd Koninkrijk. De Nederlandse score is vergelijkbaar met scores uit deze landen. De gerapporteerde scores vallen allemaal binnen de range *matig*. In de Verenigde Staten rapporteren Howes en Norris (1997) een gemiddelde score van 3.81 op de *Family Day Care Environment Rating Scale* (FDCERS, een vorige versie van de FCCERS). Norris (2001) vergeleek de scores van gastouders in de Verenigde Staten die niet, afwisselend of continu deelnamen aan professionele ontwikkeling/training. Deze groepen gastouders scoorden respectievelijk 3.38, 3.50 en 4.38 op de FDCERS. Schaack et al. (2013) rapporteren een gemiddelde score van 4.38 op de FCCERS in de Verenigde Staten. In het Australische onderzoek (Bowes et al. 2009) worden de scores op de FCCERS per leeftijdsgroep gerapporteerd, met een gemiddelde score van 4,3.

Naast het bovengenoemde Nederlandse onderzoek waarbij de FCCERS-R is gebruikt, hebben Groeneveld et al. (2010) de kwaliteit van de Nederlandse gastouderopvang onderzocht met behulp van een ander meetinstrument, namelijk de CC-HOME (het gaat om de versie van dit instrument voor kinderen jonger dan 3 jaar). De gemiddelde score van 36,98 uit dit onderzoek betekent dat 86% van de 43 items een positieve score kregen. Ter vergelijking: in Amerikaans onderzoek van Bradley et al. (2003) werd met de CC-HOME (de versie voor kinderen jonger dan 3 jaar) een gemiddelde score gemeten van 34.76 (= 80,8% van alle kwaliteitsindicatoren) en met de versie voor kinderen tussen de 3 en 6 jaar een gemiddelde score van 38.78 (= 66,9% van alle kwaliteitsindicatoren).

[figuur 3\_4]

[klein] *Noot: De jaartallen achter de landen staan voor het jaar waarin de globale proceskwaliteit gemeten is. Indien het artikel het jaartal van dataverzameling niet vermeldde, is het jaar van publicatie weergegeven.*

[bijschrift] *Figuur 3.4 Kwaliteit van de gastouderopvang per land (zoals gemeten met het FCCERS-instrument)*

### 3.3 Conclusies

De kinderopvang in Nederland is in vele opzichten van redelijke kwaliteit, maar er is ruimte voor verbetering. Als we de kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang vergelijken met andere landen, scoort Nederland gemiddeld. Dit geldt zowel voor de globale proceskwaliteit, gemeten met de ITERS/ECERS, als voor de kwaliteit van de interacties, gemeten met de CLASS. Als we kijken naar de scores op de gehanteerde beoordelingsschaal dan zijn vooral matige scores gemeten (tussen 3 en 5). Lage scores en hoge scores komen minder voor. Er zijn landen die lagere scores laten zien, maar (studies uit) landen als Zweden, Canada en de Verenigde Staten laten vaak hogere scores zien dan in Nederland. De verschillende internationale onderzoeken tonen een wisselend beeld. Onderzoeksresultaten verschillen niet alleen tussen landen, maar ook binnen landen, per onderzoek en per jaar waarin de meting plaatsvond. Onderzoek naar de kwaliteit van de buitenschoolse opvang en de gastouderopvang is dun gezaaid. De gevonden resultaten zijn vooral *matige* scores, zowel in Nederland als in studies uit andere landen.

Hoewel onderzoekers uit verschillende landen gebruik hebben gemaakt van dezelfde instrumenten, zijn er belangrijke verschillen tussen landen die bij het vergelijken van onderzoeksresultaten moeten worden meegewogen. Zo zijn er grote verschillen per land in bijvoorbeeld de beroepskracht-kindratio. Het aantal kinderen per pedagogisch medewerker is bijvoorbeeld erg groot in China en Chili. Ook kan de leeftijd van de kinderen in de kinderopvang per land verschillen. De kinderen uit de steekproeven van studies uit bijvoorbeeld Griekenland en Finland zijn ouder dan 5 jaar, dus ouder dan de kinderen uit Nederlandse kinderdagverblijven, die tussen de 0 en 4 jaar oud zijn. Ten slotte hebben onderzoekers, rekening houdend met de specifieke landelijke context, instrumenten soms aangepast of ze hebben alleen een deel van het instrument gebruikt. In sommige studies zijn daarom items of subschalen weggelaten omdat deze minder geschikt werden bevonden, en dat compliceert de vergelijkbaarheid.

De studies die we in dit hoofdstuk hebben samengevat, maken gebruik van gestandaardiseerde en gevalideerde beoordelingsinstrumenten en brengen zo de kinderopvangkwaliteit goed in beeld. Ook maken ze het mogelijk – rekening houdend met verschillen in context en onderzoeksopzet – een vergelijking te maken. Gemeenschappelijke instrumenten in internationaal onderzoek kunnen discussies over kwaliteit faciliteren en betrokkenen uit verschillende landen in staat stellen om van elkaar te leren als het gaat om het monitoren en verbeteren van de pedagogische kwaliteit. Tegelijkertijd maakt het gebruik van gestandaardiseerde instrumenten het lastig om recht te doen aan specifieke kwaliteitsopvattingen en kinderopvangtradities. De uitdaging bij het vergelijken van kinderopvang in verschillende landen is, om waar mogelijk, aansluiting te vinden bij bestaande instrumenten en daarnaast een balans te vinden tussen diverse opvattingen over pedagogische kwaliteit die er bestaan. De besproken resultaten uit dit hoofdstuk geven zo een globaal beeld van de pedagogische kwaliteit van de kinderopvang in verschillende landen en maken het mogelijk de opvang in Nederland in een internationale context te plaatsen.

[klein]

### Referenties

#### ***Referenties met betrekking tot de meetinstrumenten***

- Bradley, R.H., Caldwell, B.M. & Corwyn, R.F. (2003). The Child Care HOME inventories: Assessing the quality of family child care homes. *Early Childhood Research Quality*, 18, 294-309.
- Harms, T., Jacobs, E.V. & White, D.R. (1996). *School-age Child Care Environment Rating Scale*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Clifford, R.M. & Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale – Revised*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Cryer, D. & Clifford, R.M. (2003). *Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Cryer, D. & Clifford, R.M. (2007). *Family Child Care Environment Rating Scale – Revised*. New York: Teachers College Press.
- Pianta, R.C., La Paro, K.M. & Hamre, B.C. (2008). *The Classroom Assessment Scoring System*. Baltimore (MD): Brookes.
- Vermeer, H.J., IJzendoorn, M.H. van, Cárcamo, R.A. & Harrison, L.J. (2016). Quality of child care using the environment rating scales: A meta-analysis of international studies. *International Journal of Early Childhood*, 48, 33-60. doi:10.1007/s13158-015-0154-9

### **ITERS/ECERS**

- Abreu-Lima, I.M.P., Leal, T.B., Cadima, J. & Gamelas, A.M. (2013). Predicting child outcomes from preschool quality in Portugal. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 399-420. doi:10.1007/s10212-012-0120-y
- Barros, S., Cadima, J., Bryant, D.M., Coelho, V., Pinto, A.I., Pessanha, M. & Peixoto, C. (2016). Infant child care quality in Portugal: Associations with structural characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 118-130. doi:10.1016/j.ecresq.2016.05.003
- Barros, S. & Leal, T.B. (2015). Parents' and teachers' perceptions of quality in Portuguese childcare classrooms. *European Journal of Psychology of Education*, 30(2), 209-226. doi:10.1007/s10212-014-0235-4
- Biersteker, L., Dawes, A., Hendricks, L. & Tredoux, C. (2016). Center-based early childhood care and education program quality: A South African study. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 334-344. doi:10.1016/j.ecresq.2016.01.004
- Carcamo, R.A., Vermeer, H.J., De la Harpe, C., van der Veer, R. & IJzendoorn, M.H. van (2014). The quality of childcare in Chile: Its stability and international ranking. *Child & Youth Care Forum*, 43(6), 747-761. doi:10.1007/s10566-014-9264-z
- Fukkink, R., Gevers Deynoot-Schaub, M.J.J.M., Helmerhorst, K.O.W., Bollen, I. & Riksen-Walraven, J.M.A. (2013). *Pedagogische kwaliteit van de opvang voor 0- tot 4-jarigen in Nederlandse kinderdagverblijven*. Amsterdam/Nijmegen: NCKO.
- Gordon, R.A., Fujimoto, K., Kaestner, R., Korenman, S. & Abner, K. (2013). An assessment of the validity of the ECERS-R with implications for measures of child care quality and relations to child development. *Developmental Psychology*, 49(1), 146-160. doi:10.1037/a0027899
- Grammatikopoulos, V., Gregoriadis, A., Tsigilis, N. & Zachopoulou, E. (2014). Parental conceptions of quality in Greek early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(1), 134-148. doi:10.1080/1350293X.2012.738868
- Hartman, S.C., Warash, B.G., Curtis, R. & Hirst, J.D. (2016). Level of structural quality and process quality in rural preschool classrooms. *Early Child Development and Care*, 186(12), 1952-1960. doi:10.1080/03004430.2015.1137563
- Hu, B.Y. (2015). Comparing cultural differences in two quality measures in Chinese kindergartens: The early childhood environment rating scale-revised and the kindergarten quality rating system. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(1), 94-117. doi:10.1080/03057925.2013.841468

- Hu, B.Y., Mak, M.C.K., Neitzel, J., Li, K. & Fan, X. (2016). Predictors of Chinese early childhood program quality: Implications for policies. *Children and Youth Services Review*, 70, 152-162. doi:10.1016/j.chilyouth2016.09.013
- Hu, B.Y., Vong, K. & Mak, M.C.K. (2015). An evaluation of China's kindergarten quality rating system through the Chinese early childhood environment rating scale – the zhejiang case. *Early Years*, 35(1), 50-66. doi:10.1080/09575146.2014.978266
- Jeon, L., Buettner, C.K. & Hur, E. (2014). Examining pre-school classroom quality in a statewide quality rating and improvement system. *Child & Youth Care Forum*, 43(4), 469-487. doi:10.1007/s10566-014-9248-z
- King, E.K., Pierro, R.C., Li, J., Porterfield, M.L. & Rucker, L. (2016). Classroom quality in infant and toddler classrooms: Impact of age and programme type. *Early Child Development and Care*, 186(11), 1821-1835. doi:10.1080/03004430.2015.1134521
- La Paro, K.M., Williamson, A.C. & Hatfield, B. (2014). Assessing quality in toddler classrooms using the CLASS-toddler and the ITERS-R. *Early Education and Development*, 25(6), 875-893. doi:10.1080/10409289.2014.883586
- Le, V.N., Schaack, D.D. & Setodji, C.M. (2015). Identifying baseline and ceiling thresholds within the Qualistar Early Learning Quality Rating and Improvement System. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 215-226.
- Li, K., Hu, B.Y., Pan, Y., Qin, J. & Fan, X. (2014). Chinese early childhood environment rating scale (trial) (CECERS): A validity study. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 268-282. doi:10.1016/j.ecresq.2014.02.007
- Li, K., Pan, Y., Hu, B., Burchinal, M., De Marco, A., Fan, X. & Qin, J. (2016). Early childhood education quality and child outcomes in China: Evidence from Zhejiang province. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 427-438. doi:10.1016/j.ecresq.2016.01.009
- Lundqvist, J., Westling, M.A. & Siljehag, E. (2016). Characteristics of Swedish preschools that provide education and care to children with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 124-139. doi:10.1080/08856257.2015.1108041
- Mayer, D. & Beckh, K. (2016). Examining the validity of the ECERS-R: Results from the German national study of child care in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 415-426. doi:10.1016/j.ecresq.2016.01.001
- Meng, C. (2015). Classroom quality and academic skills: Approaches to learning as a moderator. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 553-563. doi:10.1037/spq0000108
- Mohamed, A.H.H. & Marzouk, Samah Abd Al Fatah Mohamed. (2016). The association between preschool classroom quality and children's social-emotional problems. *Early Child Development and Care*, 186(8), 1302-1315. doi:10.1080/03004430.2015.1092140
- Perlman, M., Brunsek, A., Hepditch, A., Gray, K. & Falenchuck, O. (2017). Instrument development and validation of the infant and toddler assessment for quality improvement. *Early Education and Development*, 28(1), 115-133. doi:10.1080/10409289.2016.1186468
- Schilder, D. & Leavell, A.S. (2015). Head Start/Child care partnerships: Program characteristics and classroom quality. *Early Childhood Education Journal*, 43(2), 109-117. doi:10.1007/s10643-014-0640-y
- Setodji, C.M., Vi-Nhuan Le & Schaack, D. (2013). Using generalized additive modeling to empirically identify thresholds within the ITERS in relation to toddlers' cognitive development. *Developmental Psychology*, 49(4), 632-645. doi:10.1037/a0028738
- Taylor, C., Ishimine, K., Cloney, D., Cleveland, G. & Thorpe, K. (2013). The quality of early childhood education and care services in Australia. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(2), 13-21.
- True, L., Pfeiffer, K.A., Dowda, M., Williams, H.G., Brown, W.H., O'Neill, J.R. & Pate, R.R. (2017). Motor competence and characteristics within the preschool environment. *Journal of Science and Medicine in Sport*, doi:10.1016/j.jsams.2016.11.019



Wagner, S.L., Cepeda, I., Krieger, D., Maggi, S., D'Angiulli, A., Weinberg, J. & Grunau, R.E. (2016). Higher cortisol is associated with poorer executive functioning in preschool children: The role of parenting stress, parent coping and quality of daycare. *Child Neuropsychology*, 22(7), 853-869. doi:10.1080/09297049.2015.1080232

## CLASS

- Castle, S., Williamson, A.C., Young, E., Stubblefield, J., Laurin, D. & Pearce, N. (2016). Teacher-child interactions in early head start classrooms: Associations with teacher characteristics. *Early Education and Development*, 27(2), 259-274. doi:10.1080/10409289.2016.1102017
- Castro, S., Granlund, M. & Almqvist, L. (2017). The relationship between classroom quality-related variables and engagement levels in Swedish preschool classrooms: A longitudinal study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 122-135. doi:10.1080/1350293X.2015.1102413
- Curby, T.W., Johnson, P., Mashburn, A.J. & Carlis, L. (2016). Live versus video observations: Comparing the reliability and validity of two methods of assessing classroom quality. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(8), 765-781. doi:10.1177/0734282915627115
- Denny, J.H., Hallam, R. & Homer, K. (2012). A multi-instrument examination of preschool classroom quality and the relationship between program, classroom, and teacher characteristics. *Early Education and Development*, 23(5), 678-696. doi:10.1080/10409289.2011.588041
- Duval, S., Bouchard, C., Page, P. & Hamel, C. (2016). Quality of classroom interactions in kindergarten and executive functions among five year-old children. *Cogent Education*, 3, UNSP 1207909. doi:10.1080/2331186X.2016.1207909
- Early, D.M., Maxwell, K.L., Ponder, B.D. & Pan, Y. (2017). Improving teacher-child interactions: A randomized controlled trial of making the most of classroom interactions and my teaching partner professional development models. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 57-70. doi:10.1016/j.ecresq.2016.08.005
- Farley, K.S., Piasta, S., Dogucu, M. & O'Connell, A. (2017). Assessing and predicting small-group literacy instruction in early childhood classrooms. *Early Education and Development*, 28(4), 488-505. doi:10.1080/10409289.2016.1250549
- Hamre, B.K., Pianta, R.C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J.T. (...) & Scott-Little, C. (2012). A course on effective teacher-child interactions: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American Educational Research Journal*, 49(1), 88-123. doi:10.3102/0002831211434596
- Hatfield, B.E., Hestenes, L.L., Kintner-Duffy, V.L. & O'Brien, M. (2013). Classroom emotional support predicts differences in preschool children's cortisol and alpha-amylase levels. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 347-356. doi:10.1016/j.ecresq.2012.08.001
- Heller, S.S., Rice, J., Boothe, A., Sidell, M., Vaughn, K., Keyes, A. & Nagle, G. (2012). Social-emotional development, school readiness, teacher-child interactions, and classroom environment. *Early Education and Development*, 23(6), 919-944. doi:10.1080/10409289.2011.626387
- Hu, B.Y., Dieker, L., Yang, Y. & Yang, N. (2016). The quality of classroom experiences in Chinese kindergarten classrooms across settings and learning activities: Implications for teacher preparation. *Teaching and Teacher Education*, 57, 39-50. doi:10.1016/j.tate.2016.03.001
- Hu, B.Y., Teo, T., Nie, Y. & Wu, Z. (2017). Classroom quality and Chinese preschool children's approaches to learning. *Learning and Individual Differences*, 54, 51-59. doi:10.1016/j.lindif.2017.01.007
- Jeon, L., Buettner, C.K. & Hur, E. (2014). Examining pre-school classroom quality in a statewide quality rating and improvement system. *Child & Youth Care Forum*, 43(4), 469-487. doi:10.1007/s10566-014-9248-z

- King, E. & La Paro, K. (2015). Teachers' language in interactions: An exploratory examination of mental state talk in early childhood education classrooms. *Early Education and Development*, 26(2), 245-263. doi:10.1080/10409289.2015.989029
- La Paro, K.M., Williamson, A.C. & Hatfield, B. (2014). Assessing quality in toddler classrooms using the CLASS-toddler and the ITERS-R. *Early Education and Development*, 25(6), 875-893. doi:10.1080/10409289.2014.883586
- Leyva, D., Weiland, C., Barata, M., Yoshikawa, H., Snow, C., Trevino, E. & Rolla, A. (2015). Teacher-child interactions in Chile and their associations with prekindergarten outcomes. *Child Development*, 86(3), 781-799. doi:10.1111/cdev.12342
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., Siekkinen, M. & Nurmi, J. (2011). Kindergarten teachers adjust their teaching practices in accordance with children's academic pre-skills. *Educational Psychology*, 31(1), 37-53. doi:10.1080/01443410.2010.517906
- Pelatti, C.Y., Dynia, J.M., Logan, J.A.R., Justice, L.M. & Kaderavek, J. (2016). Examining quality in two preschool settings: Publicly funded early childhood education and inclusive early childhood education classrooms. *Child & Youth Care Forum*, 45(6), 829-849. doi:10.1007/s10566-016-9359-9
- Perlman, M., Falenchuk, O., Fletcher, B., McMullen, E., Beyene, J. & Shah, P.S. (2016). A systematic review and meta-analysis of a measure of Staff/Child interaction quality (the classroom assessment scoring system) in early childhood education and care settings and child outcomes. *Plos One*, 11(12), e0167660. doi:10.1371/journal.pone.0167660
- Pre-Cool Consortium (2012). *Pre-COOL cohortonderzoek; Technisch rapport tweejarescohort, eerste meting 2010-2011*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Roehrig, G.H., Dubosarsky, M., Mason, A., Carlson, S. & Murphy, B. (2011). We look more, listen more, notice more: Impact of sustained professional development on head start teachers' inquiry-based and culturally-relevant science teaching practices. *Journal of Science Education and Technology*, 20(5), 566-578. doi:10.1007/s10956-011-9295-2
- Salminen, J., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., Pakarinen, E., Siekkinen, M., Hannikainen, M. (...) & Rasku-Puttonen, H. (2012). Observed classroom quality profiles of kindergarten classrooms in Finland. *Early Education and Development*, 23(5), 654-677. doi:10.1080/10409289.2011.574267
- Sandilos, L.E., Cycyk, L.M., Hammer, C.S., Sawyer, B.E., Lopez, L. & Blair, C. (2015). Depression, control, and climate: An examination of factors impacting teaching quality in preschool classrooms. *Early Education and Development*, 26(8), 1111-1127. doi:10.1080/10409289.2015.1027624
- Sandilos, L.E., DiPerna, J.C. & Family Life Project Key (2014). Measuring quality in kindergarten classrooms: Structural analysis of the classroom assessment scoring system (CLASS K-3). *Early Education and Development*, 25(6), 894-914. doi:10.1080/10409289.2014.883588
- Sandstrom, H. (2012). The characteristics and quality of pre-school education in Spain. *International Journal of Early Years Education*, 20(2), 130-158. doi:10.1080/09669760.2012.715012
- Slot, P.L., Boom, J., Verhagen, J. & Leseman, P.P.M. (2017). Measurement properties of the CLASS toddler in ECEC in the Netherlands. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 48, 79-91. doi:10.1016/j.appdev.2016.11.008
- Stanton-Chapman, T.L., Walker, V.L., Voorhees, M.D. & Snell, M.E. (2016). The evaluation of a three-tier model of positive behavior interventions and supports for preschoolers in head start. *Remedial and Special Education*, 37(6), 333-344. doi:10.1177/0741932516629650
- Stuck, A., Kammermeyer, G. & Roux, S. (2016). The reliability and structure of the classroom assessment scoring system in German pre-schools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 873-894. doi:10.1080/1350293X.2016.1239324
- Taylor, C., Ishimine, K., Cloney, D., Cleveland, G., Thorpe, K. (2013). The quality of early childhood education and care services in Australia. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(2), 13-21.

Thomason, A.C. & La Paro, K.M. (2009). Measuring the quality of teacher-child interactions in toddler child care. *Early Education and Development*, 20(2), 285-304.

doi:10.1080/10409280902773351

von Suchodoletz, A., Faesche, A., Gunzenhauser, C. & Hamre, B.K. (2014). A typical morning in preschool: Observations of teacher-child interactions in German preschools. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 509-519. doi:10.1016/j.ecresq.2014.05.010

Zinsser, K.M., Shewark, E.A., Denham, S.A. & Curby, T.W. (2014). A mixed-method examination of preschool teacher beliefs about social-emotional learning and relations to observed emotional support. *Infant and Child Development*, 23(5), 471-493. doi:10.1002/icd.1843

### **Buitenschoolse opvang (bso)**

Boogaard, M., Fukkink, R. & Felix, C. (2008). *Chillen, skaten, gamen; Opvattingen over kwalitatief goede buitenschoolse opvang in Nederland* (rapport nr. 787). Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Fukkink, R. & Boogaard, M. (2016). Pedagogische kwaliteit van de buitenschoolse opvang. *Pedagogische Studiën*, 93, 2-14.

Hall, A.H. & Cassidy, D.J. (2002). An assessment of the North Carolina school-age child care accreditation initiative. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(1), 84-96.

doi:10.1080/02568540209595001

Hall, A.H. & Dilworth, J.E.L. (2005). Children's perceptions of the psychosocial climate of school-age child care programs. *Journal of Research in Childhood Education*, 20(1), 37-48.

doi:10.1080/02568540509594549

Herrera, M.O., Mathiesen, M.E., Merino, J.M. & Recart, I. (2005). Learning contexts for young children in Chile: Process quality assessment in preschool centres. *International Journal of Early Years Education*, 13(1), 13-27. doi:10.1080/09669760500048253

Mahoney, J.L., Lord, H. & Carryl, E. (2005). An ecological analysis of after-school program participation and the development of academic performance and motivational attributes for disadvantaged children. *Child Development*, 76(4), 811-825.

### **Gastouderopvang**

Bowes, J. Harrison, L., Sweller, N., Taylor, A. & Neilsen-Hewett, C. (2009). *From child care to school: Influences on children's adjustment and achievement in the year before school and the first year of school*. NSW Department of Community Services.

Bradley, R.H., Caldwell, B.M. & Corwyn, R.F. (2003). The Child Care HOME Inventories: Assessing the quality of family child care homes. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 294-309.

Gevers Deynoot-Schaub, M.J.J.M., Helmerhorst, K.O.W., Fukkink, R.G. & Bollen, I. (2014). *Ontwikkeling meetinstrument pedagogische kwaliteit gastouderopvang* (rapport 929, project 40641). Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Groeneveld, M.G., Vermeer, H.J., IJzendoorn, M.H. van & Linting, M. (2010). Stress, cortisol and well-being of caregivers and children in home-based child care: A case for differential susceptibility. *Child: Care, Health and Development*, 38(2), 251-260. doi:10.1111/j.1365-2214.2010.01194.x

Howes, C. & Norris, D.J. (1997). Adding two school age children; Does it change quality in family child care? *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 327-342.

Leach, P., Barnes, J., Malmberg, L.E., Sylva, K. & Stein, A. (2008). The quality of different types of child care at 10 and

18 months: A comparison between types and factors related to quality. *Early Child Development and Care*, 18(2), 177-209.

Norris, D.J. (2001). Quality of care offered by providers with differential patterns of workshop participation. *Child & Youth Care Forum*, 30(2), 111-121.

Schaack, D., Le, V.N. & Setodji, C.M. (2013). Examining the factor structure of the Family Child Care Environment Rating Scale – Revised. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 936– 946.

## 4 Kwaliteit van babyopvang: een literatuurstudie

Harriet Vermeer en Marleen Groeneveld

Precies dertig jaar geleden uitte Jay Belsky, een prominent Amerikaans onderzoeker op het gebied van kinderopvang, met zijn publicatie *Infant day care, a cause for concern?* zijn zorgen over de opvang voor de allerjongsten (1986). Deze publicatie deed veel stof opwaaien, zowel in de media als in de wetenschappelijke literatuur, en drie decennia na dato is de discussie over dit onderwerp nog steeds gaande. Ten tijde van de publicatie was slechts een handjevol studies gericht op kinderopvang voor baby's beschikbaar. Op basis van dit geringe aantal studies formuleerde Belsky zijn voorzichtige bedenkingen. Zich baserend op de gehechtheidstheorie vreesde hij dat kinderopvang schadelijk zou zijn voor de gehechtheid tussen moeder en kind. Deze vrees is gelukkig niet gegrond gebleken (zie ook paragraaf 4.2). In deze allereerste empirische studies lag de nadruk sterk op een vergelijking tussen de ontwikkeling van kinderen die thuis opgroeien versus kinderen die naar de opvang gaan, met alle methodologische beperkingen van dien. Zo hield men vaak geen rekening met andere factoren – naast het al of niet naar de kinderopvang gaan – die eventuele verschillen tussen groepen kunnen verklaren. Tegenwoordig richten onderzoekers zich meer op de vraag hoe variaties in kinderopvang (idealiter gemeten in combinatie met gezins- en kindfactoren) samenhangen met de ontwikkeling van kinderen. De *kwaliteit van kinderopvang* wordt in dit kader als essentieel gezien. Daarnaast is er steeds meer aandacht voor mogelijke kenmerken die de relatie tussen kwaliteit van kinderopvang en ontwikkeling van het kind kunnen beïnvloeden, zoals type opvang, leeftijd bij aanvang van kinderopvang, aantal uren dat kinderen gebruik maken van kinderopvang en temperament van het kind. Ook zijn er meer en geavanceerdere meetinstrumenten om al deze facetten in kaart te brengen. Hoewel deze ontwikkelingen hebben bijgedragen aan een groei in kwalitatief goed empirisch onderzoek, zijn echter de baby's als doelgroep nog steeds ondervertegenwoordigd in studies naar kinderopvang.

### ***Babyopvang: ondergeschoven kindje?***

In Nederland mogen baby's als ze tien weken zijn naar de professionele kinderopvang. Ondanks de zeer jonge leeftijd en daarmee kwetsbaarheid van deze groep kinderen, bleef het onderzoek naar de kwaliteit van de opvang die zij krijgen tot nu toe onderbelicht. Zowel in de Nederlandse als in de internationale onderzoeksliteratuur heeft de kwaliteit van opvang voor peuters meer aandacht gekregen dan die voor baby's. Voor deze onevenredige verdeling van aandacht is een aantal redenen aan te wijzen.

Allereerst zijn er veel minder baby's in de professionele kinderopvang dan peuters. Ouders in Nederland zijn er lang niet altijd van overtuigd dat (een paar dagen) professionele opvang goed is voor hun baby. Van de kinderen die in 2012 in Nederland zijn geboren geeft slechts de helft van de moeders aan dat zij een kinderdagverblijf geschikt vinden voor baby's in het eerste levensjaar en iets meer dan een kwart van de moeders vindt gastouderopvang geschikt voor hun baby (Portegijs, et al. 2014). Veel ouders rekken hun verlof zolang mogelijk op om juist in de eerste periode zelf voor hun kind te kunnen zorgen. Als ouders al kiezen voor opvang betreft het vaak kleinschaliger informele opvang, zoals opvang door grootouders, die van maar liefst zes op de tien kinderen deel uitmaken van het opvoedingsarrangement, al dan niet in combinatie met formele

opvang (Portegijs, et al. 2014). De relatieve daling van het gebruik van kinderopvang in 2014 was vooral zichtbaar in de terugloop bij kinderen van 0-1 jaar (SZW, 2015). In twee jaar tijd nam de deelname van baby's aan kinderopvang af van 31% van het totaal aantal kinderen (in 2012) naar 24% in 2014. Ook als wordt gecorrigeerd voor de daling van het aantal geboorten in die periode blijft de daling in instroom zichtbaar. Voor kinderen van 1, 2 en 3 jaar was er een relatieve daling van respectievelijk 14%, 7% en 1%.

Een tweede reden voor de onevenredige verdeling van aandacht is dat in Nederland veel baby's in zogenoemde verticale groepen verblijven samen met 2- en 3-jarigen. Hierdoor is het lastig de kwaliteit van babyopvang 'sec' te bepalen, temeer omdat de kwaliteit die een groep kinderen ontvangt vaak centraal staat, in plaats van de kwaliteit die een individueel kind ontvangt. Deze situatie is niet uniek voor Nederland; ook in andere landen, zoals de USA waar het gros van het empirisch onderzoek wordt gedaan, verblijven kinderen vaak in groepen voor 0-2½ jarigen ('mixed-age groups').

Ten slotte is het in sommige landen gebruikelijk dat kinderen op latere leeftijd met kinderopvang starten, met als gevolg dat ook internationaal de onderzoeksliteratuur met betrekking tot kinderopvang voor baby's ondervertegenwoordigd is. In Duitsland, Noorwegen en Zweden bijvoorbeeld starten kinderen pas met 1 jaar met kinderopvang. Regelgeving met betrekking tot ouderschapsverlof varieert enorm over landen heen. Een baby mag dan weliswaar op jonge leeftijd naar de kinderopvang gaan, maar als regelingen met betrekking tot ouderschapsverlof gunstig zijn, kiezen ouders er vaak voor om hun kind langer thuis te houden. Betrouwbare statistieken met betrekking tot het gebruik van kinderopvang voor de groep baby's zijn er helaas niet. Meestal wordt de totale groep 0-3 jarigen onderscheiden van de oudere kinderen in de opvang (UNICEF 2008).

Desondanks is er, alhoewel versnipperd aanwezig, kennis voorhanden die meer licht kan werpen op de (voorwaarden van) kwaliteit van opvang voor de allerjongsten. Er is kortom behoefte aan een overzicht waarin de resultaten van de belangrijkste studies, zowel nationaal als internationaal, op een rijtje worden gezet. In dit hoofdstuk presenteren we een systematische state-of-the-art literatuurstudie met een bundeling van de meest relevante tot nu toe vergaarde kennis. Met deze literatuurstudie hopen wij de lacunes over kennis van kwaliteit van babyopvang te kunnen vullen, zodat we gerichte aanbevelingen voor de toekomstige onderzoeksagenda en praktijk kunnen formuleren.

In dit literatuuronderzoek belichten wij vanuit verschillende invalshoeken wat we weten over de kwaliteit van babyopvang. Wij zullen ook over de landsgrenzen heen kijken, niet alleen omdat het aantal studies in Nederland beperkt is, maar ook omdat in verschillende landen de voorwaarden waaronder kinderopvang gestalte krijgt (zoals groepsgrootte, opleiding van de professionele opvoeder, aantal uren opvang van de kinderen) immers sterk kunnen variëren, afhankelijk van het beleid. Juist door ook te kijken naar deze variaties, kunnen we meer inzicht krijgen in de voorwaarden van kwalitatief goede babyopvang.

Voordat wij de onderzoeksvragen formuleren, starten we met een overzicht waarin we schetsen welke elementen van belang zijn voor de ontwikkeling van baby's in het algemeen en in de kinderopvang in het bijzonder. Hierbij richten wij ons specifiek op de gehechtheidstheorie, op de theorie van omgevingschaos (Evans & Wachs 2010) en op epidemiologische studies waarin kinderopvang wordt beschouwd als een risico voor de gezondheid van baby's (Bradley & Vandell 2007; Brady 2005).

## ***Wat hebben baby's nodig?***

Elke baby is afhankelijk van volwassenen, niet alleen om te overleven, maar ook voor een gezonde mentale en fysieke ontwikkeling. Volwassenen hebben niet alleen een cruciale invloed als het gaat om bescherming tegen honger, kou, ziektes en gevaren in de fysieke en sociale omgeving, maar ook in de emotionele ondersteuning van de baby. Hinde en Tajfel (1979) omschreven de opvoeder-kindrelatie als een 'funnel for the child's experience, in which the physical surroundings, people, objects, and events are filtered through the mediating care and protection of the adult'. Deze omschrijving illustreert goed dat volwassenen niet alleen een directe invloed hebben op het welbevinden en de ontwikkeling van hun kind, maar ook een indirecte: zij kunnen immers de voorwaarden scheppen waaronder baby's met hun omgeving kunnen interacteren en ze kunnen ook eventuele obstakels voor een gezonde ontwikkeling wegnemen. Ouders, maar ook andere opvoeders, vervullen dus een cruciale rol in de ontwikkeling van baby's. Zowel longitudinale als experimentele studies hebben veelvuldig aangetoond dat vroege opvoeder-kindinteracties een belangrijke invloed hebben op velerlei gebieden van de latere ontwikkeling (Van IJzendoorn 2008). Recente nieuwe inzichten hebben laten zien dat voor de hersenontwikkeling, naast de prenatale periode, ook de eerste levensjaren cruciaal zijn. Deze hersenontwikkeling is deels genetisch bepaald, maar ook de omgeving speelt een belangrijke rol. Het onderzoek dat een verband heeft laten zien tussen omgeving en hersenontwikkeling is echter veelal gericht op kinderen in extreem depriverende omstandigheden. Zo is bijvoorbeeld aangetoond dat Roemeense kinderen die na een verblijf in een kindertehuis met slechte zorg in een liefdevol pleeggezin werden geplaatst verbeterde hersenactiviteit lieten zien (Stamoulis, et al. 2015). Het geringe aantal studies dat beschikbaar is met betrekking tot relaties tussen normale variaties in kwaliteit van moeder-babyinteracties en hersenactiviteit wijst op een positief verband. Recent hebben onderzoekers uit Leiden en Rotterdam laten zien dat sensitiviteit van (beide) ouders in de vroege kindertijd samenhangt met een optimalere hersenontwikkeling (onder meer een groter totaal hersenvolume) op de leeftijd van 8 jaar (Kok, et al. 2015). Opvoeder-kindinteracties in de babytijd zijn dus heel belangrijk.

Maar hoe vertaalt dit zich naar de kinderopvang? Volgens Riksen-Walraven (2004) heeft de opvoeder in de kinderopvang om de volgende redenen een sleutelrol als het gaat om het welbevinden en de ontwikkeling van kinderen: (1) Op de kinderopvang hebben jonge kinderen over het algemeen meer interacties met opvoeders dan met andere kinderen. (2) Door hun grotere sociale en cognitieve competentie zijn opvoeders veel beter dan leeftijdgenoten in staat om kinderen veiligheid te bieden en hun ontwikkeling te stimuleren. (3) Opvoeders in de kinderopvang hebben niet alleen *directe* interacties met de kinderen, maar bepalen tevens in hoge mate de kwaliteit van de omgang met de materiële omgeving en die met andere kinderen. Het moge duidelijk zijn dat juist voor baby's, die nog volledig afhankelijk zijn van volwassenen, de opvoeder in de kinderopvang een centrale spil is. Kwalitatief goede kinderopvang kan worden gedefinieerd als opvang die kinderen veiligheid biedt, hun persoonlijke en sociale competentie bevordert en hen regels, normen en waarden bijbrengt (Juffer & Vermeer 2011). Deze doelen verschillen niet van die van de gezinsopvoeding, maar de condities waaronder de doelen bereikt moeten worden verschillen wel. In de kinderopvang worden baby's opgevoed door niet-biologisch verwanten, zij verblijven in een groep met leeftijdgenoten en soms ook oudere kinderen en de omgeving waarin zij opgroeien is anders dan thuis, met andere materialen, geluiden en geuren. Het bieden van een gevoel van veiligheid is de meest basale doelstelling voor alle vormen van kinderopvang, zeker als

het gaat om baby's. In deze literatuurstudie staat daarom dit doel centraal. Daarnaast besteden we aandacht aan de andere doelstellingen zoals geformuleerd door Riksen-Walraven. Hierbij maken we een onderscheid tussen een emotioneel veilige omgeving, een stimulerende omgeving en een fysiek veilige omgeving.

### ***Emotioneel veilige omgeving***

Een van de belangrijkste doelstellingen van alle vormen van kinderopvang is het bieden van een gevoel van *emotionele veiligheid*. De gehechtheidstheorie geeft aan welke voorwaarden moeten zijn vervuld om het kind zo'n veilige basis te bieden, binnen en buiten het gezin. Al vanaf de geboorte vindt er wederzijdse afstemming plaats tussen ouder en baby die van grote invloed is op de ontwikkeling van een kind. Hierbij gaat het om alledaagse ervaringen, zoals het bieden van troost als de baby huilt en het knuffelen van de baby. De afstemming tussen ouder en kind vlak na de geboorte kan gezien worden als het voorwerk voor de latere gehechtheidsrelatie (Juffer & Vermeer 2011).

Bowlby's gehechtheidstheorie (1969) gaat uit van de veronderstelling dat elk kind de aangeboren neiging heeft om een vertrouwd persoon op te zoeken in tijden van angst of stress. Talloze studies hebben een positief verband laten zien tussen een veilige gehechtheidsrelatie en een gunstige ontwikkeling op velerlei gebied (Van IJzendoorn 2008). Tussen de 6 en 12 maanden krijgt het kind een uitgesproken voorkeur voor een of beide ouders of een andere vertrouwde volwassene, zoals oma of opa. Vanaf deze leeftijd wil het kind het liefst in de fysieke nabijheid van vertrouwde volwassenen blijven en niet van hen gescheiden worden. Een baby laat deze voorkeur en gerichtheid op een specifieke persoon zien door het tonen van eenkennigheid en scheidingsangst. Een eenkennige baby wil weinig weten van onbekende mensen en blijft dicht in de buurt van de vertrouwde ouderfiguur. Als de ouder of andere volwassene de kamer verlaat, kan een baby protesteren en gaan huilen. Beide gedragingen, eenkennigheid en scheidingsangst, zijn positieve signalen; dit betekent dat de gehechtheid bij het kind zich aan het ontwikkelen is. Rond de eerste verjaardag is een eerste gehechtheidsrelatie ontstaan, meestal met de ouders.

Maar wat betekent dit voor kinderopvang, waar baby's immers dagen doorbrengen zonder de ouders? Kunnen baby's veilig gehecht zijn aan de ouders als zij naar de kinderopvang gaan? Doet de kwaliteit van de kinderopvang ertoe? Kunnen baby's ook een veilige gehechtheidsrelatie met hun opvoeder in de kinderopvang ontwikkelen? En zo ja, onder welke voorwaarden? Kinderen moeten ook in een kinderdagverblijf of in de gastouderopvang een veilige basis vinden om hun omgeving onbekommerd te kunnen verkennen. Opvang van jonge kinderen in een groep en zonder de eigen ouder kan vanzelfsprekend een spanningsvolle situatie zijn. Maar pedagogisch medewerkers of gastouders kunnen ertoe bijdragen dat het kind zich na verloop van tijd toch op zijn gemak voelt. Sensitieve responsiviteit (hierna: sensitiviteit) – ofwel de mate waarin opvoeders in staat en bereid zijn de signalen van een kind goed op te vangen en hierop prompt en adequaat te reageren – speelt hierbij een belangrijke rol.

### ***Kinderopvang en gehechtheid aan de ouders***

Redenerend vanuit de gehechtheidstheorie werd in de jaren 1980 door sommige deskundigen gevreesd dat kinderopvang schadelijk zou zijn voor de gehechtheid tussen moeder en kind. Langdurige scheidingen tussen moeder en kind zouden resulteren in een lagere sensitiviteit van de moeder en dientengevolge in een hoger



risico op een onveilige gehechtheid (Belsky 1986) Deze vrees is gelukkig niet gegrond gebleken. In Nederland is in verschillende studies vanaf midden jaren 1980 aangetoond dat kinderopvang niet zonder meer schadelijk is voor de gehechtheid tussen ouders en kinderen (Dam & Van IJzendoorn 1990; Goossens & Van IJzendoorn 1990). Ook in andere landen is dit bevestigd. In het meest grootschalige Amerikaanse onderzoek naar kinderopvang ooit, van het National Institute of Child Health and Human Development (NICHD, 2005), heeft men vele kenmerken van de kinderopvang (kwaliteit, kwantiteit, leeftijd bij start opvang, stabiliteit van de opvang en type opvang) in kaart gebracht (zie kader) (Vermeer & Groeneveld 2016).

[kader]

### **NICHD Study of Early Child Care and Youth Development**

Het belangrijkste en meest grootschalige onderzoek naar de effecten van kinderopvang ooit is in Amerika uitgevoerd door het National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). In 1991 werden 1364 gezonde pasgeborenen en hun ouders – verspreid over tien staten in de USA – geïnccludeerd in een longitudinaal onderzoek. Sindsdien hebben de onderzoekers de kinderen (nu volwassenen) gevolgd in verschillende aspecten van hun ontwikkeling. De hoofdvraag is hoe variaties in de opvoeding (thuis en in de kinderopvang) samenhangen met de sociaal-emotionele, cognitieve en taalontwikkeling van kinderen. Naast talrijke demografische variabelen (zoals opleiding en inkomen van de ouders) en kindkenmerken (zoals temperament) hebben de onderzoekers vele kenmerken van de thuisomgeving en van de kinderopvang (kwaliteit, kwantiteit, type opvang) op verschillende tijdstippen in kaart gebracht. Dit heeft geleid tot grofweg 70.000 ruwe data en meer dan 8000 variabelen. Dit onderzoek is uniek in zijn soort, vanwege de grote representatieve steekproef, het longitudinale aspect en vanwege de vele observaties met valide meetinstrumenten in verschillende vormen van opvang, zowel thuis als buitenshuis. Het NICHD-onderzoek heeft, mede omdat andere onderzoekers wereldwijd toegang tot de data hebben, geleid tot honderden publicaties en deze worden elk jaar nog aangevuld. Kortom, een goudmijn voor onderzoekers die geïnteresseerd zijn in kinderopvang!

[/kader]

Zoals verwacht, bleek de sensitiviteit van de moeder positief samen te hangen met een veilige gehechtheid van haar kind. Maar geen van de eerder genoemde kenmerken bleek een direct effect te hebben op de gehechtheid tussen moeder en kind. Echter, de enorme hoeveelheid data die verzameld is, heeft de onderzoekers in staat gesteld *specifieke condities* te formuleren waaronder kenmerken van de kinderopvang die samenhangen met gehechtheid (Friedman & Boyle 2008). In dat geval spreekt men van interactie-effecten. Op de leeftijd van 15 maanden waren kinderen minder veilig gehecht aan hun moeder wanneer een lage sensitiviteit van de moeder in combinatie optrad met een van de volgende condities: een lage kwaliteit van opvang, meer dan 10 uur kinderopvang per week, of meer dan één kinderopvangarrangement. De grootste risicogroep werd gevormd door kinderen die zowel thuis als in de opvang een minder sensitieve opvoeding kregen. Met andere woorden: kinderen die zowel thuis als in de opvang opgroeiden in een omgeving die in mindere mate was afgestemd op hun emotionele behoeften, liepen de grootste kans op het ontwikkelen van een onveilige gehechtheid met de moeder. Kinderopvang

moet dus sensitieve opvoeding bieden; in onze ogen is dit een van de belangrijkste kenmerken van kwalitatief goede kinderopvang.

### *Gehechtheid aan opvoeders in de kinderopvang*

Kinderen kunnen gehecht raken aan meer dan één persoon, dus ook aan een pedagogisch medewerker of gastouder. Het is evident dat ook sensitieve reacties van een vertrouwde opvoeder in de kinderopvang kunnen bijdragen aan een gevoel van veiligheid bij kinderen. In Nederlandse studies (Goossens & Van IJzendoorn 1990; Verweij-Tijsterman 1997) is naar voren gekomen dat kinderen niet vaker een onveilige gehechtheidsrelatie met hun opvoeder in de kinderopvang hebben dan met hun ouders. Ook bleek dat kinderen die de opvang langer bezochten, vaker een veilige gehechtheidsrelatie met de pedagogisch medewerker ontwikkelden. Er zijn aanwijzingen dat kinderen profijt kunnen hebben van een netwerk aan veilige gehechtheidsrelaties (Van IJzendoorn et al. 1992) en dat een veilige gehechtheid met een professionele opvoeder in de kinderopvang kan compenseren voor een onveilige gehechtheid met de moeder (Howes, et al. 1988). In een studie waarin veertig internationale studies naar gehechtheid aan opvoeders in de kinderopvang samen werden geanalyseerd in een zogenoemde meta-analyse (Ahnert, et al. 2006), kwam naar voren dat een aanzienlijk deel van de kinderen (42%) veilig gehecht was aan een professionele opvoeder. Deze veilige gehechtheid kwam vaker voor in de gastouderopvang dan in kinderdagverblijven en stemde niet noodzakelijkerwijs overeen met de gehechtheidsrelatie met de moeder of de vader. Dus een kind met een onveilige relatie met de eigen ouder kan tegelijk veilig gehecht zijn aan de opvoeder in de kinderopvang en vice versa. Dat onderstreept het belang van een pedagogisch medewerker of gastouder in de rol van gehechtheidspersoon of veilige basis voor het kind.

Herhaaldelijk is dus naar voren gekomen dat de sensitiviteit van opvoeders een belangrijke voorspeller is van een veilige gehechtheidsrelatie (Wolff & Van IJzendoorn 1997). Dit geldt niet alleen voor ouders, maar ook voor opvoeders in de kinderopvang. Vertaald naar de kinderopvang rijst de vraag wat de *voorwaarden* zijn waaronder professionele opvoeders sensitief op baby's reageren. Een van deze voorwaarden van sensitieve opvoeding is dat baby's *regelmatig één-op-één contact* nodig hebben met opvoeders. Daarnaast is het van belang dat een baby gedurende de week niet te veel verschillende opvoeders ziet. Opvoeders die het kind regelmatig zien, zullen beter in staat zijn sensitieve opvoeding te bieden omdat zij het kind beter kennen en kinderen zullen zich veiliger voelen bij een vertrouwd persoon dan bij een onbekende. *Stabiliteit van sensitieve opvoeders* is dus heel belangrijk. In een recente studie rapporteerden wij dat, na afloop van een interventie met aandacht voor verbetering van sensitiviteit van gastouders, het welbevinden van kinderen verbeterde, maar alleen voor die kinderen die veel tijd hadden doorgebracht met een vertrouwde opvoeder (Groeneveld, et al. 2016).

### ***Stimulerende omgeving***

Het belang van vroege één-op-één relaties met vertrouwde volwassenen wordt door bijna alle wetenschappers op het gebied van de vroegkinderlijke ontwikkeling onderstreept. Deze vroege relaties bieden een veilige basis van waaruit kinderen exploreren, leren, zich ontwikkelen, hun emoties leren reguleren en relaties aangaan met anderen. Een veilige basis is dus belangrijk voor de emotionele, sociale en cognitieve ontwikkeling. Hoewel opvoederschap meer omvat dan alleen het bieden van emotionele veiligheid, is dit wel de basis voor een evenwichtige ontwikkeling. Pas als baby's zich emotioneel veilig voelen, zijn zij in staat de wereld om zich heen te exploreren en te leren. Baby's die zich niet veilig voelen tonen weinig belangstelling voor hun omgeving en kunnen niet geconcentreerd spelen. Daarnaast hebben ouders en andere opvoeders ook een belangrijke functie als het gaat om het stimuleren van de taalontwikkeling en in bredere zin van de algehele

cognitieve ontwikkeling. Talrijke studies hebben aangetoond dat het bieden van een taalrijke omgeving en het aanbieden van leeftijdsadequate materialen en activiteiten de ontwikkeling van kinderen ten goede komt (Bradley, et al. 1989).

Volgens sommige wetenschappers zijn deze vaardigheden impliciet ingebed in het overkoepelende begrip sensitiviteit: een opvoeder die goed in staat is de signalen van een baby te herkennen en hierop adequaat in te spelen, zal inherent hieraan ook op een leeftijdsadequate manier tegen de baby praten en de ontwikkeling van de baby stimuleren, bijvoorbeeld door het aanreiken van adequate materialen (Baumwell, et al. 1997). Andere onderzoekers maken een onderscheid tussen sensitiviteit en vaardigheden van opvoeders die specifiek gericht zijn op het ontwikkelen van competenties van kinderen (zoals taal en motorische ontwikkeling). Juist in de kinderopvang waarin volgens sommige deskundigen ook een educatieve functie is vervat, is aandacht voor deze vaardigheden gerechtvaardigd. Riksen-Walraven (2004) definieert persoonlijke competentie als de ontwikkeling van brede persoonskenmerken zoals veerkracht, zelfstandigheid, zelfvertrouwen en flexibiliteit die kinderen in staat stellen om allerlei typen problemen adequaat aan te pakken en zich goed aan te passen aan veranderende omstandigheden. Daarnaast omvat volgens haar het begrip 'persoonlijke competentie' ook de competenties van kinderen op verschillende ontwikkelingsgebieden, zoals de motorische, de creatieve (spel, muziek) en de taal- en cognitieve ontwikkeling. Deze competenties worden niet alleen ontwikkeld in interactie met de opvoeders en andere kinderen, maar ook in interactie met de materiële omgeving. 'Gevarieerd bewegen in de ruimte en op speeltoestellen bevordert de grove motoriek en daarmee ook het zelfvertrouwen van kinderen; het gebruik van allerlei materialen in diverse typen spel (van oefen- tot constructie- en fantasiespel) kan de fijne motoriek, de creativiteit en allerlei aspecten van de cognitieve ontwikkeling bevorderen. Zich bewegen in de ruimte en omgaan met materialen kan een kind alleen doen, maar ook samen met andere kinderen. In die interacties met leeftijdgenoten kunnen kinderen naast hun persoonlijke ook hun sociale competentie ontwikkelen' (p. 107).

### ***Fysiek veilige omgeving***

Naast een emotioneel veilige en stimulerende omgeving is de fysieke omgeving van belang voor een optimale ontwikkeling van kinderen. Hieronder valt een breed scala aan elementen uit de fysieke omgeving waarvan verondersteld wordt dat deze van invloed zijn op het welbevinden en de ontwikkeling van baby's. Vaak genoemde aspecten zijn bijvoorbeeld gezondheids- en veiligheidspraktijken zoals hygiëne, gezond voedsel, adequate supervisie, goede conditie van ruimte en meubels, een rustige omgeving zonder veel geluiden en in- en uitloop en afscherming van gevaarlijke materialen. Voor baby's zijn rust en regelmaat van groot belang. Een recente onderzoekslijn binnen de kinderopvang richt zich op omgevingschaos, waarvan potentiële negatieve effecten op de ontwikkeling zijn aangetoond binnen gezinnen (Evans & Wachs 2010). In onze Leidse studies lieten wij zien dat geluidsniveaus, een belangrijke indicator van omgevingschaos, zowel in de gastouderopvang als de kinderdagverblijven gerelateerd te zijn aan het welbevinden van kinderen. Als de geluidsniveaus gemiddeld hoger zijn tijdens de dag en als de geluidsniveaus meer variëren over de dag (meer pieken en dalen) is het welbevinden van kinderen lager, zowel in de gastouderopvang (Linting & Van IJendoorn 2013) als in kinderdagverblijven (Werner et al. 2016). In de kinderdagverblijven werd daarnaast gevonden dat kinderen zich minder prettig voelen bij zeer lage geluidsniveaus. Dit was een onverwacht resultaat; een verklaring hiervoor ligt wellicht in onderstimulering met verveling als gevolg. Juist bij baby's kan 'omgevingschaos' (bijvoorbeeld veel in- en uitloop, grote groepen, veel lawaai) een negatieve invloed hebben op hun welbevinden.

Verder is bekend dat de overgang van thuis naar kinderopvang niet alleen invloed heeft op het emotioneel welbevinden van baby's, maar ook op hun fysiek welbevinden. Epidemiologische studies laten zien dat hogere blootstelling aan ziekteverwekkers en virussen in groepen van jonge kinderen een hoger risico geeft op luchtweginfecties, maagdarminfecties en oorontstekingen (Bradley & Vandell 2007). Hoewel kinderopvang an sich als proxy wordt gezien voor het risico op infectieziekten kunnen deze risico's variëren afhankelijk van bijvoorbeeld hygiëne in de groep, groepsgrootte, het aantal opvangarrangementen, het aantal uren opvang en de leeftijd van het kind. Volgens sommige auteurs is de periode onmiddellijk na de start van kinderopvang de meest kwetsbare periode voor het oplopen van infecties (Bradley 2003). Het nog niet volledig ontwikkelde immuunsysteem van baby's, in combinatie met slechte hygiëne van zowel staf als kinderen, verhoogt het risico op het verkrijgen en doorgeven van vele virussen, bacteriën en parasieten. Ook de sensitiviteit van opvoeders in de kinderopvang kan een rol spelen. In een Leidse studie lieten wij zien dat een minder sensitieve opvoeding in de kinderopvang gepaard gaat met lagere Secretary Immunoglobuline A (SigA) niveaus, wat wijst op een afname van het immuunsysteem van peuters in de opvang (Vermeer & Granger 2012).

Samengevat hebben wij laten zien dat baby's, of ze nu thuis opgroeien of in de opvang, voor een optimale ontwikkeling gebaat zijn bij een sensitieve opvoeding in een emotioneel en fysiek veilige en stimulerende omgeving. Vragen die hierbij centraal staan zijn: Kunnen baby's ook in de kinderopvang stabiele relaties aangaan met volwassenen? Ervaren baby's in de kinderopvang voldoende emotionele steun? Ervaren baby's stress en zo ja, zijn opvoeders in staat hen te helpen deze stress te reguleren? Zijn baby's in de kinderopvang vaker ziek dan baby's die niet naar de opvang gaan? Voor alle bovenvermelde vragen geldt dat het van belang is te onderzoeken welke factoren een veilige en stimulerende omgeving juist faciliteren of afremmen. Zo kan voor het aangaan van emotionele relaties met andere volwassenen de groepsgrootte en de baby-opvoederratio van belang zijn. Hieronder zetten wij uiteen hoe deze kenmerken in deze studie geoperationaliseerd zijn in kwaliteitsindicatoren.

#### **4.1 Kwaliteitsindicatoren en onderzoeksvragen**

In dit hoofdstuk onderscheiden we drie indicatoren voor het meten van kwaliteit: het feitelijke zorg- en opvoedingsproces (*algemene proceskwaliteit*), interacties tussen opvoeders en baby's tijdens het verblijf op de kinderopvang (*opvoeder-babyinteracties*) en maten die het *welbevinden* van de kinderen weergeven tijdens het verblijf op de kinderopvang (Juffer & Vermeer 2011). Omdat veelgebruikte meetinstrumenten zowel proceskenmerken als structurele kenmerken bevatten, duiden we in dit hoofdstuk een combinatie van proces- en structurele indicatoren aan als *algemene proceskwaliteit*. Algemene proceskwaliteit verwijst naar het feitelijk zorg- en opvoedingsproces binnen de groep en omvat kenmerken zoals de inrichting van de ruimte, het gebruik van materialen, individuele zorg, interacties tussen staf en kinderen en kinderen onderling, taal, activiteiten, en het dagprogramma. Ook omgevingschaos (waaronder geluid) bespreken wij in dit rapport onder de noemer algemene proceskwaliteit. In studies naar *opvoeder-babyinteracties* kunnen we grofweg een onderscheid maken tussen studies waarbij men één-op-één interacties observeert tussen opvoeder en kind en studies waarbij men interacties observeert tussen opvoeder en een groep kinderen. De meeste studies, met name als het gaat om baby's, richten zich op de sensitiviteit van de opvoeders. In dit hoofdstuk beschouwen we het *welbevinden* van baby's, ofwel datgene wat kinderen daadwerkelijk ervaren *tijdens* het verblijf in de kinderopvang, als een indicator van de kwaliteit en niet als een uitkomstmaat. In deze studie richten wij ons zowel op het emotioneel als fysiek welbevinden. Voelen baby's zich op hun gemak in de kinderopvang? Ervaren zij stress? Zijn zij vaker ziek dan baby's die niet naar de kinderopvang gaan?

In figuur 4.1 zetten we de drie typen indicatoren op een rijtje. Alle indicatoren zijn gericht op een veilige en stimulerende omgeving, maar de focus kan verschillen. Algemene proceskwaliteit richt zich op het hele spectrum van indicatoren en op een groep kinderen als geheel. De kwaliteit van interacties richt zich op een emotioneel veilige en stimulerende omgeving; deze interacties kunnen in de groepssetting worden onderzocht, maar ook in een dyade (opvoeder-kindrelatie). Welbevinden is gericht op een emotioneel veilige en fysiek veilige omgeving en is steeds op een individueel kind gericht.

[figuur 4\_1]

*Figuur 4.1 Drie typen kwaliteitsindicatoren van babyopvang*

De volgende vragen staan centraal:

- 1 Wat is bekend over de algemene proceskwaliteit van babyopvang in Nederland en hoe positioneert ons land zich in internationaal perspectief?
- 2 Wat is bekend over de kwaliteit van interacties tussen opvoeders in de kinderopvang en baby's?
- 3 Wat is bekend over het emotioneel en fysiek welbevinden en de fysiologische stress van baby's tijdens het verblijf in de kinderopvang?

Wij richten ons bij het beantwoorden van deze vragen op baby's in de leeftijd van 0 tot 18 maanden. Voor elk van de onderzoeksvragen gaan we na of het *type opvang* (meestal kinderdagverblijven versus gastouderopvang) ertoe doet. Voor zover mogelijk besteden wij ook aandacht aan *structurele kenmerken* (groeps grootte, opvoeder-kindratio, opleiding opvoeder) en *achtergrondkenmerken van de kinderen* (temperament, leeftijd bij start kinderopvang, aantal uren opvang) die mogelijk samenhangen met de verschillende kwaliteitsindicatoren.

Voor deze literatuurstudie hebben wij zowel nieuwe literatuur gezocht als gebruik gemaakt van verzamelde gegevens van meta-analyses die onze onderzoeksgroep heeft uitgevoerd of momenteel uitvoert op het gebied van kwaliteit van kinderopvang (vraag 1) en gezondheid en fysiologische stress (vraag 3).

## **4.2 Algemene proceskwaliteit van babyopvang**

*Wat is bekend over de algemene proceskwaliteit van babyopvang in Nederland en hoe positioneert ons land zich in internationaal perspectief?*

Voor het beantwoorden van deze vraag hebben wij de volgende stappen ondernomen. Allereerst hebben wij met data van een zojuist afgeronde meta-analyse (Vermeer et al. 2016) naar de kwaliteit van kinderdagverblijven in internationaal perspectief secundaire analyses uitgevoerd waarin alleen de babygroepen zijn opgenomen. Daarnaast hebben wij om de Nederlandse situatie specifiek te kunnen belichten, alle Nederlandse studies die niet in de meta-analyse zijn opgenomen en/of zijn verschenen na 2013 (einddatum van de dataverzameling van de meta-analyse) ook opgenomen. Als laatste hebben wij gezocht naar studies, zowel nationaal als internationaal, waarin de kwaliteit van gastoudervang voor baby's is onderzocht. Voor zover mogelijk, includeren wij studies die aandacht besteden aan omgevingschaos (zoals geluid),

specifiek gericht op babyopvang. Wij weten dat in peutergroepen geluid negatief samenhangt met het welbevinden van kinderen, zowel in de gastouderopvang (Linting et al. 2013) als in kinderdagverblijven (Werner 2016). In dit hoofdstuk bespreken we wat bekend is over geluid of andere aspecten van omgevingschaos in de babyopvang.

### **Kinderdagverblijven**

Algemene proceskwaliteit in kinderdagverblijven is veelvuldig onderzocht door middel van de Infant Toddler Environment Rating Scale (ITERS) (Harms et al. 1990) en de herziene versie hiervan, de ITERS-R (Harms et al. 2003). Deze schalen worden wereldwijd gebruikt en hebben bewezen betrouwbaar en valide te zijn. De ITERS(-R) is bedoeld voor groepen met kinderen tot 2½ jaar en bestaat uit zeven subschalen: ruimte en meubilering, individuele zorg, taal, activiteiten, interacties, programma en faciliteiten voor ouders en staf. De 39 items van de ITERS-R worden gepresenteerd op een zevenpuntsschaal met beschrijvingen (indicatoren) voor de scores 1 (inadequaar), 3 (minimaal), 5 (goed) en 7 (uitstekend). 'Inadequaar' beschrijft opvang die niet voldoet aan de basale verzorgingsbehoeften, 'minimaal' beschrijft opvang die voldoet aan de basale ontwikkelingsbehoeften, 'goed' beschrijft de opvang die verder gaat en gericht is op de ontwikkeling van de kinderen en 'uitstekend' beschrijft opvang van hoge kwaliteit met individuele/persoonlijke zorg. Voor elk item wordt een score gegeven van 1 tot en met 7, waarna een gemiddelde score wordt berekend over alle items heen (zie ook hoofdstuk 2 en 3).

Recent heeft onze onderzoeksgroep een meta-analyse uitgevoerd waarin alle resultaten van studies waarin deze observatieschalen zijn gebruikt zijn samengevoegd (Vermeer et al. 2016). Hier beperken wij ons tot de studies waarin de schalen voor de allerjongsten zijn afgenomen, de ITERS en ITERS-R. In totaal gaat het om 21 studies met 2144 babygroepen of verticale groepen uit 9 landen (zie figuur 4.2). In de meta-analyse lieten wij zien dat wereldwijd de gemiddelde score op de ITERS(R) ( $M = 3.85$ ) niet significant verschilt van de gemiddelde score op het equivalent van deze schaal voor peutergroepen (kinderen van 2½ tot 5 jaar) ( $M = 3.98$ ). In beide typen groepen werd er iets onder de 4 (middelste schaalpunt van de schaal) gescoord. Hierbij moet opgemerkt worden dat het aantal studies gericht op peutergroepen meer dan tweemaal zo groot was ( $k = 48$ ) als het aantal studies gericht op babygroepen ( $k = 21$ ). Een andere kanttekening die hierbij gemaakt moet worden is dat de ITERS(-R) is bedoeld voor groepen waarin kinderen verblijven tot 2½ jaar; dit impliceert dat niet alleen baby's in deze groepen verblijven. Voor de gehele steekproef bleek dat groeps grootte niet significant samenhang met proceskwaliteit, maar kind-opvoederratio wel: hoe meer kinderen per opvoeder, des te lager de proceskwaliteit. Deze relatie blijft bestaan wanneer de babygroepen apart in een analyse worden opgenomen ( $r = -0.17$ ).

In de meta-analyse zijn ook Nederlandse studies opgenomen, maar alleen studies waarvan de resultaten in internationale peer-reviewed tijdschriften zijn gepubliceerd. Omdat niet alle (NCKO)-studies aan dit criterium voldoen, geven wij hieronder een overzicht van alle Nederlandse studies waarin de ITERS(-R) is gebruikt en die niet opgenomen zijn in de meta-analyse. In totaal zijn er in Nederland vijf kwaliteitsmetingen gedaan in de periode 1995-2013; die van 1995 (Van IJzendoorn et al. 1998), 2001 (Gevers Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven 2005) en 2005 (Vermeer et al. 2005; 2008) zijn opgenomen in de meta-analyse. In de meest recente (grotere) kwaliteitspeilingen uit 2008 (Kruif et al. 2009) en 2012 (Fukkink et al. 2013) wordt een onderscheid gemaakt tussen kwaliteit in de baby- en peutergroepen; de uitkomsten hiervan bespreken wij hieronder.

In de 2008-meting werd de proceskwaliteit onderzocht in 48 babygroepen voor kinderen van 0 tot 2 jaar (van de in totaal 200 groepen). Hoewel er in de dreumesgroepen en in 50% van de verticale groepen ook een ITERS-R werd afgenomen, beperken wij ons hier tot de 'echte' babygroepen. In

de babygroepen waren gemiddeld 8 kinderen in de groep aanwezig (variërend van 4 tot 17 kinderen) met gemiddeld 1 pedagogisch medewerker per 4 kinderen (variërend van 2 tot 6 kinderen). De kwaliteit van de babygroepen (gemeten met vijf subschalen; de subschaal individuele persoonlijke zorg en ouders en staf werden niet opgenomen) werd met een 2.87 beoordeeld en de kwaliteit van de peutergroepen met een 3.08 (en die van de verticale groepen met een 3.01). Dit was geen significant verschil. In de babygroepen bleek, net als in gehele steekproef, geen relatie te bestaan tussen proceskwaliteit enerzijds en groeps grootte en kind-stafratio anderzijds (in de gehele steekproef overigens ook niet).

In de 2012-meting (eveneens met vijf subschalen) werd de kwaliteit in 12 babygroepen (0-2 jaar) onderzocht. In deze peiling waren de scores in de babygroepen ( $M = 3.9$ ) significant lager dan in de peutergroepen ( $n = 12$ ;  $M = 4.4$ ) en verticale groepen ( $n = 26$ ;  $M = 4.1$ ). Ook in deze meting bleek geen relatie te bestaan tussen proceskwaliteit enerzijds en groeps grootte en kind-stafratio anderzijds.

In figuur 4.2 geven we weer hoe de kwaliteit van babyopvang in Nederlands internationaal gepositioneerd kan worden. Afgezet tegen het wereldwijd gemiddelde (3.85) is de proceskwaliteit in babygroepen in Nederland gelijk aan (in 2012) of lager dan (in 2008) het wereldwijd gemiddelde en lager dan de kwaliteit in peutergroepen in Nederland. Het is onwaarschijnlijk dat het type instrument verantwoordelijk is voor de gevonden verschillen, omdat wij in onze meta-analyse hebben laten zien dat wereldwijd de scores op de ITERS(-R) niet significant verschillen van de scores op de ECERS(-R).

[figuur 4\_2]

[klein]Noot. De **grijze** staven representeren groepen waarin de ITERS(R) is afgenomen; dit zijn niet per se babygroepen, maar kunnen ook verticale groepen zijn. De **zwarte** staven representeren de echte babygroepen in de Nederlandse studies. De **grijze** Ned-staaf verwijst naar de gecombineerde uitkomsten van de studies uit 1995, 2001 en 2005.

[bijschrift]Figuur 4.2 Algemene proceskwaliteit in babygroepen wereldwijd en in Nederland

Een zoektocht naar omgevingschaos en meer specifiek geluid in de kinderopvang leverde geen studies op die specifiek gericht waren op baby's. Wel vonden wij een studie waarin elementen uit de fysieke omgeving van baby's gerelateerd werden aan opvoedingsgedrag. In de NICHD-studie (1996) zijn ook aspecten van de fysieke omgeving geobserveerd: de mate waarin de omgeving schoon, veilig, geordend en niet te druk is, en of een variëteit aan materialen afgestemd op het ontwikkelingsniveau van de baby en beschermde en veilige speelhoeken aanwezig is. De onderzoekers vonden een samenhang tussen fysieke omgeving en sensitief opvoeden, zowel in de kinderdagverblijven (correlaties variërend van .31 tot .47) als in de gastouderopvang (correlaties variërend van .10 tot .33). Omgevingen die werden beoordeeld als veilig, schoon en stimulerend (in de vorm van materialen) werden geassocieerd met meer positief opvoedingsgedrag.

Gastouderopvang

Wat betreft de gastouderopvang hebben wij gezocht naar studies die gebruik hebben gemaakt van de Family Child Care Environment Rating Scale Revised Edition (FCCERS-R) (Harms et al. 2007), het equivalent van de ITERS ontwikkeld voor gastouderopvang, en van de Infant Toddler Child Care Home Observation for Measurement of the Environment (IT-CC-HOME) (Caldwell & Bradley 1984) om de kwaliteit van babyopvang te onderzoeken. We hebben geen studies gevonden die zich specifiek richten op baby's in gastouderopvang, gebruikmakend van deze instrumenten.

### *Samenvatting algemene proceskwaliteit*

De algemene proceskwaliteit in kinderdagverblijven, ofwel het feitelijke zorg- en opvoedingsproces binnen de groep (zoals de inrichting van de ruimte, het gebruik van materialen, individuele zorg) is in Nederland iets lager in babygroepen dan in peutergroepen en is vergelijkbaar met het gemiddelde wereldwijd. In een meta-analyse werd vastgesteld dat in babygroepen de algemene proceskwaliteit samenhangt met de baby-opvoederratio: hoe meer baby's per opvoeder, hoe lager de proceskwaliteit. Deze samenhang werd in Nederlandse studies niet gevonden. Een mogelijke verklaring hiervoor is de beperkte variatie in baby-opvoederratio in ons land. Er zijn geen studies gevonden waarin de algemene proceskwaliteit gericht op baby's in de gastouderopvang wordt beschreven. Ook wat betreft omgevingschaos in babygroepen is het onderzoek beperkt: in de NICHD-studie werd gevonden dat er meer sensitieve opvoeding is in omgevingen die als fysiek veilig, schoon en niet-chaotisch worden beoordeeld.

## **4.3 Kwaliteit van baby-opvoederinteracties**

### *Wat is bekend over de kwaliteit van interacties tussen opvoeders en baby's in de kinderopvang?*

Het is evident dat, net als in de thuissituatie, sensitieve reacties van een vertrouwde opvoeder in de kinderopvang kunnen bijdragen aan een gevoel van veiligheid bij kinderen. Een belangrijke vraag is dan ook in hoeverre pedagogisch medewerkers en gastouders een veilige haven zijn voor baby's en sensitief zijn voor hun behoeften. Daarnaast wordt in sommige studies aandacht besteed aan andere vaardigheden, zoals de mate waarin pedagogisch medewerkers en gastouders de ontwikkeling van baby's stimuleren (zoals in de NCKO-studies). Wij hebben gezocht naar studies waarin gebruik is gemaakt van gevalideerde observatieschalen waarin deze aspecten aan bod komen, zoals de door de NICHD ontwikkelde Observational Record of the Caregiving Environment (ORCE) (1996), door het Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek (NCKO) gebruikte schalen voor leidstervaardigheden (Kruif et al. 2007; Helmerhorst et al. 2014), de Ainsworth-schaal (Ainsworth, et al. 1978) de Emotional Availability Scale (EAS) (Biringen et al. 2000), de Erickson-schalen (Erickson et al. 1985) en de Caregiver Interaction Scale (CIS) (Arnett 1989). Voor de meeste instrumenten (behalve die van het NCKO) geldt dat deze veelvuldig internationaal gebruikt worden en voldoende betrouwbaar en valide zijn.

Hoewel deze observatie-instrumenten zich alle richten op interacties tussen baby en opvoeder met als gemeenschappelijk perspectief de sensitiviteit van de opvoeder, heeft elk van deze instrumenten een andere focus. De focus kan liggen op de mate van sensitiviteit die een individuele baby ontvangt binnen de groepssetting, de sensitiviteit van de opvoeder binnen een dyade en de sensitiviteit van een opvoeder naar een hele groep kinderen. Hieronder geven we de belangrijkste uitkomsten weer van studies waarbinnen deze instrumenten zijn gebruikt. Hierbij maken wij een onderscheid naar focus: baby, dyade en groep (zie tabel 4.1).



Tabel 4.1 Observatie-instrumenten om kwaliteit van babyopvoeder interacties in kaart te brengen

Focus	Schaal
<b>Baby</b>	ORCE
<b>Dyade</b>	Ainsworth EAS Erickson-schalen
<b>Groep</b>	CIS NCKO-interactievaardigheden

[kadertekst]

De *ORCE* (Observational Rating Scales of Caregiving Environment) is door de NICHD-onderzoekers ontwikkeld om vanuit het perspectief van één kind te observeren in hoeverre dat kind voldoende emotionele steun en stimulering ontvangt. Er wordt dus binnen de groepssetting geobserveerd of deze emotionele steun geboden wordt (al of niet door een of meerdere opvoeders). Omdat de baby centraal staat, is het met dit instrument mogelijk een vergelijking te maken tussen verschillende vormen van opvang.

De *Ainsworth-schaal* is een negenpuntsschaal waarmee sensitiviteit van de opvoeder wordt beoordeeld in een één-op-één interactie (dyade) met het kind. Deze schaal wordt zowel gebruikt bij het beoordelen van het gedrag van ouders als van professionele opvoeders.

De *EAS* (*Emotional Availability Scales*) is een zevenpuntsschaal waarin zowel het gedrag van de opvoeder (sensitiviteit, structureren, intrusiviteit, vijandigheid) als het gedrag van het kind (responsiviteit naar volwassene, betrokkenheid naar volwassene) tijdens dyadische interacties wordt geobserveerd. Er wordt ook wel gesproken van emotionele beschikbaarheid van de opvoeder, of, als men refereert aan de dyade, de mate waarin er een emotioneel gezonde relatie bestaat tussen baby en opvoeder.

Met de *Erickson-schalen* wordt net als bij de EAS op een zevenpuntsschaal het gedrag van de opvoeder (ondersteunende aanwezigheid, respect voor autonomie, structureren en grenzen stellen, kwaliteit van de instructie, vijandigheid) en het kind (negativiteit, vermijding, gehoorzaamheid, affectie) geobserveerd.

De *CIS (Caregiver Interaction Scale)* wordt vaak als aanvulling op de *ITERS(-R)* gebruikt om de opvoeder-kindinteracties in kaart te brengen. Dit meetinstrument bestaat uit 26 items die worden beoordeeld op een vierpuntsschaal, variërend van 1 (helemaal niet van toepassing) tot 4 (zeer sterk van toepassing). Het belangrijkste aspect dat dit instrument meet is de sensitiviteit van de opvoeder in de dagelijkse omgang met de kinderen en wordt, voor zover wij weten, altijd afgenomen in de groepssetting.

De *NCKO-interactieschalen* werden ontwikkeld en gevalideerd door de onderzoekers van het NCKO en omvatten de volgende vaardigheden van opvoeders: (1) sensitieve responsiviteit; (2) respect voor autonomie; (3) structureren en grenzen stellen; (4) praten en uitleggen; (5) ontwikkelingsstimulering; (6) begeleiden van interacties (tussen kinderen). Deze vaardigheden worden gemeten op een zevenpuntschaal. De eerste drie vaardigheden worden ook wel basale vaardigheden genoemd, terwijl de laatste drie refereren aan de meer educatieve vaardigheden. Ook deze schalen worden in de groepssetting afgenomen.

[/kader]

### ***Focus op baby***

In de NICHD-studie (1996) werden 576 baby's van 6 maanden geobserveerd in verschillende typen kinderopvang (kinderdagverblijven, gastouderopvang, oppas aan huis, grootmoeders en vaders). Dat opvoeding door de vaders als kinderopvang ('nonmaternal care') wordt gezien heeft de onderzoekers veel kritiek opgeleverd; voor een overzicht en discussie verwijzen wij naar Van IJzendoorn (2004). Desondanks is dit onderzoek uniek in zijn soort, vanwege de grote representatieve steekproef, het longitudinale aspect en vanwege de vele observaties met valide meetinstrumenten in verschillende vormen van opvang, zowel thuis als buitenshuis. Als een baby gebruikt maakte van meerdere soorten opvang, werd de opvang waarbinnen de baby de meeste uren doorbracht als primaire kinderopvang bestempeld. Als een baby evenveel uren doorbracht in verschillende settings, werd de meest 'formele' opvang gekozen. Om de mate van 'positive caregiving' (hierna vertaald als: sensitief opvoeden) van een individuele baby tijdens de opvang in kaart te brengen, werd gebruik gemaakt van de ORCE. Sensitief opvoeden is een samengestelde schaal en omvat onder meer sensitiviteit, respect voor autonomie en stimuleren van de ontwikkeling. Er werden zowel frequenties geobserveerd (Hoe vaak komt een bepaalde gedraging voor?) als beoordelingen van gedragingen op een vierpuntsschaal (variërend van helemaal niet karakteristiek tot heel erg karakteristiek). Ook werd nagegaan in hoeverre structurele kenmerken samenhangen met sensitief opvoeden.

De onderzoekers geven een overzicht van de kenmerken van de opvoeding die de baby's ontvangen binnen verschillende vormen van kinderopvang. Vanwege de grote variatie aan kinderopvangsettings (zie figuur 4.3) varieerde de groepsgrootte van 1 tot 30 kinderen; de meerderheid van de baby's verbleef in groepen van 1 tot 3 kinderen. In de kinderdagverblijven verbleef ongeveer de helft van de baby's met alleen andere baby's; de andere helft verbleef in groepen met ook peuters.

[figuur 4\_3]

#### *Figuur 4.3 Type opvang voor baby's van 6 maanden in de NICHD-studie*

Van de twee keer drie kwartier (op verschillende dagen) dat de baby's werden geobserveerd waren zij bijna de helft van de tijd in interactie met de opvoeder. Opvoeders reageerden in meer dan 80% van de gevallen binnen 30 seconden op geobserveerde distress van het kind. Negatief spreken tegen de baby's of ruwheid ten opzichte van de baby's werd bijna niet geobserveerd. De meerderheid van de baby's (74%) ontving met 6 maanden matige (50%) tot zeer hoge (24%) sensitieve opvoeding; met 15 maanden was dit percentage gezakt naar 52%. Pogingen van de opvoeder om de ontwikkeling van de baby te stimuleren waren zeldzaam (circa 6%).

Baby's die opvang thuis kregen (vaders, grootouders, babysitters) werden sensitiever opgevoed dan baby's in gastouderopvang. Deze laatste op hun beurt werden sensitiever opgevoed dan baby's in de kinderdagverblijven. Zoals verwacht, bleken kleinere groepen en gunstiger kind-stafratio's samen te hangen met sensitiever opvoeden. Vanzelfsprekend waren de groepsgroottes en ratio's gunstiger in opvang thuis (vader, grootouders, babysitter) dan in kinderdagverblijven en was de opleiding van de opvoeder (gespecialiseerd in kinderen) gunstiger in de kinderdagverblijven.

Een andere interessante vergelijking van de onderzoekers betreft die tussen de sensitieve opvoeding die baby's ontvangen in groepen met alleen baby's, met baby's en peuters, en gemengde groepen waarin ook oudere peuters/kleuters ('preschoolers') verbleven. Ondanks gelijke grootte van de groepen, bleken baby's in babygroepen of baby/peutergroepen minder vaak sensitieve opvoeding te ontvangen dan baby's in gemengde groepen. Dit werd overigens alleen voor de frequentiematen gevonden en niet voor de beoordelingsschalen.

In opvang aan huis kon een vergelijking gemaakt worden tussen opvang voor de baby alleen en de baby met andere kinderen; deze vergelijking kon niet gemaakt worden voor baby's met andere baby's omdat het aantal settings met slechts baby's te klein was. In settings waar de baby alleen verbleef, werd meer sensitieve opvoeding geobserveerd dan in de andere settings. In de settings met andere kinderen waren opvoeders even sensitief naar biologisch niet-eigen kinderen als naar biologisch eigen kinderen. Ook het aantal uren dat de baby de opvang bezocht deed er niet toe.

De auteurs onderzochten ook relaties met structurele kenmerken. Volgens de onderzoekers is juist voor opvang voor baby's groepsgrootte en ratio van belang. Hoe dichter de ratio bij 1:1 lag, hoe groter de kans op sensitieve en positieve opvoeding. Bij een ratio van 1:1 werd 38% van de opvoeders als zeer sensitief beoordeeld; met een ratio van 2:1 gold dit voor 17% en met een ratio van 4:1 slechts voor 8% van de opvoeders. Met elke verdubbeling van het aantal kinderen halveerde dus de kans op een sensitieve opvoeding.

#### **Focus op dyade**

In de eerste Nederlandse studie waarin gehechtheidsnetwerken van kinderen werden onderzocht (zie ook paragraaf 4.2), vergeleken Goossens en Van IJzendoorn (1990) de mate waarin

professionele opvoeders, moeders en vaders sensitief gedrag naar een kind laten zien ( $n = 75$ ; gemiddelde leeftijd 15 maanden). Gebruik makend van de Ainsworth-schaal vonden zij dat in een één-op-één vrijspelsituatie (in een aparte ruimte) professionele opvoeders hoger scoorden op sensitiviteit dan zowel de moeders als vaders. Volgens de auteurs wijzen deze resultaten, samen met de uitkomsten over gehechtheidsrelaties erop dat de relatie tussen professionele opvoeder en kind in dezelfde mate kan bijdragen aan een veilige gehechtheidsrelatie als de relatie met moeder en vader thuis.

De Nijmeegse onderzoeksgroep onder leiding van Riksen-Walraven heeft een aantal studies opgezet om de kwaliteit en stabiliteit van de interacties tussen pedagogisch medewerkers en baby's te onderzoeken. Gevers Deynoot-Schaub en Riksen-Walraven (2008) observeerden 70 baby's tijdens gestructureerd spel (zoals puzzels maken), zowel thuis met hun ouder (meestal de moeder) als op het kinderdagverblijf met hun opvoeder. Op het kinderdagverblijf werden de kinderen geobserveerd samen met drie leeftijdgenoten buiten de reguliere groep. De interacties tussen de kinderen en hun opvoeder werden geobserveerd aan de hand van de Erickson-schalen toen de kinderen 15 en 23 maanden oud waren. Met 15 maanden bleken de kinderen positievere interacties (emotionele ondersteuning, respect voor autonomie) met hun ouder te hebben dan met hun professionele opvoeder, maar de kinderen lieten meer negativiteit naar de ouder zien dan naar de opvoeder. Hoewel de gemiddelde kwaliteit van de interacties voldoende was, ontving 42% van de professionele opvoeders een onvoldoende beoordeling (3 of lager) voor emotionele ondersteuning, terwijl dit percentage voor de ouder iets boven de 11% lag. Beoordelingen van 6 of 7 (zeer hoog) werden gegeven aan iets meer dan 24% van de professionele opvoeders en aan iets meer dan 33% van de ouders. Met 23 maanden werden juist meer positieve interacties met de opvoeder dan met de ouder geobserveerd; net als op de leeftijd van 15 maanden lieten zij meer negativiteit naar de ouder zien dan naar de professionele opvoeder. Het percentage opvoeders met een onvoldoende beoordeling (3 of lager) was gedaald naar bijna 15, wat zelfs lager lag dan het percentage ouders met een onvoldoende beoordeling (17). Zeer hoge scores werden behaald door bijna 37% van de opvoeders en meer dan 38% van de ouders.

Ook in Nederland onderzochten Alberts et al. (2007a) met de Ainsworth-schaal en de EAS (alleen kindgedrag) de kwaliteit en stabiliteit van de interacties tussen pedagogisch medewerkers, ditmaal bij jongere baby's, namelijk van 3 (start kinderopvang) en 6 maanden oud. De baby's werden op deze leeftijd tweemaal op het kinderdagverblijf geobserveerd met hun primaire opvoeder (diegene die de meeste tijd voor het kind zorgde). De observaties werden verricht in de natuurlijke groepssetting tijdens de volgende situaties: verschonen, in bed/uit bed en voeden. De onderzoekers verwachtten dat de kwaliteit van de interacties zou verbeteren gedurende de drie maanden, met name voor de baby's die in die periode dezelfde primaire opvoeder zouden behouden (46 van de 64 baby's = 72%). De gemiddelde kwaliteit van de interacties was gemiddeld iets hoger dan 5 op een negenpuntsschaal). Met zowel 3 als 6 maanden kreeg bijna 19% van de pedagogisch medewerkers een beoordeling 'insensitief' ( $\leq 3$ ). Tegen de verwachtingen in bleek de kwaliteit van interacties niet te verbeteren in 3 maanden tijd. Vertrouwdheid (over een periode van 3 maanden) droeg dus niet bij aan de kwaliteit van interacties. Op beide meetmomenten bleken baby's met een moeilijker temperament (meer negatieve emotionaliteit) minder sensitieve interacties van pedagogisch medewerkers te ontvangen. De responsiviteit en betrokkenheid van de baby's zelf (gemeten met de EAS) bleek niet gerelateerd aan hun negatieve emotionaliteit. Er werd geen verband gevonden tussen de kwaliteit van de interacties enerzijds en groepsgrootte, opvoeder-kindratio en aantal dagen opvang anderzijds.

Toen deze kinderen 9 maanden oud waren, onderzochten dezelfde onderzoekers Alberts et al. (2007b) in hoeverre de kwaliteit van de interacties samenhangt met de cognitieve ontwikkeling, gemeten met de Bayley Scales. Er werd niet alleen gekeken naar sensitiviteit van de opvoeders

(Ainsworth-schaal), maar ook naar de mate waarin zij de baby stimuleerden (ORCE). De pedagogisch medewerkers bleken over het algemeen laag te scoren op ontwikkelingsstimulering (tussen 1 en 2 op een zevenpuntsschaal; aangepaste ORCE). Ontwikkelingsstimulering bleek significant bij te dragen aan de cognitieve ontwikkeling met 9 maanden, na controle voor sociaaleconomische status van de ouders en sensitiviteit van de moeder. Verder bleek er een zwak moderatie-effect ( $p = .055$ ): ontwikkelingsstimulering hing sterker samen met de cognitieve ontwikkeling van baby's naarmate opvoeders sensitiever waren ( $r = .41$  voor sensitiviteit en  $r = -.14$  voor insensitiviteit). Er was geen samenhang tussen kind-opvoederratio en cognitieve ontwikkeling.

In de USA onderzochten Bornstein et al. (2016) met de EAS emotionele relaties tussen baby's en hun opvoeder in drie verschillende settings: (1) thuis met moeder ( $n = 31$ ); (2) thuis met een babysitter in een één-op-één situatie ( $n = 32$ ); (3) bij andere opvoeder thuis met een kleine groep andere kinderen ( $n = 29$ ). De laatste situatie is vergelijkbaar met de Nederlandse gastouderopvang. De steekproef bestond uit 92 baby's van 5 maanden oud en 153 moeders en opvoeders (uitsluitend vrouwen; allen niet verwant aan baby). Uniek aan deze studie is dat 61 baby's niet alleen met hun moeder zijn geobserveerd, maar ook met de andere opvoeder. De onderzoekers vroegen zich af in hoeverre emotionele relaties tussen baby's en hun moeders en baby's en hun babysitter/gastouder vergelijkbaar zijn. Vergelijkingen konden dus gemaakt worden tussen baby-moederrelaties over de drie settings heen, en baby-moederrelaties en baby-opvoederrelaties binnen een setting. De belangrijkste conclusies waren dat de baby's over het algemeen gezonde emotionele relaties – hier gedefinieerd als positieve wederzijds afgestemde interacties – met zowel hun moeder als opvoeder hadden en dat er over de verschillende opvoeders heen (moeder, babysitter, gastouder) geen significante verschillen werden gevonden. Maar er bleek wel variatie in kwaliteit wanneer de verschillende combinaties baby-moeder en baby-opvoeder met elkaar werden vergeleken. Onverwacht werd gevonden dat baby's met een babysitter gezondere emotionele relaties hadden met hun moeder dan baby's die uitsluitend door moeder werden opgevoed. Volgens de auteurs is dit verschil te verklaren door het gedrag van de baby's en niet zozeer het gedrag van de opvoeders. De baby's met een babysitter waren responsiever en meer betrokken bij hun moeder dan baby's die voltijds door hun moeder werden opgevoed. Volgens de onderzoekers kunnen deze verschillen niet verklaard worden door kind-en/of gezinskenmerken; zij speculeren dat de ervaring met herhaaldelijke scheidingen van en hereniging met de moeder de geneigdheid van een baby vergroot om interactie met de moeder aan te gaan als zij samen zijn.

### **Focus op groep**

In de al eerder in dit hoofdstuk besproken meta-analyse hebben wij ook de scores op de CIS, voor zover in de geïncludeerde studies afgenomen, opgenomen. In 19 studies werd naast de ITERS(-R) de CIS afgenomen en de gemiddelde score over de gecombineerde set studies heen was 3.06 op een vierpuntsschaal ( $n = 2212$ ). In slechts 6 studies werd gerapporteerd over de CIS in babygroepen; de gemiddelde scores ( $M = 3.09$ ) weken niet af van die van de totale groep. Op een vierpuntsschaal betekent dit een voldoende score voor sensitiviteit.

In de eerste Nederlandse kwaliteitsmetingen in kinderdagverblijven is de CIS gebruikt als aanvulling op de ITERS(-R) om de sensitiviteit van pedagogisch medewerkers binnen de groepssetting in kaart te brengen. In de 2005-meting (Vermeer et al. 2005; 2008) werd aangetoond dat de kwaliteit van de interacties, ook in de babygroepen, voldoende is (3.0 voor de totale groep en 3.1 voor de babygroepen) en stabiel is gebleven ten opzichte van een

kwaliteitsmeting tien jaar eerder (IJzendoorn et al. 1998). Op de subschaal 'autoritair opvoeden' werd zelfs door pedagogisch medewerkers in de babygroepen significant lager gescoord (wat in dit geval gunstig is) dan de pedagogisch medewerkers in de peutergroepen en verticale groepen. In de 2005-meting werd echter door de onderzoekers al aangegeven dat de CIS slechts een globale en tegelijk beperkte indicatie van de kwaliteit van de opvoeder-kindinteracties geeft. In de nationale kwaliteitsmetingen na 2005 is de CIS vervangen door de NCKO-schalen voor interactievaardigheden.

De interactievaardigheden van pedagogisch medewerkers in kinderdagverblijven zijn door het NCKO in kaart gebracht in de kwaliteitsmetingen in 2008 (Kruif et al. 2009) en 2012 (Fukkink et al. 2013). In dit hoofdstuk gaan we alleen in op de interactievaardigheden in babygroepen ( $n = 48$  in 2008). Uit de peiling van 2008 blijkt dat in babygroepen de scores op de schalen sensitieve responsiviteit (4.47), respect voor autonomie (4.19), praten en uitleggen (3.13), ontwikkelingsstimulering (1.78) en begeleiden van interacties (1.42) significant lager zijn dan in de peutergroepen. Op deze laatste vaardigheden scoren de pedagogisch medewerkers gemiddeld zelfs onder de 2 (op een zevenpuntsschaal), terwijl voor de overige vaardigheden scores worden gerapporteerd tussen 4 en 5 en net boven de 3 (praten en uitleggen). De scores in de verticale groepen liggen tussen de scores van de babygroepen en de peutergroepen in. Volgens het NCKO zijn scores onder 3.5 onvoldoende en scores tussen 4 en 5 matig. De kwaliteit van interactievaardigheden is in babygroepen niet gerelateerd aan de groepsgrootte en ook niet aan de kind-stafratio. In de 2012-meting werd in de babygroepen ( $n = 23$ ) eveneens significant lager gescoord op ontwikkelingsstimulering en begeleiding van interacties dan in de peutergroepen. Voor de overig vier interactievaardigheden waren er geen significante verschillen meer tussen baby-, peuter- en verticale groepen. Net als in de 2008-meting, werd er in de babygroepen hoger gescoord op de zogenoemde 'basale vaardigheden' sensitieve responsiviteit, respect voor autonomie en structureren en grenzen stellen dan op de overige vaardigheden. Zowel in de 2008- als in de 2012-meting is voor de babygroepen niet apart aangegeven welk percentage onvoldoende, matig of goed scoort; er worden alleen gemiddelden gegeven.

### *Samenvatting van de kwaliteit van baby-opvoederinteracties*

Een grootschalige Amerikaanse studie waarin de interacties tussen baby en opvoeder vanuit het perspectief van de baby worden onderzocht, laat zien dat op de leeftijd van 6 maanden driekwart van de baby's matige tot hoog sensitieve opvoeding ontvangt op kinderdagverblijven. Als de baby's 15 maanden zijn is dit percentage gedaald naar iets meer dan de helft. Onderzoek met dyades (meestal buiten de reguliere groep) laat zien dat opvoeders in staat zijn even sensitief gedrag te laten zien naar baby's als ouders, en in sommige gevallen zelfs sensitiever. Wanneer we echter verder kijken dan alleen de gemiddelde waarden, blijkt 19% tot 42% van de baby's insensitieve opvoeding te ontvangen op de opvang. In de NICHD-studie variëren deze percentages van 20 tot 48. In de NCKO studies, waarin de vaardigheden van pedagogisch medewerkers naar een groep kinderen werden geobserveerd, komen de babygroepen minder gunstig naar voren dan de peutergroepen, met name als het gaat om het stimuleren van de ontwikkeling en begeleiden van interacties. Ook in de NICHD-studie werden relatief lagere scores voor ontwikkelingsstimulering van baby's gerapporteerd. Wanneer gekeken wordt naar de bijdrage van structurele kenmerken, blijkt er alleen in de NICHD-studie een samenhang te zijn: met elke verdubbeling van het aantal kinderen halveerde de kans op een sensitieve opvoeding. Mogelijk speelt de grote spreiding (met ratio's van 1:1 tot 13:1) hier een rol. Hierbij moet wel de kanttekening geplaatst worden dat in deze studie ook kleinschalige opvang (soms zelfs 1:1) met verwanten onder de noemer van 'nonmaternal care' is geschaard.

#### 4.4 Welbevinden, gezondheid en stress

Wat is bekend over het emotioneel welbevinden, de gezondheid en de fysiologische stress van baby's tijdens hun verblijf in de kinderopvang?

##### *Emotioneel welbevinden*

Een van de belangrijkste doelstellingen van kinderopvang is dat kinderen zich veilig en ontspannen voelen en genieten van de activiteiten waarmee zij bezig zijn (Rixsen-Walraven 2004). We hebben gezocht naar studies waarin het welbevinden is onderzocht via feitelijke observaties van gedragingen van baby's, onder andere met de Welbevinden Schaal, die gevalideerd is door het NCKO. We hebben geen studies gevonden die zich specifiek op baby's richten. In de Leidse studies is het welbevinden van kinderen geobserveerd, maar dit betrof peuters. In de NCKO-validatiestudie is gebruik gemaakt van de Welbevinden Schaal in een steekproef van 623 kinderen (minimum leeftijd 12 maanden), maar de resultaten worden niet apart voor baby's weergegeven. De NICHD heeft gegevens van de kindschalen van de ORCE, maar hierover is nooit gerapporteerd.

##### *Gezondheid*

Kinderopvang wordt in epidemiologisch onderzoek vaak geassocieerd met een verhoogde prevalentie van infectieziekten op jonge leeftijd. De vraag is of dit ook geldt voor baby's en in hoeverre factoren gerelateerd aan de opvang – zoals type opvang, aantal uren opvang, leeftijd bij aanvang en meerdere opvangarrangementen – hierin een rol spelen. Hebben baby's die naar de kinderopvang gaan meer infectieziekten dan baby's die niet naar de opvang gaan? Wat is de rol van het type opvang en groepsgrootte? In dit hoofdstuk richten wij ons op de meest voorkomende infectieziekten in de vroege kinderjaren, namelijk luchtweginfecties (bijvoorbeeld, verkoudheid, bronchitis), maagdarminfecties (bijvoorbeeld diarree) en oorontsteking (meestal middenoorontsteking).

Voor een meta-analyse (met subsidie van de Jacobs Foundation) die wij momenteel uitvoeren hebben wij internationale literatuur verzameld over dit onderwerp. Omdat de meta-analyse nog niet afgerond is, beperken wij ons hier tot een beschrijvend overzicht van studies die zich specifiek richten op baby's tot 18 maanden. Net als bij de andere kwaliteitsindicatoren, gaat verreweg de meeste aandacht uit naar peuters als het gaat om infectieziekten in de kinderopvang. Van de in totaal ongeveer honderd studies vonden we achttien studies die specifiek rapporteerden over infectieziekten in de babyopvang, waarvan vier afkomstig uit Nederland. De overige studies zijn gesitueerd in Australië, Brazilië, Denemarken, Finland, Griekenland, de USA en Zweden. We bespreken deze studies hieronder aan de hand van de gerapporteerde infecties, waarbij we steeds starten met de Nederlandse studies.

##### **[[In kader:]]**

In epidemiologisch onderzoek wordt vaak gebruik gemaakt van zogenoemde Odds Ratios (OR), Risk Ratios (RR) en Incidence Rate Ratios (IRR). Dit zijn maten van 'relatieve risico's' die de

associatie beschrijven tussen blootstelling aan een bepaalde gebeurtenis (in dit geval: kinderopvang) en een uitkomstmaat (in dit geval: infectieziekten). De OR bijvoorbeeld (de meest gerapporteerde maat) geeft de kans weer dat een bepaalde uitkomst (infectieziekten) in een bepaalde situatie (kinderopvang) voorkomt, gerelateerd aan de kans op deze uitkomst als de situatie zich niet voordoet (geen kinderopvang). Een rekenvoorbeeld: Van de 1000 kinderen die naar de kinderopvang gaan, ontwikkelen 600 kinderen een of meer oorontstekingen. Van de 1000 kinderen die niet naar kinderopvang gaan, zijn dit er 400. De Odds Ratio is dan  $\frac{600/400}{300/700} \approx 3.49$ . Als de OR groter is dan 1, is er meer risico op het ontwikkelen van een oorontsteking voor kinderen in de kinderopvang. Als de OR kleiner is dan 1, is er minder risico op het ontwikkelen van een oorontsteking voor kinderen in de kinderopvang. Kinderen die naar de kinderopvang gaan, hebben in dit voorbeeld dus meer risico op het ontwikkelen van een oorontsteking dan kinderen die niet naar de kinderopvang gaan.

	Oorontsteking aanwezig	Oorontsteking afwezig
Kinderopvang	600	400
Geen kinderopvang	300	700

De andere maten voor relatieve risico's worden op een andere manier berekend. Zo kijkt men bij Incidence Rate Ratios (IRR) naar het aantal nieuwe gevallen per tijdseenheid, dus naar de incidentie in plaats van prevalentie. Desondanks worden deze maten voor relatieve risico's in de literatuur vaak door elkaar gebruikt. Voor een overzicht verwijzen wij naar *Introduction to the practice of Statistics* (Moore, 2009).

[/kader]

### Oorontsteking

De meeste studies naar infectieziekten in de babytijd richten zich op oorinfecties, in de internationale literatuur aangeduid als (acute) otitis media ((A)OM). De Hoog et al. (2014) onderzochten in Nederland onder andere de langetermijneffecten van het gebruik van kinderopvang in het eerste levensjaar ( $n = 1728$ ) op het aantal diagnoses door huisartsen voor AOM en bovenste luchtweginfecties (in de internationale literatuur aangeduid als URTI). De onderzoekers maakten hiervoor gebruik van elektronische databases van huisartsen. De gemiddelde 6-jaar incidentie bleek niet te verschillen voor kinderen die wel of niet naar de kinderopvang gingen. Maar gedurende het eerste levensjaar was de incidentie van URTI en AOM hoger bij kinderen die naar de opvang gingen in vergelijking met kinderen die thuis bleven (adjusted IRR: 1.40; CI = 1.25-1.57). Hoewel het gemiddelde aantal infecties gedurende zes jaar niet verschilt voor kinderen die in hun eerste levensjaar wel en niet naar kinderopvang gaan, hebben degenen die naar opvang gaan in hun eerste levensjaar meer infecties, maar vanaf 4-jarige leeftijd juist minder. De resultaten van deze studie suggereren dus dat kinderopvang gedurende het eerste levensjaar de *timing* van infecties beïnvloedt, en niet zozeer *het aantal infecties* tijdens de eerste zes levensjaren.

Hogere incidenties van oorontstekingen worden ook in andere landen gerapporteerd. Sommige studies maken alleen de vergelijking kinderopvang versus thuis, zonder onderscheid te maken naar type opvang of groepsgrootte. In een Finse studie (Kero & Piekkala 1987) met 5356 baby's in



hun eerste levensjaar werd een OR van 1.6 ( $CI = 1.4 - 1.9$ ) voor AOM gerapporteerd. In een Zweedse studie (Aniansson et al. 1994) bij 400 baby's werd gerapporteerd dat in de periode van 4 tot 12 maanden de frequentie van AOM hoger was voor de kinderopvangbaby's dan voor de baby's die thuis bleven. Ladomenou et al. (2010) vonden in Griekenland bij baby's ( $n = 926$ ) van 0-12 maanden zelfs een OR van 4.74 ( $CI = 2.16 - 10.4$ ).

In sommige studies wordt de incidentie gerelateerd aan verschillende aspecten van kinderopvang. Alho et al. (1990) onderzochten in Finland ( $n = 2130$ ) de incidentie van oorontstekingen en luchtweginfecties bij 0- tot 2-jarigen in zowel kinderdagverblijven als kleinschaliger opvang ('family day care'). De kans hierop was in beide typen opvang hoger dan thuis, met een hogere kans in de kinderdagverblijven ( $OR = 1.9$ ,  $CI = 1.6 - 2.2$  voor oorontstekingen en  $OR = 1.8$ ,  $CI = 1.5 - 2.1$  voor luchtweginfecties) dan in de gastouderopvang ( $OR = 1.4$ ,  $CI = 1.2 - 1.6$  voor beide typen infectieziekten). Celedon et al. (1999) bestudeerden in de USA ook beide typen infecties bij baby's van 0-12 maanden ( $n = 498$ ). Deze auteurs vonden een verhoogde kans op oorontsteking ( $OR = 2.4$ ,  $CI = 1.7 - 3.6$ ), loopneus ( $OR = 3.2$ ,  $CI = 1.9 - 5.5$ ), en lagere luchtweginfecties ( $OR = 1.6$ ,  $CI = 1.0 - 2.4$ ) voor baby's in de kinderopvang. Daarnaast rapporteerden zij dat baby's in opvang met minstens tien andere kinderen een 2.2 ( $CI = 0.9 - 5.6$ ) hogere kans hadden op twee of meer door artsen gediagnosticeerde oorontstekingen in het eerste levensjaar dan baby's in opvang met minder dan tien kinderen. Daly et al. (1999) onderzochten eveneens in de USA oorontstekingen bij baby's ( $n = 596$ ) van 0-6 maanden en vonden een IR van 1.7 ( $CI = 1.2 - 2.3$ ) voor het gebruik van kinderopvang. De volgende aspecten waren alle geassocieerd met frequentere oorontstekingen (ook na controle voor borstvoeding): start kinderopvang jonger dan 2 maanden, kinderdagverblijven, verblijf van meer dan 30 uur per week, meer dan 5 kinderen in de groep en 2 of meer kinderen jonger dan 3 jaar). Vernacchio et al. (2004) onderzochten in de USA OM in baby's van 6 maanden ( $n = 11349$ ). Deze onderzoekers vonden dat kinderopvang geassocieerd was met een 'dose-effect' in die zin dat het risico van een diagnose OM toenam met het aantal kinderen in de opvang. OR waren 1.5 ( $CI = 1.2 - 1.9$ ), 2.0 ( $CI = 1.7 - 2.3$ ), 3.0 ( $CI = 2.4 - 3.6$ ) en 3.8 ( $CI = 2.5 - 5.6$ ) voor kinderopvang met 1-3 kinderen, 4-6 kinderen, 7-12 kinderen en meer dan 12 kinderen respectievelijk.

### *Luchtweginfecties*

Twee Nederlandse studies richten zich op de incidentie van luchtweginfecties. Beijers et al. (2011) richtten zich in hun onderzoek op 193 baby's van 0-12 maanden. Het doel van deze longitudinale studie was om te onderzoeken of meer uren in kinderopvang en meerdere gelijktijdige opvoedarrangementen gerelateerd zijn aan meer ziektes en gezondheidsklachten bij kinderen gedurende hun eerste levensjaar. In de analyses is onderscheid gemaakt tussen baby's die een kinderdagverblijf in hun opvangarrangement hadden ( $n = 107$ ) en baby's die dit niet hadden ( $n = 61$ ). Opvallend was dat 35% van de baby's in hun eerste jaar gebruik maakte van twee of meer opvoedarrangementen. De onderzoekers vonden dat baby's die meer uren doorbrachten in de opvang meer luchtweginfecties (en algemene ziektes) hadden, maar alleen als zij naar een kinderdagverblijf gingen. Voor de andere typen opvang werd dit effect niet gevonden. Zowel de hoeveelheid tijd die een kind doorbrengt in kinderopvang als het aantal verschillende opvangarrangementen van een kind is gerelateerd aan de gezondheid van kinderen in hun eerste levensjaar. Dit geldt echter uitsluitend voor kinderen die naar het kinderdagverblijf gaan. Voor hen zijn meer uren gerelateerd aan meer ziektes en meer arrangementen zijn gerelateerd aan zowel meer als minder ziektes, afhankelijk van het type ziekte.

Koopman et al. (2001) onderzochten in drie regio's in Nederland of kinderopvang gerelateerd is aan de ontwikkeling van luchtweginfecties bij kinderen in het eerste levensjaar ( $n = 3418$ ). Op 1-jarige leeftijd werd ouders gevraagd naar de gezondheid van kinderen, waarna drie groepen werden gevormd: (1) bovenste luchtweginfectie op basis van diagnose arts; (2) lage luchtweginfectie op basis van diagnose arts; (3) gezonde controlegroep. Er zijn drie groepen met betrekking tot kinderopvang: (1) geen kinderopvang en geen contact met andere kinderen dan hun broers/zussen; (2) kinderopvang in kleine groepen ( $< 5$  kinderen); (3) kinderopvang in grotere groepen ( $> 10$  kinderen). De onderzoekers vonden dat kinderopvang in het eerste jaar een grotere kans gaf op lagere luchtweginfecties en in mindere mate op hogere luchtweginfecties. Groeps grootte bleek van belang: de kans op beide typen infecties is groter in grotere groepen dan in kleine groepen. De kans op LRTI was in grote groepen 4.8 ( $CI = 3.5 - 6.9$ ) keer zo groot en in kleine groepen 2 ( $CI = 1.5 - 2.6$ ) keer zo groot. De kans op URTI was in grote groepen 2.7 ( $CI = 2.1 - 3.4$ ) keer zo groot en kleine groepen 1.4 ( $CI = 1.2 - 1.7$ ) keer zo groot als voor kinderen die niet naar de kinderopvang gaan.

We vonden twee buitenlandse studies waarin luchtweginfecties werden onderzocht in vergelijking met baby's die niet naar de kinderopvang gaan. Dela Bianca et al. (2012) onderzochten 'wheezing' (piepende ademhaling) in Brazilië bij 1014 baby's in hun eerste levensjaar en vonden een OR van 1.87 ( $CI = 1.3 - 2.7$ ) voor verblijf in de kinderopvang. Douglas et al. (1994) onderzochten in Australië baby's van 0-24 maanden ( $n = 836$ ) en vonden dat het gebruik van kinderopvang geassocieerd is met luchtweginfecties in het eerste jaar.

### *Maagdarminfecties*

Enserink et al. (2014) onderzochten met name de kosten die gepaard gaan met de medische zorg/behandeling van een 0- tot 4-jarig kind dat last heeft van gastro-enteritis (GE) en influenza-achtige ziekte (ILI). Deze studie is onderdeel van een groot online vragenlijst onderzoek, waarbij een jaar lang elke maand 2000 kinderen (0-48 maanden oud) op willekeurige basis werden geselecteerd uit de bevolkingsregisters van 415 Nederlandse gemeenten (totale steekproef 3927 cases). Ouders werd gevraagd een digitale vragenlijst in te vullen over gevallen van GE en ILI bij hun kind tijdens de afgelopen vier weken en de kosten voor de zorg/behandeling ervan. Kinderen die naar een kinderdagverblijf gingen, hadden significant meer last van GE ( $IRR: 1.4; CI = 1.1 - 1.8$ ) en ILI ( $IRR: 1.2; CI = 1.1 - 1.4$ ) dan degenen die thuis bleven; dit gold met name voor kinderen tussen 1 en 2 jaar. Omdat er slechts een kleine hoeveelheid kinderen onder de 1 jaar was opgenomen, kon er voor die groep helaas geen betrouwbare schatting gemaakt worden over de incidentie van GE en ILI. De medische kosten voor kinderen met GE en/of ILI blijken hoger te zijn voor kinderen die naar kinderdagverblijven gaan dan voor degenen die niet naar kinderdagverblijven gaan. Dit komt vooral doordat er meer indirecte niet-gezondheidskosten (missen van werkdag) zijn in gezinnen met kinderen die naar een kinderdagverblijf gaan.

Blake et al. (1993) onderzochten in een case-controlstudie in Brazilië de incidentie van diarree bij 1000 baby's van 0 tot 12 maanden (500 cases, 500 control). Het gebruik van kinderopvang leidde tot tweemaal zoveel gevallen als in de thuisgroep ( $OR = 2.3; CI = 1.37 - 3.82$ ). Kamper-Jorgesson et al. (2008) onderzochten het risico op ziekenhuisopname vanwege maagdarminfecties in meer dan 1 miljoen Deense kinderen van 0 tot 5 jaar. Kinderen die naar de kinderopvang gingen, hadden een verhoogd risico op ziekenhuisopname na maagdarminfecties ( $IRR = 1.02; CI = 1.00 - 1.05$ ) vergeleken met kinderen die thuis bleven. Start van kinderopvang in de eerste 5 maanden was gerelateerd aan een IRR van 1.18 ( $CI = 1.12 - 1.24$ ) vergeleken met latere perioden en dit risico werd gerapporteerd voor verschillende typen opvang. Kinderen jonger

dan 1 jaar die naar de kinderopvang gingen, hadden een IRR van 1.44 ( $CI = 1.37 - 1.52$ ) vergeleken met kinderen van dezelfde leeftijd die thuis bleven. Deze risico's verschilden niet afhankelijk van het type opvang ('crèches, child care homes').

Twee studies rapporteren over infectieziekten in het algemeen. Pettigrew et al. (2003) richtten zich op een groep baby's ( $n = 674$ ) tot 6 maanden (US) die borstvoeding kregen en onderzochten of mogelijke ziekten van deze baby's in de afgelopen maand hadden geleid tot een bezoek aan een health care provider. Deze auteurs vonden een RR van 1.60 ( $CI = 1.30 - 1.96$ ) voor kinderen die naar de opvang gingen vergeleken met kinderen die thuis bleven. Hedin et al. (2007) onderzochten in Zweden 848 baby's van 18 maanden, van wie 561 kinderopvang buitenshuis kregen. De baby's die naar kinderopvang gingen hadden meer symptomen van infectieziekten dan de baby's die thuis bleven.

In de NICHD-studies (2001, 2003) werden infectieziekten gerelateerd aan kwantiteit en type opvang. Over het algemeen was kwantiteit niet geassocieerd met infectieziekten, behalve in de volgende situaties: kinderen die in hun eerste levensjaar meer uren per week doorbrachten op de kinderopvang hadden 8% meer kans op een oorontsteking en 4% meer kans op een maagdarminfectie. Wat betreft type opvang werd gevonden dat kinderen in centra en gastouderopvang meer kans hadden dan kinderen die thuis bleven op het ontwikkelen van oorontstekingen en luchtweginfecties, in het bijzonder op de leeftijd van 1 en 2 jaar. De kans op maagdarminfecties was hoger voor kinderen in de centra dan voor kinderen in andere vormen van nonmaternal care. Kinderen die werden opgevoed door een familielid hadden een kleinere kans op maagdarminfecties in hun eerste levensjaar, maar deze kans werd iets groter in hun derde levensjaar. Het aantal kinderen in de setting was gerelateerd aan de incidenties van oorontstekingen, luchtweginfecties en maagdarminfecties. Deze incidenties waren hoger in kinderopvangsettings met meer dan zes kinderen; kinderen in grotere groepen hadden een grotere kans op infectieziekten (alle drie) dan kinderen die thuis of in kleine groepen werden opgevoed. Ervaring in grotere groepen tijdens de eerste twee jaren leidde niet tot een reductie van het risico op de leeftijd van 3 tot 4½ jaar.

### ***Fysiologische stress***

Omdat twijfels bestaan over de geldigheid van het afleiden van stress uit observeerbaar gedrag, wordt binnen de psychologie en pedagogiek de laatste decennia steeds vaker gebruik gemaakt van fysiologische metingen van stress. Vaak gebruikt men bij deze fysiologische metingen het hormoon cortisol, dat onder andere met behulp van speeksel bepaald kan worden. In de onderzoeksliteratuur worden over het algemeen verhoogde niveaus van cortisol beschouwd als biologische indicatoren van verhoogde activiteit, maar ook van stress en emotionele reacties. Omdat de productie van cortisol een 24-uurs ritme volgt (met een piek na het opstaan en een daling gedurende de dag), wordt dit speeksel vaak verzameld op meerdere momenten gedurende de dag. Om een vergelijking mogelijk te maken tussen cortisolniveaus tijdens de opvang en thuis wordt speeksel vaak verzameld op meerdere dagen, waarvan minstens één thuis en één op de opvang.

De eerste studies naar cortisolniveaus in de kinderopvang dateren uit de jaren 1990. Gunnar et al. (1997) waren de eersten die lieten zien dat kinderen op de kinderopvang hogere cortisolwaarden hebben dan thuis. Voor een overzicht van studies waarin cortisolniveaus onderzocht zijn bij baby's in de kinderopvang gaan wij allereerst te rade bij een meta-analyse die Vermeer en Van IJzendoorn (2006) publiceerden. Uit deze meta-analyse kwam naar voren dat kinderen op de kinderopvang hogere cortisolniveaus hebben dan thuis; dit was vooral zichtbaar bij kinderen jonger

dan 36 maanden. Slechts twee van de negen studies richtten zich op baby's (Ahnert et al. en Watamura et al., zie hierna).

Omdat het aantal studies in deze meta-analyse beperkt is (zeker als het gaat om baby's) en de studies minstens tien jaar geleden zijn uitgevoerd, hebben wij gezocht naar relevante studies die na 2006 (verschijningsdatum meta-analyse) zijn verschenen. De meeste studies naar cortisol in de kinderopvang richten zich op peuters en kleuters. Een zoektocht naar 'cortisol and childcare' (en verwante termen zoals 'daycare') leverde dertig studies op; slechts vier daarvan (14%) rapporteerden specifiek over baby's (tot 18 maanden). Alle vier de studies richten zich op kinderdagverblijven. Deze hebben we hieronder in chronologische volgorde samengevat.

Watamura et al. (2003) onderzochten in de USA de cortisolniveaus van 20 baby's van 3 tot 16 maanden (gemiddeld 11 maanden) die fulltime naar een kinderdagverblijf gingen. Speeksel werd verzameld rond 10:00 en 16:00 uur, zowel op dagen thuis als in het kinderdagverblijf. De auteurs vonden dat voor 35% van de baby's het cortisolniveau toenam gedurende een dag op de kinderopvang; dit was niet het geval wanneer de baby's thuis waren. Voor peuters werd eenzelfde patroon gevonden; het percentage peuters bij wie het cortisolniveau toenam gedurende een dag op de kinderopvang lag nog hoger, namelijk op 71%. Voor de groep baby's bleek verder dat sociale angst (zoals gerapporteerd door de opvoeder) significant positief samenhangt met stijgingen van cortisol. De auteurs concluderen dat het stijgende cortisolpatroon in kinderopvang naar voren treedt in de babytijd en een hoogtepunt heeft in de peutertijd. Dit patroon is niet zichtbaar op niet-kinderopvangdagen. Sociale angst op het kinderdagverblijf is voor baby's gerelateerd aan grotere toenames van cortisolniveaus gedurende de dag.

Volgens de auteurs is het onwaarschijnlijk dat stress vanwege scheiding van de ouders aan de basis ligt van de hogere cortisolwaarden op een kinderopvangdag, omdat in dat geval de grootste stijgingen te zien zouden moeten zijn aan het eind van het eerste jaar, wanneer baby's eenkennig worden.

Ahnert et al. (2004) onderzochten of de overgang naar kinderopvang stressvol is voor kinderen ( $n = 67$ ). Omdat de studie in Duitsland gesitueerd was, waren de kinderen gemiddeld wat ouder (bijna 15 maanden) toen zij de stap naar de kinderopvang maakten. Uniek aan deze studie is dat de onderzoekers onderzocht hebben of de aanwezigheid van moeder tijdens de overgang naar kinderopvang een beschermende factor is. Moeders verbleven de eerste twee weken ('adaptatiefase') bij hun kind in de kinderopvang; daarna verbleven de baby's fulltime in de opvang. Speeksel voor cortisolbepalingen werd verzameld op de volgende momenten: 1-2 weken voordat de kinderopvang startte (thuis) en in de kinderopvang op de eerste en laatste dag van de adaptatiefase (moeder nog aanwezig op kinderdagverblijf), dag 1, 5 en 9 van de separatiefase (eerste twee weken zonder moeder) en op een dag 5 maanden na de start van kinderopvang. De auteurs concluderen dat de overgang naar kinderopvang stressvol is voor kinderen. Hun cortisolniveaus zijn hoger in kinderdagverblijven, zelfs wanneer hun moeder daarbij aanwezig is, dan wanneer zij thuis zijn. De cortisolniveaus waren nog hoger (75% to 100% higher than at home) in de eerste twee weken dat de kinderen zonder hun moeder in het kinderdagverblijf waren (separatiefase). Na 5 maanden waren de cortisolniveaus op de kinderopvang nog steeds hoger dan de baseline niveaus thuis.

Albers en collega's (2015) onderzochten in Nederland de cortisolniveaus van baby's gedurende hun eerste levensjaar, startend meteen na de transitie naar het kinderdagverblijf. Het verschil met de Duitse studie is dat deze kinderen veel jonger zijn, namelijk 3 tot 4 maanden oud (14.5 weken gemiddeld). De studie richtte zich op baby's ( $n = 64$ ) die minstens twee dagen per week naar het kinderdagverblijf gingen. Er werd speeksel van de baby's verzameld op negen dagen in het

kinderdagverblijf (week 1, 2, 3, 4, 8, 12, 16, 24 en 36 na de start in kinderopvang) en op drie dagen thuis (week 1, 24 en 36 na de start in kinderopvang). Cortisolniveaus in zowel de ochtend als de middag waren hoger op dagen dat baby's in kinderdagverblijven waren dan op dagen dat zij thuis waren. In deze studie is ook gekeken of er een verband is tussen cortisolniveaus en sensitiviteit van de moeder en pedagogisch medewerker (beide met Ainsworth-schaal) en temperament van het kind (Infant Behavior Questionnaire – Revised; ingevuld door de moeder). Baby's met een sensitievere moeder lieten hogere ochtendcortisolniveaus in de kinderopvang zien vergeleken met baby's met een minder sensitieve moeder. Middagcortisolniveaus waren ook gerelateerd aan sensitiviteit van de moeder, maar uitsluitend voor baby's met een moeilijk temperament (negatieve emotionaliteit). Sensitiviteit van de pedagogisch medewerker bleek niet gerelateerd aan cortisolniveaus. Samengevat hadden de baby's hogere cortisolniveaus wanneer zij in kinderdagverblijven verbleven en verschillen in deze niveaus waren geassocieerd met het temperament van de baby en de kwaliteit van moederlijk gedrag thuis. De kwaliteit van kinderopvang bleek niet gerelateerd te zijn aan de cortisolniveaus van baby's.

Bernard et al. (2015) bekeken ook de veranderingen in cortisolproductie tijdens de transitie (gedurende tien weken) naar kinderopvang. In hun steekproef betrekken zij kinderen van 1 maand tot 8 jaar in de USA; in dit hoofdstuk richten wij ons alleen op de baby's tot 18 maanden ( $n = 42$ ; 25% van de steekproef). Alle kinderen verbleven fulltime in kinderdagverblijven. Ouders verzamelden speeksel van hun baby binnen twee weken voor de start in kinderopvang. Onderzoekers verzamelden vervolgens speeksel op de eerste dag in de kinderopvang en op een dag in week 2, 4, 6, 8 en 10 in de ochtend en in de middag. Met deze benadering konden de onderzoekers nagaan of cortisolniveaus veranderen gedurende de transitieperiode en of cortisolniveaus verschillen thuis versus kinderopvang. Met de tijd bleken de veranderingen tussen de niveaus van ochtendcortisol en middagcortisol toe te nemen. Dit blijkt te komen door afname van ochtendcortisol, terwijl de middagcortisol stabiel bleef. Cortisolniveaus op thuisdagen en kinderopvangdagen verschilden significant, met een grotere stijging van cortisol op de dagen in kinderopvang. Het verschil tussen cortisolveranderingen thuis en op kinderopvang is voor preschool (18-60 maanden) groter dan voor baby's en basisschoolkinderen (> 60 maanden). Het cortisolpatroon blijkt voor preschoolers en basisschoolkinderen gedurende de dag anders te zijn afhankelijk van de context (kinderopvang/thuis), maar voor baby's niet. Verschillen tussen cortisolveranderingen thuis en in kinderopvang werden gemodereerd door de leeftijd van kinderen; bij peuters was een groter verschil zichtbaar tussen cortisolniveaus thuis en op de opvang dan bij baby's en kinderen in de basisschoolleeftijd. Het bleek dat 45% van de baby's (62% van preschoolers en 35% van de basisschoolkinderen) een stijging in cortisolniveaus liet zien gedurende dagen op de kinderopvang.

### *Samenvatting welbevinden, gezondheid en stress*

Er zijn geen studies gevonden waarin het emotioneel welbevinden van baby's is geobserveerd. Studies naar de gezondheid van baby's, zowel in Nederland als daarbuiten, zijn uniform in hun conclusies dat baby's in de kinderopvang meer last hebben van oorontsteking, luchtweginfecties en maagdarminfecties dan baby's die thuis blijven. Studies waarbij kenmerken van de kinderopvang in ogenschouw worden genomen laten zien dat groepsmaat van belang is: de incidenties zijn over het algemeen lager in kleinere groepen. Een vroege start lijkt ook geassocieerd te zijn met een groter risico op infecties. Studies waarin de fysiologische stress van baby's is onderzocht rapporteren hogere cortisolniveaus in de opvang dan thuis. Alle studies gericht op baby's en cortisolproductie vonden plaats in kinderdagverblijven; er zijn geen gegevens over gastouderopvang. Er lijkt, in overeenstemming met eerdere studies, een curvilineair effect

voor leeftijd te bestaan: bij peuters worden over het algemeen tijdens de opvang hogere stijgingen in cortisol geobserveerd dan voor baby's en kinderen in de basisschoolleeftijd (naschoolse opvang). In drie van de vier studies zijn de cortisolniveaus van baby's onderzocht bij de transitie naar kinderopvang; in alle drie de studies wordt geconcludeerd dat de overgang naar kinderopvang stressvol is voor baby's.

#### 4.5 Conclusies en aanbevelingen

Wij hebben laten zien dat baby's, of ze nu thuis opgroeien of in de opvang, voor een optimale ontwikkeling gebaat zijn bij sensitieve opvoeding in een emotioneel veilige, fysiek veilige en stimulerende omgeving. Voldoet babyopvang aan deze voorwaarden? Aan de hand van verschillende kwaliteitsindicatoren hebben we getracht een voorlopig antwoord te formuleren op deze vraag. Voorlopig, omdat het empirisch onderzoek naar de kwaliteit van babyopvang sterk ondervertegenwoordigd is in de literatuur naar kinderopvang in het algemeen. Voor alle kwaliteitsindicatoren geldt dat de literatuur over babyopvang een relatief klein deel beslaat van het totaal aantal studies over kinderopvang. Meer onderzoek naar deze kwetsbare groep kinderen is dus nodig.

*[krijg lijnen niet weg]*

---

#### *Algemene proceskwaliteit*

Onderzoek laat zien dat de algemene proceskwaliteit, ofwel het feitelijke zorg- en opvoedingsproces binnen de groep (zoals de inrichting van de ruimte, het gebruik van materialen, individuele zorg), in Nederland iets lager is in babygroepen dan in peutergroepen en vergelijkbaar is met het gemiddelde wereldwijd. Hoewel dit laatste op het eerste gezicht niet zorgwekkend lijkt, is dit het wel. In de meta-analyse die wij beschreven, zijn namelijk ook landen geïnccludeerd (zoals Chili) die minder welvarend zijn dan Nederland en daardoor minder te besteden hebben aan kinderopvang. De gemiddelde proceskwaliteit van kinderdagverblijven – zoals gemeten met de ITERS(-R) – voldoet weliswaar aan de meest basale criteria, maar schiet tekort als we de individuele ontwikkelingsmogelijkheden van baby's in ogenschouw nemen. Op een schaal van 1 tot en met 7 wordt door Nederlandse babygroepen in kinderdagverblijven tussen de 3 en 4 gescoord. In onze meta-analyse hebben wij laten zien dat ook voor babygroepen de kind-opvoederratio van belang is: hoe meer kinderen per opvoeder, des te lager de proceskwaliteit. In de Nederlandse kwaliteitsmetingen werd deze relatie niet gevonden. Dit komt mogelijk doordat er in Nederland door regulering relatief weinig variatie is in structurele kenmerken zoals groeps grootte en kind-opvoederratio.

Hoewel er instrumenten voorhanden zijn om de algemene proceskwaliteit in de gastouderopvang te onderzoeken, is dit voor baby's nog niet gedaan. Dat heeft te maken met de zeer recente aandacht voor de kwaliteit van gastouderopvang binnen wetenschappelijk onderzoek, maar ook met de samenstelling van de groepen in gastouderopvang: baby's worden bijna altijd samen met peuters bij een gastouder opgevangen. Het equivalent van de ITERS voor gastouderopvang, de FCCERS(-R), is vrij recent ontwikkeld en de aandacht voor de kwaliteit van gastouderopvang is vrij nieuw en richt zich op de hele groep kinderen. Om na te gaan wat het voor een baby betekent om in de gastouderopvang te zijn, is een instrument vanuit het perspectief van het kind nodig. De

IT-CC-HOME is een voor de NICHD-studie aangepaste versie van de IT-HOME, die ontwikkeld is voor gezinnen. In de NICHD-studie is de IT-CC-HOME met name gebruikt om de ORCE te valideren. In onze Leidse studies hebben wij de vertaalde IT-CC-HOME gebruikt om de kwaliteit van gastouderopvang in kaart te brengen, maar wij hebben geen baby's in onze steekproef opgenomen. De NICHD-studie rapporteert niet over de baby's als afzonderlijke groep.

Ook studies naar de betekenis van de fysieke omgeving of omgevingschaos voor baby's in de kinderopvang ontbreken. De NICHD-onderzoekers vonden een samenhang tussen meer sensitieve opvoeding in omgevingen die als fysiek veilig, schoon en niet-chaotisch worden beoordeeld en ze onderstrepen het belang van de fysieke omgeving. Ook onze Leidse studies, waarin we laten zien dat geluidsniveaus gerelateerd te zijn aan het welbevinden van peuters, wijzen op het belang van de fysieke omgeving.

### *Kwaliteit van opvoeder-babyinteracties*

Wanneer we inzoomen op de kwaliteit van opvoeder-babyinteracties, in onze ogen de belangrijkste indicator van kwaliteit, blijkt dat opvoeders in de kinderopvang evengoed als ouders in staat zijn sensitieve opvoeding te bieden. In een aantal studies werd zelfs gevonden dat professionele opvoeders sensitiever zijn dan ouders in hun interacties met baby's en dat de relatie van de baby met de oppas niet ten koste hoeft te gaan van relatie tussen baby en ouder. Studies waaruit deze conclusies kunnen worden getrokken betreffen vooral gunstige voorwaarden, zoals observaties buiten de groep in één-op-één situaties. De opzet van deze studies maakt het mogelijk zoveel mogelijk 'ruis' uit te schakelen, wat gunstig is voor het onderzoeken van de *potentie* van professionele opvoeders om sensitief gedrag naar baby's te laten zien wanneer de omstandigheden optimaal zijn, dus zonder de drukte van de groep en andere kinderen die aandacht vragen. De ecologische validiteit van dit soort studies moet echter in twijfel worden getrokken, omdat deze omstandigheden immers niet recht doen aan de praktijk van de groepsopvang.

In de grootschalige Amerikaanse NICHD -studie is dit euvel niet aanwezig. In deze studie ging men immers na of er vanuit het perspectief van de baby sensitieve opvoeding plaatsvond binnen de context van de groepssetting. Deze studie laat zien dat op de leeftijd van 6 maanden driekwart van de baby's matige tot hoog sensitieve opvoeding ontvangt op kinderdagverblijven. Als de baby's 15 maanden zijn is dit percentage gedaald naar iets meer dan de helft. Omdat alle baby's werden geobserveerd in hun 'natuurlijke' opvangsetting, kon een vergelijking worden gemaakt over verschillende vormen van opvang heen. Baby's die opvang thuis kregen (vaders, grootouders, babysitters) ontvingen sensitievere opvoeding dan baby's in gastouderopvang. Deze laatste op hun beurt ontvingen sensitievere opvoeding dan baby's in de kinderdagverblijven.

Ook in de NCKO-studies is sprake van ecologische validiteit, maar deze studies laten geen uitspraken toe over de kwaliteit van zorg die een individueel kind ontvangt. Pedagogisch medewerkers werden immers beoordeeld in de natuurlijke setting met hun eigen groep kinderen. Over het algemeen behaalden de pedagogisch medewerkers in de babygroepen lagere scores dan de pedagogisch medewerkers in de peutergroepen, met name op de vaardigheden stimuleren van de ontwikkeling en begeleiden van interacties. In zowel Nederlandse als Amerikaanse studies kwam naar voren dat de mate waarin de ontwikkeling van baby's wordt gestimuleerd over het algemeen gering is. Deze lagere scores op ontwikkelingsstimulering werden namelijk ook gevonden in het NICHD-onderzoek. Tegelijkertijd liet een andere Nederlandse studie zien dat, hoewel opvoeders niet hoog scoren op ontwikkelingsstimulering, kleine variaties boven het

gemiddelde wel samenhangen met een betere cognitieve ontwikkeling van de baby's. Hiermee wordt het belang ontwikkelingsstimulering, ook in babygroepen, onderstreept.

Alleen in de NICHD-studie blijken structurele kenmerken van belang als het gaat om de kwaliteit van baby-opvoederinteracties. Hoe dichter de ratio bij 1:1 ligt, des te groter de kans op sensitieve opvoeding. Met elke verdubbeling van het aantal kinderen halveerde de kans op een sensitieve opvoeding. Natuurlijk moet hierbij aangekaart worden dat in de NICHD-studie ook kleinschalige opvang door verwanten (ook vaders!) onder de noemer van kinderopvang viel. Hoe dichter de ratio bij 1:1 lag, des te waarschijnlijker was het dat het om een voor de baby vertrouwde (misschien zelfs verwante) opvoeder ging. Daarnaast is de NICHD-studie een correlatieve onderzoek en moeten we voorzichtig zijn met conclusies met betrekking tot oorzaak en gevolg. Er zijn nauwelijks studies beschikbaar waarin de ratio voor baby's in de kinderopvang in een experimentele studie gemanipuleerd wordt. In een Nederlandse studie met een experimentele opzet vonden onderzoekers uit Nijmegen (De Schipper et al. 2006) dat een ratio van 3:1 leidde tot hogere kwaliteit van interacties tussen opvoeder en kind en een hoger welbevinden van de kinderen dan een ratio van 5:1, vooral voor de jongere kinderen (vanaf 10 maanden).

---

### *'Good-enough'-opvoeding?*

In onderzoek wordt vaak gerapporteerd over gemiddelden en als het gemiddelde 'good-enough' is, is men vaak gerustgesteld. Maar wat betekent het voor de opvang van baby's als gemiddeld genomen in een groep de opvoeding op een voldoende niveau is? Gemiddelden betekenen in deze context niet zoveel, omdat het doel immers is het bieden van sensitieve en stabiele opvoeding aan *alle baby's* in de kinderopvang. De vraag rijst of wij genoeg moeten nemen met voldoende sensitieve opvoeding op groepsniveau of dat we pas tevreden zijn als elke baby voldoende emotionele steun krijgt. In de NICHD-studie ontving een kwart van de baby's van 6 maanden onvoldoende sensitieve opvoeding; met 15 maanden was dit percentage iets minder dan de helft. Uit een Nederlandse studie (Albers et al., 2007) blijkt dat baby's van zowel 3 als 6 maanden oud werden opgevoed door pedagogisch medewerkers van wie bijna 19% een beoordeling 'insensitief' kreeg. In een andere Nederlandse studie met oudere baby's (15 maanden) werd 42% van de baby's onvoldoende emotioneel ondersteund. Tegelijkertijd laten de studies zien dat een groot percentage van professionele opvoeders sensitieve opvoeding bieden, mits de omstandigheden gunstig zijn. Naar onze mening laten de resultaten van de besproken studies zien dat er twee mogelijkheden zijn om het percentage baby's dat onvoldoende sensitieve zorg krijgt terug te dringen: (1) zorgen voor een gunstiger ratio en groeps grootte van babygroepen; (2) gerichte interventies voor het verhogen van de sensitiviteit van opvoeders die ook in optimale condities onvoldoende sensitieve opvoeding bieden (zie ook Aanbevelingen).

### *Welbevinden, gezondheid en fysiologische stress*

We hebben geen studies gevonden waarin het emotioneel welbevinden van baby's geobserveerd is tijdens hun verblijf in de kinderopvang. Uit de studie van Groeneveld et al. (2010) komt naar voren dat peuters in de gastouderopvang gemiddeld een hogere mate van welbevinden laten zien dan peuters in de kinderdagverblijven. Hiernaast bleek het welbevinden van kinderen, zoals verwacht, samen te hangen met de kwaliteit van kinderopvang: hoe sensitiever de gastouders, hoe hoger het welbevinden van de kinderen. In de kinderdagverblijven werd deze samenhang niet



aangetoond; wel werd gevonden dat hoe hoger de algemene proceskwaliteit was, hoe beter de kinderen zich op hun gemak voelden. In beide typen opvang bleken ook geluidsniveaus gerelateerd te zijn aan het welbevinden van kinderen. In deze steekproef waren geen baby's opgenomen. In de NCKO-validatiestudie (Kruif et al. 2007) is gebruik gemaakt van dezelfde Welbevinden Schaal in een steekproef van 623 kinderen (minimum leeftijd 12 maanden), maar de resultaten worden niet apart voor baby's weergegeven. Hoewel het instrument waarmee welbevinden wordt geobserveerd, gevalideerd is, is dit niet separaat gedaan voor babygroepen. Een andere Leidse studie (Schipper 2004), met kinderen van 6 tot 30 maanden oud, liet zien dat stabiliteit in de kinderopvang en een vertrouwde opvoeder bijdroegen aan een hoger gerapporteerd welbevinden door de pedagogisch medewerkers. Ook voor deze studie was het niet mogelijk de baby's als aparte groep te beschouwen (en bovendien ging het hier niet om geobserveerd welbevinden). Verder hebben de onderzoekers van de NICHD-studie zogenoemde kindschalen opgenomen in hun onderzoek, maar daarover is niet gerapporteerd. Omdat het emotioneel welbevinden een belangrijke indicator is van de kwaliteit van kinderopvang, is het de moeite waarde om een nieuw instrument te ontwikkelen gericht op baby's, of om bestaande instrumenten te verfijnen. Het verdient hierbij aanbeveling om aan te sluiten bij instrumenten die ook sensitiviteit benaderen vanuit het perspectief van de baby (zie ook Aanbevelingen voor onderzoek).

Studies die zich richten op de fysieke gezondheid en de cortisolniveaus van baby's maken een vergelijking met baby's die thuis verblijven. Wat betreft cortisol wordt de vergelijking gemaakt met dezelfde baby's als zij een dag thuis zijn (binnen-subject vergelijking); onderzoekers naar infectieziekten maken de vergelijking met baby's die niet naar de opvang gaan (tussen-subject vergelijking). In verschillende nationale en internationale studies wordt bevestigd dat baby's die naar de kinderopvang gaan meer ooronsteking, luchtweginfecties en maagdarminfecties hebben dan baby's die thuis blijven. Studies die een onderscheid maken tussen verschillende typen opvang rapporteren bijna alle dat de kans op infecties groter is in grotere groepen (meestal kinderdagverblijven) dan in kleinere groepen (meestal gastouderopvang). Er zijn aanwijzingen dat het risico op infecties groter is bij baby's dan bij oudere kinderen en dat baby's die meer tijd doorbrengen in de kinderopvang meer ontvankelijk zijn voor infecties (Beijers et al. 2011). Hoe groot dit overall effect is voor de verschillende typen infectieziekten en wat de rol is van leeftijd, type opvang en groepsgrootte, zal nader onderzoek moeten uitwijzen. Dat geldt ook voor een mogelijk protectief effect van kinderopvang op jonge leeftijd: sommige auteurs wijzen erop dat blootstelling aan infectiebronnen op jonge leeftijd gunstig kan zijn voor het immuunsysteem op de lange termijn ('hygiënehypothese') (Ball et al. 2000). Het is echter vooralsnog onduidelijk of dit zo is en zo ja, hoe deze mechanismen werken.

Studies naar cortisol, zowel in Nederland, Duitsland als in Amerika, laten zien dat ook baby's, hoewel minder sterk dan peuters, op de kinderopvang hogere cortisolniveaus laten zien dan thuis. In drie van de vier studies wordt gevonden dat de overgang naar kinderopvang (in dit geval kinderdagverblijven) stressvol is voor baby's. We moeten echter voorzichtig zijn met conclusies, omdat bekend is dat de cortisolcurve van baby's over de dag heen nog niet volledig ontwikkeld is. Bij deze jonge kinderen is er grote variatie in de leeftijd waarop een stabiel patroon optreedt (Tollenaar 2010). Sommige studies wijzen erop dat het temperament van de baby (sociale angst, negatieve emotionaliteit) een rol kan spelen: hoe moeilijker het temperament, hoe hoger de stijgingen. Hoewel de resultaten hierover niet eenduidig zijn, zijn er studies met peuters die in eenzelfde richting wijzen (Gunnar et al. 2003). Opgemerkt moet worden dat deze cortisolstijgingen waargenomen zijn zowel in studies waar de baby's fulltime in de opvang verbleven als parttime (Nederland); andere studies naar cortisol bij peuters wijzen er ook op dat het aantal uren in de opvang er niet toe lijkt te doen. Steeds meer onderzoek wijst erop dat er een curvilineair effect is:

bij peuters worden over het algemeen tijdens de opvang hogere stijgingen in cortisol geobserveerd dan voor baby's en kinderen in de basisschoolleeftijd.

We hebben geen gegevens over cortisol van baby's in de gastouderopvang gevonden. Uit een van onze eigen studies weten wij dat bij peuters zowel in de gastouderopvang als in de kinderdagverblijven stijgingen in cortisol op de opvang werden gevonden. Type opvang lijkt er dus niet toe te doen. Het is vooralsnog onduidelijk wat precies maakt dat baby's hogere cortisolwaarden hebben in de opvang dan thuis. Mogelijk speelt toch de scheiding van de ouders en de vertrouwde omgeving een grotere rol dan aanvankelijk gedacht. Ook weten we niet of deze hogere cortisolwaarden negatieve effecten hebben op de lange termijn.

### ***Aanbevelingen voor onderzoek***

Zoals hierboven al is weergegeven, zijn er nog veel lacunes in onze kennis over de kwaliteit van babyopvang. Er zou in empirisch onderzoek dus veel meer aandacht moeten komen voor deze allerjongste kwetsbare groep. Het onderzoek dat voorhanden is, is lastig samen te voegen omdat verschillende kwaliteitsindicatoren worden gebruikt en de studies in verschillende landen plaatsvinden met diversiteit in regulering van bovenaf (structurele kenmerken). Daarnaast wordt het trekken van eenduidige conclusies bemoeilijkt doordat de manier waarop interacties tussen baby's en opvoeders wordt gemeten, verschilt over studies heen. De moeilijkheid zit hem niet zozeer in de meetinstrumenten, want deze zijn over het algemeen unaniem in de aspecten die beoordeeld worden. Interpretaties worden lastig omdat de focus varieert over onderzoeken heen: Wordt het gedrag van de opvoeder in de groep beoordeeld? En zo ja, wordt het gedrag van de opvoeder beoordeeld in interactie met één baby of gaat het om haar interactievaardigheden ten opzichte van de hele groep kinderen? De centrale vraag, zeker als het gaat om deze jonge kwetsbare groep, zou moeten zijn of de baby voldoende sensitieve opvoeding krijgt en niet of de opvoeder sensitief gedrag ten opzichte van de gehele groep vertoont. Hier ligt dus het eerste aandachtspunt voor empirisch onderzoek.

### ***Perspectief van de baby***

Wij stellen voor om meer onderzoek te doen waarin we nagaan wat het voor baby's betekent om naar (verschillende typen van) kinderopvang te gaan. De NICHD-onderzoekers hebben daartoe een goede aanzet gegeven met de ontwikkeling van instrumenten waarin geobserveerd wordt vanuit het perspectief van de baby wat deze aan zorg en opvoeding ontvangt. Daarnaast zou er meer aandacht moeten komen voor zogenoemde kindindicatoren van kwaliteit, zoals welbevinden en afwezigheid van stress (huilen enzovoort). Hiervoor zouden bestaande instrumenten verfijnd kunnen worden en opnieuw gevalideerd; indien dit niet mogelijk is moeten nieuwe instrumenten ontwikkeld worden. Naast de ontwikkeling en validering van observatie-instrumenten zou verder nagedacht moeten worden over de ontwikkeling van meer objectieve en minder tijdrovende instrumenten als 'proxy' voor kwaliteitsindicatoren. Een voorbeeld hiervan is het Leidse onderzoek naar geluidsmetingen (met een digitale geluidsmeter) binnen de kinderopvang. Tot nu toe hebben wij deze metingen op groepsniveau gedaan; met de recente technologische ontwikkelingen zou het zeker mogelijk moeten zijn om op kindniveau te onderzoeken hoeveel lawaai een baby op een dag ontvangt en hoe dit gereduceerd kan worden.

### ***Experimenteel onderzoek***

Verwijzend naar de bevindingen die we in dit hoofdstuk beschreven, bevelen we verder aan om meer onderzoek te doen naar hoe baby's (en ouders) de transitie naar de kinderopvang ervaren en naar de effecten van het reduceren van de groepsgrootte en/of ratio specifiek voor babygroepen. Wij pleiten ervoor om dit in randomized experimentele studies te onderzoeken. Het meeste onderzoek naar kinderopvang is correlatieel van aard. Over het algemeen is het lastig om conclusies te trekken uit correlatieel onderzoek, omdat de groepen waarover men uitspraken wil doen (wel versus geen kinderopvang) vaak niet zonder meer vergelijkbaar zijn. Onderzoekers trachten weliswaar dit probleem te voorkomen door zoveel mogelijk variabelen op te nemen die verantwoordelijk kunnen zijn voor eventuele verschillen en hiervoor te controleren. Maar selectie-effecten kunnen nooit helemaal uitgesloten worden en uitspraken over causaliteit zijn niet mogelijk. Als we uitspraken willen doen over oorzaak-gevolgrelaties, zal er meer experimenteel onderzoek moeten komen. We geven twee voorbeelden:

1. Kunnen we met gerichte interventies de transitie naar kinderopvang van baby's vergemakkelijken? Een gerandomiseerde onderzoeksopzet met voor- en nameting stelt ons in staat te onderzoeken of een interventie waarin zowel moeder als opvoeder wordt geleerd het gedrag van de baby te observeren en sensitiever te reageren (met videofeedbackinterventie) effecten heeft. Effecten kunnen bestudeerd worden ten aanzien van de baby (welbevinden, cortisol, gezondheid) en ten aanzien van de opvoeders en ouders (sensitiviteit, cortisol). Hiermee bouwen we voort op gunstige resultaten uit de Leidse onderzoeksgroep waarin het mogelijk is gebleken met een kortdurende videofeedbackinterventie de kwaliteit te verbeteren in de gastouderopvang en kinderdagverblijven.
2. Leidt een kleinere groep en een gunstiger ratio ertoe dat baby's meer sensitieve opvoeding ontvangen en een hoger welbevinden laten zien? Voortbouwend op onderzoek van de Nijmeegse onderzoeksgroep zou in een experimentele opzet met random toewijzing nagegaan kunnen worden welke groepssamenstelling voor baby's het meest gunstig is.

[lijnen horen hier niet, maar krijg ik niet weg ;-)]

---

### *Kleinschalige opvang*

Het onderzoeken van kleinschalige opvang voor baby's is vanwege minstens drie redenen van belang. Ten eerste hebben we laten zien dat kleinschalige opvang op veel indicatoren gunstiger naar voren komt dan kinderdagverblijven (kwaliteit baby-opvoederinteracties, gezondheid). Ten tweede hebben de in dit hoofdstuk beschreven studies aangetoond dat opvoeders zeer goed in staat zijn sensitieve opvoeding te bieden, mits de voorwaarden gunstig zijn. Ten derde moeten we ons realiseren dat niet ieder kind gebouwd is op groepsopvang buiten het eigen gezin. Sommige kinderen zijn van nature angstiger of prikkelbaarder dan andere kinderen en voor hen zal waarschijnlijk moeilijk (of misschien nooit) een goede pasvorm met kinderopvang buitenshuis gevonden kunnen worden. Het verdient aanbeveling om na te gaan welke vorm van opvoeding buitenshuis het meest geschikt is voor baby's in het algemeen en baby's met een moeilijk temperament in het bijzonder (zie ook de literatuur over differentiële ontvankelijkheid) (Pluess & Belsky 2009), zoals kleinschalige gastouderopvang of opvang door grootouders. In deze studies zou ook specifiek gekeken moeten worden naar de invloed van het temperament van de baby.

## Secundaire analyses

Ook bevelen we aan secundaire analyses van bestaande databestanden uit te voeren, specifiek gericht op de jongste leeftijdsgroep. In veel studies zijn data voorhanden van baby's, maar niet of onvoldoende apart gerapporteerd (zoals in de NICHD-studie).

## Aanbevelingen voor beleid en praktijk

Vanwege het belang van stabiliteit voor baby's zou elke baby een vaste opvoeder op de groep moeten hebben, zeker gedurende de eerste 18 maanden. Deze vaste opvoeder draagt er zorg voor dat er regelmatig één-op-één contact is met de baby; tevens is zij vast contactpersoon voor de ouders. Dit impliceert ook dat er niet te veel wisselingen van opvoeders over de dag heen zou moeten zijn; juist bij het brengen en halen van de baby's is een vaste opvoeder van belang.

Kinderopvangorganisaties en gastouders moeten gewezen worden op het belang van een rustige omgeving voor baby's. Vaak is met geringe aanpassingen in gedrag en de fysieke omgeving al veel te bereiken.

Wat betreft nascholing/opleiding bevelen wij aan om in eerste instantie (om kosten te besparen) een (video-interactie)begeleiding aan te bieden aan die pedagogisch medewerkers en gastouders die laag scoren op sensitiviteit in één-op-één interacties met een baby. Als we toe willen naar een situatie waarin alle baby's sensitieve zorg ontvangen, moeten we immers starten met een nascholing voor die opvoeders die in een optimale situatie niet voldoende sensitieve opvoeding bieden.

Verder zou in beleid en praktijk veel meer ingezet moeten worden op een ruime variatie in keuzemogelijkheden voor ouders gedurende het eerste levensjaar van hun kind. Ten eerste zou er meer kleinschalige opvang voor baby's moeten komen. We hebben immers laten zien dat baby's zeer goed relaties kunnen aangaan met andere volwassenen dan de ouders en dat deze volwassenen goed in staat zijn sensitieve opvoeding te bieden, mits de condities goed zijn. Hoewel er geen aanwijzingen zijn voor de ideale groeps grootte, wordt wel duidelijk uit de besproken studies dat 'hoe kleiner hoe beter' aan te bevelen is voor baby's. Een ratio van 3:1 met een maximum groeps grootte van 6 is geen overbodige luxe voor baby's. Ten slotte zouden ouders van overheidswege ondersteund moeten worden om in het eerste levensjaar zelf voor hun kinderen te zorgen. Het is zelfs mogelijk dat dit een effectievere, voor alle partijen bevredigender en uiteindelijk goedkopere manier is dan pogingen om alle kinderopvangvoorzieningen voor baby's te verbeteren tot op een niveau waarin alle baby's in Nederland sensitieve opvoeding in een emotioneel veilige, fysiek veilige en stimulerende omgeving genieten.

## 4.6 Samengevat

Baby's zijn voor een optimale ontwikkeling gebaat bij een sensitieve opvoeding in een emotioneel en fysiek veilige en stimulerende omgeving. In deze state-of-the art literatuurstudie beschrijven we aan de hand van verschillende indicatoren wat bekend is over de kwaliteit van babyopvang. We onderscheiden hierbij het feitelijke zorg- en opvoedingsproces (*algemene proceskwaliteit*), interacties tussen opvoeders en baby's tijdens het verblijf op de kinderopvang (*opvoeder-babyinteracties*) en maten die het *welbevinden* van de baby's weergeven tijdens het verblijf op de

kinderopvang. Centraal staan de dagelijkse ervaringen van baby's van 0 tot 18 maanden tijdens het verblijf in verschillende vormen van kinderopvang. Onderzoek laat zien dat de algemene proceskwaliteit (zoals de inrichting van de ruimte, het gebruik van materialen, individuele zorg) in Nederland iets lager is in babygroepen dan in peutergroepen en vergelijkbaar is met het gemiddelde wereldwijd. De gemiddelde algemene proceskwaliteit van kinderdagverblijven voldoet weliswaar aan de meest basale criteria, maar schiet tekort als we de individuele ontwikkelingsmogelijkheden van baby's in ogenschouw nemen. Er zijn geen studies gevonden waarin de algemene proceskwaliteit gericht op baby's in de gastouderopvang wordt beschreven. Wanneer we inzoomen op de kwaliteit van opvoeder-babyinteracties – de belangrijkste indicator van kwaliteit – blijkt dat opvoeders in de kinderopvang even goed als ouders in staat zijn sensitieve opvoeding te bieden, mits de omstandigheden gunstig zijn, zoals in één-op-één situaties. Studies waarin opvoeder-kindinteracties in de groepssetting worden geobserveerd, schetsen een minder gunstig beeld. Uit de grootschalige Amerikaanse NICHD-studie waarin de interacties tussen baby en opvoeder in verschillende typen kinderopvang zijn onderzocht, komt naar voren dat een kwart van de baby's (op de leeftijd van 6 maanden) tot bijna de helft van de baby's (op de leeftijd van 15 maanden) insensitieve opvoeding ontvangt. Uit Nederlandse studies in kinderdagverblijven komen soortgelijke percentages naar voren, variërend van 19 tot 42%. In de NCKO-studies, waarin de vaardigheden van pedagogisch medewerkers in relatie tot een groep kinderen centraal staan, komen de babygroepen minder gunstig naar voren dan de peutergroepen, met name als het gaat om het stimuleren van de ontwikkeling en begeleiden van interacties. Ook in de NICHD-studie worden relatief lagere scores voor ontwikkelingsstimulering van baby's gerapporteerd in vergelijking met andere interactievaardigheden. Is er samenhang tussen algemene proceskwaliteit en kwaliteit van opvoeder-babyinteracties enerzijds en structurele kenmerken anderzijds? In een meta-analyse met 21 internationale studies blijkt de baby-opvoederratio van belang te zijn: hoe meer baby's per opvoeder, des te lager de algemene proceskwaliteit. In de NICHD-studie wordt een samenhang gerapporteerd tussen sensitieve opvoeding en baby-opvoederratio: met elke verdubbeling van het aantal kinderen halveert de kans op een sensitieve opvoeding. Hierbij moet wel de kanttekening geplaatst worden dat in de NICHD-studie ook kleinschalige opvang met verwanten – met zelfs één-op-één ratio's – onder de noemer 'nonmaternal care' geschaard wordt. In Nederlandse studies worden deze relaties met structurele kenmerken niet gevonden. Een mogelijke verklaring ligt in de geringe variatie in deze kenmerken, als gevolg van strikte regulering en een focus van Nederlandse studies op grootschaliger opvang in kinderdagverblijven. In zowel nationale als internationale studies wordt bevestigd dat baby's die naar de kinderopvang gaan meer oorontstekingen, luchtweginfecties en maagdarminfecties hebben dan baby's die thuis blijven. Studies waarbij kenmerken van de kinderopvang in ogenschouw worden genomen, laten zien dat groepsgrootte van belang is: de incidenties van deze ziekten zijn over het algemeen lager in kleinere groepen. Een vroege start in de kinderopvang lijkt ook geassocieerd te zijn met een groter risico op infecties. Het is vooralsnog onduidelijk hoe groot het effect is van kinderopvang voor de verschillende typen infectieziekten noch of blootstelling aan infectieziekten op jonge leeftijd beschermt tegen infecties op latere leeftijd. Studies waarin de fysiologische stress van baby's is onderzocht laten zien dat baby's op de kinderopvang hogere cortisolniveaus hebben dan thuis. In drie van de vier studies wordt gevonden dat de overgang naar kinderopvang stressvol is voor baby's. Er wordt, in overeenstemming met eerdere studies, een curvilineair effect voor leeftijd gerapporteerd: bij peuters worden over het algemeen tijdens de opvang hogere stijgingen in cortisol geobserveerd dan voor baby's en kinderen in de basisschoolleeftijd (naschoolse opvang). Alle studies gericht op baby's en cortisolproductie vonden plaats in kinderdagverblijven; er zijn geen gegevens over baby's in de gastouderopvang. Voor alle kwaliteitsindicatoren geldt dat de literatuur over babyopvang een

relatief klein deel beslaat van het totaal aantal studies over kinderopvang. Meer onderzoek naar deze kwetsbare groep kinderen is dus cruciaal. Aanbevelingen richten zich op het centraal stellen van het perspectief van de baby in empirisch onderzoek, het opzetten van experimentele studies, het onderzoeken van kleinschalige babyopvang en secundaire analyses van bestaande databestanden. Gepleit wordt voor een vaste opvoeder voor elke baby en gerichte nascholing voor opvoeders die insensitief zijn. Verder moet het beleid gericht zijn op meer keuzemogelijkheden voor ouders, zoals kwalitatief goede kleinschalige opvang en de mogelijkheid om gedurende het eerste levensjaar zelf voor hun kind te kunnen zorgen.

---

## Referenties

- Ahnert, L., Gunnar, M.R., Lamb, M.E. & Barthel, M. (2004). Transition to child care: Associations with infant-mother attachment, infant negative emotion, and cortisol elevations. *Child Development, 75*(3), 639-650.
- Ahnert, L., Piquart, M. & Lamb, M.E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development, 74*, 664-679.
- Ainsworth, M.D., Blehar, M.C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale (NJ): Erlbaum.
- Albers, E.M., Beijers, R., Riksen-Walraven, J.M., Sweep, F.C.G.J. & Weerth, C. de (2015). Cortisol levels of infants in center care across the first year of life: Links with quality of care and infant temperament. *Stress: The International Journal on the Biology of Stress, 19*(1), 8-17.
- Albers, E.M., Riksen-Walraven, J.M. & Weerth, C. de (2007). Developmental stimulation in child care centers contributes to young infants' cognitive development. *Infant Behavior & Development, 33*, 401-408.
- Albers, E.M., Riksen-Walraven, J.M. & Weerth, C. de (2007). Infants' interactions with professional caregivers at 3 and 6 months of age: A longitudinal study. *Infant Behavior & Development, 30*, 631-640.
- Alho, O.P., Koivu, M., Sorri, M. & Rantakallio, P. (1990). Risk factors for recurrent acute otitis media and respiratory infection in infancy. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 19*(2), 151-161.
- Aniansson, G., Alm, B., Andersson, B., Hakansson, A., Larsson, P., Nylen, O. (...) & Svanborg, C. (1994). A prospective cohort study on breast-feeding and otitis media in Swedish infants. *The Pediatric Infectious Disease Journal, 13*(3), 183-187.
- Arnett, J. (1989). Caregivers in day-care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology, 10*, 541-552.
- Ball, T.M., Castro-Rodriguez, J.A., Griffith, K.A., Holberg, C.J., Martinez, F.D. & Wright, A.L. (2000). Siblings, day-care attendance, and the risk of asthma and wheezing during childhood. *New England Journal of Medicine, 343*(8), 538-543.
- Baumwell, L., Tamis-LeMonda, C.S. & Bornstein, M.H. (1997). Maternal verbal sensitivity and child language comprehension. *Infant Behavior and Development, 20*(2), 247-258.
- Beijers, R., Jansen, J., Riksen-Walraven, M. & Weerth, C. de (2011). Nonparental care and infant health: Do number of hours and number of concurrent arrangements matter? *Early Human Development, 87*(1), 9-15.
- Belsky, J. (1986). Infant day care: A cause for concern? *Zero to Three, 6*, 1-7.
- Bernard, K., Peloso, E., Laurenceau, J., Zhang, J. & Dozier, M. (2015). Examining change in cortisol patterns during the 10-week transition to a new child-care setting. *Child Development, 86*(2), 456-471.

- Biringen, Z., Robinson, J.L. & Emde, R.N. (2000). Appendix B: The emotional availability scales; an abridged infancy/early childhood version. *Attachment & Human Development*, 2(2), 256-270.
- Blake, P.A., Ramos, S., MacDonald, K.L., Rassi, V., Gomes, T.A.T., Ivey, C. (...) & Trabulsi, L.R. (1993). Pathogen-specific risk factors and protective factors for acute diarrheal disease in urban Brazilian infants. *Journal of Infectious Diseases*, 167(3), 627-632.
- Bornstein, M.H., Putnick, D.L. & Suwalsky, J.T. (2016). Infant-mother and infant-caregiver emotional relationships: Process analyses of interactions in three contemporary childcare arrangements. *Infancy*, 21(1), 8-36.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Bradley, R.H. & Vandell, D.L. (2007). Child care and the well-being of children. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161(7), 669-676.
- Bradley, R.H. (2003). Child care and common communicable illnesses in children aged 37 to 54 months. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 157(2), 196-200.
- Bradley, R.H., Caldwell, B.M., Rock, S.L., Ramey, C.T., Barnard, K.E., Gray, C. (...) & Johnson, D.L. (1989). Home environment and cognitive development in the first 3 years of life: A collaborative study involving six sites and three ethnic groups in North America. *Developmental Psychology*, 25(2), 217.
- Brady, M.T. (2005). Infectious disease in pediatric out-of-home child care. *American Journal of Infection Control*, 33(5), 276-285.
- Caldwell, B.M. & Bradley, R. (1984). *Infant/Toddler Childcare Home Inventory*. Little Rock: University of Arkansas.
- Celedon, J.C., Litonjua, A.A., Weiss, S.T. & Gold, D.R. (1999). Day care attendance in the first year of life and illnesses of the upper and lower respiratory tract in children with a familial history of atopy. *Pediatrics*, 104(3), 495-500.
- Daly, K.A., Brown, J.E., Lindgren, B.R., Meland, M.H., Le, C.T. & Giebink, G.S. (1999). Epidemiology of otitis media onset by six months of age. *Pediatrics*, 103(6), 1158-1166.
- Dam, M. van & IJzendoorn, M.H. van (1990). Zijn kinderen van werkende moeders onveilig gehecht? *Kind en Adolescent*, 11, 71-80.
- Dela Bianca, A., Wandalsen, G., Mallol, J. & Sole, D. (2012). Risk factors for wheezing disorders in infants in the first year of life living in Sao Paulo, Brazil. *Journal of Tropical Pediatrics*, 58(6), 501-504.
- Deynoot-Schaub, M.J.G. & Riksen-Walraven, J.M. (2008). Infants in group care: Their interactions with professional caregivers and parents across the second year of life. *Infant Behavior and Development*, 31(2), 181-189.
- Douglas, R.M., Woodward, A., Miles, H., Buetow, S. & Morris, D. (1994). A prospective study of proneness to acute respiratory illness in the first two years of life. *International Journal of Epidemiology*, 23(4), 818-826.
- Enserink, R., Lugner, A., Suijkerbuijk, A., Buijning-Verhagen, P., Smit, H.A. & Pelt, W. van (2014). Gastrointestinal and respiratory illness in children that do and do not attend child day care centers: A cost-of-illness study. *PLoS ONE*, 9(8), 10.
- Erickson, M.F., Sroufe, L.A. & Egeland, B. (1985). The relationship between quality of attachment and behavior problems in preschool in a high-risk sample. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 147-166.
- Evans, G.W. & Wachs, T.D. (2010). *Chaos and its influence on children's development*. Washington (DC): American Psychological Association.
- Friedman, S.L. & Boyle, D.E. (2008). Attachment in US children experiencing

nonmaternal care in the early 1990s. *Attachment & Human Development*, 10(3), 225-261.

Fukkink, R.G., Gevers Deynoot-Schaub, M.J.J.M., Helmerhorst, K.O.W., Bollen, I. & Riksen-Walraven, J.M.A. (2013). *Pedagogische kwaliteit van de opvang voor 0- tot 4-jarigen in Nederlandse kinderdagverblijven in 2012*. Amsterdam: NCKO.

Gevers Deynoot-Schaub, M.J.J.M. & Riksen-Walraven, J. (2005). Child care under pressure: The quality of Dutch Centers in 1995 and in 2001. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(3), 280-296.

Goossens, F.A. & IJzendoorn, M.H. van (1990). Quality of infants' attachment to professional caregivers: Relation to infant-parent attachment and day-care characteristics. *Child Development*, 61, 832-837.

Groeneveld M.G., Vermeer H.J., IJzendoorn M.H. van & Linting M. (2010), Children's wellbeing and cortisol Levels in home-based and centre-based childcare. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 502-514.

Groeneveld, M.G., Vermeer, H.J., IJzendoorn, M.H. van & Linting, M. (2016). Randomized video-feedback intervention in home-based childcare: Improvement of children's wellbeing dependent on time spent with trusted caregiver. *Child & Youth Care Forum*, 45, 587-606.

Gunnar, M.R., Sebanc, A.M., Tout, K., Donzella, B. & Dulmen, M.M. van (2003). Peer rejection, temperament, and cortisol activity in preschoolers. *Developmental psychobiology*, 43(4), 346-368.

Gunnar, M.R., Tout, K., Haan, M. de, Pierce, S. & Stanbury, K. (1997). Temperament, social competence, and adrenocortical activity in preschoolers. *Developmental Psychobiology*, 31(1), 65-85.

Harms, T., Cryer, D. & Clifford, R.M. (1990). *Infant/Toddler Environment Rating Scale*. New York: Teachers College Press.

Harms, T., Cryer, D. & Clifford, R.M. (2003). *Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised*. New York: Teachers College Press.

Harms, T., Cryer, D. & Clifford, R.M. (2007). *Family Child Care Environment Rating Scale Revised Edition (FCCERS-R)*. New York: Teachers College Press.

Hedin, K., Andre, M., Hakansson, A., Molstad, S., Rodhe, N. & Petersson, C. (2007). Physician consultation and antibiotic prescription in Swedish infants: Population-based comparison of group daycare and home care. *Acta Paediatrica*, 96(7), 1059-1063.

Helmerhorst, K.O., Riksen-Walraven, J.M., Vermeer, H.J., Fukkink, R.G. & Tavecchio, L.W. (2014). Measuring the interactive skills of caregivers in child care centers: Development and validation of the Caregiver Interaction Profile scales. *Early Education and Development*, 25(5), 770-790.

Hinde, R.A. & Tajfel, H. (1979). *Towards understanding relationships* (Vol. 18). London: Academic Press.

Hoog, M.L. de, Venekamp, R.P., Ent, C.K. van der, Schilder, A., Sanders, E.A., Damoiseaux, R.A. (...) & Bruijning-Verhagen, P. (2014). Impact of early daycare on healthcare resource use related to upper respiratory tract infections during childhood: prospective WHISTLER cohort study. *BMC Medicine*, 12, 107.

Howes, C, Rodning, C., Galuzzo, D.C. & Myers, L. (1988). Attachment and child care: Relationships with mother and caregiver. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 403-416.

IJzendoorn, M.H. van (2004). Leidt kinderopvang tot agressie? Een Amerikaanse studie naar de kwantiteit en kwaliteit van kinderopvang. In: M.H. van IJzendoorn, L.W.C. Tavecchio & J.M.A. Riksen-Walraven (Eds.), *De kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang* (pp. 77-99). Amsterdam: Boom.



- IJzendoorn, M.H. van (2008). *Opvoeding over de grens: Gehechtheid, trauma en veerkracht*. Amsterdam: Boom.
- IJzendoorn, M.H. van, Sagi, A. & Lambermon, M.W.E. (1992). The multiple caretaker paradox: Data from Holland and Israel. In: R.C. Pianta (Ed.), *New directions for Child Development: No 57. Beyond the parent: The role of other adults in children's lives* (pp. 5-24). San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- IJzendoorn, M.H. van, Tavecchio, L.W.C., Stams, G.J.J.M. & Reiling, E.J. (1998). Quality of center day care and attunement between parents and caregivers: Center day care in cross-national perspective. *The Journal of Genetic Psychology*, 159, 437-454.
- Juffer F. & Vermeer H.J. (2011). Een goed klimaat voor ontwikkeling. In: J. Geraerds, J. van Everdingen, L. Zimmermann & M. Everblij (Red.), *Baby aan boord* (pp. 69-73). Den Haag: Stichting Biowetenschappen en Maatschappij.
- Kamper-Jørgensen, M., Andersen, L.G., Simonsen, J. & Sørup, S. (2008). Child care is not a substantial risk factor for gastrointestinal infection hospitalization. *Pediatrics*, 122(6), e1168-e1173.
- Kero, P. & Piekkala, P. (1987). Factors affecting the occurrence of acute otitis media during the first year of life. *Acta Paediatrica*, 76(4), 618-623.
- Kok, R., Thijssen, S., Bakermans-Kranenburg, M.J., Jaddoe, V.W., Verhulst, F.C., White, T. (...) & Tiemeier, H. (2015). Normal variation in early parental sensitivity predicts child structural brain development. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 54(10), 824-831.
- Koopman, L.P., Smit, H.A., Heijnen, M.L., Wijga, A., Strien, R.T. van, Kerkhof, M. (...) & Neijens, H.J. (2001). Respiratory infections in infants: interaction of parental allergy, child care, and siblings-- The PIAMA study. *Pediatrics*, 108(4), 943-948.
- Kruif, R.E.L. de, Fukkink, R.G., Vermeer, H.J., Riksen-Walraven, J.M.A., Tavecchio, L.W.C., IJzendoorn, M.H. van & Zeijl, J. van (2007). *De Nationale Studie Pedagogische Kwaliteit Kinderopvang: Eindrapport Project 0 en 1*. Amsterdam: NCKO.
- Kruif, R.E.L. de, Riksen-Walraven, J.M.A., Gevers Deynoot-Schaub, M.J.J.M., Helmerhorst, K.O.W., Tavecchio, L.W.C. & Fukkink, R.G. (2009). *Pedagogische kwaliteit van de opvang voor 0- tot 4-jarigen in Nederlandse kinderdagverblijven in 2008*. Amsterdam: NCKO.
- Ladomenou, F., Kafatos, A., Tselentis, Y. & Galanakis, E. (2010). Predisposing factors for acute otitis media in infancy. *Journal of Infection*, 61(1), 49-53.
- Linting M., Groeneveld M.G., Vermeer H.J. & IJzendoorn M.H. van (2013). Threshold for noise in daycare: Noise level and noise variability are associated with child wellbeing in home-based childcare. *Early Childhood Research Quarterly* 28(4), 960-971.
- [Ministerie van Sociale zaken en Werkgelegenheid, Cijfers kinderopvang 2014 \(https://www.kinderopvangtotaal.nl/PageFiles/7111/001\\_1430308977904.pdf\)](https://www.kinderopvangtotaal.nl/PageFiles/7111/001_1430308977904.pdf)
- Moore, D.S., McCabe, G.P. & Craig B.A. (2009). *Introduction to the Practice of statistics*. New York: Freeman & Company.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (1996). Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 269-306.
- NICHD Early Child Care Research Network (2001). Child care and common communicable illnesses. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 155(4), 481-488.
- NICHD Early Child Care Research Network (2005). *Child care and child development*.

New York: Guilford Press.

Pettigrew, M.M., Khodaei, M., Gillespie, B., Schwartz, K., Bobo, J.K. & Foxman, B. (2003). Duration of breastfeeding, daycare, and physician visits among infants 6 months and younger. *Annals of Epidemiology*, 13(6), 431-435.

Pluess, M. & Belsky, J. (2009). Differential susceptibility to rearing experience: the case of childcare. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50, 396-404.

Portegijs, W., Cloin, J.C.M. & Merens, J.G.F. (2014). *Krimp in de kinderopvang: ouders over kinderopvang en werk*. Sociaal en Cultureel Planbureau.

Riksen-Walraven, J.M.A. (2004). Pedagogische kwaliteit in de kinderopvang: Doelstellingen en kwaliteitscriteria. In: R. van IJzendoorn, L. Tavecchio & M. Riksen-Walraven (Eds.), *De kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang* (pp. 100-122). Amsterdam: Boom.

Schipper, E.J. de, Marianne Riksen-Walraven, J. & Geurts, S.A. (2006). Effects of child-caregiver ratio on the interactions between caregivers and children in child-care centers: An experimental study. *Child Development*, 77(4), 861-874.

Schipper, J.C. de, Tavecchio, L.W., IJzendoorn, M.H. van & van Zeijl, J. (2004). Goodness-of-fit in center day care: Relations of temperament, stability, and quality of care with the child's adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(2), 257-272.

Stamoulis, C., Vanderwert, R.E., Zeanah, C.H., Fox, N.A. & Nelson, C.A. (2015). Early psychosocial neglect adversely impacts developmental trajectories of brain oscillations and their interactions. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 27(12), 2512-2528.

Tollenaar, M.S., Jansen, J., Beijers, R., Riksen-Walraven, J.M. & Weerth, C. de (2010). Cortisol in the first year of life: Normative values and intra-individual variability. *Early Human Development*, 86(1), 13-16.

UNICEF Innocenti Research Center (2008). *Report Card 8: The child care transition*. Florence: UNICEF Innocenti Research Center.

Vermeer H.J., IJzendoorn M.H. van, Groeneveld M.G. & Granger D.A. (2012), Downregulation of the immune system in low-quality day care: The case of secretory immunoglobulin A (SIgA) in toddlers. *Physiology & Behavior*, 105, 161-167.

Vermeer, H.J. & Groeneveld, M. (2016, 3<sup>e</sup> ed.). *Kinderopvang in kinderdagverblijven en gastoudergezinnen*. In: M.H. van IJzendoorn & L. van Rosmalen (red.), *Pedagogiek in beeld: Een inleiding in de pedagogische studie van opvoeding, onderwijs en hulpverlening*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Vermeer, H.J. & IJzendoorn, M.H. van (2006). Children's elevated cortisol levels at daycare: A review and meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 390-401.

Vermeer, H.J., IJzendoorn, M.H. van, Cárcamo, R.A. & Harrison, L.J. (2016). Quality of Child Care Using the Environment Rating Scales: A Meta-Analysis of International Studies. *International Journal of Early Childhood*, 48(1), 33-60.

Vermeer, H.J., IJzendoorn, M.H. van, Kruif, R.E.L. de, Fukkink, R.G., Tavecchio, L.W.C., Riksen-Walraven, J.M.A. & Zeijl, J. van (2005). *Kwaliteit van Nederlandse kinderdagverblijven: Trends in kwaliteit in de jaren 1995-2005*. Amsterdam: NCKO.

Vermeer, H.J., IJzendoorn, M.H. van, Kruif, R.E.L. de, Fukkink, R.G., Tavecchio, L.W.C., Riksen-Walraven, J.M.A. & Zeijl, J. van (2008). Child care in The Netherlands: Trends in quality over the years 1995–2005. *Journal of Genetic Psychology*, 169(4), 360-385.

Vernacchio, L., Lesko, S.M., Vezina, R.M., Corwin, M.J., Hunt, C.E., Hoffman, H.J. & Mitchell, A.A. (2004). Racial/ethnic disparities in the diagnosis of otitis media in infancy. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 68(6), 795-804.

Verweij-Tijsterman, E.M. (1997). Gehechtheid aan een 'Strange Situation'. Veilig of onveilig? *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 13, 233-240.

Watamura, S.E., Donzella, B., Alwin, J. & Gunnar, M.R. (2003). Morning-to-afternoon increases in cortisol concentrations for infants and toddlers at child care: Age differences and behavioral correlates. *Child Development*, 74(4), 1006-1020.

Werner, C.D., Vermeer, H.J., Linting, M. & IJzendoorn, M.H. van (2016) Video-feedback intervention in center-based child care: A randomized controlled trial. *Prevention Science*, 17, 259.

Wolff, M.S. de & IJzendoorn, M.H. van (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, 68, 571-591.

## **5. Effecten van kinderopvang op het welbevinden en de ontwikkeling van kinderen: een overzicht van Nederlands onderzoek**

*Lisanne Jilink & Ruben Fukkink*

De vraag of kinderopvang goed of slecht is voor de ontwikkeling van kinderen is een klassieke vraag, zowel in het wetenschappelijk als maatschappelijk debat. Deze vraag werd voor het eerst gesteld door wetenschappers, beleidsmakers en ouders in de jaren 1970 toen een groeiend aantal gezinnen in de westerse wereld werk en zorg voor de kinderen combineerden door gebruik te maken van kinderopvang. Hoewel kinderopvang in informele en formele vorm van alle tijden is, ging niet eerder zo'n grote groep kinderen structureel naar de kinderopvang. Dit sociale 'experiment' in verschillende landen riep vragen op over de mogelijke risico's en kansen voor jonge kinderen: wat betekent het bezoeken van de kinderopvang voor de ontwikkeling van jonge kinderen?

Resultaten uit buitenlands en met name Amerikaans onderzoek hebben de discussie in Nederland gevoed toen de eerste studies naar de effecten van kinderopvang verschenen. In brede kringen groeide de belangstelling voor de uitkomsten, waardoor een breed publiek kennismakte met de eerste resultaten uit wetenschappelijk onderzoek. Bovendien laaide een steeds feller wordende discussie op tussen met name Amerikaanse onderzoekers, die later zelfs wel is aangeduid als de 'childcare wars' (Belsky, 2001). Dit debat is ook ons land niet onopgemerkt voorbij gegaan. Wel hebben Nederlandse pedagogen aangegeven dat de bevindingen uit buitenlandse studies niet zijn te generaliseren naar de Nederlandse situatie (Tavecchio, 2002; Van IJzendoorn, 2004), ook al was de neiging daartoe sterk omdat er in ons land geen vergelijkbare gegevens waren uit wetenschappelijk onderzoek. Voor de Nederlandse situatie betekende dit dat er een belangrijke vraag op tafel lag, dat de eerste uitkomsten uit Amerikaans onderzoek aanleiding gaven tot zorg en dat er in Nederland feitelijk geen degelijk onderzoek was uitgevoerd op basis waarvan Nederlandse vragen over kinderopvang konden worden beantwoord met resultaten uit Nederlands onderzoek. Dat was een ongewenste situatie in wetenschappelijk en maatschappelijk opzicht.

De effecten van kinderopvang op de kinderlijke ontwikkeling zijn ook onderzocht in Nederlands onderzoek. Een laatste overzicht van Nederlandse kinderopvangstudies uit 2004 (Fukkink & Van IJzendoorn, 2004a, 2004b) liet zien dat de effecten zoals gevonden in Nederlands onderzoek bescheiden zijn, zowel wat betreft effecten op de cognitieve als op de sociaal-emotionele ontwikkeling. Een even belangrijke conclusie uit dit overzicht was dat het onderzoek naar kinderopvang geen gelijke tred had gehouden met maatschappelijke ontwikkelingen, waardoor belangrijke vragen over de kinderopvang niet konden worden beantwoord: meer onderzoek was dringend nodig voor wetenschappelijk onderbouwde antwoorden. Er zijn daarna verschillende Nederlandse studies verschenen. In deze review bespreken we, aansluitend op het laatste overzicht van Fukkink en Van IJzendoorn uit 2004, de uitkomsten uit wetenschappelijk onderzoek naar de effecten van de Nederlandse kinderopvang uit studies die zijn gepubliceerd in de periode 2004-2016.

De centrale onderzoeksvragen van dit hoofdstuk zijn:

- 1 Wat is het effect van het bezoeken van kinderopvang op het welbevinden en de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen?

## 2 Welke variabelen zijn van invloed op het welbevinden en de ontwikkeling van kinderen?

Tot slot geven we aan welke hiaten er zijn met betrekking tot de huidige kennisbasis op het gebied van effecten van kinderopvang en we formuleren aanbevelingen voor vervolgonderzoek dat meer inzicht moet geven in de effecten van de Nederlands kinderopvang op de ontwikkeling van kinderen.

Kinderopvang is een verzamelterm voor verschillende vormen van formele opvang zoals dagopvang (voor 0- tot 4-jarigen), peuterspeelzalen (voor 2- tot 4-jarigen), buitenschoolse opvang (bso voor schoolgaande 4- tot 12-jarigen) en gastouderopvang (voor 0- tot 12-jarigen). Al deze vormen van formele kinderopvang zijn in principe betrokken in deze studie. Alleen onderzoek naar effecten van speciale programma's voor voor- en vroegschoolse educatie (vve) valt buiten het kader van dit hoofdstuk.

### 5.1 Onderzoeksmethode

Om te onderzoeken wat er in Nederlandse literatuur bekend is over de effecten van kinderopvang op het welbevinden en de ontwikkeling van kinderen, hebben we online databanken geraadpleegd (*Picarta*, *Web of Science*) en is via *Google Scholar* gezocht naar Nederlandstalige en Engelstalige publicaties van Nederlands onderzoek vanaf 2004. Daarnaast doorzochten we de referentielijsten van gevonden publicaties op specifieke Nederlandse auteurs, onderzoeksorganisaties en universiteiten.

Op grond van drie selectiecriteria selecteerden we de studies over kinderopvang: (1) er moest sprake zijn van een Nederlandse context; (2) waarbij het effect van wel of geen kinderopvang, het effect van de hoeveelheid kinderopvang, of het effect van de pedagogische kwaliteit of andere elementen van de kinderopvang werd onderzocht; (3) en waarbij het effect werd onderzocht op het welbevinden en de ontwikkeling van kinderen. Onderzoek naar de effecten van kinderopvang op de (lichamelijke) gezondheid van kinderen lieten we buiten beschouwing omdat we ons richtten op de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling. Wel selecteerden we studies waarbij de fysiologische maat cortisol werd gemeten, omdat deze gerelateerd is aan stress en een lager welbevinden. In totaal selecteerden we 18 studies voor deze review. Eén studie (Luijk et al., 2015) rapporteert resultaten apart voor de dagopvang en gastouderopvang. In totaal zijn er 18 studies met 19 aparte groepen kinderen waarover apart is gerapporteerd.

Voor iedere geselecteerde studie vulden we een beknopt codeerschema in om de status van de publicatie, het type kinderopvang, methodologische aspecten en de bevindingen en eindconclusies te inventariseren. Bij de status van de publicatie is gecodeerd of de studie is gepubliceerd in een wetenschappelijk tijdschrift of niet. Het type kinderopvang was dagopvang, peuterspeelzaal, gastouderopvang en/of buitenschoolse opvang; in sommige studies waren meerdere vormen van formele opvang onderwerp van studie. Bij de methodologische kenmerken van de verschillende studies is allereerst gecodeerd welke vergelijking is gemaakt om de effecten van kinderopvang te analyseren: op basis van een vergelijking tussen kinderen die wel en niet de kinderopvang bezochten, tussen kinderen met verschillende frequentie waarmee ze naar de kinderopvang gingen, tussen kinderen uit verschillende vormen van kinderopvang en tussen kinderen van kindercentra met verschillende niveaus van pedagogische kwaliteit (structurele kwaliteit en/of proceskwaliteit). Verder is per studie aangegeven of de onderzoeksopzet prospectief was (met andere woorden: studies waarbij kinderen tijdens het onderzoek zijn gevolgd in hun ontwikkeling) of retrospectief (studies waarbij terugblikkend is geprobeerd een verband te

leggen tussen de ontwikkeling van jeugdigen later in hun leven en kinderopvangbezoek op vroegere leeftijd). Verder is gecodeerd of de steekproef landelijk representatief was of meer lokaal. Per studie hebben we in kaart gebracht welke uitkomstmaten zijn gemeten, met welke instrumenten en op welke meetmomenten, uitgedrukt in de leeftijd van het kind. Ook verzamelden we, waar mogelijk, gegevens over de steekproef (aantal kinderen in de steekproef, leeftijd, sekse, gemiddeld aantal uren kinderopvang per week), de ouders (thuisstaal, etnische achtergrond, opleidingsniveau van de ouders) en de pedagogisch medewerkers (opleiding en werkervaring). Voor de opvangsituatie hebben we, waar mogelijk, structurele kwaliteitskenmerken in kaart gebracht, zoals de groepsgrootte en de ratio tussen het aantal beroepskrachten en het aantal kinderen op de groep; in retrospectieve studies bleken deze kenmerken van de pedagogische kwaliteit van de opvang, zoals verwacht, niet beschikbaar. De belangrijkste studie-uitkomsten met betrekking tot de kinderlijke ontwikkeling zijn letterlijk overgenomen, meestal uit de slotparagraaf, samenvatting en/of abstract van de originele publicatie; deze citaten zijn, afhankelijk van de bron, Nederlands- of Engelstalig. Het overzicht van deze citaten hebben we opgenomen in bijlage 5.1. Hierbij is ook aangegeven of een conclusie (alleen) werd getrokken voor een specifieke groep kinderen.

## 5.2 Resultaten

De 18 geselecteerde onderzoeken (met in totaal 19 steekproeven waarover apart is gerapporteerd) zijn grotendeels gepubliceerd in internationale, *peer-reviewed* tijdschriften in de periode 2004 tot en met 2016. Eén onderzoek is een Nederlandstalig onderzoeksrapport en twee onderzoeken zijn hoofdstukken uit een proefschrift.

De meeste studies ( $n = 14$ ) richtten zich op de kinderdagverblijven. Vier van deze 14 studies onderzochten naast kinderdagverblijven ook peuterspeelzalen. Vier maal is de gastouderopvang onderzocht; één studie zocht zich op zowel kinderdagopvang als op gastouderopvang. Er is geen Nederlandse studie gevonden waarbij het effect van buitenschoolse opvang op de ontwikkeling van kinderen is onderzocht.

De meeste studies ( $n = 14$ ) kennen een prospectieve onderzoeksopzet, waarbij kinderen in hun ontwikkeling zijn gevolgd gedurende de onderzoeksperiode. Vier studies zijn retrospectief opgezet. In deze studies zijn bij een groep kinderen de cognitieve en/of sociaal-emotionele vaardigheden gemeten en is nagegaan – als het ware terugkijkend – of verschillen tussen de kinderen te relateren zijn aan kinderopvangbezoek op jongere leeftijd. In de studies zijn in totaal 16.579 kinderen in de kinderopvang onderzocht, die zijn vergeleken met in totaal 19.701 kinderen die (toen) niet de kinderopvang bezochten. De aantallen fluctueren echter sterk per studie, doordat er veel relatief kleine studies zijn en enkele studies met zeer grote steekproeven. Gemiddelde telt de kinderopvangsteekproef aan het einde van de studie 931 kinderen ( $sd = 1722$ ), variërend van 23 tot 6417 kinderen. De vergelijkingsgroep van kinderen zonder kinderopvangervaring, die was opgenomen in een deel van de studies, telde gemiddeld 3284 kinderen ( $sd = 5816$ ), variërend van 24 tot 15.054 kinderen. De kinderen waren, bij de aanvang van het onderzoek, gemiddeld 99,77 weken oud ( $sd = 73,71$ ), ofwel een kleine twee jaar, variërend van 12 tot 265 weken. Jongens en meisjes waren ongeveer gelijk vertegenwoordigd (respectievelijk 52,2 en 47,8%). Niet alle studies verschaffen informatie over de sociaal-economische achtergrond van de kinderen uit de kinderopvanggroep, maar de meeste kinderen hebben, waar vermeld, veelal hoogopgeleide ouders en komen uit gezinnen met een hoge sociaal-economische status. Gemiddeld bezochten de onderzochte kinderen uit de kinderopvang het kindcentrum zo'n 20 uur per week ( $sd = 3,63$ ), variërend van 13,6 uur tot 27,9 uur.

De sociaal-emotionele ontwikkeling is het meest onderzochte ontwikkeldomein. In figuur 5.1 zijn de onderzochte sociaal-emotionele uitkomstmaten weergegeven, onderverdeeld naar welbevinden, (probleem)gedrag en sociaal-emotionele competenties (zoals sociale vaardigheden en emotionele zelfregulatie). Per studie kan meer dan één uitkomstmaat zijn onderzocht. In totaal zijn in de 18 studies 17 keer een van deze sociaal-emotionele uitkomstmaten gerapporteerd. Cortisolniveaus van kinderen werden in drie studies onderzocht en taal- en/of cognitieve ontwikkeling in vier studies.

[figuur 5\_1]

[klein]Noot: Een studie kan uitkomsten voor meerdere domeinen rapporteren.

[bijschrift]Figuur 5.1 Verdeling van uitkomstmaten met betrekking tot het welbevinden en de ontwikkeling van kinderen in de geselecteerde studies ( $n = 18$ )

### 5.2.1 Effecten van kinderopvang: vergelijking tussen kinderen die wel en niet naar de kinderopvang gaan

We vatten hieronder kort de uitkomsten van de individuele studies samen voor de sociaal-emotionele ontwikkeling – inclusief studies waarin cortisol een uitkomstmaat is – en de cognitieve en talige ontwikkeling. Hieronder bespreken we eerst de studies die een vergelijking maken tussen kinderen die wel de kinderopvang hebben bezocht en kinderen die dat niet hebben gedaan. En ook vatten we de studies samen waarin de kwantiteit van de kinderopvang is onderzocht.

#### *Sociaal-emotionele ontwikkeling*

Uit het retrospectieve onderzoek van Van Beijsterveld et al. (2005) blijkt dat kinderopvang een negatief effect op korte termijn heeft op het probleemgedrag van 3-jarige kinderen. Dit effect was zichtbaar bij kinderen die weinig of gemiddeld gebruik maakten van kinderopvang, in vergelijking met kinderen die niet naar de kinderopvang gingen. Bij kinderen uit gezinnen met een lage sociaal-economische status was het negatieve effect ook op 7- en 10-jarige leeftijd nog zichtbaar. Echter, kinderen die veel naar de kinderopvang gingen, lieten niet meer probleemgedrag zien; de effecten waren klein en de auteurs benadrukken dat er geen sprake was van extreem of klinisch gedrag. Opvallend is verder dat deze uitkomst alleen naar voren kwam in het door de moeder gerapporteerde probleemgedrag. Uit de oordelen van vaders en leerkrachten kwam geen negatief verschil naar voren.

Beijers et al. (2013) vergeleken kinderen die kinderdagverblijven bezochten met kinderen die dat niet deden en vonden geen verband tussen kinderopvang en probleemgedrag. Wel rapporteerden moeders van baby's met een moeilijk temperament die in het eerste jaar van hun leven naar de kinderopvang gingen, meer probleemgedrag dan moeders van baby's die niet naar de kinderopvang gingen. Middeldorp et al. (2014) vonden dat kinderen die naar de kinderopvang gingen iets meer probleemgedrag lieten zien, vooral kinderen uit een gezin met een lage sociaal-economische status. Deze sociaal-economische status bleek een belangrijkere voorspeller van probleemgedrag te zijn dan kinderopvangbezoek, en de onderzoekers concludeerden daarom dat negatieve effecten van kinderopvang in Nederland te verwaarlozen zijn en dat sociaal-economische status een belangrijkere risicofactor is dan formele kinderopvang.

Onderzoek van het NCKO liet zien dat frequent gebruik van de kinderopvang (hier gedefinieerd als meer dan 2 dagen per week), in combinatie met een lagere pedagogische kwaliteit, samenhang met probleemgedrag van kinderen in het tweede levensjaar zoals ervaren door ouders en pedagogisch medewerkers (Fukkink et al., 2011).

Stolk et al. (2013) onderzochten de sociale competentie van 5-jarige kinderen die de kinderopvang hadden bezocht en vonden dat kinderen die eerder in hun leven meer uren naar een kinderdagverblijf waren geweest, betere sociale vaardigheden hadden.

Twee Nederlandse studies waar cortisol is onderzocht bij jonge kinderen als maat voor stress, laten verschillende uitkomsten zien. Uit onderzoek van Vermeer et al. (2010) blijkt dat kinderen op kinderdagverblijven niet meer cortisol produceren dan thuis; de onderzoekers concludeerden dit overigens op basis van zowel resultaten voor Nederlandse als Baskische kinderen. Albers et al. (2016) vonden daarentegen dat cortisolconcentraties van baby's hoger waren op kinderopvangdagen dan op thuisdagen. Dit gold vooral voor baby's die thuis zorg van een hoge kwaliteit krijgen en voor baby's met een moeilijk temperament (Albers, 2016).

### *Cognitieve ontwikkeling*

Uit een onderzoek van Luijk et al. (2015) blijkt dat kinderopvang positieve langetermijneffecten heeft op de taalvaardigheid van kinderen. Meer uren kinderopvang bleken aanvankelijk samen te hangen met een langzamere taalontwikkeling bij baby's, maar met een snellere taalontwikkeling bij kinderen in de voorschoolse periode. Luijk et al. (2015) vergeleken ook het effect van kinderdagopvang en gastouderopvang: kinderen die naar kinderdagverblijven gingen, scoorden hoger op de taaltoetsen dan kinderen die de gastouderopvang bezochten.

### *Samenvattend overzicht*

Figuur 5.2 geeft een schematisch overzicht van de belangrijkste conclusies uit de bovengenoemde studies. De verschillende conclusies uit de acht studies (met soms meerdere conclusies per onderzoek) zijn als volgt ingedeeld: (1) de conclusie dat het bezoeken van kinderopvang (en/of meer uren kinderopvang) positief is voor het welbevinden of de ontwikkeling van kinderen; (2) de conclusie dat het bezoeken van kinderopvang (en/of meer uren kinderopvang) negatief is voor het welbevinden en de ontwikkeling van kinderen; (3) de conclusie dat er geen effect is gevonden van kinderopvang op het welbevinden of de ontwikkeling van kinderen. Voor de eerste twee conclusies is ook apart aangegeven wanneer deze conclusie alleen of vooral gold voor een bepaalde groep kinderen (zie het gearceerde deel in de figuur). Wanneer de conclusie van een studie is dat er zowel een 'overall' effect is van kinderopvang, maar ook dat dit effect met name geldt voor een bepaalde groep kinderen, dan valt een conclusie binnen twee categorieën.

De verschillende Nederlandse onderzoeken laten wisselende resultaten zien als het gaat om het effect van het bezoeken van de kinderopvang (in vergelijking tot zorg van thuis) en de hoeveelheid kinderopvang op het welbevinden en de ontwikkeling van kinderen: er zijn zowel gunstige als negatieve effecten van kinderopvang gerapporteerd. Figuur 5.2 laat zien dat er positieve (3x) en negatieve effecten (3x) zijn gevonden, maar ook zogenoemde 'nuleffecten' (3x) van kinderopvang op het welbevinden en de ontwikkeling van alle onderzochte kinderen. Negatieve effecten van kinderopvang zijn hoofdzakelijk gevonden voor bepaalde groepen kinderen (6 van de 9 negatieve uitkomsten). Deze negatieve effecten zijn bescheiden, aldus de onderzoekers, en gelden voor specifieke groepen kinderen: de jongste kinderen (baby's), kinderen met een moeilijk temperament, of kinderen uit gezinnen met een lage sociaal-economische status.

*[figuur 5\_2]*

*[klein]Noot: Per studie kunnen er meerdere conclusies worden gerapporteerd.*

**[bijschrift]**



*Figuur 5.2 Aantal gerapporteerde conclusies over het effect van kinderopvang in studies met een vergelijking tussen wel/geen bezoek aan kinderopvang: positief, negatief of geen effect*

## **5.2.2 Relaties tussen de pedagogische kwaliteit van de kinderopvang en het welbevinden en de ontwikkeling van kinderen**

In een aantal studies ( $n = 13$ ) is onderzocht of het welbevinden en/of de ontwikkeling van kinderen samenhangt met de pedagogische kwaliteit van de kinderopvang. Deze studies rapporteren geen effecten van het bezoeken van de kinderopvang, maar wel effecten van – of eigenlijk: relaties met – de pedagogische kwaliteit en de sociaal-emotionele ontwikkeling of de talige en cognitieve ontwikkeling. Hier is dus geen sprake van positieve of negatieve effecten, maar van empirische relaties tussen de ontwikkeling van kinderen en de pedagogische kwaliteit van de kindercentra die zij hebben bezocht. De pedagogische kwaliteit is verschillend geoperationaliseerd en omvat, afhankelijk van de studie, structurele kwaliteitskenmerken en/of indicatoren voor de proceskwaliteit op de groep.

### *Sociaal-emotionele ontwikkeling*

Het onderzoek van De Schipper et al. (2004) toont aan dat kinderen een lager welbevinden hebben en meer internaliserend probleemgedrag laten zien wanneer zij worden geconfronteerd met meer wisselende opvangsituaties. Deze wisselingen hadden betrekking op het opvangarrangement gedurende de week en hebben niet alleen betrekking op de kwaliteit van de kinderopvang zelf. Vooral kinderen met een moeilijk temperament bleken moeite te hebben om met deze wisselingen om te gaan. De onderzoekers vonden ook dat kinderen zich juist meer op hun gemak voelden wanneer pedagogisch medewerkers meer beschikbaar waren, al gold dit alleen voor kinderen met een makkelijk temperament en niet voor kinderen met een moeilijk temperament. De onderzoekers vonden overigens geen verband tussen de beroepskracht-kindratio en hoe kinderen zich aanpassen aan de situatie in de kinderopvang; hierbij moet wel worden opgemerkt dat deze ratio gereguleerd is vanuit landelijke regelgeving waardoor er weinig spreiding is in de praktijk om deze relatie te onderzoeken.

Werner et al. (2015) concludeerden dat kinderen in de kinderopvang zich daar over het algemeen prettig voelen. Ook zij vonden geen effect van de groeps grootte en beroepskracht-kindratio op het welbevinden van kinderen. Uit het onderzoek bleek de globale proceskwaliteit van de opvang wel een voorspeller voor het welbevinden van kinderen, maar sensitiviteit van de pedagogisch medewerkers niet.

Slot (2014b) vond geen relatie tussen de pedagogische kwaliteit van kindcentra en de emotionele zelfregulatie van kinderen, maar wel een negatief verband met de groeps grootte tijdens een spelmoment.

Het correlatieve onderzoek laat zo gedeeltelijke ondersteuning zien van de groeps grootte en beroepskracht-kindratio als voorspellers van de pedagogische kwaliteit, maar ook van het welbevinden en de ontwikkeling van kinderen. Ook experimenteel onderzoek, waarin de groeps grootte voor het onderzoek werd gemanipuleerd, ondersteunt de veronderstelde empirische relatie. De experimentele studie van De Schipper et al. (2006) laat zien dat een ratio van 3:1 (ofwel: drie kinderen op één pedagogisch medewerker) gunstiger is voor de kwaliteit van de interacties tussen pedagogisch medewerkers en kinderen dan een ratio van 5:1. Vooral de jongste kinderen bleken bij een kleinere groep in een gestructureerde spelsituatie meer positieve interacties te laten zien en ook was hun welbevinden hoger.

Een longitudinale NCKO-studie (Fukkink et al., 2011) liet zien dat de algemene pedagogische kwaliteit samenhangt met een hoger welbevinden en minder internaliserend probleemgedrag van kinderen als zij 1 jaar oud zijn. Dit onderzoek laat daarnaast zien dat een lage kwaliteit van kinderopvang nadelig kan zijn voor kinderen die vanaf relatief jonge leeftijd,

relatief vaak naar de kinderopvang gaan en kinderen die een moeilijk temperament hebben. Deze resultaten suggereren dat de kinderopvang van goede kwaliteit een beschermende factor is voor kwetsbare kinderen, en andersom geldt dus dat kwetsbaardere kinderen minder goed gedijen in kinderopvang van lagere kwaliteit. Een belangrijke voorspeller van het welbevinden van de kinderen in deze studie waren de interactievaardigheden van pedagogisch medewerkers op de groep, meer dan de globale proceskwaliteit van de leefomgeving.

Broekhuizen et al. (2015) vonden op basis van gegevens uit de pre-COOL studie dat kinderen met minder affectieve zelfregulerende vaardigheden minder sociaal competent waren dan vergelijkbare kinderen die naar kinderopvang van relatief lage kwaliteit waren gegaan. Andersom lieten kinderen met lagere affectieve zelfregulerende vaardigheden meer sociale competentie zien bij een hogere kwaliteit kinderopvang.

Een ander element van de pedagogische kwaliteit van de kinderopvang dat onderzocht is, is stress van pedagogisch medewerkers. Groeneveld et al. (2010) vonden dat kinderen, vooral met een moeilijk temperament, zich minder op hun gemak voelen wanneer pedagogisch medewerkers meer stress ervaren. De onderzoekers merken op dat de richting van het effect ook andersom kan zijn en dat pedagogisch medewerkers meer stress ervaren wanneer zij voor lastigere kinderen moeten zorgen. Deze kinderen bleken overigens ook meer te profiteren van pedagogisch medewerkers die minder stress ervaren.

In een interventiestudie evalueerden Groeneveld et al. (2016) de effecten van een sensitiviteitstraining op gastouders en kinderen. De training had geen direct effect op het welbevinden van kinderen. Wel kwam naar voren dat kinderen die al lange tijd gewend waren aan de gastouder, een hogere mate van welbevinden lieten zien wanneer de gastouder was getraind.

In twee Leidse studies is onderzocht of er een relatie is tussen het welbevinden van kinderen en het geluidsniveau in de kinderopvang, alsmede schommelingen in het geluidsniveau. Zowel het niveau als de schommelingen van het geluid bleek in de studie van Linting et al. (2013), boven een bepaalde grens, negatief samen te hangen met het welbevinden van kinderen in de gastouderopvang. Werner et al. (2015) vonden dat in kinderdagverblijven zowel hele hoge als hele lage geluidsniveaus een negatief effect hadden op het welbevinden van kinderen. Een verklaring voor het laatstgenoemde resultaat zou volgens de onderzoekers kunnen zijn dat een laag geluidsniveau van kinderen in de kinderopvang betekent dat er te weinig activiteiten worden aangeboden. Onbekend is nog of de gevonden geluidsniveaus reden moeten zijn tot zorg.

In drie studies is de relatie onderzocht tussen cortisolniveaus van kinderen en de pedagogische kwaliteit. Het onderzoek van Vermeer et al. (2010) liet zien dat kinderen in de kinderopvang niet meer cortisol produceren dan thuis. De groepsgrootte en de beroepskracht-kindratio bleken geen voorspeller van verschillen tussen cortisolniveaus van kinderen. Wel was er een toename in cortisolniveaus zichtbaar gedurende de dag bij kinderen die benedengemiddelde kwaliteit kinderopvang ontvingen en een afname in cortisolniveau gedurende de dag bij kinderen in kinderopvang van bovengemiddelde kwaliteit; gemiddelde kwaliteit was hier gedefinieerd als het gemiddelde van de onderzochte locaties, waarbij de bovengemiddelde kwaliteit in dit onderzoek relatief laag was. De studie van Groeneveld et al. (2010) die stress, cortisol en welbevinden van zowel pedagogisch medewerkers als kinderen onderzochten, liet zien dat stress van pedagogisch medewerkers samenhang met een lager welbevinden van kinderen, maar niet met een hoger cortisolniveau van kinderen. Ten slotte: in het onderzoek van Albers et al. (2016) was de pedagogische kwaliteit van de kinderopvang geen voorspeller van cortisolconcentraties van baby's in de kinderopvang.

### *Cognitieve ontwikkeling*

Het cognitieve domein is minder vaak onderwerp van studie geweest dan het sociaal-emotionele domein: we vonden twee studies op dit terrein. Het onderzoek van Albers et al. (2010) toonde aan dat ontwikkelingsstimulering in één-op-één interacties bijdraagt aan de cognitieve ontwikkeling van

baby's op de leeftijd van 9 maanden. Er werd geen verband gevonden tussen het aantal kinderen per pedagogisch medewerker en de cognitieve ontwikkeling, hoewel de onderzoekers aangeven dat deze bevinding voorzichtig geïnterpreteerd moet worden omdat het onderzoek zich richtte op één-op-één interacties en de geobserveerde beroepskracht-kindratio's sterk wisselden over de tijd.

Slot et al. (2014a) vonden dat educatieve ondersteuning een positief effect heeft op de vaardigheid van de peuters om de aandacht vast te houden. Er werd geen effect gevonden van de pedagogische kwaliteit van de kinderopvang op de cognitieve zelfregulatie van de kinderen. Verder bleek de emotionele ondersteuning van pedagogisch medewerkers gerelateerd aan de groei van de woordenschat van jonge kinderen.

### *Samenvattend overzicht*

De belangrijkste conclusies met betrekking tot de relatie tussen pedagogische kwaliteit en kinderlijke ontwikkeling hebben we samengevat in figuur 5.3, onderverdeeld naar structurele kwaliteitskenmerken, proceskwaliteit en overige kenmerken (onder 'overige' hebben we bijzondere kinderopvangkenmerken apart geanalyseerd, namelijk geluidsvolumes en stress van de pedagogisch medewerker). De veronderstelde relatie tussen kwaliteit van de kinderopvang (inclusief overige kenmerken) en de kinderlijke ontwikkeling is empirisch ondersteund in het uitgevoerde onderzoek door twaalf studie-uitkomsten die van toepassing zijn op alle kinderen en acht uitkomsten die specifiek gelden voor een bepaalde groep kinderen. Zowel structurele kenmerken als proceskwaliteit blijken samen te hangen met de ontwikkeling van kinderen in de kinderopvang.

[figuur 5\_3]

*[klein]Noot: Per studie kunnen er meerdere conclusies worden gerapporteerd.*  
[bijschrift]

*Figuur 5.3 Overzicht van de conclusies vanuit Nederlands onderzoek over relaties tussen kinderopvangkwaliteit en het welbevinden of de ontwikkeling van kinderen*

## **5.3 Conclusies**

Het recent uitgevoerde onderzoek naar de effecten van de kinderopvang op Nederlandse kinderen heeft laten zien dat de kinderopvang van invloed is op het welbevinden en de ontwikkeling van jonge kinderen. Wetenschappelijk onderzoek van eigen bodem onderstreept hiermee dat de Nederlandse kinderopvang van wezenlijk belang is voor de kinderlijke ontwikkeling. De gevonden effecten en verbanden zijn niet zeer sterk, maar ze zijn wel systematisch. Deze algemene conclusie, die ook in buitenlandse studies is gevonden, geldt dus (ook) in de Nederlandse context waar veel hoogopgeleide ouders parttime gebruik maken van kinderopvang in de voorschoolse periode, vaak al vanaf vroege leeftijd.

Het uitgevoerde onderzoek heeft zowel positieve als negatieve effecten aan het licht gebracht. Voor zowel de negatieve als positieve uitkomsten geldt dat het telkens gaat om kleine effecten. Bescheiden negatieve uitkomsten, bescheiden positieve uitkomsten en nuleffecten houden elkaar in evenwicht voor de grote groep kinderen die de Nederlandse kinderopvang bezoekt. Voor een groep kwetsbare kinderen, zeer jonge kinderen en kinderen met een moeilijker temperament zien we de balans doorslaan naar meer negatieve uitkomsten die alle betrekking hebben op de sociaal-emotionele ontwikkeling. Het gaat hier om een grotere mate van

externaliserend probleemgedrag van kinderen, maar niet om extreem of klinisch probleemgedrag dat uiteindelijk zou kunnen leiden tot het ontwikkelen van psychopathologie (Van Beijsterveld et al., 2005). Voor het onderzoek naar het cortisolhormoon, dat een indicatie geeft van stress, geldt dat we nog onvoldoende weten wat een stijging van dit hormoon op kinderopvangdagen kan betekenen voor de latere ontwikkeling (Vermeer et al., 2010). Daarnaast zijn er ook positieve effecten aangetoond. Zo laat onderzoek gunstige effecten zien op de sociale vaardigheden en de cognitieve ontwikkeling en taalvaardigheid van kinderen die naar de kinderopvang gaan. Een relatie die consequent naar voren komt in het onderzoek is dat de pedagogische kwaliteit een voorspeller is van de kinderlijke ontwikkeling: een relatief hoge kwaliteit van de kinderopvang hangt samen met een positieve(re) ontwikkeling van het kind, zowel op cognitief als sociaal-emotioneel vlak.

Tegelijkertijd moet worden opgemerkt dat het nog te vroeg is om stevige conclusies te trekken over de effecten van de Nederlandse kinderopvang op het welbevinden en de ontwikkeling van jonge kinderen op basis van de veel te smalle kennisbasis die er nu is. Waar Fukkink en Van IJzendoorn in 2004 constateerden dat de wetenschappelijke kennis geen gelijke tred had gehouden met de maatschappelijke ontwikkelingen in ons land als het gaat om kinderopvang (Fukkink & Van IJzendoorn, 2004), geldt anno nu dat de specifieke vraag naar effecten van kinderopvang nog onvoldoende is onderzocht. De verschillende studies leveren zeer waardevolle bouwstenen op en hun uitkomsten wijzen bovendien in eenzelfde richting. Beperkingen van de huidige kennis zijn er echter ook. In retrospectieve studies ontbreekt inzicht in de precieze selectiemechanismen: welke kinderen stromen in in de kinderopvang, welke niet en wat leert ons dit over de vergelijkbaarheid van deze twee groepen kinderen als we effecten van kinderopvang willen vaststellen? Ook ontbreekt in dit type studie inzicht in de kwaliteit van de kinderopvang. Een prospectieve studie waarbij kinderen worden gevolgd levert meer inzicht op in zowel selectiemechanismen, de pedagogische kwaliteit en de ontwikkeling van kinderen. Er is in ons land (nog) geen longitudinale studie waar kinderen uit een landelijk representatieve steekproef zijn gevolgd vanaf het eerste levensjaar tot en met de basisschoolperiode met aandacht voor zowel de sociaal-emotionele als de cognitieve ontwikkeling. In een dergelijke studie moet er aandacht zijn voor de opvang in de baby- en dreumesperiode en de peuter- en kleuterjaren. In de Nederlandse context is het van belang om ook zicht te krijgen op de weekarrangementen met formele en informele opvang en de eventuele wisselingen in de kinderopvangsituatie in de voor- en voerschoolse periode. Dit is belangrijk omdat de Nederlandse situatie gekenmerkt wordt door parttime gebruik van de kinderopvang, het combineren van diverse opvangcontexten in een week en een relatief lage stabiliteit van de staf ('vaste gezichten') en de groep. Eén Nederlandse studie heeft al laten zien dat deze flexibele, maar ook drukke arrangementen van invloed zijn op het welbevinden van kinderen.

De vraag naar de effecten van kinderopvang op het welbevinden en de ontwikkeling van kinderen is en blijft een actuele vraag, zeker in de Nederlandse context waar relatief weinig onderzoek is verricht naar deze belangrijke vraag. Deze vraag is niet alleen wetenschappelijk interessant, maar is ook van maatschappelijk belang als we bedenken dat in 2015 zo'n 650.000 kinderen uit ongeveer 430.000 huishoudens gebruik maken van een vorm van kinderopvang (Brancheorganisatie Kinderopvang, 2016). Ook laat recent onderzoek uit verschillende wetenschappelijke disciplines (pedagogiek, psychologie, neuropsychologie en onderwijskunde, zie bijvoorbeeld National Research Council and Institute of Medicine, 2000) zien dat de eerste jaren voor het jonge kind een belangrijke basis leggen voor de verdere ontwikkeling.

**[klein]**

## Referenties

- Albers, E.M., Beijers, R., Riksen-Walraven, J.M., Sweep, F.C.G.J. & Weerth, C. de (2016). Cortisol levels of infants in center care across the first year of life: Links with quality of care and infant temperament. *Stress*, 19(1), 8-17.
- Albers, E.M., Riksen-Walraven, J.M. & Weerth, C. de (2010). Developmental stimulation in child care centers contributes to young infants' cognitive development. *Infant Behavior & Development*, 33, 401-408.
- Beijers, R., Riksen-Walraven, M., Putnam, S., Jong, M. de & Weerth, C. de (2013). Early non-parental care and toddler behaviour problems: Links with temperamental negative affectivity and inhibitory control. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 714-722.
- Beijsterveldt, T.C.E.M. van, Hudziak, J.J. & Boomsma, D.I. (2005). Short- and long-term effects of child care on problem behaviors in a Dutch sample of twins. *Twin Research and Human Genetics*, 8(3), 250-258.
- Belsky, J. (2001). Emanuel Miller lecture: Developmental risks (still) associated with early child care. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(7), 845-859.
- Belsky, J. (2006). Early child care and early child development: Major findings of the NICHD study of early child care. *European Journal of Developmental Psychology*, 3(1), 95-110.
- Belsky, J. & Pluess, M. (2009). Beyond diathesis-stress: Differential susceptibility to environmental influences. *Psychological Bulletin*, 135(6), 885-908.
- Belsky, J. & Steinberg, L.D. (1978). The effects of day care: A critical review. *Child Development*, 49, 929-949.
- Brancheorganisatie Kinderopvang. *Factsheet Kinderopvang*. (2016) (opgehaald, 31 oktober 2016 van <http://assets.kinderopvang.nl/p/393216/Factsheet%20kinderopvang%20jun16.pdf>).
- Broekhuizen, M.L., Aken, M.A.G. van, Dubas, J.S., Mulder, H. & Leseman, P.P.M. (2015). Individual differences in effects of child care quality: The role of child affective self-regulation and gender. *Infant Behavior & Development*, 40, 216-230.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge (MA): Harvard Press.
- Clarke-Stewart, A. & Allhusen, V.D. (2005). *What we know about childcare*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Crockenberg, S.C. (2003). Rescuing the baby from the bathwater: How gender and temperament (may) influence how child care affects child development. *Child Development*, 74(4), 1034-1038.
- Dommelen P. van, Schönbeck, Y., HiraSing, R.A. & Buuren S. van (2015). Call for early prevention: Prevalence rates of overweight among Turkish and Moroccan children in the Netherlands. *European Journal of Public Health*, 25(5), 828-833.
- Fukkink, R.G., Helmerhorst, K., Gevers Deynoot-Schaub, M., Kruif, R.E.L. de, Tavecchio, L.W.C. & Riksen-Walraven, M. (2011). *Pedagogische kwaliteit van de kinderopvang en de ontwikkeling van jonge kinderen: Een longitudinale studie*. Amsterdam: NCKO.
- Fukkink, R.G. & IJzendoorn, M.H. van (2004a). Dertig jaar onderzoek naar de Nederlandse kinderopvang: Algemene trend. In: R. van IJzendoorn, L. Tavecchio, & M. Riksen-Walraven (Red.), *De kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang* (pp. 31-48). Amsterdam: Boom.
- Fukkink, R.G. & IJzendoorn, M.H. van (2004b). Dertig jaar onderzoek naar de Nederlandse kinderopvang: Centrale thema's. In: R. van IJzendoorn, L. Tavecchio, & M. Riksen-Walraven (Red.), *De kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang* (pp. 49-76). Amsterdam: Boom.
- Groeneveld, M.G., Vermeer, H.J., IJzendoorn, M.H. van & Linting, M. (2010). Stress, cortisol and wellbeing of caregivers and children in home-based child care: A case for differential susceptibility. *Child: Care, Health and Development*, 38(2), 251-260.
- Groeneveld, M.G., Vermeer, H.J., IJzendoorn, M.H. van & Linting, M. (2016). Randomized video-feedback intervention in home-based childcare: Improvement of children's wellbeing dependent on time spent with trusted caregiver. *Child Youth Care Forum*, 45, 587-606.

- Howes, C. (1990). Can the age of entry into child care and the quality of child care predict adjustment in kindergarten? *Developmental Psychology*, 26(2), 292-303.
- IJzendoorn, M.H. van (2004). Leidt kinderopvang tot agressie? Een Amerikaanse studie naar de kwaliteit en kwantiteit van kinderopvang. In: R. van IJzendoorn, L. Tavecchio & M. Riksen-Walraven (Red.), *De kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang* (pp. 77-99). Amsterdam: Boom.
- Linting, M., Groeneveld, M.G., Vermeer, H.J. & IJzendoorn, M.H. van (2013). Threshold for noise in daycare: Noise level and noise variability are associated with child wellbeing in home-based childcare. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 960- 971.
- Luijk, M.P.C.M., Linting, M., Henrichs, J., Herba, C.M., Verhage, M.L., Schenk, J.J., Arends, L.R., Raat, H., Jaddoe, V.W.V., Hofman, A., Verhulst, F.C., Tiemeier, H. & IJzendoorn, M.H. van (2015). Hours in non-parental child care are related to language development in a longitudinal cohort study. *Child: Care, Health and Development*, 41(6).
- Martin, J.N. & Fox, N.A. (2006). Temperament. In: K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (pp. 126-146). Malden (MA): Blackwell.
- Mashburn, A.J., Pianta, R.C., Hamre, B.K., Downer, J.T., Barbarin, O.A., Bryant, D. (...) & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79, 732-749.
- Middeldorp, C.M., Lamb, D.J., Vink, J.M., Bartels, M., Beijsterveldt, C.E.M. van & Boomsma, D.I. (2014). Child care, socio-economic status and problem behavior: A study of gene-environment interaction in young Dutch twins. *Behavior Genetics*, 44(4), 314-325.
- National Research Council and Institute of Medicine (2000). *From neurons to neighbourhoods; The science of early childhood early childhood development*. Washington (DC): National Academy Press.
- NICHD Early Child Care Research Network (2002). Early child care and children's development prior to school entry: Results from the NICHD study of early child care. *American Educational Research Journal*, 39(1), 133-164.
- NICHD Early Child Care Research Network (2003). Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten? *Child Development*, 74(4), 976-1005.
- Pluess, M. & Belsky, J. (2010). Differential susceptibility to parenting and quality child care. *Developmental Psychology*, 46(2), 379-390.
- Rutter, M. (1981). *Maternal deprivation reassessed*. New York: Penguin Books.
- Scarr, S. & Eisenberg, M. (1993). Child care research; Issues, perspectives, and results. *Annual Review of Psychology*, 44, 613-644.
- Schipper, E.J. de, Riksen-Walraven, J.M. & Geurts, S.A.E. (2006). Effects of child-caregiver ratio on the interactions between caregivers and children in child-care centers: An experimental study. *Child Development*, 77(4), 861-874.
- Schipper, J.C. de, Tavecchio, L.W.C., IJzendoorn, M.H. van, & Zeijl, J. van (2004). Goodness-of-fit in center day care: Relations of temperament, stability, and quality of care with the child's adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(2), 257-272.
- Slot, P.L. (2014a). *Early childhood education and care in the Netherlands* (Unpublished doctoral dissertation). Chapter 4: General and specific quality of early childhood education and care predict growth of two-year-olds' vocabulary and attention skills.
- Slot, P.L. (2014b). *Early childhood education and care in the Netherlands* (Unpublished doctoral dissertation). Chapter 5: Preschoolers' cognitive and emotional self-regulation in pretend play: Relations with executive functions, quality of play, and classroom quality.
- Stolk, A., Hunnius, S., Bekkering, H. & Toni, I. (2013). Early social experience predicts referential communicative adjustments in five-year-old children. *PLoS One*, 8(8): e72667.
- Tavecchio, L.W.C. (2002). *Van opvang naar opvoeding; De emancipatie van een uniek opvoedingsmilieu* (Oratie). Amsterdam: Vossiuspers UvA.

TNO (2010). *Factsheet Resultaten Vijfde Landelijke Groeistudie* (geraadpleegd, 1 november op <https://www.tno.nl/media/1996/20100608-factsheet-resultaten-vijfde-landelijke-groeistudie1.pdf>).

Vandell, D.L. & Wolfe, B. (2000) *Childcare quality: does it matter and does it need to be improved?* (Report no. 78). University of Wisconsin-Madison: Institute for Research on Poverty.

Vermeer, H.J., Groeneveld, M.G., Larrea, I., IJzendoorn, M.H. van, Barandiaran, A., Linting, M. (2010). Child care quality and children's cortisol in Basque Country and the Netherlands. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, 339–347.

Vermeer, H. J. & IJzendoorn, M.H. van (2006). Children's elevated cortisol levels at daycare: A review and meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 390-401.

Werner, C.D., Linting, M., Vermeer, H.J. & IJzendoorn, M.H. van (2015). Noise in center-based child care: Associations with quality of care and child emotional wellbeing. *Journal of Environmental Psychology*, 42, 190-201.

**[tabellen overdwars op pg?]**

## Bijlage 5.1 Citaten uit primaire studies met betrekking tot effecten van kinderopvang op het welbevinden en de ontwikkeling van kinderen

### Onderzoek naar de effecten van kinderopvang op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen

Beijers, R., Riksen-Walraven, M., Putnam, S., Jong, M. de & Weerth, C. de (2013). Early non-parental care and toddler behaviour problems: Links with temperamental negative affectivity and inhibitory control. <i>Early Childhood Research Quarterly</i> , 28, 714-722. doi:10.1016/j.ecresq.2013.06.002		
<b>Kinderopvang (versus geen kinderopvang)</b>	p. 720	No significant main effects of the non-parental care measures were found on behaviour problems as reported by mothers and caregivers.
<b>Conclusie die geldt voor bepaalde groep</b>	p. 720	Children high in negative affectivity and attending centre-based care in their first year of life showed more maternal-reported internalizing and externalizing problems than children not attending centre-based care. (...) For infants high in negativity, however, non-parental care was associated with behaviour problems.
Broekhuizen, M.L., Aken, M.A.G. van, Dubas, J.S., Mulder, H. & Leseman, P.P.M. (2015). Individual differences in effects of child care quality: The role of child affective self-regulation and gender. <i>Infant Behavior &amp; Development</i> , 40, 216-230. doi:10.1016/j.infbeh.2015.06.009		
<b>Citaat m.b.t. effect van proceskwaliteit</b>	p. 226	... center emotional and behavioral support did not predict teacher-rated or parent-rated externalizing behaviors one year later, and we found no evidence for moderation by child affective self-regulation and gender. However, we did find that center emotional and behavioral support was positively related to teacher-rated social competence for children having lower affective self-regulatory abilities and for boys. (...)
<b>Conclusie die geldt voor bepaalde groep</b>	pp. 226-227	the significant main and interaction effects were all small in size. Almost all centers scoring moderate to high on center emotional and behavioral support.



Schipper, E.J. de, Riksen-Walraven, J.M. & Geurts, S.A.E. (2006). Effects of child-caregiver ratio on the interactions between caregivers and children in child-care centers: An experimental study. *Child Development*, 77(4), 861-874. doi:10.1111/j.1467-8624.2006.00907.x

<p><b>Citaat m.b.t. effect van structuurkwaliteit en proceskwaliteit</b></p> <p><b>Conclusie die geldt voor bepaalde groep</b></p>	<p>p. 871</p>	<p>a decrease in the child-caregiver ratio from 5:1 to 3:1 with the same caregiver produced significant improvements in the quality of caregiver-child interaction, particularly for younger children [kinderen in het onderzoek waren tussen de 10,3 en 47 maanden oud, met een gemiddelde leeftijd van 34,15 maanden].                  (...)                  The children themselves were found to cooperate significantly better with the caregiver in groups of three as opposed to five, with again more marked differences for younger children on average.                  (...)                  Similarly, younger children in particular exhibited significantly higher levels of well-being in the smaller as opposed to larger groups</p>
	<p>p. 873</p>	<p>The present results suggest that critical aspects of the interactions between professional caregivers and young children during structured play in child-care centers, such as caregiver supportive presence and child well-being, can be improved merely by changing the relevant child-caregiver ratios. For supportive presence and child well-being, a decrease from 5:1 to 3:1 made a significant and psychologically meaningful difference for the youngest children in particular.</p>

Schipper, J.C. de, Tavecchio, L.W.C., IJzendoorn, M.H. van & Zeijl, J. van (2004). Goodness-of-fit in center day care: Relations of temperament, stability, and quality of care with the child's adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(2), 257-272. doi:10.1016/j.ecresq.2004.04.004

<p><b>Citaat m.b.t. effect van structuurkwaliteit</b></p>	<p>p. 270</p>	<p>When children experienced parallel care arrangements, they showed less satisfaction and happiness in the day care setting as well as more internalizing problem behavior.</p>
<p><b>Conclusie die geldt voor bepaalde groep</b></p>	<p>p. 269</p>	<p>Children who experience several switches in child care environment within a short time period have problems in coping with these parallel care arrangements, especially when they have a more difficult temperament. In addition, children feel more at ease in day care, when trusted</p>

		caregivers are more available. No association was found between child-caregiver ratio and the child's adjustment to day care.
	p. 268	<p>in particular daily stability of care, affects difficult children and more easy-going children in different ways. For children who are perceived as more difficult, more switches in care arrangement were associated with more internalizing problems, whereas for 'less difficult' children, this association was absent.</p> <p>(...)</p> <p>These results suggest that children experiencing low versus high caregiver availability adjust differently to day care (...) the results show that high caregiver availability allows easy-going children to adapt more fluently to the day care setting. Yet, the results also show that the availability of trusted caregivers does not prevent children who are perceived as more difficult from showing less well-being.</p>

Fukkink, R.G., Helmerhorst, K., Gevers Deynoot-Schaub, M., Kruif, R.E.L. de, Tavecchio, L.W.C., & RiksenWalraven, M. (2011). <i>Pedagogische kwaliteit van de kinderopvang en de ontwikkeling van jonge kinderen: Een longitudinale studie</i> . Amsterdam: NCKO.		
<b>Citaat m.b.t. effect van proceskwaliteit</b>	p. 22	Hoge pedagogische kwaliteit hangt samen met een hoger welbevinden en minder internaliserend probleemgedrag.
	p. 24	Het welbevinden en de ontwikkeling van de kinderen, zoals beoordeeld door de pedagogisch medewerker, wordt op de leeftijd van 1 jaar ook voorspeld door de kwaliteit van de opvang, maar in dit geval door de scores op de interactievaardigheden van de pedagogisch medewerker: betere interactievaardigheden voorspellen een grotere competentie van het kind en minder probleemgedrag
	p. 31	Deze verbanden zijn gevonden bij een groep jonge kinderen die, gemiddeld genomen, maar een half jaar lang twee dagen per week een kinderdagverblijf bezoekt. Ook in deze context van relatief bescheiden kinderopvanggebruik blijkt de pedagogische kwaliteit dus van belang voor de kinderlijke ontwikkeling.
<b>Conclusie die geldt voor bepaalde groep</b>	p. 28	relatief lage pedagogische kwaliteit – zoals gemeten met de ITERS/ECERS of het NCKO-instrument – in combinatie met (...) factoren, namelijk een relatief vroege start van het kinderopvangbezoek, relatief frequent kinderopvanggebruik en een moeilijker temperament, negatieve samenhangen laat zien met de kinderlijke ontwikkeling.

	pp. 28-29	Een moeilijk temperament is, in combinatie met relatief lage pedagogische kwaliteit, het vaakst geassocieerd met een minder positieve ontwikkeling van baby's, gevolgd door relatief vroeg en relatief frequent kinderopvangbezoek.
	p. 31	In overeenstemming met (cumulatieve) risico-hypothesen blijkt het belang van een goede pedagogische kwaliteit nog belangrijker voor bepaalde groepen kinderen. De pedagogische kwaliteit is extra belangrijk voor jonge kinderen met een moeilijker temperament, die relatief vroeg en relatief vaak naar het kinderdagverblijf gaan. (...) Deze gevonden interactie-effecten van een kindkenmerk met een omgevingskenmerk (namelijk de pedagogische kwaliteit van de kinderopvang) suggereren dat de kinderopvangomgeving, mits van goede kwaliteit, een beschermende factor is voor kwetsbaardere kinderen. Andersom geldt dus dat juist kwetsbaardere kinderen minder goed gedijen in kinderopvang van minder goede kwaliteit.

Groeneveld, M.G., Vermeer, H. J., IJzendoorn, M.H. van & Linting, M. (2016). Randomized video-feedback intervention in home-based childcare: Improvement of children's wellbeing dependent on time spent with trusted caregiver. *Child Youth Care Forum*, 45, 587-606. doi10.1007/s10566-015-9344-8

<b>Citaat m.b.t. effect van proceskwaliteit</b> <b>Conclusie die geldt voor bepaalde groep</b>	p. 601	Although we did not find an overall intervention effect on child wellbeing, a significant interaction effect with months spent with the caregiver was present. Children who attended childcare for a shorter period of time showed an increase in wellbeing scores (intervention group and control group), but for the group of children who attended childcare for a longer period of time, wellbeing increased only in the intervention group (and not in the control group). (...) Although global childcare quality did improve in the intervention group ( $d = 0.76$ ) (Groeneveld et al. 2012) children might not yet have become accustomed to this improvement.
	p. 602	Prior to the intervention, we found no association between months spent with the trusted caregiver and the wellbeing of the children.

	p. 603	children's wellbeing scores in home-based childcare increase over time. For children who have been cared for by the same trusted caregiver for a longer period of time, the VIPP-CC [bedoeld: videofeedbackinterventie] was effective in enhancing their wellbeing.
--	--------	---

Linting, M., Groeneveld, M.G., Vermeer, H.J. & IJzendoorn, M.H. van (2013). Threshold for noise in daycare: Noise level and noise variability are associated with child wellbeing in home-based childcare. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 960- 971. doi:10.1016/j.ecresq.2013.03.005

<b>Citaat m.b.t. effect van overige elementen van kinderopvang</b>	p. 969	Average noise level and variability in noise are both negatively associated with child wellbeing in home-based childcare, over and above the contribution of child and childcare characteristics. (...) both relations between noise indicators and wellbeing were nonlinear: only when average noise level and noise variability rose above a threshold value, wellbeing started to decrease. (...) We did not find the expected moderation effects of age, gender, and child temperament [bedoeld: factoren die het effect van geluid op welbevinden modereren] which may be due to lack of power for small and complicated effects.
	p. 970	We tested alternative explanations for the connection between noise and wellbeing, for instance child characteristics, group size and hours per week spent in care, but we did not find possible mechanisms. (...) Based on this study alone, we cannot answer the question of whether noise levels in home-based childcare are cause for concern.

Middeldorp, C.M., Lamb, D.J., Vink, J.M., Bartels, M., Beijsterveldt, C.E.M. van & Boomsma, D.I. (2014). Child care, socio-economic status and problem behavior: A study of gene-environment interaction in young Dutch twins. *Behavior Genetics*, 44(4), 314-325. doi:10.1007/s10519-014-9660-z

<b>Citaat m.b.t. effect van kinderopvang (versus geen</b>	p. 323	We would like to emphasize that the main effects of formal child care on mean problem behavior were small. (...)
---	--------	---

<b>kinderopvang)</b>		<p>it is clear that the effect of SES [bedoeld: sociaal-economische status] is larger.          (...) our conclusion would be that negative effects of formal child care in the Netherlands are negligible.          (...) In summary, formal child care in the Netherlands is not strongly associated with problem behavior in children.          (...) For the Dutch situation, SES seems a more important risk factor than formal child care.</p>
<b>Conclusie die geldt voor bepaalde groep</b>	p. 322	<p>children who went to formal child care scored slightly higher on EXT/AGG [bedoeld: probleemgedrag], especially when these children came from a lower SES family.</p>

<p>Stolk, A., Hunnius, S., Bekkering, H. &amp; Toni, I. (2013). Early social experience predicts referential communicative adjustments in five-year-old children. <i>PLoS One</i>, 8(8): e72667. doi:10.1371/journal.pone.0072667</p>		
<b>Citaat m.b.t. effect van kinderopvang ('dosis')</b>	p. 4	<p>The communicative adjustment observed in the children was predicted by the time spent at daycare during the previous years of their life. This latter finding refines the notion that human communicative skills might be shaped early during development (...), emphasizing the fundamental role of non-familial interactions in the gradual construction of children's social understanding and abilities to influence the mental states of others (...).          (...) The magnitude of communicative adjustments in 5-year-old children was predicted by the time spent in daycare during previous years of their life, over and above the effects accounted for by measures of the familial social environment (sibling experience, educational level of the parents).</p>

<p>Beijsterveldt, T.C.E.M. van, Hudziak, J.J., &amp; Boomsma, D.I. (2005). Short- and long-term effects of child care on problem behaviors in a Dutch sample of twins. <i>Twin Research and Human Genetics</i>, 8(3), 250-258. doi:10.1375/1832427054253103</p>		
<b>Citaat m.b.t. effect van kinderopvang (versus geen kinderopvang)</b>	p. 255	<p>The findings of this study reveal that early nonparental child care have short-term effects on behavior problems. (...) 3-year-old children with early child care had more behavior problems than children with only parental care. These effects were obtained after controlling for SES, maternal age, maternal educational level and sex.</p>
<b>Citaat m.b.t. effect</b>	p. 255	<p>The present study found that children with low and medium amounts of child care displayed</p>

<b>van kinderopvang ('dosis')</b>		more problem behaviors than children with only parental care. Remarkably, children with high amounts of child care did not display more problem behaviors. Thus, it could be questioned whether quantity of child care is the only predictive factor for problem behaviors.
<b>Conclusie die geldt voor bepaalde groep</b>	p. 256	The present study showed that the long-term effects of early child care on behavior problems were mixed. At the age of 7 and 10 years, an effect of quantity of care was only found in low and middle SES families, not in high SES families. A second and methodologically important finding is that the long term effect of early child care was only present for mother ratings.
	p. 257	In conclusion, the results show that 3-year-old children with low and medium amounts of child care have more behavior problems compared to children with only parental care. Even at the ages of 7 and 10 years, the level of behavior problems in low SES groups remained higher. Although the effect sizes of early child care were low (not larger than .23) and do not suggest extreme behavior problems, it is important to be aware of the potential influence of child care on problem behaviors.

Werner, C.D., Linting, M., Vermeer, H.J., & IJzendoorn, M.H. van (2015). Noise in center-based child care: Associations with quality of care and child emotional wellbeing. <i>Journal of Environmental Psychology, 42</i> , 190-201. doi10.1016/j.jenvp.2015.05.003		
<b>Citaat m.b.t. effect van overige elementen van kinderopvang</b>	p. 197	We showed that noise, a major aspect of environmental chaos, had adverse outcomes on child well-being. The association between child emotional well-being and noise was nonlinear: extremely high as well as extremely low noise intensity and noise variability levels were associated with lower levels of child emotional well-being, over and above associations with child, caregiver, and child care center characteristics. These thresholds for noise indicate that certain maximal but also certain minimal levels of noise are required for optimal child well-being.
	p. 198	We showed that in child care centers noise levels stemming from both social and non-social sources can exceed a threshold after which noise levels become detrimental to child emotional well-being. On the other hand, very low levels of noise do not seem beneficial to child well-being either, potentially because these noise levels occur when not enough activities or play material are provided.
<b>Citaat m.b.t. effect van structuurkwaliteit</b>	p. 197	Apart from noise, group size and child-caregiver ratio (indicators of crowding) did not predict child well-being.

<b>Citaat m.b.t. effect van proceskwaliteit</b>	p. 198	The average scores for observed emotional well-being indicate that children in our sample were generally feeling quite well in their child care center. Child emotional well-being could be predicted from general child care quality, but, surprisingly, not from caregiver sensitivity.
---	--------	---

Slot, P.L. (2014). *Early childhood education and care in the Netherlands* (Unpublished doctoral dissertation). Chapter 5: Preschoolers' cognitive and emotional self-regulation in pretend play: Relations with executive functions, quality of play, and classroom quality.

<b>Citaat m.b.t. effect van proceskwaliteit</b>	p. 126	The findings revealed no significant associations between global classroom quality and observed cognitive and emotional self-regulation, when controlling for the number of children during the activity and the group composition at the classroom level, and children's EFs [bedoeld: executieve functies], vocabulary and background characteristics at the child level.
<b>Citaat m.b.t. effect van structuurkwaliteit</b>	p. 127	Interestingly, group size during the play activity was found to be negatively related to children's emotional self-regulation.

Groeneveld, M.G., Vermeer, H.J., IJzendoorn, M. H. van & Linting, M. (2010). Stress, cortisol and well-being of caregivers and children in home-based child care: A case for differential susceptibility. *Child: Care, Health and Development*, 38(2), 251-260. doi:10.1111/j.1365-2214.2010.01194.x.

<b>Citaat m.b.t. effect van overige elementen van kinderopvang Conclusie die geldt voor bepaalde groep</b>	p. 257	Children with a difficult temperament were more susceptible to caregiver stress as indexed by cortisol than children with a relatively easy temperament.
	p. 258	Results suggest that children tend to feel less at ease in the presence of a more stressed caregiver. This seems especially obvious for more fearful children: these children not only suffer the adverse consequences of caregivers who show an increase in cortisol levels during child care, but also benefit more from caregivers who show decreases in cortisol, compared with their less fearful peers. More fearful children were more susceptible to caregiver stress than less fearful children, for better and for worse.

Onderzoek naar het effect van kinderopvang op cortisol (stress) van kinderen

Albers, E.M., Beijers, R., Riksen-Walraven, J.M., Sweep, F.C.G.J. & Weerth, C. de (2016). Cortisol levels of infants in center care across the first year of life: Links with quality of care and infant temperament. <i>Stress</i> , 19(1), 8-17. doi:10.3109/10253890.2015.1089230		
<b>Citaat m.b.t. effect van kinderopvang (versus geen kinderopvang)</b>	p. 12	we found that infant morning and afternoon cortisol concentrations were higher on center care days, compared with home days.
<b>Conclusie die geldt voor bepaalde groep</b>	p. 13	we found that infants receiving higher quality of maternal behavior displayed higher morning cortisol in center care, compared to infants receiving lower quality of maternal behavior. In addition, higher quality of maternal behavior was also related to higher concentrations of afternoon cortisol in center care, but this was only true for infants high in negative emotionality, i.e. with a more difficult temperament.
<b>Citaat m.b.t. effect van proceskwaliteit</b>	p. 15	the quality of the care provided in the centers did not predict infant cortisol concentrations at center care days.

Vermeer, H.J., Groeneveld, M.G., Larrea, I., IJzendoorn, M.H. van, Barandiaran, A., Linting, M. (2010). Child care quality and children's cortisol in Basque Country and the Netherlands. <i>Journal of Applied Developmental Psychology</i> , 31, 339-347. doi:10.1016/j.appdev.2010.05.001		
<b>Citaat m.b.t. effect van kinderopvang (versus geen kinderopvang)</b>	p. 345	Overall, children did not produce more cortisol during a day at the child care center compared to a day at home.
<b>Citaat m.b.t. effect van structuurkwaliteit</b>	p. 346	The present study however suggests that group sizes and child-caregiver ratios are not the critical factor in explaining individual differences in cortisol levels.
<b>Citaat m.b.t. effect van proceskwaliteit</b>	p. 345	A rise in cortisol during the child care day, however, was found for children receiving below median quality of care, whereas a decline in cortisol was found for children in above-median quality of care.



		<p>(...)</p> <p>Although the current study did not include centers of high-quality care (even the child care centers categorized in the above-median group were fairly low in quality), the reported increase in children's cortisol levels attending below-median child care quality was confirmed. Our results support the hypothesis that quality of care matters in explaining rises in children's cortisol during a child care day.</p>
--	--	--

*Onderzoek naar de effecten van kinderopvang op de cognitieve ontwikkeling van kinderen*

Albers, E.M., Riksen-Walraven, J.M. & Weerth, C. de (2010). Developmental stimulation in child care centers contributes to young infants' cognitive development. <i>Infant Behavior &amp; Development</i> , 33, 401-408. doi:10.1016/j.infbeh.2010.04.004		
<b>Citaat m.b.t. effect van proceskwaliteit</b>	p. 406	<p>Developmental stimulation in one-to-one interactions was found to contribute significantly to infant cognitive development at 9 months of age. The results also revealed a marginally significant trend for this relation to be moderated by caregiver sensitivity. More specifically, higher levels of developmental stimulation tended to predict higher levels of infant cognitive development when provided by highly sensitive caregivers. The number of children per caregiver was unrelated to infant cognitive development.</p> <p>(...)</p> <p>Developmental stimulation was a better predictor of infant development than caregiver sensitivity, despite the lower average level and smaller variation in the developmental stimulation scores.</p>
	p. 407	In conclusion, our results suggest that even small increases in developmental stimulation provided in child care centers in the first year of life may foster infants' cognitive development.
<b>Citaat m.b.t. effect van structuurkwaliteit</b>	p. 406	our finding regarding the lack of association between child-caregiver ratio and infant cognitive development must be interpreted with caution.

Luijk, M.P.C.M., Linting, M., Henrichs, J., Herba, C.M., Verhage, M.L., Schenk, J.J., Arends, L.R., Raat, H., Jaddoe, V.W.V., Hofman, A., Verhulst, F.C., Tiemeier, H. & IJzendoorn, M.H. van (2015). Hours in non-parental child care are related to language development in a longitudinal cohort study. *Child: Care, Health and Development*, 41(6), 1188-1198. doi:10.1111/cch.12238

<b>Citaat m.b.t. effect van kinderopvang (versus geen kinderopvang)</b>	p. 1195	Non-parental child care has long-term beneficial effects on language proficiency. (...) Centre-based care was associated with better language abilities than home-based care.
<b>Citaat m.b.t. effect van kinderopvang ('dosis')</b>	p. 1195	Amount of child care was associated with language development from 1 to 6 years of age.
	p. 1194	our results indicate that type of child care influences language development, such that those children who spend more hours in centre-based child care at ages 2 and 3 years have higher language scores than children who spend more hours in home-based child care. Ethnicity, SES, gender or parity does not significantly affect results.
<b>Conclusie die geldt voor bepaalde groep</b>	p. 1194	more hours in nonparental child care are associated with a language dip in infancy and with language acceleration in preschool children.

Slot, P.L. (2014). *Early childhood education and care in the Netherlands* (Unpublished doctoral dissertation). Chapter 4: General and specific quality of early childhood education and care predict growth of two-year-olds' vocabulary and attention skills.

<b>Citaat m.b.t. effect van proceskwaliteit</b>	p. 93	Emotional support was related to gains in children's vocabulary, whereas support for learning was associated with growth in children's attention.
---	-------	---

Slot, P.L. (2014). *Early childhood education and care in the Netherlands* (Unpublished doctoral dissertation). Chapter 5: Preschoolers' cognitive and emotional self-regulation in pretend play: Relations with executive functions, quality of play, and classroom quality.

<b>Citaat m.b.t. effect van proceskwaliteit</b>	p. 126	The findings revealed no significant associations between global classroom quality and observed cognitive and emotional self-regulation, when controlling for the number of children during the activity and the group composition at the classroom level, and children's EFs [bedoeld: executieve functies], vocabulary and background characteristics at the child level.
<b>Citaat m.b.t. effect van structuurkwaliteit</b>	p. 197	Apart from noise, group size and child-caregiver ratio (indicators of crowding) did not predict child well-being.
<b>Citaat m.b.t. effect van proceskwaliteit</b>	p. 198	The average scores for observed emotional well-being indicate that children in our sample were generally feeling quite well in their child care center. Child emotional well-being could be

		predicted from general child care quality, but, surprisingly, not from caregiver sensitivity.
--	--	---

## 6 Effecten van kinderopvang op de ontwikkeling van kinderen: een beknopt overzicht van buitenlands onderzoek

*Ruben Fukkink*

De effecten van kinderopvang op de kinderlijke ontwikkeling zijn wetenschappelijk onderzocht in verschillende landen, zoals Australië (Gialamas et al., 2015; Yamauchi & Leigh, 2011), Canada (Hausfather et al., 1997; Romano et al., 2010), Denemarken (Gupta & Simonsen, 2010), Frankrijk (Balleyguier & Melhuish, 1996), Groot-Brittannië (Barnes & Melhuish, 2016), Noorwegen (Dearing et al., 2015; Lekhal et al., 2011; Havnes & Mogstad, 2011; Zachrisson et al., 2013), Spanje (Felfe et al., 2015), Verenigde Staten, Zweden (Hagekull & Bohlin, 1995; Lamb et al., 1988) en Zwitserland (Pierrehumbert et al., 1996). Met name de Amerikaanse resultaten uit het grote en gezaghebbende NICHD-onderzoek zijn besproken in Nederland. Maar ook eerder al bereikten berichten uit de zogenoemde 'childcare wars', die Amerikaanse wetenschappers en andere betrokkenen met elkaar uitvochten, ons land. In dit hoofdstuk bespreken we, in een beknopt overzicht, op hoofdlijnen de belangrijkste uitkomsten uit recent buitenlandse onderzoek naar de effecten van kinderopvang op de ontwikkeling van jonge kinderen.

Onder 'kinderopvang' verstaan we hier reguliere kinderopvang, in Engelstalige studies vaak aangeduid met 'early childhood care' voor de 'general population' of 'universal care'. De effecten van voor- en voerschoolse educatie ('early childhood education', vaak voor kinderen uit achterstandssituaties) vallen buiten het bestek van dit hoofdstuk. Het is belangrijk om effecten van kinderopvang te scheiden van effecten van voor- en voerschoolse educatie, gezien de wezenlijke verschillen in doelstellingen, doelgroepen en aanpak.

### 6.1 Generaties in het onderzoek naar effecten van kinderopvang

Er zijn drie generaties in het onderzoek naar de effecten van kinderopvang (Scarr & Eisenberg, 1993), die elk een eigen vraagstelling hadden en een kenmerkende onderzoeksopzet.

#### *Eerste generatie*

Het onderzoek van de eerste generatie wordt gekenmerkt door onderzoeksopzetten waar een vergelijking werd gemaakt tussen kinderen die wel naar de kinderopvang gaan en kinderen die niet naar de kinderopvang gaan. Een focus op de pedagogische kwaliteit ontbrak, zowel bij de thuis- als bij de kinderopvangsituatie. Dit onderzoek werd geïnspireerd door de 'maternal deprivation'-hypothese, die veronderstelt dat kinderen zonder de zorg van de moeder een risico lopen op een minder gunstige ontwikkeling, met name als het gaat om de hechting van kinderen aan de ouders en de latere sociaal-emotionele ontwikkeling. In dit allereerste onderzoek, samengevat door Belsky en Steinberg (1978) en Rutter (1981), kreeg de kinderopvang voornamelijk het voordeel van de twijfel. De kinderopvang, mits van goede kwaliteit, leek geen negatieve gevolgen voor de kinderlijke ontwikkeling met zich mee te brengen en bedreigde ook de kwaliteit van de moeder-kindrelatie niet.

#### *Tweede generatie*

De effectstudies van het eerste uur werden gevolgd door onderzoek waar veel meer aandacht was voor de pedagogische kwaliteit van de kinderopvang. Het ging om *structurele kwaliteitskenmerken*, zoals de groeps grootte, de beroepskracht-kindratio (ook wel: leidster-kindratio) en de opleiding van de pedagogisch medewerkers, tezamen wel aangeduid als de 'ijzeren driehoek' (*iron triangle*) van het kinderopvangonderzoek. De variabelen uit deze 'driehoek' domineerden het onderzoek naar kinderopvang tot ver in de jaren 1990 en waren kenmerkend voor de tweedegeneratiestudies naar kinderopvang. Dit tweedegeneratieonderzoek liet grote verschillen zien in de pedagogische kwaliteit van de opvang, zowel bij de structurele kwaliteitskenmerken (zoals groeps grootte, beroepskracht-kindratio, opleiding van de staf) als de proceskwaliteit (de kwaliteit van de interacties en ervaringen op de groep) en deze verschillen in kwaliteit lieten de voorspelde samenhang zien met de ontwikkeling van kinderen (Vandell & Wolfe, 2000). Voor alle vormen van kinderopvang geldt dat met name de proceskwaliteit – sterker dan de structurele kwaliteit – een voorspeller is van de ontwikkeling van kinderen: de ervaringen op de groep met de staf, andere kinderen en speel- en leer materialen in een programma (ook wel proximale processen genaamd) zijn van directe invloed op de ontwikkeling van het jonge kind (Mashburn et al., 2008; Phillips & Lowenstein, 2011).

De aandacht voor de pedagogische kwaliteit is onverminderd belangrijk gebleven in het kinderopvangonderzoek vanaf de tweede generatie tot en met nu. Het onderzoek naar de effecten van kinderopvang op de ontwikkeling van kinderen is zich, na de aanvankelijke nadruk op de structurele kwaliteitskenmerken in toenemende mate gaan richten op proceskwaliteit. Structurele kwaliteitskenmerken zoals de groeps grootte, beroepskracht-kindratio en opleiding van pedagogisch medewerkers (en andere structurele kenmerken) zijn nog steeds belangrijk, maar meer en meer is er aandacht voor de pedagogische kwaliteit van de interacties tussen kinderen en staf, tussen kinderen onderling en tussen kinderen en hun speel- en leeromgeving op de groep. Deze directe ervaringen op de groep, ook wel proximale processen genoemd, bepalen de ontwikkeling van kinderen: proximale processen vormen de motor van de kinderlijke ontwikkeling.

### *Derde generatie*

In het derdegeneratieonderzoek werden de thuis- en kinderopvangsituatie gezamenlijk in ogenschouw genomen bij het onderzoek naar effecten van kinderopvang. Dit brede perspectief op kinderopvang en andere leefmilieus waarin kinderen opgroeien, past bij socio-ecologische theorievorming met aandacht voor risicofactoren en protectieve factoren op kindniveau en aandacht voor meerdere leefmilieus. Er kwam hiermee ook aandacht voor nieuwe variabelen, zoals de startleeftijd waarop een kind naar het kinderdagverblijf gaat (Howes, 1990) en het aantal uren dat een kind het kinderdagverblijf bezoekt, ofwel de kwantiteit van de kinderopvang (NICHD, 2002). Daarnaast kwam er meer aandacht voor het temperament van het kind als belangrijke achtergrondvariabele (Crockenberg, 2003; zie voor een overzicht Clarke-Stewart & Allhusen, 2005 en Martin & Fox, 2006). Tussen kinderopvangbezoek als belangrijkste voorspeller en de kinderlijke ontwikkeling als uitkomstmaat komen als het ware diverse moderatoren te staan: onderzocht wordt of effecten van kinderopvang op de kinderlijke ontwikkeling worden gemodereerd door kenmerken op kind- of gezinsniveau. Vaak gaat het om het samenspel, ofwel een interactie-effect van twee (en soms meer) variabelen die het opgroeien van een kind beïnvloedt. Dit type hypothesen is onder meer onderzocht in het bekendste en langstlopende longitudinale onderzoek naar de effecten van kinderopvang, de grootschalige Amerikaanse *Study of Early Child Care and Youth Development* (SECCYD), uitgevoerd door het *National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network* (kortweg aangeduid als NICHD ECCRN). Deze studie, die algemeen als een 'state-of-the-art'-onderzoek is erkend (Belsky, 2006), heeft tot nu toe

het meest overtuigende bewijs gevonden voor systematische verbanden tussen de pedagogische kwaliteit van de kinderopvang en de kinderlijke ontwikkeling, zowel in het cognitieve als socio-emotionele domein. Na de NICHD-studie zijn echter ook in andere landen omvangrijke studies gestart naar de effecten van kinderopvang op de kinderlijke ontwikkeling (zie hieronder).

Het derdegeneratieonderzoek heeft laten zien dat combinaties van opvoedkenmerken – vaak uit de kinderopvang en het gezin – bepaalde effecten laten zien op de kinderlijke ontwikkeling. Zo blijken kinderen met een moeilijker temperament gevoeliger voor wisselende opvangarrangementen en personeelsverloop (Crockenberg, 2003; De Schipper et al., 2004; De Schipper et al., 2008). Deze uitkomsten ondersteunen daarmee zogenoemde cumulatieve risico-hypothesen, die voorspellen dat bij meerdere risicofactoren kinderen zich minder voorspoedig ontwikkelen. Ook is er aandacht gekomen voor de differentiële ontvankelijkheidshypothese, die voorspelt dat kinderen in verschillende mate gevoelig zijn voor de invloeden van hun omgeving, zowel in negatieve als positieve zin (Belsky & Pluess, 2009; Belsky et al., 2007). Zo vonden Pluess en Belsky (2010) een resultaat dat deze hypothese bevestigde: kinderen met een moeilijk temperament gedijden minder goed in opvang van lagere kwaliteit, maar lieten in vergelijking met de andere kinderen juist een positievere ontwikkeling zien bij kinderopvang van relatief goede kwaliteit.

Het onderzoek uit de derde generatie heeft zo laten zien dat de effecten van kinderopvang mede afhankelijk zijn van kenmerken van het kind, de kinderopvang en ook kenmerken van de thuissituatie. De klassieke vraag in het onderzoek naar de effecten van kinderopvang is daarmee verschoven van het toetsen van hoofdeffecten naar interactie-effecten (Bronfenbrenner, 1979). Anders gezegd, de klassieke vraag naar het effect van de kinderopvang op de kinderlijke ontwikkeling is verruild voor de vraag welke effecten kinderopvang van verschillende kwaliteit heeft voor verschillende kinderen.

Ook is er door onderzoekers op gewezen dat de gevonden uitkomsten in het kinderopvangonderzoek feitelijk geen effecten rapporteren, maar samenhangen tussen het gebruik van kinderopvang enerzijds en de kinderlijke ontwikkeling anderzijds die geen direct bewijs vormen voor een causaal verband. De term 'effecten' is dus feitelijk te sterk: strikt genomen laat het onderzoek alleen systematische verbanden zien tussen het gebruik van de kinderopvang en de ontwikkeling van kinderen. Wel is het zo dat de verbanden ('effecten') uit recente studies significante relaties betreffen die zichtbaar blijven als diverse kenmerken van kinderen, gezinnen en kinderopvanggebruik zijn verdisconteerd in de statistische analyses.

Kort samengevat: waar alleen het hoofdeffect van kinderopvangonderzoek centraal stond in de eerstegeneratiestudies, liet het tweedegeneratieonderzoek pedagogische kwaliteit zien als belangrijke moderator. De studies uit het derdegeneratieonderzoek richtten zich hierbij ook op zogenoemde interactie-effecten, ofwel effecten van een combinatie van variabelen (bijvoorbeeld: de combinatie van kinderopvang van relatief lage kwaliteit enerzijds en kinderen met een moeilijk temperament anderzijds). Deze inhoudelijke ontwikkeling van studies naar de effecten van kinderopvang in ruim veertig jaar heeft het onderzoek verrijkt, heeft de centrale onderzoeksvraag naar de effecten van kinderopvang in een breder perspectief geplaatst en heeft ook geleid tot een genuanceerder perspectief. De eenvoudige vraag 'Is kinderopvang slecht voor kinderen?' uit de allereerste wetenschappelijke studies is niet alleen verruild voor een meer open vraagstelling, maar er is ook aandacht gekomen voor complexere samenhangen waarbij kind-, gezins- en kinderopvangkenmerken in samenhang worden bestudeerd. Dit heeft de onderzoeksbevindingen er mogelijk niet eenvoudiger op gemaakt, maar doet wel meer recht aan een genuanceerde werkelijkheid.

## 6.2 Effecten van kinderopvang: voorschoolse periode

We bespreken de effecten van kinderopvang op kinderen voor drie domeinen: de cognitieve ontwikkeling, de sociaal-emotionele ontwikkeling en, kort samenvattend, de uitkomsten uit het onderzoek naar cortisol van jonge kinderen in de kinderopvang.

### *Cognitieve ontwikkeling*

Het effect van kinderopvang op de cognitieve ontwikkeling, zoals de ontwikkeling van de woordenschat, taalvaardigheid en schoolprestaties, is doorgaans positief (Bradly & Lowe Vandell, 2007; Clarke-Stewart & Allhusen, 2005; Lekhal et al., 2011). Er zijn effecten gevonden op heel verschillende cognitieve uitkomstmaten: van taal- en leesvaardigheid tot non-verbale vaardigheden en zittenblijven. Ook zijn er positieve effecten gerapporteerd voor algemene leervaardigheden die als het ware onderliggend zijn voor goed presteren bij cognitieve taken en schoolprestaties. Een voorbeeld hiervan is 'task attentiveness' (Gialamas et al., 2014), dat een van de algemene executieve functies is. Echter, niet in alle studies is een positief effect gevonden. In twee Australische studies werd bijvoorbeeld geen enkel positief effect gevonden op cognitief vlak en schoolrijpheid (Gialamas et al., 2015; Haeck et al., 2015). Echter, er is vrijwel geen onderzoek dat algemene negatieve effecten van het gebruik van kinderopvang op de cognitieve ontwikkeling van kinderen heeft gerapporteerd (Scarr & Eisenberg, 1993; Melhuish, 2004).

Als we het cognitieve terrein overzien, valt de balans voor de cognitieve effecten van kinderopvang positief uit. De uitkomsten op cognitief vlak zijn met name gunstig voor kinderen uit achterstandssituaties (Bradly & Low Vandell, 2007; Felfe et al., 2015; Sammons et al., 2004), inclusief kinderen uit immigrantengezinnen (Gottfried & Kim, 2015) en kinderen uit gezinnen met een andere taalachtergrond (Klein & Sonntag, 2017). De positieve effecten van kinderopvang op de cognitieve ontwikkeling waren in de studie van Felfe et al. (2015) ook groter voor meisjes dan voor jongens.

### *Sociaal-emotionele ontwikkeling*

De effecten van kinderopvang op sociaal-emotioneel vlak zijn minder eenduidig dan op cognitief vlak. Voor het sociaal-emotionele domein geldt namelijk dat er negatieve uitkomsten zijn gerapporteerd in de literatuur, maar ook positieve uitkomsten en ook nuleffecten.

Amerikaanse studies laten zien dat kinderopvanggebruik in het eerste levensjaar en frequent kinderopvangbezoek voorspellers zijn van minder sociale vaardigheden, meer probleemgedrag, negatievere stemmingen en meer agressie en conflict (Bradly & Lowe Vandell, 2007; Jacob, 2009). Het Amerikaanse NICHD-onderzoek heeft laten zien dat frequent bezoek van de kinderopvang in het eerste levensjaar (zo'n 20 uur per week) samenhangt met een minder gunstige emotionele ontwikkeling (Belsky, 1988). Specifieker gesteld: op sociaal-emotioneel gebied was er een (zwakke) samenhang tussen de hoeveelheid kinderopvang en later, door leerkrachten gerapporteerd 'probleemgedrag', zoals minder meegaand gedrag, een grotere impulsiviteit en het nemen van meer risico's. Dit patroon bleek ook op 15-jarige leeftijd nog steeds aanwijsbaar (Belsky et al., 2007; Vandell et al., 2010; zie voor een overzicht Clarke-Stewart & Allhusen, 2005 en National Research Council and Institute of Medicine, 2000). Deze uitkomst voor

externaliserend probleemgedrag is later ook gevonden in Australisch onderzoek (Gialamas et al., 2015).

Er zijn ook enkele positieve effecten gerapporteerd. Een licht positief effect van kinderopvang is gevonden voor de sociale vaardigheden van kinderen. Amerikaanse kinderen die de kinderopvang bezoeken, zijn op 3-jarige leeftijd sociaal vaardiger met leeftijdgenoten en met volwassenen. Ze spelen langer met anderen, laten complexere vormen van spel zien en gedragen zich meer empathisch en meer prosociaal naar andere kinderen. Het effect was zichtbaar bij het spelen met leeftijdgenootjes, maar niet met het spelen met een vriendje (Clarke-Stewart & Allhusen, 2005). Het lijkt dat kinderen met ervaring in de opvang makkelijker worden in de omgang met verschillende 'peers'. Ook zijn zij vaardiger in de omgang met 'vreemde' volwassenen. De Australische studie van Gialamas et al. (2014) vond ook positieve effecten van kinderopvangbezoek op de emotionele zelfregulatie bij het jonge kind die ook nog aanwijsbaar was op 6- en 7-jarige leeftijd.

Overigens, er zijn ook onderzoeken die geen verband lieten zien tussen kinderopvangbezoek en de ontwikkeling van kinderen. Onderzoek naar de Deense kinderopvang liet bijvoorbeeld noch een negatief, noch een positief effect zien van kinderopvang op niet-cognitieve uitkomsten (Gupta & Simonsen, 2010); groepsopvang deed het overigens beter dan gastouderopvang.

Enkele studies vonden dat positieve effecten voor de sociaal-emotionele ontwikkeling duidelijker zichtbaar zijn bij kinderen uit gezinnen met een lagere sociaal-economische status (zie Romano et al., 2010 voor gastouderopvang). Andersom geldt dat er ook studies zijn die grotere negatieve effecten hebben gevonden bij kinderen uit gezinnen met een hogere sociaal-economische status (Yamauchi & Leigh, 2011).

### *Cortisol*

Verschillende studies hebben laten zien dat kinderen op de dagopvang – met name jongere kinderen tot 3 jaar – een hoger cortisolniveau hebben op opvangdagen dan op thuisdagen (zie voor een overzicht Vermeer & Van IJzendoorn, 2006). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de relatief drukke omgeving bij groepsopvang met stressvolle interacties gedurende de dag, leidt tot een hoger stressniveau. De meta-analyse van Geoffroy et al. (2006) laat zien dat cortisolniveaus, zoals verwacht, met name hoog zijn in kinderopvang van lage kwaliteit en bij kinderen met een moeilijker temperament. Voor de cortisoluitkomsten geldt dat er geen sprake is van een sterk effect (Vermeer en Van IJzendoorn rapporteren een effectgrootte van  $r = .18$ , ofwel een effect tussen klein en middelmatig groot in), maar wel is er een systematisch verband, dat is gevonden in buitenlands en Nederlands onderzoek.

We weten overigens nog niet of de hogere cortisolniveaus zoals die zijn gevonden in kinderopvangonderzoek, schadelijk zijn voor de latere ontwikkeling. Een andere complicerende factor is dat cortisolniveaus kunnen schommelen vanwege diverse factoren, waaronder slapen, eten en ziekte. Meer onderzoek is daarom nodig, aldus Vermeer en Van IJzendoorn, naar de precieze betekenis van de hogere cortisolwaarden: Wat betekent een hogere waarde voor het kind? Zijn hogere cortisolwaardes voorspellers van een minder gunstige ontwikkeling?

## **6.2.1 Effecten van kinderopvang: kwaliteit, kwantiteit en timing**



Als we effecten van kinderopvang willen vaststellen, moet het gebruik van kinderopvang zo precies mogelijk in kaart worden gebracht. In de onderzoeksliteratuur zien we dat de algemene vraag naar het effect van kinderopvang wordt uitgesplitst naar drie bekende variabelen: wat is op de ontwikkeling van kinderen het effect van de kwaliteit van de kinderopvang, van de kwantiteit van de kinderopvang (het aantal uren dat een kind naar de kinderopvang gaat) en van de startleeftijd van kinderopvangbezoek? (Belsky, 2006; Bradley & Vandell, 2007). Deze drie dimensies van kinderopvang zijn belangrijke voorspellers gebleken van de effecten van kinderopvang op de ontwikkeling van kinderen. Er zijn uiteraard nog andere dimensies denkbaar zoals het type kinderopvang dat het kind bezoekt (bijvoorbeeld: kinderdagverblijf of gastouderopvang), wisselingen van kinderopvang (bijvoorbeeld: van gastouderopvang naar kinderdagverblijf en peuterspeelzaal in de voorschoolse periode), aansluiting tussen voorschool en school, de stabiliteit van de groep, de stabiliteit van de staf ('vaste gezichten'). Echter, deze aspecten zijn veel minder onderzocht.

### *Kwaliteit van de kinderopvang*

De pedagogische kwaliteit van de kinderopvang is een belangrijke voorspeller gebleken van de kinderlijke ontwikkeling. Sterker, de kwaliteit van de kinderopvang is de meest robuuste voorspeller gebleken in het empirisch onderzoek van de afgelopen decennia met brede effecten op zowel cognitief als sociaal-emotioneel vlak (Shonkoff & Phillips, 2000). Het onderzoek naar de effecten van kinderopvang wordt dan ook wel eens heel kort als volgt samengevat: slechte kinderopvang is slecht voor kinderen, goede kinderopvang is goed voor kinderen.

Hoge kwaliteit van kinderopvang hangt samen met een gunstigere cognitieve en talige ontwikkeling (Belsky, 2006; Melhuish, 2004; Shonkoff & Phillips, 2000). Met name de proceskwaliteit, ofwel de directe ervaringen die een kind opdoet op de groep met leeftijdgenoten en pedagogisch medewerkers, blijkt de belangrijkste voorspeller van de ontwikkeling. Echter, proceskwaliteit wordt beïnvloed door structurele kenmerken 'op afstand' en deze structurele kwaliteit kan zo ook van invloed zijn op de ontwikkeling van kinderen. De beroepskracht-kindratio en de opleiding van pedagogisch personeel blijken voorspellers te zijn van de proceskwaliteit en hebben effecten op de ontwikkeling van kinderen.

Goede kwaliteit van de kinderopvang kan ook als een buffer werken en de effecten van (mogelijke) risicofactoren reduceren. Zo bleek full-time bezoek aan de kinderopvang een voorspeller van probleemgedrag bij Australische peuters, maar bij een gunstige beroepskracht-kindratio viel dit effect weer weg (Yamauchi & Leigh, 2011).

### *Kwantiteit van de kinderopvang*

De Amerikaanse NICHD-onderzoekers vonden het eerst dat de kwantiteit van de kinderopvang een voorspeller is van de kinderlijke ontwikkeling. Meer specifiek, meer dan 10 uur kinderopvang per week in het eerste levensjaar van het kind (de periode van 3 tot 15 maanden) bleek, in combinatie met een lage sensitiviteit van de moeder in de thuissituatie, een voorspeller van een onveilige hechting tussen moeder en kind. Dit effect staat los van de kwaliteit van de kinderopvang. Er is dus sprake van een interactie-effect van meerdere factoren die gezamenlijk leiden tot een verhoogde kans op een bepaalde ontwikkeling van het kind (Belsky, 2006). Ook is er een negatief effect gevonden op sociaal gedrag. Preciezer gezegd, er is een iets hogere mate van externaliserend gedrag en een iets lagere mate van zelfcontrole. Latere Amerikaanse studies

lieten dezelfde uitkomst zien (Jacob, 2009). Dit effect komt overigens vooral naar voren als leerkrachten de kinderen beoordelen; het effect is minder of zelfs geheel afwezig bij de oordelen van de ouders (Lucas-Thompson et al., 2010; Zachrisson et al., 2013). Anders gezegd: de relatie tussen kinderopvanggebruik en externaliserend probleemgedrag is iets wat ouders (het gaat overigens meestal om de moeder) niet zien bij hun eigen kinderen, maar wat de leerkrachten bij dezelfde kinderen wel ervaren in hun klas. De gevonden effecten verschillen in het Amerikaanse onderzoek ook voor verschillende etnische groepen, met de sterkste effecten voor witte gezinnen met een relatief hoge sociaal-economische status (Huston et al., 2015; Yamauchi & Leigh, 2011). Ook in andere landen is een negatief verband gevonden tussen kwantiteit van de kinderopvang en het gedrag van jonge kinderen (Gialamas et al., 2015).

Echter, de relatie tussen kinderopvang en probleemgedrag is niet in alle studies gerepliceerd: er zijn studies met 'nul-resultaten' en zelfs met positieve effecten op de sociaal-emotionele ontwikkeling. In een Noorse studie (Zachrisson et al., 2013) werd bijvoorbeeld geen zelfstandig effect gevonden van de kwantiteit van de kinderopvang; de zwakke verbanden die er zijn, lijken het gevolg van een selectie-effect: andere factoren spelen een rol bij de gezinnen die veel gebruik maken van kinderopvang. Het is volgens de Noorse onderzoekers daarom tijd voor een heroverweging in het wetenschappelijk en maatschappelijk debat: of er een relatie is tussen kinderopvanggebruik en externaliserend probleemgedrag hangt af van hoe je dit onderzoekt en van de bredere socio-politieke context waarin kinderopvang plaatsvindt (Dearing & Zachrisson, 2017; Lekhal et al., 2011). Deze internationale context betekent in het specifieke geval van Noorwegen bijvoorbeeld dat de meeste kinderen pas in hun tweede levensjaar naar de kinderopvang gaan en niet – zoals in de Verenigde Staten, maar ook in Nederland – in hun eerste jaar. Voor de Verenigde Staten geldt bovendien dat de kwaliteit zeer variabel is (Shonkoff & Phillips, 2000).

Ook een Australische studie van Gialamas et al. (2015) illustreert – op een heel andere manier – hoe complex de onderzoeksuitkomsten soms zijn als het gaat om kwantiteit. In deze grootschalige, longitudinale studie werd gevonden dat frequent kinderopvangbezoek samenhangt met meer externaliserend probleemgedrag op 3-jarige leeftijd, maar weer minder internaliserend probleemgedrag. Voor de cognitieve ontwikkeling zijn er ook effecten van de hoeveelheid kinderopvang gevonden, en wel in positieve zin: meer uren in kinderopvang op jonge leeftijd, hangt samen met een betere cognitieve ontwikkeling op 4-jarige leeftijd en taalvaardigheid (Barnes & Melhuish, 2016; Lekhal et al., 2011). Ook hier geldt weer dat er ook studies zijn die geen verband vonden tussen de hoeveelheid kinderopvang en de cognitieve ontwikkeling, zoals de receptieve woordenschat (Gialamas et al., 2015).

### *Startleeftijd*

Startleeftijd is een derde dimensie van kinderopvanggebruik. Deze dimensie staat in principe los van kwaliteit en kwantiteit van de kinderopvang, maar hangt uiteraard deels samen met kwantiteit, tenminste als we kijken naar de totale hoeveelheid kinderopvang in de voorschoolse periode. De startleeftijd hangt sterk samen met nationale regelingen voor ouderschapsverlof. In landen met relatief lang ouderschapsverlof van een jaar start kinderopvangbezoek relatief laat, in landen met een relatief kort ouderschapsverlof (zoals de Verenigde Staten en Nederland) begint kinderopvangbezoek in het eerste jaar, vaak vanaf drie maanden.

De startleeftijd is in Amerikaanse studies als een risicofactor naar voren gekomen voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Preciezer gezegd: kinderopvang in het eerste levensjaar is een risicofactor gebleken, maar wel in samenhang met andere kenmerken. Een vraag die naar voren komt op basis van het wetenschappelijke onderzoek is of het eerste jaar

mogelijk een kritische periode is. Feit is dat studies uit Noorwegen, waar kinderen na het eerste levensjaar naar dagopvang gaan, geen negatieve effecten van kinderopvang op de sociaal-emotionele ontwikkeling rapporteren (Solheim et al., 2013; Zachrisson et al. 2013; Borge & Melhuish, 1995). De vraag is echter niet eenvoudig te beantwoorden omdat de Amerikaanse en Noorse situatie hiervoor te veel van elkaar verschillen. Startleeftijd lijkt overigens geen risicofactor voor de cognitieve ontwikkeling. In een Engelse studie is een positief effect gevonden van een vroege start in de kinderopvang (Barnes & Melhuish, 2016); dit gold met name voor niet-verbale vaardigheden van de kinderen.

### **6.3 Effecten van kinderopvang: schoolse periode**

Buitenschoolse opvang neemt in Nederland een steeds belangrijker plaats in voor een groep kinderen die recent sterk is gegroeid. De toenemende maatschappelijke betekenis van buitenschoolse opvang (vaak afgekort met bso) is overigens niet alleen een Nederlands verschijnsel, maar is een trend die ook goed zichtbaar is in het buitenland. Eén op de vier Amerikaanse kinderen in de basisschoolleeftijd die gebruikmaakt van opvang, gaat bijvoorbeeld naar een formele vorm van buitenschoolse opvang, aldus Amerikaanse statistieken (Durlak et al., 2010; Pierce, et al. 2010). Ook andere westerse landen laten een sterke groei van de buitenschoolse opvang zien sinds de jaren 1990 (OECD, 2006). De groei van de buitenschoolse opvang, die in zijn huidige vorm en omvang nog maar relatief kort bestaat, is daarmee een van de grootste veranderingen in de leefomgeving van kinderen in de basisschoolleeftijd in de eenentwintigste eeuw (Riggs & Greenberg, 2004).

Wetenschappelijk onderzoek naar de effecten van buitenschoolse opvang is, ondanks de spectaculaire groei die 'afterschool care' heeft laten zien, (nog) schaars. Op het terrein van de buitenschoolse opvang is nog maar weinig onderzoek gedaan, zeker wanneer we dit vergelijken met de voorschoolse opvang. Een van de redenen is dat de doelstellingen van buitenschoolse opvang niet eenduidig zijn (Beckett et al., 2001; Halpern, 2000; Lerner et al., 1999; Pierce et al., 1999; Riggs & Greenberg, 2004; Scott-Little et al., 2002; Smith & Barker, 2000; Vandell & Posner, 1999) en dat bemoeilijkt een gerichte evaluatie. In de praktijk zien we een grote heterogeniteit in de doelstellingen en inhoud van de programma's (Durlak et al., 2010; Eccles, 1999; Halpern, 2000; Lauer et al., 2006; Mahoney et al., 2007; Quinn, 1999). Deze context bemoeilijkt een gerichte evaluatie van effecten.

Bij het uitgevoerde onderzoek van buitenschoolse opvang moeten enkele kanttekeningen worden geplaatst. Allereerst, bij het onderzoek naar buitenschoolse opvang is er een belangrijk onderscheid tussen 'after-school care' en 'after-school programs'. Qua doelstelling en doelgroep zijn de 'after-school programs' te vergelijken met voor- en voerschoolse educatie. In de wetenschappelijke literatuur zien we met name effectstudies in de context van after-school programs. Deze programma's zijn expliciet gericht op ontwikkelingsstimulering en hebben meestal een meer schoolgebonden invulling van het programma. Bekend zijn bijvoorbeeld de naschoolse programma's die gericht zijn op lezen en rekenen (zie Lauer et al., 2006, voor een overzicht van effecten van after-school programs). After-school care – ook wel aangeduid met 'out-of-school care' of 'school-aged childcare' – is gericht op de opvang van kinderen en op ontspanning na school (Halpern, 2000; Øksnes, 2008; Vandell & Posner, 1999). Er wordt hier doorgaans niet programmatisch gewerkt met een gestructureerd curriculum (Riggs & Greenberg, 2004). Dit type buitenschoolse opvang is het meest vergelijkbaar met de Nederlandse buitenschoolse opvang.

Ten tweede, in een aantal studies zijn kinderen die naar de buitenschoolse opvang gaan vergeleken met kinderen die na school alleen zijn of in ieder geval zonder supervisie thuis (of

elders) zijn, de zogenoemde 'self-care' of 'latchkey children' ('hangsleutelkinderen'), zoals deze kinderen worden aangeduid. De vergelijking tussen kinderen in de buitenschoolse opvang en tussen 'self-care' valt in alle studies positief uit ten gunste van de formele opvang: kinderen in de buitenschoolse opvang doen het in alle studies beter dan kinderen in self-care. Ze laten minder probleemgedrag zien, minder criminaliteit en hebben een positievere attitude over school. De verschillen zijn bovendien fors (Mahatmya & Lohman, 2011). Een kanttekening bij deze vergelijking is dat er wezenlijke verschillen zijn tussen deze twee groepen kinderen. De self-care-groep blijkt op allerlei achtergrondkenmerken achtergesteld bij de kinderen op de buitenschoolse opvang. Selectie-effecten, die een directe vergelijking bemoeilijken, spelen dus niet alleen een rol in de opvang voor jonge kinderen, maar ook bij onderzoek naar de buitenschoolse opvang.

Een laatste kanttekening is dat het effect van de buitenschoolse opvang vaak is onderzocht zonder dat de (proces)kwaliteit van de buitenschoolse opvang daarbij is betrokken. Een belangrijke variabele ontbreekt daarmee in veel studies.

### *Effecten van buitenschoolse opvang*

De eerste overzichtsstudies rond 2000 zijn zeer voorzichtig in het trekken van conclusies over de effecten van buitenschoolse opvang, zowel voor de effecten van after-school programs (Scott-Little et al., 2002) als die van after-school care (Riggs & Greenberg, 2004). De verschillende doelstellingen, de diverse doelgroepen en de grote variatie in de uitvoering in de praktijk staan een scherpe evaluatie in de weg, merkten Vandell en Shumow al op in 1999 in een van de eerste reviews van de buitenschoolse opvang. Na 2000 verschijnen echter enkele studies die licht werpen op de effecten van buitenschoolse opvang.

### *Effecten van bso op de cognitieve ontwikkeling*

Mahoney et al. (2007) onderzochten de effecten van bso waarbij ze een onderscheid maakten tussen programma's met verrijgingsactiviteiten die losstonden van het schoolcurriculum en met programma's die wel een duidelijke link hadden naar het schoolse curriculum. Een 'vrij', niet-schoolgebonden programma bleek een positief effect te hebben op de leermotivatie van kinderen. Echter, er was geen verband met schoolprestaties als een bso allerlei activiteiten aanbood in het kader van de brede talentontwikkeling van kinderen zonder een duidelijke link naar het schoolcurriculum. Opvallend was dat er ook geen positief verband bleek tussen curriculumgebonden activiteiten op de bso en de ontwikkeling van kinderen. Byrne (2016) vond eveneens geen duidelijk effect van de bso, kijkend naar bso-bezoek op 9-jarige leeftijd en de leerprestaties vier jaar later.

Latere studies hebben wel effecten gevonden op de cognitieve prestaties. Pierce et al. (2010) rapporteren een positief verband met schoolprestaties (lezen en rekenen) en de werkhouding in de klas voor onderbouwleerlingen als er een breed bso-programma wordt aangeboden. Positieve interacties tussen de staf en de kinderen bleek een andere voorspeller voor schoolprestaties, zowel voor het lezen als het rekenen. Claessens (2012) rapporteert een bescheiden, maar positieve samenhang tussen de kwantiteit van 'center-based care' in de basisschoolperiode en schoolprestaties voor het rekenen.

Concluderend: er zijn voorzichtige aanwijzingen voor effecten op cognitieve uitkomstmaten en deels ook zaken als leermotivatie en werkhouding, al staan de wisselende uitkomsten niet één heldere conclusie toe.

### *Effecten van bso op de sociaal-emotionele ontwikkeling*

Mahoney et al. (2007), die positieve effecten vonden op de leermotivatie, vinden ook een positief verband tussen verrijgingsactiviteiten op de bso en de sociale competentie van de kinderen. Pierce et al. (2010) vinden een positieve samenhang tussen positieve interacties tussen de staf en de bso-kinderen en de sociale vaardigheden van kinderen, met name voor jongens. Effecten van de bso zijn dus duidelijker voor jongens dan voor meisjes (Pierce et al., 1999). Ook Felfe en Zierow (2014) vinden in een Duits onderzoek een positief verband tussen bso-bezoek en de sociaal-emotionele ontwikkeling, maar dit effect was vooral zichtbaar voor kinderen uit armere gezinnen en moeders met een lagere opleiding. Het patroon dat achterstandsgroepen meer profiteren van (kwalitatief goede) kinderopvang, dat is gevonden voor de opvang in de voorschoolse periode, is in deze studie dus ook gevonden voor de buitenschoolse opvang.

Negatieve resultaten zijn ook gerapporteerd in de wetenschappelijke literatuur. De bovengenoemde studie van Claessens (2012), die dus een positief effect vond op schoolprestaties, vond namelijk ook een negatief verband met de sociaal-emotionele ontwikkeling: kinderen van de bso lieten meer probleemgedrag zien en minder sociale vaardigheden. Ook Simoncini et al. (2012) vonden een samenhang met gedragsproblemen bij Australische kinderen, maar alleen voor 'full-time afterschool care', dus dit resultaat gold alleen voor kinderen die elke dag naar de buitenschoolse opvang gaan. Deze uitkomst laat zien dat het negatieve effect dat Simoncini et al. rapporteren, alleen bestaat bij zeer frequent gebruik van deze opvang; er was namelijk geen negatief effect als buitenschoolse opvang in de week werd gecombineerd met opvang door de ouders.

Byrne (2016), ten slotte, rapporteert – net als voor de cognitieve uitkomsten – geen effect van buitenschoolse opvang op de emotionele zelfregulatie van kinderen.

We zien bij het onderzoek naar de effecten van de bso op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen in de basisschoolleeftijd dus negatieve en positieve resultaten en een enkel nuleffect.

Kort samengevat, de uitgevoerde studies wijzen voorzichtig op positieve effecten van de buitenschoolse opvang op de cognitieve ontwikkeling en meer wisselende resultaten voor de sociaal-emotionele ontwikkeling. Dit algemene patroon lijkt daarmee op de uitkomsten uit het onderzoek naar kinderopvang in de voorschoolse periode. Ook de moderatoren van effecten uit het onderzoek naar de allerjongste kinderen (zoals sekse van het kind, sociaal-economische status en opleiding van de ouders en de pedagogische kwaliteit) keren terug in het onderzoek naar opvang in de basisschoolleeftijd.

## **6.4 Conclusies**

Het wetenschappelijk onderzoek heeft vanaf de allereerste groei van de kinderopvang antwoord gezocht op de urgente vraag naar de effecten van kinderopvang op de kinderlijke ontwikkeling. Waar alleen het hoofdeffect van kinderopvangonderzoek centraal stond in de eerstegeneratiestudies, onderstreepte het tweedegeneratieonderzoek het belang van pedagogische kwaliteit als belangrijke moderator van kinderopvangeffecten. De studies uit het derdegeneratieonderzoek hebben zich gericht op effecten van een combinatie van variabelen (bijvoorbeeld de combinatie van kinderopvang van lage of juist hoge kwaliteit met eenmoeilijk temperament van het kind). Deze inhoudelijke ontwikkeling van studies naar de effecten van

kinderopvang in bijna een halve eeuw heeft de centrale onderzoeksvraag naar de effecten van kinderopvang in een breder perspectief geplaatst en heeft ook geleid tot een genuanceerder perspectief. De eenvoudige vraag 'Is kinderopvang slecht?' uit de allereerste studies is niet alleen verruimd voor een meer open en neutralere vraagstelling, maar er is ook aandacht gekomen voor complexere relaties waarbij kind-, gezins- en kinderopvangkenmerken in samenhang worden bekeken. Dit heeft de onderzoeksbevindingen er mogelijk niet eenvoudiger op gemaakt, maar doet wel meer recht aan een complexe werkelijkheid.

Welke uitkomsten zijn gevonden in het wetenschappelijke onderzoek naar effecten van kinderopvang? We zetten hieronder enkele uitkomsten op een rij:

- 1 De effecten van kinderopvang zijn doorgaans bescheiden en zijn soms zelf zeer klein volgens wetenschappelijke standaarden (de effectgroottes liggen rond de 0.10 en zijn daarmee kleiner dan 'small' volgens wetenschappelijke standaarden). De kwaliteit van de opvoeding door de ouders thuis is een aanmerkelijk sterkere en ook meer consistente voorspeller van schoolprestaties als de kinderen naar de basisschool gaan. Voor cognitieve uitkomsten (taalontwikkeling, schoolprestaties, algemeen cognitieve prestaties) is het effect van kinderopvang de helft tot een derde van gezinskenmerken en soms nog minder (Belsky et al., 2007; NICHD, 2006; Vandell et al., 2010; zie voor effecten van buitenschoolse opvang Byrne, 2016; zie voor overzichten Clarke-Stewart & Allhusen, 2005, en National Research Council and Institute of Medicine, 2000). Sekse van het kind en de leeftijd, moedertaal, etnische achtergrond, opleidingsniveau en de cognitieve stimulering en sensitiviteit van de moeder bleken alle sterkere voorspellers dan kinderopvangkenmerken in Engels onderzoek (Barnes & Melhuish, 2016).
- 2 De gemiddelde effecten van kinderopvang op de ontwikkeling van kinderen mogen niet klinisch worden geïnterpreteerd.
- 3 De effecten van kinderopvang zijn overwegend positief op cognitief vlak met relatief veel positieve uitkomsten en nauwelijks negatieve uitkomsten (daarnaast zijn er enkele nul-uitkomsten gerapporteerd). De effecten zijn positiever voor kinderen uit gezinnen met een lagere sociaal-economische status. De effecten op de cognitieve ontwikkeling die zijn gevonden voor de dagopvang zijn iets kleiner dan de gerapporteerde effecten uit meta-analytische overzichtsstudies naar effecten van speciale 'center-based'-programma's voor jonge kinderen uit achterstandssituaties in de voor- en vroegschoolse periode. De gemiddelde effectgroottes liggen bij deze 'early intervention'-studies in de range van 'small' tot 'medium' (zie Fukkink et al., 2017, voor een overzicht van enkele Nederlandse studies). De effecten voor de dagopvang zoals die naar voren komen in buitenlands onderzoek, zijn gemiddeld genomen bescheidener (NICHD, 2006).
- 4 Kijkend naar externaliserend probleemgedrag zijn de effecten op sociaal-emotioneel vlak wisselend, met zowel licht negatieve (bijvoorbeeld in Amerikaanse onderzoeken) als licht positieve effecten (bijvoorbeeld in Noorse onderzoeken). De uitkomsten zijn negatiever bij relatief vroeg kinderopvangbezoek, frequent gebruik van de kinderopvang en bij kinderen met een moeilijker temperament; dit effect is klein en niet-klinisch. Daarnaast zijn licht positieve effecten gevonden op de sociale vaardigheden zoals die naar voren komen in de omgang met leeftijdgenoten en met volwassenen. Zachrisson et al. (2013) hebben aangegeven dat we een klein effect (0,2 standaarddeviatie verschil), zoals dat naar voren komt uit het Amerikaanse kinderopvangonderzoek, niet mogen betitelen als 'agressie' als we pas spreken van een risicoscore bij veel hogere niveaus van agressie (we spreken van 'agressie' als iemands score voor externaliserend probleemgedrag 1,5 standaarddeviatie hoger ligt dan het gemiddelde en er is pas bij 2 standaarddeviaties sprake van een klinische score). Anders gezegd, het kinderopvangeffect is slechts 10% van een klinisch, schadelijk 'agressie-effect'. Er is dus geen

sprake van dat kinderen door kinderopvang zeer agressief worden of dat kinderopvang klinisch schadelijke effecten heeft (Belsky, 2006; Tavecchio, 2002).

- 5 Kwantiteit en timing van kinderopvang (Op welke leeftijd gaat een kind naar de kinderopvang?) zijn belangrijke voorspellers in een aantal studies. Vroeg en frequent gebruik van kinderopvang lijkt samen te hangen met negatieve effecten op de sociaal-emotionele ontwikkeling (meer externaliserend probleemgedrag). Er zijn ook studies die weer positieve effecten op de cognitieve ontwikkeling hebben gevonden.
- 6 De gevonden uitkomsten van het gebruik van kinderopvang lijken, afgaand op buitenlands en met name Amerikaans onderzoek, relatief stabiel en zijn nog aanwijsbaar op latere leeftijd als de kinderen naar de middelbare school gaan.
- 7 De effecten van kinderopvang komen in veel gevallen duidelijker naar voren bij een specifieke combinatie van kenmerken van een kind, het gezin en de kinderopvang. Er is, met andere woorden, meestal geen sprake van een sterk zelfstandig effect van kinderopvang (een zogenoemd hoofdeffect), maar wel van complexere interactie-effecten waarbij meerdere factoren een rol spelen.
- 8 Het effectonderzoek voor de buitenschoolse opvang kent nog maar een korte traditie van zo'n vijftien jaar, waar de dagopvang al veel langer onderwerp van onderzoek is. De pedagogische kwaliteit van de bso ontbreekt in veel onderzoeksoptellingen van het tot nu toe uitgevoerde onderzoek. Dit is een serieus gemis, omdat bij de voorschoolse opvang juist deze variabele als cruciale factor naar voren is gekomen. Verder valt op dat er veel aandacht is geweest voor probleemgedrag en schoolmotivatie en -prestaties in het onderzoek, maar dat het welbevinden van kinderen nog weinig is bestudeerd.
- 9 Diverse onderzoekers hebben beperkingen aangegeven van de huidige kennis over effecten van de kinderopvang. Eigenlijk is strikt genomen geen sprake van ondubbelzinnig aangetoonde effecten, maar van empirische verbanden. Maar de verbanden zijn systematisch en blijven naar voren komen in statistische analyses nadat rekening is gehouden met diverse kenmerken van het kind, het gezin en de kinderopvangsituatie.

### *Verdere ontwikkelingen in het kinderopvangonderzoek*

Een belangrijke ontwikkeling in het kinderopvangonderzoek is dat we uitkomsten uit een aantal landen naast elkaar kunnen leggen (Daering et al., 2015; Melhuish, 2004). Amerikaanse onderzoekers hebben bijvoorbeeld gewezen op enkele overeenkomende uitkomsten uit het NICHD-onderzoek en de Engelse EPPE-studie die als ondersteuning van hun resultaten werd opgevat (zoals de samenhang tussen vroeg kinderopvangbezoek in het eerste levensjaar en een licht verhoogde mate van agressie in de latere kinderjaren). Een internationale vergelijking brengt ook verschillen aan het licht. Het kinderopvangonderzoek laat bijvoorbeeld verschillen zien in uitkomsten uit Angelsaksische landen (Verenigde Staten, Groot-Brittannië en deels ook Australië) en Scandinavische landen. Toen Noorse onderzoekers na de Amerikaanse NICHD- en de Engelse EPPE-studie andere uitkomsten vonden in hun studie (bijvoorbeeld: geen samenhang tussen kinderopvanggebruik en 'agressie' op latere leeftijd), hebben zij terecht gewezen op de onvergelykbaarheid van de kinderopvangsystemen in verschillende landen (Zachrisson et al., 2013). De onderzoekers uit Noorwegen hebben het grote verschil onderstreept tussen de relatief hoge en relatief homogene kwaliteit van het Scandinavische systeem, dat in contrast staat met de zeer wisselende pedagogische kwaliteit in Amerikaanse kindercentra. Er is ook een aanzienlijk verschil in de sociale infrastructuur van beide landen als we kijken naar wet- en regelgeving voor het jonge kind (UNICEF Innocenti Research Center, 2008). De verbreding van de horizon helpt zo de uitkomsten uit internationaal onderzoek te positioneren.

Een andere ontwikkeling in het onderzoek naar effecten van de kinderopvang is dat, met name in het Amerikaanse NICHD-onderzoek, er nu meer zicht is op effecten van kinderopvang op de langere termijn. In een aantal longitudinale studies zijn kinderen gevolgd tot aan de adolescentie waardoor we langzaam maar zeker iets meer zicht krijgen op de effecten van kinderopvang op lange termijn (Lowe Vandell et al., 2010; Peisner-Feinberg et al., 2001). De kinderen uit de Amerikaanse NICHD-studie, die werden geboren in de jaren 1990 toen de studie startte, worden nog steeds gevolgd waardoor we inzicht krijgen in de effecten van kinderopvang in de adolescentiefase. Een opvallende bevinding uit het NICHD-onderzoek is dat de effecten die zijn gevonden toen de onderzochte kinderen nog jong waren, ook worden gevonden als zij in de adolescentie zijn. Ook de grootte van de effecten verandert nauwelijks. Deze studie levert daarmee empirisch bewijs voor de relevantie van de eerste jaren van de opvoeding, inclusief kinderopvang: het gebruik van kinderopvang heeft effecten op ontwikkeling van kinderen, zowel op de korte als de lange termijn.

Een andere innovatie in het onderzoek heeft betrekking op de methodologische kwaliteit van de studies, inclusief de statistische analyses. Onderzoekers hebben met geavanceerde technieken geprobeerd te controleren voor mogelijke artefacten en mogelijke selectie-effecten, om de effecten van kinderopvang zo precies mogelijk vast te stellen. De gehanteerde statistische technieken zijn complexer geworden. Tegelijkertijd groeit het besef dat we met statistische controle voor diverse achtergrondkenmerken nooit volledig kunnen controleren voor mogelijke selectie-effecten. Dearing et al. (2015) spreken in dit verband zelfs van een 'empirical zeitgeist' met een groeiend besef onder onderzoekers van de invloed van allerlei selectie-effecten in kinderopvangonderzoek. Deze selectie-effecten zijn belangrijk omdat de keuze voor het wel of niet gebruik maken van kinderopvang op een of andere wijze direct kan samenhangen met (andere) voorspellers van de kinderlijke ontwikkeling (Duncan, 2003). Ook is in het effectonderzoek geprobeerd theoretische assumpties en verklaringen zo adequaat mogelijk te toetsen in een causaal model zodat we niet alleen weten óf er een effect is van kinderopvang op het kind maar ook hoe dit effect ontstaat en welk mechanisme hieraan ten grondslag ligt (McCartney et al., 2010).

Bijna een halve eeuw onderzoek heeft met complexere vraagstellingen, onderzoeksopzetten en analyses zo een duidelijke evolutie laten zien. Dit heeft geresulteerd in een gestage groei van onze kennis over effecten van kinderopvang. Kinderen in verschillende landen zijn onderzocht en soms ook over een langere periode: de horizon is verbreed en ons zicht reikt nu verder. *Waar staat Nederland?*

Een vraag die rijst, is waar de Nederlandse kinderopvang nu staat. Moeten we in ons land beducht zijn voor de Amerikaanse negatieve uitkomsten of mogen we de positieve Noorse bevindingen generaliseren naar ons land? Toen verontrustende uitkomsten uit het Amerikaanse NICHD-onderzoek in Nederland rond de eeuwwisseling bekend werden, werden al te sterke uitspraken uit de oplaaiende discussies uit de 'childcare wars' terecht genuanceerd. Er werd door Nederlandse wetenschappers direct aangegeven dat de Amerikaanse resultaten sowieso niet één-op-één konden worden gegeneraliseerd naar de Nederlandse situatie (Tavecchio, 2002). Maar bij de relatief positieve uitkomsten uit een ander land moeten we dan een even voorzichtige positie innemen. Dit betekent dat we eigenlijk nog niet goed weten waar Nederland staat als het gaat om effecten van de kinderopvang. Dat is een ongemakkelijke conclusie in een land waar kinderopvang al jarenlang bestaat, maar ook nog steeds niet vanzelfsprekend is. Effectonderzoek naar de Nederlandse kinderopvang is dan ook dringend gewenst, omdat de groeiende kennisbasis gebaseerd op buitenlandse studies niet zonder meer gegeneraliseerd kan worden naar de Nederlandse situatie (Love et al., 2003; Vermeer et al., 2008). De Nederlandse kinderopvangsituatie is uniek en vraagt daarom om een eigen perspectief op kinderen in de Nederlandse kinderopvang.



[klein]

## Referenties

- Balleyguier, G. & Melhuish, E.C. (1996). The relationship between infant day care and socio-emotional development with French children aged 3-4 years. *European Journal of Psychology of Education, 11*(2), 193-199.
- Barnes, J. & Melhuish, E.C. (2016). Amount and timing of group-based childcare from birth and cognitive development at 51 months: A UK study. *International Journal of Behavioral Development, 1*-11.
- Beckett, M., Hawken, A. & Jackowitz, A. (2001). *Accountability for after-school care; Devising standards and measuring adherence to them*. Santa Monica (CA): RAND.
- Belsky, J. (1986). Infant day care: A cause for concern? *Zero to Three, 6*(4), 1-7.
- Belsky, J. (1988). The effects of infant day care reconsidered. *Early Childhood Research Quarterly, 3*, 235-272.
- Belsky, J. (2001). Emanuel Miller lecture: Developmental risks (still) associated with early child care. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 42*(7), 845-859.
- Belsky, J. (2006). Early child care and early child development: Major findings of the NICHD study of early child care. *European Journal of Developmental Psychology, 3*(1), 95-110.
- Belsky, J., Bakermans-Kranenburg, M.J. & IJzendoorn, M.H. van (2007). For better and for worse: Differential susceptibility to environmental influences. *Current Directions in Psychological Science, 16*(6), 300-304.
- Belsky, J., Lowe Vandell, D., Burchinal, M., Clarke-Stewart, K.A., McCartney, K. & Tresch Owen, M. (2007). Are there long-term effects of early child care? *Child Development, 78* (2), 681-701.
- Belsky, J. & Pluess, M. (2009). Beyond diathesis-stress: Differential susceptibility to environmental influences. *Psychological Bulletin, 135*(6), 885-908.
- Belsky, J. & Steinberg, L.D. (1978). The effects of day care: A critical review. *Child Development, 49*, 929-949.
- Borge, A.I.H. & Melhuish, E.C. (1995). A longitudinal study of childhood behavior problems, maternal employment, and day-care in a rural Norwegian community. *International Journal of Behavioral Development, 18*(1), 23-42.
- Bradley, R. H. & Vandell, D. L. (2007). Child care and the well-being of children. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine, 161*, 669-676.
- Martin, J.N. & Fox, N.A. (2006). Temperament. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of Early Childhood Development* (pp. 126-146). Malden (MA): Blackwell Publishing.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge (MA): Harvard Press.
- Burchinal, M.R., Pesiner-Feinberg, E., Bryant, D.M. & Clifford, R. (2000). Children's social and cognitive development and child-care quality: Testing for different associations related to poverty, gender, or ethnicity. *Applied Developmental Science, 4*(3), 149-165.
- Byrne, D. (2016). Determinants and effects of school age childcare on children's cognitive and socio-emotional outcomes at age 13. *Economic and Social Review, 47*(4), 543-575.

Carter, A.S., Godoy, L., Wagmiller, R.L., Veliz, P., Marakovitz, S. & Briggs-Gowan, M.J. (2010). Internalizing trajectories in young boys and girls: The whole is not a simple sum of its parts. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 19-31.

Claessens, A. (2012). Kindergarten child care experiences and child achievement and socioemotional skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 365-375.

Clarke-Stewart, K.A. (1988). 'The 'effects' of infant day care reconsidered' reconsidered: Risks for parents, children, and researchers. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 293-318.

Clarke-Stewart, A. & Allhusen, V.D. (2005). *What we know about childcare*. Cambridge (MA): Harvard University Press.

Crnic, K.A. & Greenberg, M.T. (1990). Minor parenting stresses with young children. *Child Development*, 61, 1628-1637.

Crockenberg, S.C. (2003). Rescuing the baby from the bathwater: How gender and temperament (may) influence how child care affects child development. *Child Development*, 74(4), 1034-1038.

Dearing, E. & Zachrisson, H.D. (2017). Concern Over Internal, External, and Incidence Validity in Studies of Child-Care Quantity and Externalizing Behavior Problems. *Child Development Perspectives*, 11, 133-138.

Dearing, E., Zachrisson, H.D. & Naerde, A. (2015). Age of Entry Into Early Childhood Education and Care as a Predictor of Aggression: Faint and Fading Associations for Young Norwegian Children. *Psychological Science*, 26(10), 1595-1607.

Duncan, G.J. (2003). Modeling the Impacts of Child Care Quality on Children's Preschool Cognitive Development. *Child Development*, 74(5), 1454-1475.

Durlak, J.A., Mahoney, J.L., Bohnert, A.M. & Parente, M.E. (2010). Developing and improving after-school programs to enhance youth's personal growth and adjustment: A special issue of AJCP. *American Journal of Community Psychology*, 45(3-4), 285-293.

Egert, F., Eckhardt, A.G. & Fukkink, R.G. (2017). Zentrale Wirkmechanismen von Weiterbildungen zur Qualitätssteigerung in Kindertageseinrichtungen. Ein narratives Review. *Frühe Bildung*, 6(2), 58-66.

Eccles, J.S. (1999). The development of children ages 6 to 14. *The Future of Children*, 9, 30-44.

Egert, F., Fukkink, R. & Eckhardt, A.G. (aangeboden). *Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis*.

Felfe, C., Nollenberger, N., Rodriguez-Planas, N. (2015). Can't buy mummy's love? Universal and children's long-term cognitive development. *Journal of Population Economics*, 28(2), 393-422.

Felfe, C. & Zierow, L. (2014). After-School Center-Based Care and Children's Development. *Journal of Economic Analysis & Policy*, 14(4), 1-38.

Gialamas, A., Mittinty, M.N., Sawyer, M.G., Zubrick, S.R. & Lynch, J. (2015). Time spent in different types of childcare and children's development at school entry: An Australian longitudinal study. *Archives of Disease in Childhood*, 100(3), 226-232.

Fukkink, R. & Blok, H. (2010). Home-based and institutional early childhood education and care services. In: E. Baker, P. Peterson & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education*, 2, 98-103. Oxford: Elsevier.

Fukkink, R. & Boogaard, M. (2016). Pedagogische kwaliteit van de buitenschoolse opvang. *Pedagogische Studiën*, 93, 2-14.

Fukkink, R.G. & Lont, T.A.E. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of experimental studies of caregiver training. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 294-311.

Fukkink, R., Jilink, J. & Oostdam, R. (2017). A meta-analysis of the impact of early childhood interventions on the development of children in the Netherlands: an inconvenient truth? *European Early Childhood Education Research Journal*. doi: 10.1080/1350293X.2017.1356579

Fukkink, R.G. & IJzendoorn, M.H. van (2004). Dertig jaar onderzoek naar de Nederlandse kinderopvang: algemene trend. In: R. van IJzendoorn, L. Tavecchio & M. Riksen-Walraven (Red.), *De kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang* (pp. 31-48). Amsterdam: Boom.

Geoffroy, M.C., Cote, S.M., Parent, S. & Seguin, J.R. (2006). Daycare attendance, stress, and mental health. *Canadian Journal of Psychiatry*, 51(9), 607-615.

Gialamas, A., Mittinty, M.N., Sawyer, M.G., Zubrick, S.R. & Lynch, J. (2015). Time spent in different types of childcare and children's development at school entry: an Australian longitudinal study. *Archives of Disease in Childhood*, 100(3), 226-232.

Gialamas, A., Sawyer, A.C.P., Mittinty, M.N., Zubrick, S.R., Swayer, M.G. & Lynch, J. (2014). Quality of childcare influences children's attentiveness and emotional regulation at school entry. *Journal of Pediatrics*, 165(4), 813-819.

Gottfried, M.A. & Kim, H.Y. (2015). Formal versus informal prekindergarten care and school readiness for children in immigrant families: A synthesis review. *Educational Research Review*, 16, 85-101.

Gupta, N.D. & Simonsen, M. (2010). Non-cognitive child outcomes and universal high quality child care. *Journal of Public Economics* 94, 30-43.

Haeck, C., Lefebvre, P. & Merrigan, P. (2015). Canadian evidence on ten years of universal preschool policies: The good and the bad. *Labour Economics*, 36, 137-157.

Hagekull, B. & Bohlin, G. (1995). Day care quality, family and child characteristics and socioemotional development. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 505-526.

Halpern, R. (2000). The promise of after-school programs for low-income children. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 185-214.

Harms, T., Clifford, R.M. & Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale-Revised*. New York: Teachers College Press.

Harms, T., Cryer, D. & Clifford, R.M. (2003). *Infant/Toddler Rating Scale-Revised*. New York: Teachers College Press.

Hausfather, A., Toharia, A., LaRoche, C. & Engelsmann, F. (1997). Effects of age and entry, day-care quality, and family characteristics on preschool behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(4), 441-448.

Havnes, T. & Mogstad, M. (2011). No Child Left Behind: Subsidized Child Care and Children's Long-Run Outcomes. *American Economic Journal – Economic Policy*, 3(2), 97-129.

Howes, C. (1990). Can the age of entry into child care and the quality of child care predict adjustment in kindergarten? *Developmental Psychology*, 26(2), 292-303.

Huston, A.C., Bobbitt, K.C. & Bentley, A.C. (2015). Time Spent in Child Care: How and Why Does It Affect Social Development? *Developmental Psychology* 51(5), 621-634.

Jacob, J.I. (2009). The socio-emotional effects of non-maternal childcare on children in the USA: A critical review of recent studies. *Early Child Development and Care*, 179(5), 559-570.

Klein, O. & Sonntag, N. (2017). Ethnic differences in the effects of institutionalized childcare for children under the age of three. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(1), 41-60.

Kremen, A.M. & Block, J. (1998). The roots of ego-control in young adulthood: Links with parenting in early childhood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), 1062-1075.

Lamb, M.E. & Sternberg, K.J. (1990). Do we really know how day care affects children? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 11, 351-379.

Lamb, M.E., Hwang, C.-P., Broberg, A. & Bookstein, F.L. (1988). The effects of out-of-home care on the development of social competence in Sweden: A longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 379-402.

Larner, M.B., Zippiroli, L. & Behrman, R.E. (1999). When school is out; Analysis and recommendations. *Future of Children*, 9(2), 4-20.

Lauer, P.A., Akiba, M., Wilkerson, S.B., Apthorp, H.S., Snow, D. & Martin-Glenn, M.L. (2006). Out-of-school time programs: A meta-analysis of effects for at-risk students. *Review of Educational Research*, 76(2), 275-313.

Lekhal, R., Zachrisson, H.D., Wang, M.V., Schjølberg, S. & Von Soest, T (2011). Does universally accessible child care protect children from late talking? Results from a Norwegian population-based prospective study. *Early Child Development and Care*, 181(8), 1007- 1019.

Love, J.M., Harrison, L., Sagi-Schwartz, A., IJzendoorn, M.H. van, Ross, C., Ungerer, J.A., Raikes, H., Brady-Smith, C., Boller, K., Brooks-Gunn, J., Constantine, J., Kisker, E.E., Paulsell, D. & Cghazan-Cohen, R. (2003). Child care quality matters: How conclusions may vary with context. *Child Development*, 74(4), 1021-1033.

Lucas-Thompson, R.G., Goldberg, W.A. & Prause, J.-A. (2010). Maternal Work Early in the Lives of Children and Its Distal Associations With Achievement and Behavior Problems: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 136(6), 915–942.

Mahatmya, D. & Lohman, B.. (2011). Predictors of late adolescent delinquency: The protective role of after-school activities in low-income families. *Children and Youth Services Review*, 33(7), 1309-1317.

Mahoney, J.L., Parente, M.E. & Lord, H. (2007). After-school program engagement: Links to child competence and program quality and content. *Elementary School Journal*, 107(4), 385-404.

Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O., Bryant, D., et al. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development, 79*(3), 732–749.

McCartney, K., Burchinal, M., Clarke-Stewart, A., Bub, K. L., Owen, M. T. & Belsky, J. (2010). Testing a series of causal propositions relating time in child care to children's externalizing behavior. *Developmental Psychology, 46*, 1–17.

Melhuish, E.C. (2004). *A literature review of the impact of early years provision on young children, with emphasis given to children from disadvantaged backgrounds*. London: Institute for the Study of Children, Families and Social Issues.

National Research Council and Institute of Medicine (2000). *From neurons to neighbourhoods; The science of early childhood early childhood development*. Washington (DC): National Academy Press.

NICHD Early Child Care Research Network (1998). Early child care and self-control, compliance, and problem behavior at twenty-four and thirty-six months. *Child Development, 69*(4), 1145-1170.

NICHD Early Child Care Research Network (2002). Child care structure → process → outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development. *Psychological Science, 13*(3), 199-206.

NICHD Early Child Care Research Network (2002). Early child care and children's development prior to school entry: Results from the NICHD study of early child care. *American Educational Research Journal, 39*(1), 133-164.

NICHD Early Child Care Research Network (2003a). Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten? *Child Development, 74*(4), 976-1005.

NICHD Early Child Care Research Network (2003b). Does quality of child care affect child outcomes at age 4½? *Developmental Psychology, 39*(3), 451-469.

NICHD Early Child Care Research Network (2004). Are child developmental outcomes related to before- and after-school care arrangements? Results from the NICHD study of early child care. *Child Development, 75*, 280-295.

NICHD Early Child Care Research Network (2005). *Child care and child development; Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development*. New York/London: The Guilford Press.

NICHD Early Child Care Research Network (2006). Child-care effect sizes for the NICHD study of early child care on youth development. *American Psychologist, 61*(2), 99-116.

Øksnes, M. (2008). The carnival goes on! Children's perceptions of their leisure time and play in SFO. *Leisure Studies, 27*(2), 149-164.

Peisner-Feinberg, E.S., Burchinal, M.R., Clifford, R.M., Culkin, M.L., Howes, C., Kagan, S.L. & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social-developmental trajectories through second grade. *Child Development, 72*(5), 1534-1553.

Phillips, D. & Lowenstein, A. (2011). Early Care, Education, and Child Development. *Annual Review of Psychology, 62*, 483-500.

- Pierce, K. M., Bolt, D. M. & Vandell, D. L. (2010). Specific features of after-school program quality: Associations with children's functioning in middle childhood. *American Journal of Community Psychology, 45*, 381-393.
- Pierce, K.M., Hamm, J.V. & Vandell, D.L. (1999). Experiences in after-school programs and children's adjustment in first-grade classrooms. *Child Development, 70*, 756-767.
- Pierce, K.M., Bolt, D.M. & Vandell, D.L. (2010). Specific features of after-school program quality: Associations with children's functioning in middle childhood. *American Journal of Community Psychology, 45*, 381-393.
- Pierrehumbert, B., Ramstein, T., Karmaniola, A. & Halfon, O. (1996). Child care in the preschool years: Attachment, behavior problems and cognitive development. *European Journal of Psychology of Education, 11*(2), 201-214.
- Pluess, M. & Belsky, J. (2010). Differential susceptibility to parenting and quality child care. *Developmental Psychology, 46*(2), 379-390.
- Quinn, J. (1999). Where need meets opportunity: Youth development programs for early teens. *Future of Children, 9*(2), 96-116.
- Riggs, N.R. & Greenberg, M.T. (2004). After-school youth development programs: A developmental-ecological model of current research. *Clinical Child and Family Psychology Review, 7*, 177-190.
- Riksen-Walraven, J.M.A. (2002). *Wie het kleine niet eert ...: over de grote invloed van vroege sociale ervaringen* (Inaugurele rede). Nijmegen: Katholieke Universiteit.
- Romano, E., Kohen, D. & Findlay, L.C. (2010). Associations among child care, family, and behavior outcomes in a nation-wide sample of preschool-aged children. *International Journal of Behavioral Development, 34*, 427-440.
- Ruopp, R., Travers, J., Glantz, F. & Coelen, C. (1979). *Children at the center: Final Report of the National Day Care Study*. Cambridge (MA): Abt Associates.
- Rutter, M. (1981). *Maternal deprivation reassessed*. New York: Penguin Books.
- Sammons, P., Elliot, K., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). The impact of pre-school on young children's cognitive attainments at entry to reception. *British Educational Research Journal, 30*(5), 691-712.
- Scarr, S. & Eisenberg, M. (1993). Child care research; Issues, perspectives, and results. *Annual Review of Psychology, 44*, 613-644.
- Schipper, J.C. de, Tavecchio, L.W.C., IJzendoorn, M.H. van & Zeijl, J. van (2004). Goodness-of-fit in center day care: relations of temperament, stability, and quality of care with the child's adjustment. *Early Childhood Research Quarterly, 19*(2), 257-272.
- Schipper, J.C. de, Tavecchio, L.W.C. & IJzendoorn, M.H. van (2008). Children's attachment relationships with day care caregivers: Associations with positive caregiving and the child's temperament. *Social Development, 17*(3), 454-470.

- Scott-Little, C., Hamann, M.S. & Jurs, S.G. (2002). Evaluations of after-school programs; A meta-evaluation of methodologies and narrative synthesis of findings. *American Journal of Evaluation*, 23, 387-419.
- Shonkoff, J.P. & Phillips, D.A. (2000). *From neurons to neighborhoods*. Washington (DC): National Academy Press.
- Shpancer, N. (2006). The effects of daycare: Persistent questions, elusive answers. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 227-237.
- Simoncini, K., Caltabiano, N. & Lasen, M. (2012). Young school-aged children's behaviour and their care arrangements after school. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(1), 108-118.
- Smith, F., & Barker, J. (2000). Contested spaces; Children's experiences of out of school care in England and Wales. *Childhood*, 7(3), 315-333.
- Solheim, E., Wichstrom, L., Belsky, J. & Berg-Bielsen, T.S. (2013). Do time in child care and peer group exposure predict poor socioemotional adjustment in Norway? *Child Development*, 84(5), 1701-1715.
- Tavecchio, L.W.C. (2002). *Van opvang naar opvoeding. De emancipatie van een uniek opvoedingsmilieu* (Oratie, Universiteit van Amsterdam). Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Tavecchio, L.W.C. (2002). *Van opvang naar opvoeding: De emancipatie van een uniek opvoedingsmilieu*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Tavecchio, L.W.C., IJzendoorn, M.H. van, Verhoeven, M.J.E., Reiling, E.J. & Stams, G.J.J.M. (1996). *Kinderopvang in Nederland. Een empirisch onderzoek naar de afstemming tussen ouders en professionele opvoeders in relatie tot de kwaliteit van de kinderopvang. Eindrapport Hoofdstudie Kinderopvang t.b.v. PCOJ/VWS*. Leiden: Universiteit Leiden.
- UNICEF Innocenti Research Center (2008). *Report Card 8: The child care transition*. Florence: UNICEF Innocenti Research Center.
- Vandell, D.L. (2004). Early child care: The known and the unknown. *Merill-Palmer Quarterly*, 50(3), 387-414.
- Vandell, D.L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., Vandergrift, N. & NICHD (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD study of early child care and youth development. *Child Development*, 81(3), 737-756.
- Vandell, D.L. & Posner, J.K. (1999). Conceptualization and measurement of children's after-school environments. In S.L. Friedman & T.D. Wachs (Eds.), *Assessment of the environment across the life span* (pp.167-196). Washington (DC): American Psychological Association.
- Vandell, D.L. & Shumow, L. (1999). After-school child care programs. *Future of Children*, 9(2), 64-80.
- Vandell, D.L. & Wolfe, B. (2000) *Childcare quality: does it matter and does it need to be improved?* (Report no. 78). University of Wisconsin-Madison: Institute for Research on Poverty.
- Vermeer, H. & IJzendoorn, M.H. van (2006). Children's elevated cortisol levels at daycare: A review and meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 390-401.

Vermeer, H.J., IJzendoorn, M.H. van, Kruif, R.E.L. de, Fukkink, R.G., Tavecchio, L.W.C., Riksen-Walraven, J.M.A. & Zeijl, J. van (2005). *Kwaliteit van Nederlandse kinderdagverblijven: Trends in kwaliteit in de jaren 1995-2005*. Amsterdam: NCKO.

Vermeer, H., IJzendoorn, M.H. van, Kruif, R. de, Fukkink, R.G., Tavecchio, L.W.C., Riksen-Walraven, M.M.A. & Zeijl, J. van (2008). Child care quality in the Netherlands: Trends in quality over the years 1995-2005. *Journal of Genetic Psychology*, 169(4), 360-385.

Yamauchi, C. & Leigh, A. (2011). Which children benefit from non-parental care? *Economics of Education Review*, 30, 1468-1490.

Zachrisson, H.D, Dearing, E., Lekhal, R. & Toppelberg, C.O. (2013). Little evidence that time in child care causes externalizing problems during early childhood in Norway. *Child Development*, 84(4), 1152-1170.



## 7 Werken aan pedagogische kwaliteit: uitkomsten uit Nederlands interventieonderzoek

Ruben Fukkink

Werken aan de pedagogische kwaliteit van de kinderopvang is van alle tijden. Zo werd na de allereerste kwaliteitspeiling van de Amsterdamse stadsgeneesheer Coronel, die in 1863 een zeer kritisch rapport schreef, de *Vereeniging tot verbetering der kleine kinderbewaarplaatsen* opgericht. De Nederlandse geschiedenis van de kinderopvang laat daarna nog veel andere initiatieven zien. Een klein aantal van de projecten die gericht waren op verbetering van de kwaliteit van de kinderopvang, is geëvalueerd in wetenschappelijk onderzoek. Deze onderzoekslijn is interessant omdat ze concreet inzicht geeft in hoe de pedagogische kwaliteit van de kinderopvang kan worden verbeterd, die als belangrijke voorspeller naar voren is gekomen van het welbevinden en de ontwikkeling van kinderen. Het wetenschappelijk onderzoek van eigen bodem waar effecten van interventies zijn onderzocht, staat centraal in dit hoofdstuk. We maken hierbij een onderscheid tussen interventies die gericht zijn op de globale proceskwaliteit en op de interactievaardigheden van pedagogisch medewerkers.

### *Werken aan verbetering van de globale proceskwaliteit*

Effecten van programma's gericht op de verbetering van de globale proceskwaliteit van de kinderopvang zijn onderzocht in drie Nederlandse studies.

Helmerhorst heeft met collega's de effecten van een consultancyprogramma geëvalueerd bij verticale groepen van kinderdagverblijven (Helmerhorst et al., to be published). Centraal in deze aanpak stond de samenwerking tussen een pedagogisch consultant en de leidinggevende bij de verbetering van de kwaliteit van de leefomgeving op de groep. Op basis van een diagnostisch meetinstrument (de NCKO-Kwaliteitsmonitor) werden eventuele verbeterpunten geïnventariseerd. Er werd een keuze gemaakt uit deze punten waarmee men vervolgens aan de slag ging. Het korte consultancyprogramma met drie sessies liet positieve effecten zien op de pedagogische kwaliteit van de leefomgeving. De positieve effecten waren direct gerelateerd aan de aandachtspunten van de consultancy, die per groep verschillend waren. De verbetering had alleen betrekking op het specifieke actiepunt, dus zonder een breder effect op gerelateerde kwaliteitsaspecten van de leefomgeving. Het onderzoek liet namelijk zien dat de scores vooruitgingen op specifieke items die gerelateerd waren aan de verbeterpunten, maar er was geen bredere vooruitgang te zien op subschalen of op de totaalscore van het ITERS-R/ECERS-R-meetinstrument. Wel was drie maanden na afloop van het programma de gerealiseerde verbetering op de groep nog steeds zichtbaar.

De pedagogische kwaliteit van de leefomgeving verbeterde eveneens in de studie van Groeneveld et al. (2011), die onderzoek deden naar gastouderopvang. Na afronding van het VIPP-CC programma, dat gericht was op de interactievaardigheden van de gastouders (zie hieronder), was er een lichte stijging van de globale proceskwaliteit zichtbaar, zoals gemeten met het HOME-instrument: de score op de IT-CC-HOME steeg licht van 84 naar 88%. Hetzelfde VIPP-CC programma, nu gericht op de sensitiviteit van leidsters in kinderdagverblijven, liet in een latere studie van Werner et al. (2016) overigens geen duidelijk effect zien op de globale proceskwaliteit.

### *Werken aan verbetering van de interactievaardigheden van pedagogisch medewerkers*

Op het terrein van interactievaardigheden van pedagogisch medewerkers tellen we er zes interventiestudies van eigen bodem. Eén studie, de evaluatie van Speetjens en Verweij-Kwok (2012), betreft een niet-gecontroleerde onderzoeksopzet. De andere vijf zijn randomized controlled trial-studies met een controlegroep.

### *Werken met baby's (Nederlands Jeugdinstituut)*

In het onderzoek van Speetjens en Verweij-Kwok werd het programma 'Werken met baby's' geëvalueerd, dat is ontwikkeld door het Nederlands Jeugdinstituut. In zes bijeenkomsten trainden 62 medewerkers vier interactievaardigheden op babygroepen: praten en uitleggen, sensitieve responsiviteit, respect voor autonomie en structureren en grenzen stellen. De hypothese in dit onderzoek was dat er, na training van deze vier vaardigheden, mogelijk een transfer-effect zou optreden naar twee andere vaardigheden, namelijk ontwikkelingsstimulering en begeleiding van interacties door pedagogisch medewerkers.

Opnames van de pedagogisch medewerkers van voor en na de training werden beoordeeld op de pedagogische kwaliteit van de zes onderscheiden interactievaardigheden. Twee van de vier getrainde vaardigheden gingen vooruit, namelijk respect voor autonomie en structureren en grenzen stellen. Geen significante vooruitgang was zichtbaar voor sensitieve responsiviteit en praten en uitleggen. Ook het gehoopte transfer-effect bleef uit. Dit programma liet dus een positief resultaat zien voor twee van de vier getrainde vaardigheden en voor twee van de in totaal zes geëvalueerde vaardigheden bij de nameting. Echter, de geboekte vooruitgang bleek na drie maanden niet meer zichtbaar bij een follow-up meting. Een mogelijke verklaring voor het 'uitdoven' van het trainingseffect was volgens de leidinggevenden dat de borging van de training nog onvoldoende was waardoor de medewerkers het positieve leereffect niet konden vasthouden.

### *Video-interactiebegeleiding (Korein en SKON)*

In verschillende studies zijn de effecten van videofeedback op het handelen van pedagogisch medewerkers onderzocht. De eerste studie van Fukkink en Tavecchio uit 2010 liet positieve uitkomsten zien van training met betrekking tot video-interactiebegeleiding. In deze studie werden in totaal 52 pedagogisch medewerkers getraind; 43 leidsters zaten in de controlegroep die tijdens het onderzoek geen training kreeg. In een viertal sessies werden de leidsters getraind in het herkennen van de signalen van kinderen en het adequaat reageren daarop (onder andere door op de groep naar het kind toe te draaien, oogcontact te maken, verbaal en/of non-verbaal te reageren op signalen van het kind en de eigen acties te benoemen). De training liet een positief effect zien op sensitiviteit en taalgebruik van de pedagogisch medewerkers. Deze effecten waren ook nog zichtbaar bij een meting drie maanden na de training.

Video-interactiebegeleiding (VIB) liet, in een geactualiseerde opzet, opnieuw een positief resultaat zien in een studie van Jilink et al. (2016). Leidsters bleken na de training vaardiger in de begeleiding van interacties tussen kinderen dan niet-getrainde leidsters. Een combinatie van de VIB-training met een tweede training gericht op de stimulering van de cognitieve ontwikkeling van de kinderen bleek het meest effectief. Deze dubbele training resulteerde in vooruitgang op meerdere vaardigheden, namelijk praten en uitleggen, ontwikkelingsstimulering en begeleiding van interacties.

### *Video Interaction Positive Parenting – Childcare (VIPP-CC; Universiteit Leiden)*

De effectiviteit van het programma VIPP-CC werd door Groeneveld et al. (2011) onderzocht bij gastouders. Het trainingsprogramma omvatte zes sessies met als concrete thema's: exploratie en contact zoeken, je bewust worden van de gedachten en intenties van kinderen (met de zogenoemde 'speaking for the child'-methode), sensitiviteit, een 'time-out' voor kinderen en empathisch reageren op signalen van het kind. Videofeedback was een belangrijk onderdeel in deze training. In de slotfase van de training werd in een 'booster-sessie' het geleerde nog eens herhaald.

Een onderzoek met een experimentele opzet onder 24 getrainde gastouders en 25 gastouders uit een controlegroep liet direct na de training geen positief effect zien van de VIPP-CC-module op sensitiviteit. Wel was er bij de nameting een effect zichtbaar op de professionele attitude van de gastouders. Toepassing van eenzelfde trainingsprogramma in het kinderdagverblijf, onderzocht door Werner et al. (2014), bleek later overigens wel effectief in het verbeteren van de sensitiviteit van de pedagogisch medewerkers.

### *CIP-trainingsprogramma (NCKO)*

In de studie van Helmerhorst et al. (2016), ten slotte, trainden pedagogisch medewerkers van verticale groepen zes interactievaardigheden uit het NCKO-kwaliteitsmodel. De training was gericht op sensitieve responsiviteit, respect voor autonomie, structureren en grenzen stellen, praten en uitleggen, ontwikkelingsstimulering en begeleiding van interacties tussen kinderen door pedagogisch medewerkers. In de vijf trainingssessies was videofeedback voor elke interactievaardigheid een belangrijk onderdeel.

In totaal trainden 69 pedagogisch medewerkers uit verticale groepen van kinderdagverblijven, 70 leidsters zaten in een controlegroep. Direct na afloop van de training waren er positieve effecten op alle zes vaardigheden. Bij een follow-up meting drie maanden later waren er nog positieve effecten zichtbaar voor sensitieve responsiviteit, respect voor autonomie, praten en uitleggen en begeleiding van interacties tussen kinderen.

## **7.1 Waar hangt de effectiviteit van interventies mee samen?**

Belangrijke vragen in het wetenschappelijk onderzoek naar leidstertrainingen zijn: Welke trainingen zijn (extra) effectief? Welke kenmerken van deze trainingen hangen samen met positieve effecten bij pedagogisch medewerkers? Is er ook een positief effect van de leidstertrainingen op het welbevinden en de ontwikkeling van de kinderen?

Recente meta-analyses van binnen- en buitenlandse experimenten om de pedagogische kwaliteit te verbeteren, bieden enige aanknopingspunten voor effectieve professionaliseringsprogramma's. Zo komen uit meta-analyses (Egert, 2015; Egert et al., te verschijnen 2017) naar voren dat de trainers zelf goed getraind moeten zijn via een gecertificeerd opleiderstraject. Verder moet de training worden verbonden met gestuurde oefening voor de leidsters op de groep, liefst met on-site ondersteuning (mentoring of coaching; zie ook Zaslow et al., 2010). Ook het laten zien van good practice op videobeelden hangt samen met betere trainingsresultaten. De meta-analyse van Werner (2014) suggereert dat een individuele trainingscomponent, in aanvulling op een groepstraining, mogelijk effectief is. Ander meta-analytisch onderzoek (Fukkink et al., 2011) naar de specifieke videofeedbackmethodiek

suggereert dat deze effectiever is als instructie, oefening en feedback verbonden zijn met concrete vaardigheden. Met name het analytisch en gedetailleerd bekijken van de gemaakte opnames met een codeerschema bij de eigenlijke videofeedbacksessie blijkt samen te hangen met positieve resultaten. Mogelijk helpt deze aanpak de blik van de trainer en de cursist te richten en als het ware 'scherp te stellen' op de essentiële leerelementen in complex en rijk beeldmateriaal.

## [kader]

### **Zeven elementen van effectieve aanpakken voor de verbetering van de pedagogische kwaliteit die naar voren komen uit kinderopvangonderzoek:**

- 1 Training met gerichte oefening en met ondersteuning 'op de werkvloer' ('*on-site support*') (Egert, 2015; Eurofound, 2015)
- 2 Tonen van 'good practice' op video (Egert, 2015)
- 3 Individuele trainingscomponent (Werner et al., 2016)
- 4 Gecertificeerde trainers (Egert, 2015)
- 5 Een vaste aanpak, een vast curriculum voor elke cursist (Fukkink & Lont, 2007)
- 6 De training is ingebed in een bredere, coherente infrastructuur (CoRe report, 2011; Eurofound, 2015)

Bij videofeedbackmethode:

- 7 Gebruik van een 'kijkwijzer' bij videofeedbacksessie bij instructie, oefening en feedback (Fukkink et al., 2011)

## [/]

### **7.2 Interventies in de kinderopvang: effecten op kwaliteit en ontwikkeling van het kind**

In Nederland zijn nog geen studies uitgevoerd waar effecten van training zijn onderzocht op zowel staf- als kindniveau. Overzichtsstudies van veelal buitenlands onderzoek laten echter zien dat de effecten uit interventiestudies op staf- en groepsniveau, gemiddeld genomen, positief uitvallen. In deze reviewstudies is tevens gevonden dat de verbetering van de pedagogische kwaliteit zich vertaalt in een gunstigere cognitieve, talige en sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen. Deze uitkomsten laten zo de 'maakbaarheid' van pedagogische kwaliteit zien, maar leveren dus ook direct bewijs voor het veronderstelde verband tussen pedagogische kwaliteit van de kinderopvang en de ontwikkeling van kinderen. In figuur 7.1 zijn de resultaten uit drie meta-analytische studies samengevat.

[figuur 7\_1]

*[bijschrift]*

*Figuur 7.1 Effecten van kinderopvanginterventies op staf en kind*

De drie overzichtsstudies laten deels verschillende resultaten zien doordat ze elk verschillende experimentele studies samenvatten, samenhangend met een verschillende afbakening van het onderzoeksterrein en de periode waarin gepubliceerde studies zijn verzameld.

De effecten van interventies op de staf zijn naar wetenschappelijke maatstaven middelmatig groot (effectgrootte = 0.45 in Fukkink & Lont, op stafniveau; 0.68 op diverse kwaliteitsmaten in Egert; 0.35-0.44 op staf- en groepsniveau in Werner et al.). Het geaggregeerde effect op kindniveau ligt naar wetenschappelijke maatstaven tussen klein en middelmatig groot in (effectgrootte in Egert: 0.14; Fukkink & Lont: 0.55; Werner et al.: 0.26).

Figuur 7.1 laat ook zien dat de drie overzichtsstudies niet alleen deels verschillende effecten vinden bij de pedagogisch medewerkers en bij kinderen, maar ook de verhouding tussen de effecten op staf- en kindniveau is verschillend voor de reviews. Tegelijkertijd zijn alle uitkomsten wel vergelijkbaar als het gaat om de richting: er zijn consequent positieve effecten op de pedagogische kwaliteit en op de ontwikkeling van kinderen.

### **7.3 Conclusies**

De Nederlandse kinderopvang kent nog maar weinig bewezen effectieve of zogenoemde evidence-based aanpakken. Evidence-based betekent in de systematiek van de Databank Effectieve Interventies dat een programma goed is beschreven, theoretisch is onderbouwd (Snyder et al., 2012; Zaslow, 2009) en ook bewezen effectief is. Dit laatste criterium van bewezen effectiviteit is feitelijk het belangrijkste: het is de lakmoesproef die aangeeft of een programma ook echt werkt in de praktijk. Wetenschappelijk onderzoek heeft enkele fraaie resultaten laten zien van Nederlandse interventies.

Op basis van het bescheiden aantal Nederlandse studies kunnen we allereerst in algemene zin concluderen dat de pedagogische kwaliteit van de kinderopvang meetbaar en merkbaar kan worden verbeterd. De globale proceskwaliteit van de groepen is te verbeteren met een gerichte consultancy-aanpak, zo laat onderzoek zien. De effecten van deze aanpak bleken positief, maar tegelijkertijd ook bescheiden. Mogelijk komt dit ook doordat de globale proceskwaliteit een brede waaier van kwaliteitsaspecten omvat waar in een kortdurende interventie alleen een deel kan worden aangepakt. Toekomstig onderzoek op dit terrein is overigens dringend gewenst, met name als het gaat om de zwakker gebleken onderdelen van de globale proceskwaliteit van Nederlandse kinderdagverblijven, zoals het verbeteren van de leeromgeving en de activiteiten (zie hoofdstuk 2).

De Nederlandse trainingsstudies die zich richten op de interactievaardigheden van pedagogisch medewerkers laten positieve én wisselende resultaten zien. Gerichte training met videofeedback is doorgaans effectief voor de verbetering van de interactievaardigheden van pedagogisch medewerkers. Zowel basale vaardigheden als sensitieve responsiviteit als meer educatieve vaardigheden blijken trainbaar. We zien in het nu uitgevoerde Nederlandse onderzoek dat pedagogisch medewerkers na training een relatief hoog niveau van stimulering laten zien, met name in gestructureerd spel. De typische discrepantie tussen de beheersing van de meer basale interactievaardigheden en meer educatieve vaardigheden – die zichtbaar is in Nederlandse peilingen en ook in buitenlands onderzoek (Domitrovitch et al., 2009; La Paro et al., 2009; Veen et

al., 2014) – is hier ook veel minder scherp. Ook zien we dat de staf een hoger niveau van gerichte stimulering laat zien zonder als het ware ‘in te leveren’ op sensitiviteit (Helmerhorst et al., submitted; Jilink et al., 2016). Deze uitkomsten uit (recent) onderzoek suggereren dat er in de Nederlandse kinderopvang (veel) meer mogelijk is bij de gerichte stimulering van de ontwikkeling van jonge kinderen. Het Nederlandse onderzoek biedt zo enige aanknopingspunten voor werken aan de interactievaardigheden van pedagogisch medewerkers. Niet elke aanpak blijkt overigens (even) effectief. De meer educatieve vaardigheden van pedagogisch medewerkers, die relatief zwak zijn, gaan zeker niet ‘automatisch’ vooruit bij training van basisvaardigheden. Daarnaast heeft het onderzoek naar trainingen soms ook laten zien dat een deel van de geboekte vooruitgang kan ‘uitdoven’.

Ten slotte hebben wetenschappelijke overzichtsstudies laten zien dat gerichte verbetering van de pedagogische kwaliteit ook resulteert in een gunstigere ontwikkeling van kinderen, zowel wat betreft de cognitieve als de sociaal-emotionele ontwikkeling. Deze positieve uitkomsten uit interventiestudies zijn daarmee ook van direct belang voor de vraag naar de effecten van de kinderopvang: de verbetering van de pedagogische kwaliteit gaat hand in hand met een gunstigere ontwikkeling van de kinderen.

[klein]

## Referenties

Buysse, V., Winton, P.J. & Rous, B. (2009). Reaching consensus on a definition of professional development for the early childhood field. *Topics in Early Childhood Special Education, 28*(4), 235-243. doi:10.1177/0271121408328173

*CoRe – Competence requirements in early childhood education and care (final report)* (2011). London/Ghent: University of East London/University of Ghent.

Domitrovich, C. E., Gest, S. D., Gill, S., Bierman, K. L., Welsh, J. A., & Jones, D. (2009). Fostering high-quality teaching with enriched curriculum and professional development support: The Head Start REDI program. *American Educational Research Journal, 46*, 567-597.

Egert, F. (2015). *Meta-analysis on the impact of in-service professional development programs for preschool teachers on quality ratings and child outcomes*. Bamberg, Duitsland: Otto-Friedrich Universität.

Egert, F., Eckhardt, A.G. & Fukkink, R.G. (te verschijnen, 2017). Zentrale Wirkmechanismen von Weiterbildungen zur Qualitätssteigerung in Kindertageseinrichtungen. Ein narratives Review. *Frühe Bildung*.

Eurofound (2015). *Working conditions, training of early childhood care workers and quality of services – A systematic review*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Fukkink, R.G. & Lont, T.A.E. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of experimental studies of caregiver training. *Early Childhood Research Quarterly, 22*(3), 294-311.

Fukkink, R.G. & Tavecchio, L.W.C. (2010). Effects of Video Interaction Guidance on early childhood teachers. *Teaching and Teacher Education, 26*, 1652-1659.

Fukkink, R.G., Trienekens, N. & Kramer, L.J.C. (2011). Video feedback in education and training: Putting learning in the picture. *Educational Psychology Review, 23*, 45-63.

Groeneveld, M.G., Vermeer, H.J., IJzendoorn, M.H. van & Linting, M. (2011). Enhancing home-based child care quality through video-feedback intervention: A randomized controlled trial. *Journal of Family Psychology*, 25(1), 86-96.

Hamre, B.K., Pianta, R.C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J.T. (...) & Howes, C. (2012). A course on effective teacher-child interactions: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American Educational Research Journal*, 49(1), 88-123.

Helmerhorst, K.O.W., Fukkink, R.G., Riksen-Walraven, J.M., Tavecchio, L.W.C. & Gevers Deynoot-Schaub, M.J.J. (to be published). Improving Quality of the Child Care Environment through a Consultancy Program for Center Directors. *International Journal of Early Years Education*.

Helmerhorst, K.O.W., Riksen-Walraven, J.M., Fukkink, R.G., Gevers Deynoot-Schaub, M.J.J.M, & Tavecchio, L.W.C. (2016). Effects of the Caregiver Interaction Profile Training on Caregiver-Child Interactions in Child Care Centers. *Child Care Youth Forum*. DOI 10.1007/s10566-016-9383-9

Jilink, L., Fukkink, R. & Huijbregts, S. (2016). *Effecten van Video Interactie Begeleiding en training in Voor- en Vroegschoolse Educatie op de interactievaardigheden van pedagogisch medewerkers*. Amsterdam: Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding.

La Paro, K. M., Hamre, B. K., Locasale-Crouch, J., Pianta, R. C., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., Barbarin, O., Howes, C., & Burchinal, M. (2009). Quality in kindergarten classrooms: Observational evidence for the need to increase children's learning opportunities in early education classrooms. *Early Education and Development*, 20, 657-692.

Oberhuemer, P., Schreyer, I. & Neuman, M.J. (2010). *Professionals in early childhood education and care systems; European profiles and perspectives*. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Sheridan, S.M., Edwards, C.P., Marvin, C.A. & Knoche, L.L. (2009). Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs. *Early Education and Development*, 20(3), 377-401.

Snyder, P., Hemmeter, M.L., Meeker, K.A., Kinder, K., Pasia, C. & McLaughlin, T. (2012). Characterizing key features of early childhood professional development. *Infants & Young Children*, 25(3), 188-212.

Speetjens, P. & Verweij-Kwok, S. (2012). *Kwaliteitsimpuls Werken met baby's; Evaluatie en verbetertraject van een cursus voor de professionele babyopvang*. Utrecht: Trimbos Instituut/Nederlands Jeugdinstituut.

*Starting Strong III: A quality toolbox for early childhood education and care (2012)*. Paris: OECD.

Urban, M., Vandenbroeck, M., Laere, K. van, Lazzari, A. & Peeters, J. (2012). Towards competent systems in early childhood education and care; Implications for policy and practice. *European Journal of Education*, 47(4), 508-526.

Veen, A., Fukkink, R., Gevers, M., Heurter, A., Helmerhorst, K., & Bollen, I. (2014). *Pedagogische kwaliteit gemeten in peuterspeelzalen; Uitkomsten NCKO en pre-COOL naast elkaar gezet*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Werner, C.D. (2014). *Carefree in child care?: Child wellbeing, caregiving quality, and intervention programs in center-based child care*. Leiden: Universiteit Leiden.

Werner, C.D., Linting, M., Vermeer, H. J. & IJzendoorn, M.H. van (2016). Do intervention programs in child care promote the quality of caregiver-child interactions? A meta-analysis of randomized controlled trials. *Prevention Science*, 17(2), 259-273.

Zaslow, M.J. (2009). Strengthening the conceptualization of early childhood professional development initiatives and evaluations. *Early Education and Development*, 20, 527-536.

Zaslow, M., Tout, K., Halle, T., Vick Whittaker, J.V. & Lavelle, B. (2010). *Towards the identification of features of effective professional development for early childhood educators*. Washington (DC): U.S. Department of Education.



## **8 Professionele ontwikkeling in voorschoolse voorzieningen: doeltreffende professionaliseringsvormen en -activiteiten in internationaal perspectief**

*Lotte Henrichs, Pauline Slot en Paul Leseman*

Omdat in de internationale literatuur steeds duidelijker wordt hoezeer de kwaliteit van de interacties die professionals hebben met jonge kinderen doorslaggevend is voor een positieve invloed op hun ontwikkeling (Hamre et al., 2013; Hamre et al., 2014; Howes et al., 2008; Mashburn et al., 2008; Melhuish et al., 2015; Ulferts & Anders, 2015) is professionalisering van deze beroepskrachten in toenemende mate centraal komen te staan. Immers, nu men weet dat de kwaliteit van het aanbod doorslaggevend is voor positieve kinduitkomsten, lijkt professionalisering om tot een optimale kwaliteit van aanbod te komen een veelbelovende weg om in te slaan. In dit hoofdstuk schetsen we de belangrijkste patronen die naar voren zijn gekomen in onderzoek naar de effectiviteit van professionalisering. We bespreken onderzoek van buiten en binnen Europa en geven adviezen voor een onderzoeksagenda passend bij de Nederlandse situatie.

*De term 'voorschoolse voorzieningen' in het literatuuronderzoek*

Onder de koepelterm 'voorschoolse voorzieningen' vallen in dit hoofdstuk de volgende twee 'center-based' voorzieningen:

- 1 Reguliere kinderdagopvang. Opvanglocaties waar gedurende de hele dag reguliere kinderdagopvang geboden wordt aan kinderen tot de leeftijd van vier jaar. Er kan gewerkt worden met een voorschools educatieprogramma.
- 2 Peutercentra. Opvanglocaties waar kinderen in de leeftijd van tweeënhalf tot vier jaar enkele dagdelen per week opgevangen worden. Op deze locaties wordt soms met een educatief programma gewerkt, vaak wordt er dan gesproken van een 'voorschool' of 'peutercentrum met voorschoolse educatie'.

Kinderopvang door gastouders en andere 'home based'-vormen van kinderopvang laten we in dit hoofdstuk buiten beschouwing omdat een internationale vergelijking met dit type voorziening onvoldoende mogelijk is.

In het Nederlandse systeem lijkt een verschil in nadruk te bestaan tussen bovengenoemde typen opvang: de eerste, de kinderdagopvang, lijkt in intentie een iets sterkere nadruk te leggen op 'zorg' waar het tweede type, de peutercentra, een meer educatieve nadruk krijgt, met als doel kinderen voor te bereiden op de transitie naar de basisschool. Echter, wanneer de proceskwaliteit in kaart wordt gebracht blijken de verschillen klein te zijn (Slot et al., 2015). De eisen die gelden voor de structurele kwaliteit (zoals de beroepskracht-kindratio, groepsgrootte en ruimte) zijn in toenemende mate gelijk. De beroepskrachten uit beide sectoren hebben voor een belangrijk deel een vergelijkbare opleiding genoten. Op locaties waar gewerkt wordt met een voorschools educatie programma (VVE-programma) moeten pedagogisch medewerkers gecertificeerd zijn voor het betreffende programma, maar dit kan even goed het geval zijn op kinderdagopvanglocaties. Het doel van het huidige onderzoek in ogenschouw nemend, is het niet zinvol onderscheid te maken tussen deze twee vormen van kinderopvang. Hiervoor zijn drie redenen aan te voeren. Ten eerste, ervan uitgaande dat men met beide vormen van opvang een optimale kindontwikkeling voor ogen heeft, is het niet aannemelijk dat professionalisering van de beroepskrachten op beide typen voorzieningen anders verloopt. Een tweede reden om de effecten van professionalisering voor deze twee typen opvang niet apart te beschrijven, is dat in internationaal onderzoek een

dergelijk onderscheid niet aan de orde is. Tot slot, nu er in Nederland plannen zijn om het peuterspeelzaalwerk en de kinderdagopvang te integreren, zullen de doelen die beide voorzieningen hebben ook steeds meer dezelfde worden. Het ligt voor de hand om dan ook voor beide typen voorzieningen dezelfde effectieve vormen van professionalisering te schetsen, geschikt voor het bereiken van deze doelen.

### 8.1 Onderzoeksvragen

De volgende onderzoeksvragen staan centraal in dit hoofdstuk:

- 1 Welke factoren worden in de bestaande literatuur beschreven als doorslaggevend voor effectieve professionalisering in voorschoolse voorzieningen?
- 2 Welke good practices van professionalisering kunnen deze effectieve factoren illustreren en kunnen dienen als inspiratiebron voor de Nederlandse situatie en kennisagenda?

### 8.2 Geraadpleegde literatuur

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden, hebben we gebruik gemaakt van drie soorten bronnen: (1) bestaande literatuurreviews en meta-analyses; (2) recente individuele studies; (3) beschrijvingen van good practice. Elk van deze bronnen beschrijven we hieronder kort.

#### *Bestaande literatuurreviews en meta-analyses*

Wij hebben voor de huidige literatuurstudie gebruik gemaakt van verschillende bestaande literatuurreviews. In tabel 8.1 geven we een overzicht van de gebruikte bestaande reviews.

*Tabel 8.1 Overzicht van gebruikte literatuurreviews en meta-analyses*

Referentie	Type
Egert (2015)	Review & Meta-analyse
Jensen & Würtz Rasmussen (2015)	Meta-analyse
Jensen & Iannone (2015)	Review
Urban et al. (2011)	Review
Zaslow et al. (2010)	Review

#### *Recente individuele studies*

De bestaande literatuurreviews en meta-analyses die we hierboven opsomden, vormden de primaire bronnen voor het huidige literatuuronderzoek. Echter, soms was het nodig om voor bevindingen die in deze reviews werden beschreven terug te gaan naar de originele bron om gevonden patronen concreet te kunnen onderbouwen. Ook voor het beschrijven van good practices, was het soms noodzakelijk de originele publicatie te raadplegen. In tabel 8.2 staan de publicaties die we apart hebben geraadpleegd, met daarbij de bevinding waarvoor zij illustratief zijn.

*Tabel 8.2 Overzicht van gebruikte individuele studies*

Referentie	Onderzoeksfocus ligt op:
Birman et al. (2000)	Aanbiedingsvorm
Garet et al. (2001)	Aanbiedingsvorm

Henrichs & Leseman (2014)	Relatie intensiteit en doel
Pianta et al. (2014)	Aanbiedingsvorm
Pianta et al. (2008b)	Good practice
Vernon-Feagans et al. (2015)	Relatie intensiteit en doel
Vescio et al. (2008)	Gezamenlijke uitvoering

### *Good practice beschrijvingen*

Alle auteurs van de in tabel 8.1 genoemde reviewstudies merken op dat het onderzoek naar de effectiviteit van professionaliseringsactiviteiten nog in de kinderschoenen staat. Er wordt ten eerste opgemerkt dat veel studies correlatief van aard zijn (Urban et al., 2011; Zaslow et al., 2010) en dus niet veel verder gaan dan het beschrijven van *samenhang* tussen vergrote aandacht voor professionalisering en verhoogde proceskwaliteit. Welke mechanismen ten grondslag liggen aan deze samenhang blijft in deze studies vaak onderbelicht. Jensen en Würtz Rasmussen (2015) geven daarnaast expliciet aan dat er grote behoefte is aan *Europese* studies naar dit onderwerp, maar dat deze studies vooralsnog schaars zijn. Dit betekent echter niet dat er weinig gebeurt rondom professionalisering van de beroepsgroep in voorschoolse settingen. Het beschrijven van good practices in dit hoofdstuk kan beide genoemde lacunes deels ondervangen. Door veelbelovende praktijken te beschrijven, kunnen we meer inzicht krijgen in de professionaliseringsbehoeften van medewerkers en in de mate waarin het aanbod aansluit op deze behoeften. De tendensen die via dergelijke beschrijvingen zichtbaar worden, zijn waardevol voor het beter begrijpen van de uitkomsten van correlatief onderzoek en doen recht aan de lopende initiatieven waarover op het moment van schrijven nog niet is gepubliceerd.

De good practice beschrijvingen die we in de huidige studie opnemen, zijn afkomstig uit vijf bronnen:

- 1 Het CARE-project: good practice beschrijvingen die verzameld zijn in elk van de aan CARE deelnemende landen (Jensen & Iannone, 2015; Karwowska-Struczyk et al., 2016; Mantovani et al., 2016).
- 2 De 'narrative reviews' van Egert (2015).
- 3 Case-studies uit het CoRe-onderzoek (Urban et al., 2011).
- 4 Lerende netwerken uit het Utrechtse werkveld (Henrichs & Leseman, 2016).
- 5 My Teaching Partner (Pianta et al., 2008b).

### **8.3 Effectieve elementen en vormen van professionalisering**

De geraadpleegde literatuur laat een helder patroon zien van onderzoeksbevindingen. Uit de verschillende bronnen die we raadpleegden, komen in totaal negen elementen naar voren die doorslaggevend lijken te zijn voor het wel of niet effectief zijn van professionaliseringsaanbod. In feite zijn deze elementen 'overwegingen': onderdelen en kenmerken van professionalisering waarover men bij het ontwerpen van een professionaliseringsaanbod zeer bewust keuzes moet maken, om zo de kans op succes te vergroten. Na een beschrijving van de eerste vijf overwegingen in deze paragraaf volgt in paragraaf 8.4 een beschrijving van een good practice om te illustreren hoe de genoemde overwegingen in een succesvolle praktijk een plaats hebben gekregen. Ditzelfde doen we na de laatste vier overwegingen (zie paragraaf 8.5) met het beschrijven van drie good practices in paragraaf 8.6.

## 1 *Een realistische relatie tussen intensiteit en doel*

Op het gebied van professionalisering is 'meer' niet per definitie beter. Uit verschillende studies blijkt dat de relatie tussen effectiviteit en intensiteit genuanceerder ligt. Eerder is het zo dat de benodigde intensiteit sterk samenhangt met het beoogde doel van professionalisering. Wanneer men een relatief specifiek doel voor ogen heeft met professionalisering, zal een minder intensief traject eerder volstaan dan wanneer men effect wil bereiken op een breder uitkomst domein.

In zowel de review van Zaslow et al. (2010) als de review van Egert (2015) wordt geconcludeerd dat studies die een meer specifieke focus voor ogen hadden met professionalisering, doorgaans grotere effecten rapporteren. Dit in tegenstelling tot studies waarin de professionaliseringsactiviteiten een bredere focus hadden, bijvoorbeeld het verhogen van de algehele proceskwaliteit. In de meta-analyse van Jensen en Würtz Rasmussen (2015) zijn enkel studies opgenomen met een specifieke focus (zie 8.2). Maar ook binnen deze verzameling studies zien we een glijdende schaal van een zeer specifieke focus naar een meer brede focus.

Jensen en Würtz Rasmussen merken op dat al naar gelang de focus van de interventie breder wordt, het noodzakelijk wordt om een meer intensief programma aan te bieden. Aan de ene kant van het spectrum betrekken de auteurs in hun meta-analyse een studie die positieve resultaten rapporteert van een slechts drie uur durende interventie. Deze studie richt zich dan ook op een klein domein binnen taalvaardigheid, in een specifieke setting: het bevorderen van academisch taalgebruik in gesprekken met kleuters over wetenschap en techniek (Henrichs & Leseman, 2014). Anderzijds rapporteren de auteurs over een studie waarin het professionaliseringsaanbod als doel heeft het sociaal-emotioneel functioneren van de kinderen te bevorderen. Dit programma wordt in 17 dagen aangeboden, passend bij de specifieke focus.

Het is opvallend dat veel studies met een specifieke focus betrekking hebben op het ondersteunen van de ontwikkeling van aan taal gerelateerde vaardigheden van kinderen. We zien daarmee de centrale rol van taalvaardigheid in de ontwikkeling van jonge kinderen terug in de literatuur rondom professionalisering van professionals in voor- en vroegschoolse voorzieningen. Egert (2015) beschrijft in haar literatuurreview een groot aantal studies waarin gerapporteerd wordt dat professionalisering op het gebied van taalstimulering en stimuleren van ontluikende geletterdheid bij uitstek een type professionalisering is waarbij met relatief weinig uren aanzienlijke resultaten behaald kunnen worden. Egert concludeert op basis van haar meta-analyse dat taalgerelateerde professionaliseringsactiviteiten die tussen 15 en 30 uur duren, aangeboden binnen een periode van 3 tot 6 maanden, het meest effectief zijn. Verder komt uit de meta-analyse duidelijk naar voren dat een combinatie van een cursus (theoretische kennis) en begeleiding op de werkvloer (praktisch handelen) het meest effectief is voor het bereiken van effect in taalgerelateerde professionaliseringsactiviteiten (zie ook *Koppelen van theorie aan dagelijks handelen* hieronder).

## 2 *Zorgvuldige afweging van de aanbestedingsvorm*

In de verschillende reviewstudies wordt een groot scala aan 'delivery formats' of aanbestedingsvormen beschreven. De variatie in deze aanbestedingsvormen kan worden ingedeeld aan de hand van twee assen: groepsaanbod versus individueel aanbod en face-to-face versus online. Er zijn veel studies die programma's beschrijven waarin met allerlei combinaties gewerkt wordt, zowel 'binnen één as' (bijvoorbeeld een plenair aanbod gecombineerd met individuele begeleiding of face-to-face begeleiding gecombineerd met online begeleiding), als over de twee assen heen (bijvoorbeeld individueel aanbod face-to-face én online). Net als bij de keuze voor intensiteit is ook bij het kiezen van een aanbestedingsvorm het doel dat men met professionalisering

voor ogen heeft richtinggevend. Wanneer men zich tot doel stelt daadwerkelijk een verandering teweeg te brengen in het handelen van beroepskrachten blijkt persoonlijke en gerichte feedback essentieel (Pianta et al., 2008b). Dat het bijwonen van eenmalige plenaire lezingen of workshops met een dergelijk doel voor ogen onvoldoende is om merkbaar en duurzaam effect te bereiken, komt uit de verschillende bronnen duidelijk naar voren. Alleen als het doel is om bewustzijn te creëren en om te inspireren, kan met een enkele lezing of workshop worden volstaan.

Met de nieuwe technologische mogelijkheden voor begeleiding op afstand dringt zich de vraag op of dit even effectief zou kunnen zijn als het bieden van directe face-to-face begeleiding. Begeleiding op afstand is minder arbeidsintensief en dus minder kostbaar en zou daardoor een aantrekkelijk alternatief kunnen zijn. De literatuur geeft op deze vraag geen eenduidig antwoord. Opvallend is dat Egert (2015) tot een andere conclusie komt in haar literatuurreview in vergelijking met haar meta-analyse. In de literatuurreview concludeert Egert dat interventies waarbij beroepskrachten individuele face-to-face ondersteuning op de werkvloer krijgen de grootste kans op succes lijken te hebben. Interventies waarbij online coaching wordt geboden sorteren wel effect, maar minder dan wanneer er ook sprake is van ondersteuning in levende lijve (Powel et al., 2010, in Egert, 2015). Egert concludeert op basis van haar meta-analyse echter dat programma's die online ondersteuning bieden even effectief zijn als programma's waarbij ondersteuning in levenden lijve wordt geboden. Dit verschil in bevindingen is niet eenvoudig te interpreteren. Vooralsnog lijkt het verstandig om af te gaan op de bevindingen uit de (verschillende) reviews – gebaseerd op een groot aantal studies – dat het meeste effect wordt gesorteerd met face-to-face begeleiding van professionals.

In verschillende studies komt de effectiviteit van het beschikbaar stellen van videofragmenten aan bod. Vaak betreft het hier korte clips, die een good practice laten zien. Deze clips zijn doorgaans beschikbaar in een (beschermde) webomgeving, die deelnemers aan een professionaliseringstraject kunnen raadplegen (Downer et al., 2009; Kinzie et al., 2006; Mashburn et al., 2010; Pianta et al., 2008b). Het beschikbaar stellen van videofragmenten met goede voorbeelden lijkt vooral een goede manier te zijn om professionals te inspireren wanneer professionalisering een specifiek doel heeft, zoals het vergroten van taalstimuleringsvaardigheden van leidsters (Vernon-Feagans et al., 2015). Voor het bieden van feedback ten aanzien van een complexe set aan vaardigheden die de algehele proceskwaliteit verhogen, is het bieden van een omgeving met good-practice videofragmenten een te summier middel.

Een meer intensieve manier van werken met video wordt gevonden in professionaliseringstrajecten waarbij professionals video's van zichzelf (laten) maken en deze digitaal toesturen naar een coach. In dit geval is er sprake van gerichte feedback op het handelen van een professional. Het uploaden van video's van het eigen handelen stellen coaches in staat om – samen met de professional – in detail te kijken naar specifieke situaties en deze na te bespreken. In verschillende studies uit de Verenigde Staten is al veel succes geboekt met het coachen van preschool teachers ten aanzien van specifieke interactievaardigheden, gebruik makend van (laagdrempelige) video-opnames met smart phones of tablets. Het programma My Teaching Partner is hiervan een veelbelovend voorbeeld (zie paragraaf 8.4).

### *3 Toepassen van professionalisering zoals bedoeld*

Professionalisering is alleen effectief wanneer de kennis die vergaard is, wordt toegepast zoals bedoeld. Dit lijkt intuïtief logisch, maar uit de literatuur blijkt dat een uitvoering zoals bedoeld lang niet altijd even vanzelfsprekend is. Ook verzuimen studies vaak om te rapporteren of is onderzocht of de professionalisering is uitgevoerd zoals a priori werd bedoeld (Egert, 2015; Zaslow et al.,

2010). Het betreft hier zowel de uitvoering van professionalisering zelf (dat wil zeggen de kwaliteit van de trainer of opleider), als de manier waarop de getrainde professional het geleerde in de praktijk brengt. Naar dit laatste wordt vaak verwezen met de term 'implementatietrouw'. Deze term kan verwarrend zijn, omdat hij lijkt te verwijzen naar een klassieke (kortdurende) interventie. In dit hoofdstuk ligt de nadruk meer op langdurige of zelfs permanente kwaliteitsbewaking in de vorm van professionalisering. Deze vormen van professionalisering vragen om manieren van monitoring van de uitvoering die parallel loopt met professionalisering zelf. We gebruiken de term 'implementatietrouw' om in lijn te blijven met de internationale literatuur, maar hij moet dus wel in ruime zin worden opgevat.

#### 4 *Kwaliteit van de trainer*

Het is niet gebruikelijk dat de kwaliteit van professionaliseringsactiviteiten zelf het onderwerp is van onderzoek (Gaumer Erickson et al., 2016). Meestal wordt de kwaliteit van een training bepaald aan de hand van evaluaties van deelnemers. Hoewel tevredenheid van deelnemers zeker van belang is, is het geen garantie dat het aanbod ook daadwerkelijk effect zal hebben op het professioneel handelen. Het op objectieve wijze vaststellen van de kwaliteit van de opleider of trainer lijkt daarmee zeker een punt van aandacht.

Egert (2015) constateert dat in de studies die in haar meta-analyse het meest effectief bleken (een effectgrootte van minimaal  $g' = 0.80$ , ofwel een groot effect) de trainers steeds gecertificeerd waren voor het aanbieden van de training. De trainers zelf werden in deze studies op objectieve wijze beoordeeld op hun trainingsvaardigheden door bijvoorbeeld 'train the trainer'-cursussen die afgesloten moesten worden met een certificeringsprocedure. Zij merkt op dat een dergelijke strenge procedure voor trainers kenmerkend is voor relatief kleinschalige studies. Egert (2015) stelt dat het risicovol is om voor grootschalige studies, waarvoor een groot aantal trainers nodig is, concessies te doen aan de certificeringsprocedure voor trainers. Het lijkt erop dat een intensieve voorbereiding, waarbij gecontroleerd wordt op kwaliteit, een essentiële voorwaarde is voor een effectief professionaliseringsprogramma.

#### 5 *Implementatietrouw*

Vooraf in studies waarin gekeken wordt naar de effecten van professionalisering op *kinderen* is het belangrijk om implementatietrouw in kaart te brengen. Men stelt zich terugkerend de vraag: passen de pedagogisch medewerkers de nieuwe of verdiepte kennis en vaardigheden ook daadwerkelijk toe in het dagelijks handelen op de manier waarop deze is aangeleerd? Zaslow et al. (2010) constateren dat deze vraag lang niet altijd wordt gesteld in studies naar effectiviteit. Zo wordt een belangrijke tussenstap overgeslagen: men krijgt zo geen inzicht in de manier waarop de geboden professionalisering geïmplementeerd wordt, terwijl de onderliggende assumptie van professionalisering was dat het handelen van de leidster het uiteindelijke effect op kinderen zal bewerkstelligen. Wanneer gekeken wordt naar effecten op kinderen, moet altijd het handelen van de pedagogisch medewerker worden opgenomen als effect-hebbende factor.

Zaslow et al. (2010) benadrukken in hun reviewstudie hoe belangrijk het is dat het observatie-instrument dat gebruikt wordt bij het vaststellen van effecten van professionalisering daadwerkelijk past bij het vooraf geformuleerde doel. Bijvoorbeeld: wanneer een curriculumvernieuwing als uiteindelijk doel het vergroten van rekenvaardigheden van de kinderen heeft, moet in kaart worden gebracht of de leidster de verdiepingsslag rondom rekenonderwijs die met professionalisering werd beoogd daadwerkelijk heeft kunnen maken in haar dagelijks handelen, zodat een effect op het leren van kinderen verwacht mag worden.

Ook in de review van Egert (2015) wordt implementatietrouw genoemd als zeer belangrijke modererende factor in de effectiviteit van programma's. Daarnaast wordt, net als in Zaslow (2010), ook in deze review benadrukt dat het gebruik van checklists die implementatietrouw meten – of nog liever: observatie-instrumenten die geobserveerde implementatietrouw als uitkomstmaat hebben – een belangrijk hulpmiddel kunnen zijn voor het articuleren van de focus van professionalisering (zie ook *Een realistische relatie tussen intensiteit en doel* hierboven). Het doel van professionalisering en de manier waarop het succes in kaart gebracht wordt, moeten immers in elkaars verlengde liggen. Egert stelt dat er nog onvoldoende bewijs is om eenduidig te kunnen stellen of het gebruik van specifieke handleidingen voor de uitvoering van een programma of curriculum volstaat (Schneider, 1998, in Egert, 2015) of dat individuele begeleiding noodzakelijk is (Locasale Crouch, 2011, in Egert, 2015) om effectiviteit te bereiken.

#### **8.4 Illustratie van effectieve elementen met beschrijvingen van good practice**

De hiervoor beschreven effectieve elementen kunnen we illustreren aan de hand van het programma My Teaching Partner, dat ontwikkeld is aan de Universiteit van Virginia in de Verenigde Staten. Een steeds groeiende hoeveelheid Amerikaanse studies rapporteert aanzienlijke effecten na implementatie van het programma (Cabell & Downer, 2011; Downer et al., 2009; Hamre et al., 2012; Kinzie et al., 2006; Mashburn et al., 2010; Vernon-Feagans et al., 2015).

Het programma My Teaching Partner is gebaseerd op het kwaliteitsraamwerk van het Classroom Assessment Scoring System (CLASS), dat ontwikkeld is aan de Universiteit van Virginia (Pianta et al., 2008a). Met het gevalideerde observatie-instrument CLASS kan men gedetailleerd de emotionele en de educatieve proceskwaliteit op een groep in kaart brengen. Omdat elk van deze kwaliteitsdomeinen wordt uitgesplitst in een uiteenlopende set van scherpomlijnde kwaliteitsdimensies (bijvoorbeeld mate van sensitiviteit van de leidster, mate waarin aandacht wordt gegeven aan kindkeuzes en verantwoordelijkheid of de mate waarin het hogere-orde denken van kinderen wordt gestimuleerd) leent het observatie-instrument zich goed voor het geven van gedetailleerde feedback op het handelen van de professional.

In My Teaching Partner staat het verhogen van proceskwaliteit centraal. Via kennisuitbreiding en individuele coaching stelt men zich met het programma ten doel om die interactievaardigheden van beroepskrachten te vergroten die aantoonbaar gerelateerd zijn aan positieve kinduitkomsten. Het is daarmee in principe een programma met een brede focus; het programma stelt zich ten doel de algehele proceskwaliteit te verhogen. Wel kunnen beroepskrachten in overleg met hun coach tijdelijk inzoomen op één specifieke kwaliteitsdimensie van proceskwaliteit, bijvoorbeeld omdat men op juist die dimensie nog suboptimaal scoort. Binnen het programma is dus ook een specifieke focus mogelijk, wat in termen van haalbaarheid en aantoonbaarheid van effecten in experimenteel onderzoek een voordeel is.

Deelnemers aan My Teaching Partner worden tijdens plenaire trainingsbijeenkomsten bekend gemaakt met het observatie-instrument CLASS (Pianta et al., 2008a). Dit kan gezien worden als het aanbieden van theoretische kennis, omdat met CLASS interactievaardigheden beoordeeld worden die aangetoond gerelateerd zijn aan de ontwikkeling van kinderen. De trainers die deze trainingen verzorgen, zijn hiertoe gecertificeerd via een formele trainings- en toetsprocedure. Jaarlijks moeten de trainers deze certificering hernieuwen door middel van het online maken van een betrouwbaarheidstest. Na de trainingsbijeenkomsten worden de professionals gedurende een schooljaar in cycli van twee weken gecoacht, zowel op afstand als één-op-één. Elke twee weken ontvangen zij feedback van hun coach naar aanleiding van video-opnames die zij van zichzelf in interactie met de kinderen hebben gemaakt. Na elke bijeenkomst met de coach kan de pedagogisch medewerker of leerkracht weer gericht aan de slag met de suggesties ter verbetering

die zijn gedaan, waardoor er tussen de feedbackmomenten steeds actief met het geleerde gewerkt wordt. Na twee weken wordt er weer videomateriaal verzameld en wordt de cyclus herhaald. Gedurende het schooljaar wordt de proceskwaliteit door een observator in kaart gebracht en wordt de geboekte vooruitgang gedocumenteerd.

In deze manier van werken komen de hierboven besproken verschillende effectieve elementen van professionalisering samen: het doel van professionalisering wordt vooraf helder afgestemd en het aanbod wordt op dit doel afgestemd, de aanbiedingsvorm past bij het doel en is innovatief, de effecten (op het niveau van de professional) en de implementatietrouw worden met een passend observatie-instrument geëvalueerd, de kwaliteit van de trainers zelf wordt door een certificeringssysteem bewaakt en door het intensieve karakter wordt implementatietrouw voortdurend gemonitord.

### **8.5 Gezamenlijke uitvoering voor het komen tot een professionele cultuur**

Uit de reviews van Egert (2015) en van Zaslow et al. (2010) komt samenwerking als een cruciaal element naar voren. In beide reviews wordt op basis van de verschillende studies geconcludeerd dat een gezamenlijke uitvoering van professionalisering in belangrijke mate bijdraagt aan het tot stand komen van een 'professionele cultuur'. Een professionele cultuur kan gedefinieerd worden als een cultuur waarin samenwerking vanzelfsprekend is, waarin op een constructieve manier kritisch op het eigen handelen en op dat van anderen wordt gereflecteerd en waarin eigenaarschap wordt ervaren met betrekking tot het aanleren van nieuwe vaardigheden (Stoll et al., 2006). Een professionele cultuur is van vitaal belang voor het borgen van nieuw aangeleerde kennis en vaardigheden. Er lijkt voor leidinggevenden een sleutelrol weggelegd te zijn in het tot stand brengen van een professionele cultuur. Een motiverende leidinggevende kan een dergelijke cultuur faciliteren en tot bloei laten komen, maar een leidinggevende die de noodzaak van samenwerking minder inziet kan deze cultuur evenzeer verhinderen of beperken (Zaslow et al., 2010).

#### *Professionele leergemeenschappen*

We kunnen bij de term 'gezamenlijke uitvoering' denken aan een professionaliseringstraject dat wordt aangeboden aan leden van één team binnen een organisatie of voorziening. Dit type gezamenlijkheid is al aanzienlijk effectiever dan wanneer een individu alleen aan de slag gaat (Birman et al., 2000). Maar een veelbelovende, nieuwe en steeds vaker in de literatuur terugkerende manier van gezamenlijk professionaliseren is het werken in *professional learning communities* ('lerende netwerken'). In een lerend netwerk wisselen collega's met verschillende ervaringsbases kennis en ervaring uit, reflecteren ze op bestaande kennis en formuleren ze vragen voor het vergaren van nieuwe kennis. Dit alles met als doel het bevorderen van het leren van kinderen (Brajković, 2014). Een netwerk kan bestaan uit collega's vanuit één of vanuit verschillende organisaties. Het kan nuttig zijn om met collega's in een netwerk te zitten die met precies dezelfde leeftijdsgroep of doelgroep werken, maar ook een netwerk van professionals die werken met kinderen van verschillende leeftijden kan voordelen hebben; op die manier kan er aandacht zijn voor een doorgaande leerlijn doordat men op de hoogte is van het aanbod aan kinderen die jonger of juist ouder zijn dan de eigen doelgroep (Zaslow et al., 2010). Professionals kunnen dan optimaal aansluiten op wat collega's eerder hebben aangeboden, of professionals worden zich bewust hoe zij de kinderen goed kunnen voorbereiden op wat er in volgende groepen van hen wordt verwacht.



Binnen het werkveld van jonge-kindprofessionals zijn er nog niet veel studies voorhanden waarin gerapporteerd wordt over professionalisering in de vorm van een netwerk. De onderzoekers van het CoRe-rapport geven aan dat Italië in deze een positieve uitzondering is. In Italië is het al in de initiële opleiding gebruikelijk dat studenten gedurende een langere periode in groepjes samenwerken, onder begeleiding van een expert (Urban et al., 2011). Studenten leren op deze manier al in een vroeg stadium om op constructieve wijze en gezamenlijk kritisch te reflecteren op hun eigen handelen en op dat van anderen. Zo wordt het vanzelfsprekender om gedurende hun loopbaan dergelijke praktijken voort te zetten.

Ondanks het feit dat zowel Zaslow (2010) als Egert (2015) deze professionele leergemeenschappen in hun reviews bespreken als zijnde 'veelbelovend', benoemen zij ook beiden dat er te weinig studies gevonden werden om tot een sluitende conclusie over effectiviteit te komen. De meerderheid van de studies waarop deze auteurs zich in beide reviews baseren, rapporteren over professionalisering die aan individuele leidsters of leerkrachten werd aangeboden. Wel bespreekt Zaslow een (klein) aantal studies waarin men bij de professionalisering actief een leidinggevende betrok, om zo zorg te dragen voor borging van de nieuwe kennis binnen de gehele organisatie en daardoor minder afhankelijk te zijn van de kennis van één individu. De resultaten van deze studies, waarbij leidinggevendenden net als hun teamleden geschoold werden, laten volgens Zaslow et al. zien dat een dergelijke, meer inclusieve benadering van professionalisering, bijdraagt aan een bredere kennisbasis binnen de organisatie (Birman et al., 2000).

Egert (2015) wijst net als Zaslow et al. (2010) op aanwijzingen in de literatuur dat samenwerkend leren een mogelijk effectief element is in professionalisering van jonge-kindprofessionals. Nadat ook zij het gebrek aan netwerkstudies constateert binnen het jonge-kindwerkveld, neemt zij 'actief leren', 'coherentie' en 'gezamenlijke deelname' als exploratieve variabelen op in haar meta-analyse. In de meta-analyse vervolgens blijkt in geen van de opgenomen studies voldoende informatie aanwezig te zijn om 'gezamenlijk leren' daadwerkelijk als variabele in de analyse op te kunnen nemen. Voor de voorliggende literatuurstudie zijn we dan ook bij uitstek voor dit effectieve element aangewezen op de onderwijskundige literatuur die zich richt op leerkrachten van oudere kinderen (Vescio et al., 2008), of zelfs van het voorgezet onderwijs, en op een meer kwalitatieve analyse van effectiviteit in good practice-beschrijvingen (zie paragraaf 8.6).

### *Essentiële kenmerken van professionele leergemeenschappen*

Om iets meer te kunnen zeggen over mogelijke positieve effecten van professionele leergemeenschappen in het voorschoolse domein, maken we gebruik van de review van Vescio et al. (2008), waarin professionele leergemeenschappen van leerkrachten van oudere kinderen centraal staan. In deze review wordt niet letterlijk genoemd hoe oud de kinderen waren in de verschillende studies, maar op basis van de beschrijving van de professionaliseringsactiviteiten en de gemeten leerlingprestaties betreft het voornamelijk professionalisering van leerkrachten op middle schools (11 tot 15 jaar oud). In de review van Vescio et al. worden tien studies besproken waarin leerkrachtdeelname aan een professionele leergemeenschap in verband wordt gebracht met verbeterde leerlingprestaties. Het gaat hier dus met nadruk over oudere kinderen dan waar de initiële focus van deze literatuurstudie ligt. Omdat zowel Zaslow et al. (2010) als Egert (2015) voorzichtig positief zijn over de kansen die dergelijke leergemeenschappen bieden voor jonge-kindprofessionals, lijkt het nuttig kort aandacht te besteden aan de kenmerken van professionele leergemeenschappen.

Vescio et al. (2008) stellen dat alleen sprake kan zijn van een professionele leergemeenschap in een onderwijscontext wanneer men bijeen is om door verbeterd professioneel handelen uiteindelijk te komen tot het positief beïnvloeden van het leren door leerlingen. De auteurs benoemen het gevaar dat te gemakkelijk een korte serie bijeenkomsten van collega's een professionele leergemeenschap wordt genoemd (zie voor een kort opiniestuk hierover ook DuFour en Reeves, 2015). Om te kunnen spreken van een professionele leergemeenschap moet sprake zijn van voortdurende en interactieve vraaggestuurde samenwerking, gericht op het duurzaam borgen van behaalde resultaten. Gebaseerd op het werk van Neuman et al. (1996, zoals geciteerd in Vescio et al., 2008) beschrijven de auteurs vijf essentiële kenmerken van professionele leergemeenschappen: (1) Toewerken naar consensus ten aanzien van de ideeën die bestaan over kindontwikkeling, en over de mate waarin de school of de organisatie een rol spelen in deze ontwikkeling. (2) Het leren door de kinderen moet uiteindelijk bepalend zijn voor waar de groep mee werkt (NB: De auteurs doelen hier op het verschil tussen *learning* en *teaching*, een onderscheid dat zich lastig laat vertalen. *Learning* heeft betrekking op het leren door kinderen, waar *teaching* betrekking heeft op het lesgeven door leerkrachten, met *learning* als doel.) (3) Er moet sprake zijn van een continue dialoog tussen de deelnemers onderling, waarin reflecteren centraal staat. (4) Iedere deelnemer moet zijn eigen handelen niet langer beschouwen als een privé-aangelegenheid, maar zijn dagelijkse handelen toegankelijk maken voor collega's. (5) De focus binnen de leergemeenschap ligt steeds op samenwerking. Een succesvolle professionele leergemeenschap zou in staat moeten zijn om na verloop van tijd het succes te presenteren via data die aantonen dat zowel het handelen van de professional als het leren van kinderen een positieve impuls heeft gekregen. De term 'data' moet hier niet worden beperkt tot kwantitatieve data, maar kan ook verwijzen naar documentatie in de vorm van logboeken, foto's van activiteiten, portfolio's van door kinderen gemaakt werk enzovoort (zie ook de good practice beschrijving uit Italië in paragraaf 8.6.1).

### *Koppelen van theorie aan dagelijks handelen*

Verschillende studies benadrukken het belang van de mogelijkheid om *actieve leervormen* in te voeren (Birman et al., 2000; Garet et al., 2001). In haar bespreking van opvallend effectieve programma's benoemt Egert (2015) dat vrijwel alle effectieve programma's gebruik maakten van praktische opdrachten die uitgevoerd moesten worden tijdens de professionaliseringsbijeenkomsten, maar ook in de periodes tussen bijeenkomsten in. Om de theoretische kennis die tijdens bijeenkomsten wordt aangeboden meer te laten leven, lijkt het essentieel om beroepskrachten handvatten mee te geven om zelf op zoek te gaan naar de koppeling tussen de theoretische kennis en hun dagelijks handelen. Hierbij kan gedacht worden aan handleidingen waarin 'oefen-activiteiten' worden uiteengezet die pedagogisch medewerkers kunnen uitproberen in hun eigen klas. Een andere mogelijkheid die in verschillende studies genoemd wordt, is het meegeven van activiteitenplanningen, waarin suggesties gedaan worden voor concrete momenten op de dag waarop nieuwe interactievaardigheden aan bod kunnen komen. Een voorbeeld hiervan is het expliciet maken van de kansen die een verzorgingsmoment (bijvoorbeeld het eten van fruit in de ochtend of het verschonen van een luier) biedt voor taalstimulering.

### *Professionals onderzoeken het effect van professionalisering zelf*

In de reviewstudies van Zaslow et al. (2010) en van Egert (2015) wordt geconcludeerd dat het van belang kan zijn om professionals te leren om zelf onderzoek te doen. Dit draagt bij aan legitimering van de geïnvesteerde tijd, maar ook aan motivatie en het verkrijgen van een gevoel van eigenaarschap. De term 'onderzoek doen' moet hier breed worden opgevat: er kan gedacht worden aan professionals die leren om zelf systematisch hun leerlingen te observeren, maar ook aan het documenteren van activiteiten van de kinderen via tekeningen, activiteiten, logboeken, foto's en notities van opvallende resultaten die kinderen behalen. Egert refereert aan deze manier van werken met de term 'data driven feedback'.

De conclusie dat werken met data-driven feedback werkt, trekken de auteurs met name op basis van onderzoeken waarin getraind wordt op het stimuleren van taalvaardigheid en geletterdheid van jonge kinderen. In de aangehaalde studies leerden de professionals om op een juiste wijze observatie-instrumenten te hanteren om vorderingen van de kinderen systematisch in kaart te kunnen brengen en deze observaties objectief te interpreteren. In de studies waar dit gebeurde, werd de verbinding tussen het handelen van de professional en het leren door kinderen expliciet gemaakt. Uit de beschreven studies blijkt dat doordat professionals gericht de kindontwikkeling in kaart brengen, zij zichzelf steeds de vraag stellen wat hun rol kan zijn in het ondersteunen van deze ontwikkeling. Doordat zij beter inzicht krijgen in het ontwikkelingsniveau van de kinderen blijken professionals beter in staat te zijn om te differentiëren tussen kinderen (Foorman & Moats 2004 en Garet et al. 2008, zoals geciteerd in Zaslow et al., 2010).

Egert (2015) formuleert nog de nuance dat met name digitale middelen geschikt lijken voor het monitoren van effecten op kinderen, omdat deze minder arbeidsintensief zijn dan varianten op pen en papier (Landry et al., 2009). Er zal altijd goed gekeken moeten worden naar de balans tussen de hoeveelheid tijd die het verzamelen van documentatie (data) kost en de opbrengst ervan. Het zou voor zich moeten spreken dat het verzamelen van data nooit ten koste mag gaan van de kwaliteit van de interacties met de kinderen op de groep, maar deze juist zou moeten ondersteunen. Een illustratie bij deze kritische noot: de kindcentra in Reggio Emilia worden alom geroemd in het kader van de rijke dataverzameling die hoort bij de 'Reggio-aanpak' (Giudici & Castagnetti, 2016). De pedagogisch medewerkers op deze groepen verzamelen gedurende de hele dag informatie over de activiteiten van de kinderen. Ze doen dit bijvoorbeeld door vragen aan de kinderen te stellen over wat ze doen, hoe de kinderen iets aanpakken en hun antwoorden te noteren of door foto's te maken van de manier waarop de kinderen activiteiten uitvoeren. Deze manier van documenteren krijgt zeer hoge prioriteit, wat blijkt uit het gegeven dat de pedagogisch medewerkers een aanzienlijk deel van de tijd met een schrijfblok in de hand zich door de groep bewegen. Hierbij lijkt een kritische aantekening op zijn plaats: wanneer pedagogisch medewerkers al te zeer belast zijn met documenteren, is het bijna onvermijdelijk dat dit ten koste gaat van de tijd die zij hebben om daadwerkelijk met de kinderen te interacteren.

### *Professionaliseringsactiviteiten zijn in lijn met de doelen van de organisatie*

Het doel dat men met professionalisering voor ogen heeft, moet in lijn zijn met de doelen en het curriculum van de voorschoolse voorziening (Buysse et al., 2009). Hiermee samenhangend vinden we in de literatuur terug dat het van belang is dat binnen een organisatie een gedeelde visie bestaat ten aanzien van de kwaliteit die men noodzakelijk acht binnen de organisatie, hoe hoge kwaliteit er precies uitziet, en welke competenties pedagogisch medewerkers precies moeten beheersen (Urban et al., 2011; Zaslow et al., 2010). Als de visie op (proces)kwaliteit en de voorgenomen professionaliseringsactiviteiten met elkaar in lijn zijn, is de kans op effectiviteit het grootst; via gerichte professionalisering werkt men toe naar het behalen van de doelen die voor de

organisatie zijn vastgesteld. Om ervoor te zorgen dat pedagogisch handelen binnen een organisatie daadwerkelijk in lijn blijft met een vooraf omlijnd kwaliteitskader, is pedagogisch leiderschap vereist. Er moet binnen de organisatie een verantwoordelijke zijn die op regelmatige basis de relatie tussen dagelijks handelen van professionals en overeengekomen doelen of kwaliteitskaders monitort.

Uit Amerikaans onderzoek is gebleken dat de mate waarin professionals worden begeleid in hun dagelijks handelen sterk verschilt per type opvang (Vu et al., 2008, zoals geciteerd in Zaslow et al., 2010). Ook in Nederland werd op basis van vragenlijstonderzoek gevonden dat op voorschoolse voorzieningen waar gewerkt werd met een VVE-programma meer tijd werd besteed aan professionaliseringactiviteiten (Leseman & Slot, 2013). Dit is in lijn met het gegeven dat in de Nederlandse situatie in de reguliere kinderdagopvang de nadruk doorgaans meer op zorg lijkt te liggen en in het peuterspeelzaalwerk meer op het voorbereiden op de transitie naar school. Echter, dit onderscheid lijkt langzaamaan steeds minder scherp te worden. Dit heeft gevolgen voor hoe de professionalisering van de pedagogisch medewerkers er in de toekomst uit zou moeten zien. Samen met de meer naar elkaar toegroeiende doelen zal ook de professionalisering meer op elkaar gaan lijken. Zeker met het oog op de voorgenomen integratie van de reguliere kinderdagopvang en het peuterspeelzaalwerk wordt nadenken over de doelen van de organisatie en het bijbehorende professionaliseringsaanbod van toenemend belang.

## **8.6 Illustraties van effectieve factoren met good practices**

De hierboven geschetste effectieve factoren kunnen goed geïllustreerd worden aan de hand van drie professionaliseringsaanpakken die beschouwd kunnen worden als good practice: een Italiaanse en een Poolse casus en een voorbeeld uit Utrecht. In de drie voorbeelden komen de effectieve factoren die we hiervoor schetsten op verschillende manieren aan de orde. Centraal staan dus manieren om te komen tot een professionele cultuur in gezamenlijke uitvoering, het koppelen van theorie aan dagelijks handelen, de bereidheid en vaardigheden van professionals om zelf effecten van professionalisering te onderzoeken en de coherentie tussen datgene wat een voorziening wil bereiken en de gekozen professionalisering.

### **8.6.1 Good practices uit Italië**

In de verschillende geraadpleegde bronnen komt Italië naar voren als een land waarin op het gebied van professionalisering van jonge-kindprofessionals inspirerende en innovatieve voorbeelden te vinden zijn. In het Italiaanse systeem wordt professionalisering tijdens het werkende leven (dus na afronding van de opleiding) gezien als een plicht en een recht. Sinds de jaren 1970 is er op gemeentelijk niveau geïnvesteerd in de professionalisering van beroepskrachten in voor- en voorschoolse voorzieningen. Als gevolg van deze investeringen hebben pedagogisch medewerkers op jaarbasis recht op 100 tot 200 uur 'in-service' training.

In het CoRe-rapport wordt beschreven dat het overgrote deel van de literatuur er toch steeds vanuit lijkt te gaan dat hoge kwaliteit de som is van een team van pedagogisch medewerkers van hoge kwaliteit. De auteurs geven aan dat de Italiaanse literatuur hierop een positieve uitzondering is: in de Italiaanse nationale curriculumrichtlijnen wordt meer dan in de geraadpleegde bronnen uit andere landen aandacht besteed aan *collegialità* als doorslaggevende factor voor het gezamenlijk bereiken en behouden van professionaliteit. De Italiaanse benadering van professionaliteit wordt een in het oog springende en inspirerende *systemische benadering* genoemd. De regelgeving waaraan voorschoolse voorzieningen verplicht zijn zich te houden, beschrijven tot in detail de vereiste *professionele identiteit* van de voorziening en niet slechts de professionele

eigenschappen van de individuen die er werkzaam zijn. De competenties die professionals moeten beheersen, maken zo deel uit van het competentieprofiel van de organisatie, waarmee een gedeelde verantwoordelijkheid voor het bewaken van de professionaliteit expliciet wordt gemaakt. De gehele organisatie, en niet de som van individuen, wordt zo verantwoordelijk gemaakt voor het aanbieden van hoge kwaliteit. Dit is een opvallend passende illustratie van de effectieve elementen van professionalisering die we in paragraaf 8.5 beschreven.

In de vergelijkende review van Jensen en Iannone (2015) in het kader van het CARE-project wordt Italië ook verschillende malen aangehaald als zijnde een omgeving waar geïnspireerd wordt gewerkt. Het feit dat in de Italiaanse context criteria geformuleerd zijn om te kunnen spreken van *innovatieve interventies* is een belangrijk argument voor de auteurs om Italië als voorbeeld voor andere landen te bespreken. Het onderliggende kernidee bij de criteria voor innovativiteit is dat er altijd sprake moet zijn van het *activeren* van professionals (trainers en opleiders, managers en de pedagogisch medewerkers zelf) bij professionalisering: zij moeten zelf deel willen uitmaken van het proces, door *actief* hun eigen handelen te evalueren, op zoek te gaan naar toepassingen van nieuwe onderzoeksuitkomsten in hun dagelijkse werk, mogelijkheden voor begeleiding door een mentor en deelname aan werkgroepen. In Italië is men er op deze manier in geslaagd om de koppeling tussen theoretische kennis en dagelijks handelen vorm te geven.

De actieve koppeling van theoretische kennis en dagelijks handelen blijkt ook uit het gegeven dat verschillende Italiaanse gemeenten vruchtbare samenwerkingsverbanden tot stand hebben gebracht met onderzoeksinstituten en universiteiten. Deze wetenschappelijke partners worden bijvoorbeeld ingezet voor het uitvoeren van actieonderzoek, voor het verzorgen van inhoudelijke professionaliseringsactiviteiten of voor het begeleiden of beoordelen van door opvangorganisaties zelf uitgevoerde pilots. Als voorbeelden van Italiaanse steden waar een dergelijke samenwerking succesvol tot stand is gebracht worden in het CARE-rapport Milaan, Genua, Torino, Rome, Reggio Emilia en Trento genoemd. De casus van Milaan wordt in de voorliggende literatuurstudie verder uitgewerkt (zie hieronder).

#### *Continue professionalisering in Milaan: reflectie, uitwisseling en partnerschappen*

Milaan biedt een publiek stelsel met een grote diversiteit aan voorschoolse voorzieningen met meer dan 400 centra voor kinderen in de leeftijd van 0-6 jaar. Pedagogisch medewerkers die werken met kinderen in de leeftijd van 0-3 jaar hebben veelal een middelbare beroepsopleiding met een oriëntatie op 'educatie' en ongeveer 25% van de pedagogisch medewerkers heeft een bachelordiploma. Het publieke systeem wordt in Milaan vormgegeven met een directeur en een groep pedagogische coördinatoren die als groep leidinggeven aan de verschillende centra en, als groep, verantwoording moeten afleggen aan een hoofdbestuurder op centraal niveau. De pedagogische coördinator heeft 3 of 4 centra onder zijn/haar hoede en heeft een belangrijke functie als het gaat om het verbeteren van de kwaliteit. Milaan wordt gezien als een goed voorbeeld van een coherent en innovatief systeem van voorschoolse voorzieningen waarin op grote schaal professionalisering plaatsvindt die gericht is op 'levenslang leren' en vanuit een bottom-up benadering wordt vormgegeven samen met alle *stakeholders* (professionals die werken op verschillende niveaus, kinderen en hun ouders, bestuurders en wetenschappers).

#### *Korte historie van het Milanese professionaliseringssysteem*

De oorsprong van het systeem van continue professionalisering in Milaan ligt in de jaren 1970 toen er sprake was van een geboortegolf in combinatie met een hoge instroom van immigranten wat

resulteerde in een grote vraag naar kinderopvang. De managers of *dirigenti* waren verantwoordelijk voor het aanbod van professionalisering. De prioriteit van de gemeente Milaan was toen: zorgen dat iedereen toegang heeft tot de voorzieningen en tegelijkertijd de competenties van de pedagogisch medewerkers vergroten om zo hoge kwaliteit te kunnen bieden. De belangrijkste manier om dit te bewerkstelligen, was investeren in zogenoemde 'sleutelfiguren', zoals locatiemanagers. Onder leiding van de managers kregen deze sleutelfiguren specifieke nascholing en werden ze aangemoedigd om dit *actief* en samen met de pedagogisch medewerkers uit het veld verder uit te werken en vorm te geven. Een belangrijke gebeurtenis was een congres dat in 1989 georganiseerd werd voor de staf en families en dat resulteerde in concrete richtlijnen voor voorschoolse voorzieningen. Als voorbereiding op dit congres werden er verschillende trainingen aangeboden waarin aandacht was voor bijvoorbeeld inclusie van kinderen met speciale behoeften en relaties met ouders en families. De professionals werden aangemoedigd om materialen en informatie/documentatie met betrekking tot deze onderwerpen aan te leveren om ervaringen uit te wisselen en om een gemeenschappelijke agenda op te stellen waaraan gewerkt kon gaan worden.

Tegelijkertijd was er een initiatief vanuit het Centrum voor Innovatie in Onderwijs (CIO) (gesticht door de socioloog Vincenzo Cesario, verbonden aan de Katholieke Universiteit van Milaan) waarin samen met andere sleutelfiguren vanuit de wetenschap (waaronder Susanna Mantovani) gewerkt is aan het verbeteren van de competenties van de pedagogisch medewerkers. In een samenwerking tussen het CIO, de universiteiten in Milaan en de gemeente is er een initiatief gestart om veertig supervisors of opleiders ('teacher trainers') te trainen in het gebruik van observatie als middel om de kwaliteit te verbeteren. Deze opleiders hebben daarna hun vaardigheden in het doen van observaties toegepast in verschillende projecten waarin direct de koppeling naar de praktijk werd gelegd door het ontwikkelen van nieuwe strategieën en handelingen om die praktijk te verbeteren. Het gebruik van systematische observatie als uitgangspunt en daaraan gekoppeld het ontwikkelen van nieuwe praktijken, samengaand met supervisie, groepssamenwerking en uitwisseling legde de basis voor de *reflectieve praktijk* die kenmerkend is voor Italië.

De oprichting van een Educatief Documentatie Centrum was een andere belangrijke gebeurtenis die illustreert hoeveel waarde er gehecht wordt aan een systeem van professionalisering dat gebaseerd is op samenwerking tussen verschillende stakeholders. In dit documentatiecentrum werden documenten, projecten, tentoonstellingsmaterialen en individuele initiatieven verzameld en kon men advies of ondersteuning krijgen. Het idee van dit centrum was dat ideeën, projecten, middelen en mogelijkheden voor training/nascholing konden worden uitgewisseld. Daarmee werd de zichtbaarheid van lokale initiatieven vergroot.

Vanaf de jaren 1990, ten tijde van de economische crisis en een gebrek aan financiële middelen, decentraliseerde het aanbod van professionalisering geleidelijk aan. Hierdoor werden de managementfuncties gekoppeld aan het bevorderen van kwaliteit en professionalisering en gecombineerd in de functie van *ispettori* (inspecteur). De organisatie en begeleiding van professionalisering door de inspecteurs maakten een betere afstemming op de lokale behoeften van de centra mogelijk. Door de crisis werd het aanbod van professionalisering minder gereguleerd en meer gefragmenteerd. Maar de samenwerking met de universiteiten zorgde ervoor dat actieonderzoek belangrijke invloed had op de invulling van professionalisering. Met name het cross-cultureel Children Crossing Borders Project heeft ervoor gezorgd dat professionalisering in het teken stond van omgaan met multiculturalisme en diversiteit.

Vanaf 2008 vonden nieuwe veranderingen plaats die van invloed waren op het aanbod van professionalisering. De economische crisis was nog sterker en de vraag naar duurzame vormen

van professionalisering werd groter. Een belangrijke organisatorische wijziging was dat de functie van inspecteur verdween en er een centrale directeur voor in de plaats kwam en dat de pedagogisch coördinatoren de verantwoordelijkheid kregen over de invulling van professionalisering. Een tweede belangrijke wijziging had betrekking op de integratie van de voorzieningen voor 0- tot 3-jarigen en 3- tot 6-jarigen. Verdere uitdagingen in het veld waren veel personeelsverloop, veel professionals met een hogere/andere opleidingsachtergrond en weinig financiële middelen. Dit alles heeft geleid tot een meer structureel en systematisch systeem van 'blended learning' (een combinatie van online leren en persoonlijke vormen van professionalisering) en de ontwikkeling van enkele innovatieve onderzoeksprojecten in samenwerking met de universiteiten.

### *Het MIBA-project: team-based en 'blended'*

Een van deze innovatieve onderzoeksprojecten was het MIBA-project. Het MIBA-project werd uitgevoerd in 36 centra met 300 pedagogisch medewerkers en 12 pedagogisch coördinatoren. Het project was gericht op scholing op het gebied van diversiteit, culturele sensitiviteit, inclusie en meertaligheid.

Een van de innovatieve kenmerken van dit project was het idee om het gehele proces van professionalisering vast te leggen in een 'model'. Op die manier zou het mogelijk worden om de manieren van werken uit het MIBA-project later uit te rollen in andere centra. Een belangrijk uitgangspunt in het project was het zorgen voor mogelijkheden voor uitwisseling en dialoog tussen de medewerkers van voorzieningen voor 0- tot 3-jarigen en van voorzieningen voor 3- tot 6-jarigen door de inrichting van een speciale website en online gemeenschap. Op de voor het project ontwikkelde website konden professionals, ouders en families en andere mensen uit de gemeenschap ervaringen met elkaar uitwisselen en kennis delen. Daarnaast konden ervaringen gedocumenteerd worden en materialen worden uitgewisseld. Met name videomateriaal werd gebruikt als medium en middel om het professionaliseringstraject te documenteren en een online lerende gemeenschap te creëren.

Deze benadering die in MIBA werd gevolgd, wordt gezien als een vorm van 'team-based learning' waarbij de uitwisseling van voorbeelden uit de dagelijkse praktijk centraal staat. Deze ervaringen werden vervolgens gebruikt voor kritische reflectie, wederzijdse uitwisseling en dialoog waarin samenwerking centraal stond en waarin een concrete brug geslagen kon worden tussen theorie en praktijk.

Gedurende het eerste jaar van het MIBA-project waren de 'opleiders' (teacher trainers) en onderzoekers vooral bezig met het organiseren en begeleiden van thematische workshops die de pedagogisch medewerkers op hun beurt weer aanboden aan de kinderen en hun ouders. In het tweede jaar traden de opleiders meer naar de achtergrond en fungeerden zij als supervisor terwijl de pedagogisch medewerkers het project voortzetten. Gegeven de nadruk op diversiteit en culturele sensitiviteit, was het van groot belang dat de kinderen samen met hun ouders betrokken waren bij het project. Juist omdat ouders ook toegang moesten hebben tot de aangeboden kennis, was het gebruik van een webomgeving van groot belang om het bereik te optimaliseren.

De beschrijving van het MIBA-project illustreert hoe er ook op grotere schaal aandacht kan worden besteed aan professionalisering die duurzaam is. Het gebruik van observaties is nog steeds kenmerkend voor de vormgeving van professionalisering in Milaan, maar wordt in toenemende mate geïntegreerd met vormen van ICT om tegemoet te komen aan criteria als haalbaarheid en bereik. Daarnaast staan reflectie op eigen handelen en de kritische dialoog tussen de verschillende 'stakeholders' daarover nog steeds centraal. Het Italiaanse systeem, waaronder dat

in Milaan, laat zien hoe verschillende stakeholders met elkaar samenwerken en hoe professionalisering bottom-up wordt vormgegeven in dialoog met ouders en kinderen.

### **8.6.2 Professionalisering in Polen: van een medisch naar een educatief perspectief**

In Polen wordt kinderopvang vormgegeven vanuit een gemeentelijk netwerk met aan het hoofd een directeur waaronder de verschillende locaties vallen die elk geleid worden door een locatiemanager. De functie van kinderopvang veranderde drastisch in de afgelopen jaren. Tot 1991 werd kinderopvang vooral gezien als 'zorg en opvang voor kinderen terwijl ouders werkten', hoewel toen ook al erkend werd dat kinderen ook iets moesten leren. Van 1991 tot 2011 werd de kinderopvang voornamelijk ingevuld vanuit de medische invalshoek (vastgelegd in de *Act of 30 August on medical care facilities*) met een sterke nadruk op de gezondheid van kinderen. De laatste jaren verschuift dit accent van opvang gericht op het bevorderen van gezondheid naar meer aandacht voor de educatieve functie van kinderopvang. Deze verschuiving heeft veel te maken met successen die behaald zijn door innovatieve manieren van werken in de kinderopvang in de stad Łódź. (NB: Deze good practice beschrijving is tot stand gekomen op basis van Karwowska-Struczyk et al., 2016.)

#### *Aandacht voor de educatieve functie van kinderopvang in Łódź*

Łódź heeft het tweede grootste netwerk van publieke kinderopvang voor kinderen; het netwerk biedt plaats aan meer dan 2500 kinderen van 0 tot 3 jaar verspreid over 30 kinderopvanglocaties. Bijzonder aan de visie op kinderopvang in Łódź is dat hier naast de nadruk op de gezondheid van kinderen ook de educatieve functie van kinderopvang wordt onderkend. Aan deze educatieve functie wordt vorm gegeven door de aanstelling van een pedagoog op de opvanglocatie. Deze pedagoog ondersteunt de pedagogisch medewerkers op de werkvloer door hen te observeren en feedback te geven op hun handelen. Ook is het typerend voor de pedagoog op de opvanglocaties in Łódź, dat deze het belang benadrukt van samenwerking met ouders. Hierdoor worden ouders meer betrokken in lopende projecten en vieringen op de groep (zoals Kerstmis of Moederdag).

Een belangrijke kentering in de werkwijze in Łódź begon in 2000 toen de directeur van het netwerk van publieke kinderopvang de hulp vroeg van de universiteit Łódź om de pedagogische praktijk op verschillende locaties in de stad te verbeteren. Dit resulteerde in een langdurig en dynamisch proces waarin de pedagogische praktijk een nieuwe vorm kreeg door intensieve samenwerking tussen verschillende stakeholders (professionals van verschillende niveaus, bestuurders en wetenschappers). Bij het vormgeven van deze nieuwe pedagogische praktijk speelde professionalisering een sleutelrol.

#### *Professionalisering door actieonderzoek in Łódź*

In 2000 deden Telka en haar studenten van de universiteit van Łódź onderzoek om de dagelijkse praktijk in de kinderdagopvanggroepen en de werkwijze van pedagogisch medewerkers in kaart te brengen (Telka, 2007). Hieruit kwam naar voren dat er een sterke nadruk lag op het leren vanuit een leidende en sturende rol van de pedagogisch medewerkers. De directeur van het netwerk en andere professionals vonden dit geen wenselijke situatie en kwamen tot de conclusie dat er iets moest gaan veranderen. Vanuit deze behoefte is er in samenwerking met onderzoekers een professionaliseringsaanbod ontwikkeld.



Tussen 2001 en 2003 werkte Telka een raamwerk uit met als doel 'het verbeteren van de professionele competenties van pedagogisch medewerkers gericht op het ondersteunen van de ontwikkeling van kinderen' (Karwowska-Struczyk et al., 2016). De ontwikkeling van dit raamwerk werd gebaseerd op een actieonderzoeksmethode. Het was een dynamisch en flexibel proces waarin *reflectie* centraal stond en waarin de doelen steeds ge(her)formuleerd werden op basis van een wisselwerking tussen theorie en praktijk. Het ontwikkelde raamwerk heeft betrekking op drie belangrijke stakeholders: (1) de kinderen over wie het gaat; (2) de ouders van de kinderen; (3) de professionals die verantwoordelijk zijn op de groep.

Allereerst heeft Telka observaties verricht op alle groepen. De observaties werden vervolgens besproken met de pedagogisch medewerkers in focusgroepdiscussies waarin werd gereflecteerd (Wat? Hoe? Waarom?) op verschillende praktijksituaties. Op deze manier is er een *probleem vanuit de praktijk* geformuleerd waarvoor gezamenlijk naar een (theoretisch onderbouwde) oplossing werd gezocht. Een van de doelen was bijvoorbeeld het bevorderen van minder sturend gedrag door de pedagogisch medewerker door meer ruimte te geven voor ideeën en initiatieven van kinderen. Om dit doel te bereiken zijn er workshops georganiseerd voor de pedagogisch medewerkers, vond er nascholing plaats op basis van nieuwe theoretische kennis en inzichten, is er een boek verschenen en werd het eerste van een jaarlijkse serie seminars georganiseerd. Het thema van dit eerste seminar was: 'Begeleiden van het kind in zijn ontwikkeling'. Dit werd tevens de titel van het pedagogisch raamwerk dat in het vervolg van het traject werd ontwikkeld.

#### *Een gezamenlijk en interdisciplinair geconstrueerd pedagogisch raamwerk*

Na het eerste seminar zijn de onderzoeker, de locatiemanagers en een pedagogisch medewerker van iedere locatie gedurende een periode van twee jaar regelmatig bij elkaar gekomen om te reflecteren op de praktijk. Het doel van deze reflectiesessies was steeds een *gezamenlijk, pedagogisch raamwerk* te ontwikkelen dat gedeeld zou worden door alle professionals. In dit interactieve, gezamenlijke en participatieve proces vond een continue uitwisseling plaats tussen de onderzoeker en de pedagogisch medewerkers waarin zowel de theorie als de praktijk een gelijke stem hadden. Na de reflectiesessies was het aan de locatiemanager en de pedagogisch medewerker van iedere locatie om de bevindingen van deze sessies te delen met alle collega's van de locatie. Op deze manier werd de ontwikkelde kennis verspreid binnen de organisatie. Bij deze terugkoppeling aan collega's was opnieuw sprake van reflectie: er werd gereflecteerd op de vraag wat het raamwerk voor het dagelijks handelen zou betekenen en welke kennis het team mogelijk nog miste om passend invulling te geven aan het raamwerk. De uitkomsten van deze locatiebijeenkomsten werden vervolgens weer teruggekoppeld naar de onderzoeker, zodat deze een helder beeld kon krijgen van de mate waarin de ontwikkelde en aangeboden kennis gedragen werd in het werkveld. Door deze continue cyclische uitwisseling werd er een gezamenlijk begrip en overeenstemming bereikt over de pedagogische benadering 'Begeleiden van het kind in zijn ontwikkeling'.

Op locatieniveau werd de pedagogische benadering die het resultaat was van de verschillende uitwisselingscycli uitgewerkt door de professionals in een *pedagogisch beleidsplan* waarin aandacht was voor het (verder) ontwikkelen van vaardigheden van de pedagogisch medewerkers, zoals reflecteren op eigen handelen en meer kindgericht werken. Ook gaf men in dit pedagogisch beleidsplan gezamenlijk vorm aan het curriculum en aan het activiteiten aanbod (Telka, 2007). In deze fase verschoof het accent van het proces naar de kinderopvanglocaties, zodat de uitwerking van de ontwikkelde pedagogische benadering in de praktijk gedragen werd door het hele team en daar geïmplementeerd, geëvalueerd en bijgesteld kon worden.

In bijeenkomsten met de onderzoeker en tijdens stafbijeenkomsten vond een verdere uitwerking van de pedagogische benadering 'Begeleiden van het kind in zijn ontwikkeling' plaats. Dit resulteerde in een raamwerk dat voortkwam uit de praktijk en gebaseerd was op co-constructie van kennis. Gedurende het hele ontwikkelproces was er een gelijkwaardige rol en mate van betrokkenheid weggelegd voor de professionals en de onderzoeker. Telka heeft de veranderingen die plaatsvonden tijdens het hele proces gedocumenteerd en laat zien dat de attitudes van pedagogisch medewerkers veranderden en in toenemende mate kindgericht werden (Telka, 2007). Het pedagogisch raamwerk vormt nu een belangrijke basis voor verdere ontwikkelingen in Polen en de huidige gang van zaken in de kinderopvangsector.

### *Het pedagogisch raamwerk uit Łódź als basis voor professionalisering*

Nog steeds vormt het beleidsplan dat gebaseerd werd op het pedagogisch raamwerk de basis voor het dagelijkse werk en de continue professionalisering op de locaties. Van een beleidsplan dat in eerste instantie vooral een opbrengst was van de samenwerking met Telka en samenwerking binnen het netwerk, is het inmiddels uitgegroeid tot een locatieplan dat tegemoet komt aan de behoeften van professionals, ouders en kinderen. Het pedagogisch beleidsplan is dynamisch en wordt herzien of bijgewerkt op basis van de dagelijkse praktijk en de ervaringen van pedagogisch medewerkers.

Het plan omvat drie kernthema's: (1) praktijk van dag tot dag (wenprocedure, hygiëne, maaltijden/slapen, spel/activiteiten); (2) samenwerking met ouders; (3) reflectie op de dagelijkse praktijk. Het pedagogisch beleidsplan dicteert met opzet niet hoe er inhoudelijke invulling moet worden gegeven aan activiteiten. Immers, deze moeten altijd afgestemd worden op behoeften en interesses van de kinderen. Er worden wel specifieke richtlijnen voor de omgang en interactie met kinderen geformuleerd, bijvoorbeeld het bevorderen van de autonomie van kinderen, het bieden van keuzevrijheid en het belang van communiceren met kinderen op ooghoogte. Dergelijke interactievaardigheden vragen bij uitstek om professionalisering. In die zin articuleert het pedagogisch raamwerk dus aandachtspunten voor onderwerpen waar professionalisering zich op zou kunnen richten.

### *Lerende netwerken in Łódź: systematisch overleg, frequente reflectie en uitwisseling*

Sinds 2011 is er in Polen een nieuwe wet van kracht waarin de educatieve functie van kinderopvang geformaliseerd is. Dit heeft de nodige gevolgen gehad voor de invulling van de beroepsopleiding van professionals, maar, tot nu toe, niet of nauwelijks voor invulling van de verdere professionalisering van pedagogisch medewerkers. Er is nauwelijks geld beschikbaar voor formele vormen van verdere professionalisering en dat is ook geen vereiste in de huidige wet. Ondanks dit gebrek aan middelen slaagt men er in Łódź in om professionalisering onder meer vorm te geven in lerende netwerken, waarin zeer uitgebreide uitwisseling plaatsvindt tussen professionals op verschillende niveaus.

Allereerst werken pedagogisch medewerkers nauw samen met elkaar op de groep en gebruiken ze de tijd dat kinderen slapen (van 13.00 tot 14.30 uur) voor reflectie op en discussie over hun werk, problemen die ze tegenkomen in de praktijk, de contacten en omgang met ouders en de observaties van kinderen. Deze uitwisseling betreft meestal collega's die in dezelfde groep werken; soms is de locatiemanager hierbij aanwezig. Er is ook overleg met alle collega's van dezelfde locatie en de locatiemanager, maar dit gebeurt minder frequent dan het overleg tussen collega's van dezelfde groep.

Daarnaast is er uitwisseling tussen pedagogisch medewerkers van verschillende locaties en soms ook nascholing in de vorm van workshops door externe professionals. Er vindt eens in de paar weken een overleg plaats tussen afgevaardigden van alle locaties en de directeur van het netwerk (en vaak ook de pedagogische supervisor). Wie er naar zo'n overleg gaat, wordt door de locatiemanager bepaald en is afhankelijk van tijd en beschikbaarheid, maar ook van expertise en interesse (als er een bepaald onderwerp besproken gaat worden). De betrokken pedagogisch medewerker koppelt vervolgens terug naar haar collega's op de locatie.

Ook de locatiemanagers hebben regelmatig overleg met verschillende betrokkenen, voornamelijk met de pedagogisch medewerkers van de locatie. Daarnaast hebben de locatiemanagers regelmatig inhoudelijk overleg met elkaar, soms ook met de directeur en de pedagogische supervisor. Verder komt de locatiemanager regelmatig kijken op de groep en geeft dan feedback wanneer dit nodig is of gaat het gesprek aan met de medewerkers als haar iets opvalt. Deze observaties zijn systematisch te noemen. Het wordt uit de beschrijving van Telka (2007) niet duidelijk of er sprake is van een observatie-instrument dat direct correspondeert met het pedagogisch raamwerk ('Begeleiden van het kind in zijn ontwikkeling'), maar dit lijkt aannemelijk.

De taak van de pedagogische supervisor is de locatiemanagers en de pedagogisch medewerkers ondersteunen. Deze supervisor heeft alle locaties onder haar hoede en ook zij voert regelmatig (informele) observaties uit in de groep om de pedagogisch medewerkers feedback te kunnen geven op hun handelen.

Tot slot noemt Telka (2007) dat het werken op de locaties met specialisten – zoals psychologen, pedagogen en logopedisten, en gespecialiseerde professionals op het gebied van bijvoorbeeld muziek, dans of drama – ook gezien zou moeten worden als een vorm van professionalisering. De psychologen en logopedisten zijn vaak een deel van de week aanwezig op de locatie om kinderen met speciale behoeften te helpen en begeleiden. De pedagogisch medewerkers leren zo (impliciet) omgaan met kinderen met verschillende en/of speciale behoeften en ze kunnen altijd een beroep doen op deze specialisten als ze ergens tegenaan lopen in de praktijk. Daarnaast worden er regelmatig, op sommige locaties een keer per week, activiteiten aangeboden door andere professionals, zoals muziek- of dansdocenten. Telka (2007) stelt dat de pedagogisch medewerkers dit zien als verrijking en ze gebruiken de inbreng van deze experts om ideeën op te doen voor hun eigen activiteiten aanbod.

Het voorbeeld uit Łódź laat zien hoe er bottom-up, in een samenwerking tussen de praktijk en een onderzoeker, een nieuw pedagogisch raamwerk is ontwikkeld dat gedragen wordt door alle professionals. Dit raamwerk dient vervolgens als basis voor professionalisering, waardoor een coherent geheel gevormd wordt (zie *Professionaliseringsactiviteiten zijn in lijn met de doelen van de organisatie* in paragraaf 8.5). Het ontwikkelde raamwerk biedt, passend bij elke locatie, ruimte voor nuanceverschillen voor wat betreft de uitwerking. Op die manier kan afgestemd worden op de behoeften van de verschillende stakeholders van die locatie: kinderen, ouders en professionals.

### **8.6.3 Professionaliseringsaanpak jonge-kindprofessionals in Utrecht: 'Nu voor later'**

In Utrecht is in 2013 het professionaliseringsproject 'Nu voor later' gestart, gefinancierd door de gemeente Utrecht. Binnen dit project werken 19 organisaties samen (de Utrechtse stichting voor het peuterspeelzaalwerk, kinderopvangorganisaties en schoolbesturen) aan de professionalisering van hun medewerkers. De projectleiding werkt samen met verschillende educatieve partners, waaronder de Hogeschool Utrecht en de Universiteit Utrecht. Er zijn drie elementen die in het licht van de huidige literatuurstudie belangrijk zijn om toe te lichten: (1) de ontwikkeling van het Utrechts kwaliteitskader voor educatie aan het jonge kind (UKK, 2015); (2) het faciliteren van

lerende netwerken; (3) het aan de Utrechtse aanpak gekoppelde actieonderzoek door de Universiteit Utrecht. Deze drie elementen bespreken we als good practice beschrijvingen, omdat zij de in paragraaf 8.5 beschreven resultaten van de literatuurstudie illustreren.

#### *Het Utrechts kwaliteitskader voor educatie aan het jonge kind*

In het Utrechts kwaliteitskader voor educatie aan het jonge kind (UKK) wordt een visie geformuleerd op de ontwikkeling van jonge kinderen die richtinggevend is voor het handelen ten aanzien van kinderen. Het UKK is gebaseerd op onderzoek (De Haan & Leseman, 2011; Henrichs & Leseman, 2016; Urban et al., 2011), en is tot stand gekomen naar aanleiding van een constructieve dialoog tussen werkveld en wetenschap.

In het UKK wordt in drie achtereenvolgende hoofdstukken aandacht besteed aan: (1) wat er op groepsniveau nodig is om van hoge kwaliteit te spreken; (2) wat er op instellingsniveau nodig is om hoge kwaliteit te bereiken; (3) hoe men vorm kan geven aan een educatief partnerschap met ouders als onderdeel en voorwaarde voor het in stand houden van een hoog kwaliteitsaanbod. Het eerste hoofdstuk, waarin beschreven wordt wat er zou moeten gebeuren op de groep, is opgedeeld in twaalf 'speerpunten'. In deze speerpunten worden de interactievaardigheden op het sociaal-emotioneel en het educatief domein beschreven die een uitstekende professional zou moeten beheersen. In het tweede hoofdstuk wordt beschreven wat er op organisatieniveau nodig is om professionalisering een duurzame plaats te geven in de organisatievisie. Er worden concrete stappen geformuleerd om te komen tot een gedeelde pedagogische visie, tot een professionele cultuur, tot ervaren eigenaarschap bij het team, tot 'in company' begeleiding van medewerkers en tot het voldoen aan noodzakelijke randvoorwaarden. Ten slotte wordt in het laatste hoofdstuk besproken waarom ouderbetrokkenheid en een educatief partnerschap met ouders zo belangrijk is voor de kwaliteit van de organisatie en er worden concrete aanbevelingen gedaan om tot een dergelijk partnerschap te komen. Omdat het UKK is opgesteld naar aanleiding van een constructieve dialoog tussen verschillende partners, werkzaam in wetenschap, onderwijsadvies en in het werkveld zelf, is het een voorbeeld voor hoe men kan komen tot een gedeelde visie die aanknopingspunten kan bieden voor professionalisering. Immers, wanneer een bestuurder, een leidinggevende, een werkbegeleider of een pedagogisch medewerker of leerkracht constateert dat het eigen handelen wellicht nog niet voldoet aan de normen zoals die in het kader worden gearticuleerd, kan gericht toegewerkt worden naar een vooraf vastgesteld doel met een professionaliseringsmethode die past bij dit doel (zie *Een realistische relatie tussen intensiteit en doel*, zie paragraaf 8.3, en *Professionaliseringsactiviteiten zijn in lijn met doelen van de organisatie*, zie paragraaf 8.5).

#### *Lerende netwerken in het kader van 'Nu voor later'*

Binnen het project 'Nu voor later' nemen zogenoemde 'lerende netwerken' een belangrijke plaats in. Een lerend netwerk bestaat uit pedagogisch medewerkers en leerkrachten van groep 1-2. Deze samenstelling van beroepskrachten uit een voorschoolse setting en uit een vroegschoolse setting is een voorwaarde om voor aanvullende middelen in aanmerking te komen. Op deze manier moet zorg worden gedragen voor een doorgaande lijn ten aanzien van de professionaliseringsvraag.

De deelnemers aan een lerend netwerk formuleren gezamenlijk een professionaliseringsvraag en gaan vervolgens met elkaar met deze vraag aan de slag onder begeleiding van zogenoemde 'kartrekkers'. Kartrekkers kunnen gezien worden als initiator en inspirator van het lerende netwerk. Ze nemen de planning voor hun rekening, monitoren vooruitgang en houden in de gaten of het vooraf gestelde doel gehaald wordt. Kartrekkers kregen in het eerste jaar van het project een

gerichte training om hun rol optimaal te kunnen vervullen. Ook werkten de meeste kartrekkers samen met een 'maatje' (een kartrekker van een ander lerend netwerk) om onderling ervaringen uit te kunnen wisselen. In het geval van een goedlopend netwerk zou de kartrekker na verloop van tijd een steeds kleinere rol moeten krijgen, omdat alle deelnemers eigenaarschap gaan ervaren ten aanzien van de professionaliseringsvraag waar zij met elkaar aan werken.

### *Lerend netwerk 'Ontdekkend leren'*

In deze paragraaf beschrijven we kort de praktijken van een succesvol lerend netwerk dat is opgericht in het kader van het project 'Nu voor later'. We interviewden de kartrekker van dit netwerk om zicht te krijgen op succesfactoren en op valkuilen ten aanzien van professionalisering in een lerend netwerk. Het betreft hier dus met nadruk een casusbeschrijving. Een video die over dit netwerk gemaakt is, is te zien op de website van 'Nu voor later Utrecht' (<http://www.nuvoorlaterutrecht.nl/leerkracht/lerende-netwerken/leidsche-rijn/de-klimroos-en-parkwijck>).

De deelnemers aan het netwerk 'Ontdekkend leren' (vijf pedagogisch medewerkers en vijf basisschoolleerkrachten) deelden de vraag hoe zij op hun groepen meer ruimte konden bieden voor creativiteit van de kinderen en hoe zij hen konden begeleiden in het ontdekkend leren, zonder te sturend op te treden. Deze vraag baseerden de deelnemers op UKK-speerpunt 10 ('Ontdekken. Gebruik ontdekactiviteiten en wetenschap & techniek om "gevorderde taal" aan te bieden!'). Er is dus herkenbaar sprake van coherentie tussen de organisatievisie en het professionaliseringsaanbod (zie paragraaf 8.5, *Professionaliseringsactiviteiten zijn in lijn met de doelen van de organisatie*).

In het eerste jaar van het lerende netwerk is gestart met een introductie-masterclass, verzorgd door een onderwijsadviseur met veel ervaring op het gebied van het creëren van kansen voor ontdekkend leren door jonge kinderen. Tijdens deze bijeenkomst vergrootten de deelnemers hun theoretische kennis ten aanzien van het onderwerp. Na deze masterclass werden voor de rest van het jaar drie bijeenkomsten gepland, waarin een verdiepingsslag werd gemaakt door het geleerde te koppelen aan het dagelijks handelen (zie , paragraaf 8.5, *Koppelen van theorie aan dagelijks handelen*). Tussen de bijeenkomsten door gingen de pedagogisch medewerkers een dagdeel observeren in de groepen van de groep 1-2-leerkrachten en andersom. Deze observaties bespraken de betreffende deelnemers één-op-één met elkaar na. In de bijeenkomsten met het netwerk werden de bevindingen naar aanleiding van deze bezoeken en de opbrengsten ervan besproken met alle deelnemers. Wanneer behoefte ontstond aan meer input dan alleen die van de deelnemers, werd een externe gastspreker uitgenodigd om feedback te geven op de tussentijdse resultaten van de netwerkdeelnemers. Na elke bijeenkomst werden afspraken gemaakt over 'huiswerk' waarmee men de eigen vorderingen kon vastleggen. Vaak was dit in de vorm van het verzamelen van filmmateriaal, dat in de volgende bijeenkomst met het netwerk werd getoond en nabesproken (zie paragraaf 8.5, *Professionals onderzoeken effect van professionalisering zelf*).

De opbrengsten van het lerende netwerk 'Ontdekkend leren' werden op verschillende manieren gedeeld. Met name vond dit plaats via de verzamelde documentatie die de deelnemers met elkaar bespraken tijdens de netwerkbijeenkomsten. Ook werd een ouderavond georganiseerd waarin de deelnemers terugkoppelden aan ouders hoe de nieuw verworven kennis terug te zien was op de groep (bijvoorbeeld in de vorm van een steeds wisselende 'ontdekhoek' waarin kinderen samen met de pedagogisch medewerker of leerkracht werken).

Hoewel het leren door kinderen centraal staat in de professionaliseringsvraag van het lerende netwerk ontdekken, bleek het niet eenvoudig om daadwerkelijk leren door kinderen in kaart te brengen. De deelnemers bespreken tijdens de bijeenkomsten altijd de door hen geobserveerde effecten van hun eigen handelen op de kinderen, maar een objectieve en gestructureerde manier van observeren of het systematisch in kaart brengen van leren door kinderen ontbreekt vooralsnog. De kartrekker van het netwerk noemt dit een punt van aandacht voor de komende periode. Wel wisselen de deelnemers continu uit hoe de vorderingen van het netwerk in de groep zijn terug te zien, bijvoorbeeld door een aantoonbare afname in het aantal kant-en-klare werkjes dat op de groepen te zien is en een toename in materiaal dat kindgestuurd ontdekken bevordert. Of het helder in kaart brengen of het faciliteren van deze activiteiten ook daadwerkelijk resulteert in een positieve impuls op *leren*, is een stap die nog moet worden gezet. De nadruk heeft tot nu toe relatief sterk gelegen op het bevorderen van het handelen door de professional (zie paragraaf 8.5, *Professionals onderzoeken effect van professionalisering zelf*).

Belangrijk is dat op de locaties waar de deelnemers werkzaam zijn, praktische zaken en inhoud strikt gescheiden worden. In bijeenkomsten van het lerende netwerk wordt enkel en alleen op inhoudelijke aspecten van het dagelijkse werk ingegaan. Zaken als planning, overdracht en dergelijke worden besproken tijdens andere overleggen.

Er zijn twee belangrijke valkuilen ten aanzien van het in stand houden van een lerend netwerk: (1) planning; (2) continuïteit van medewerkers. Een zorgvuldige planning van het moment van bijeenkomen en ook van de inhoudelijke focus van elke bijeenkomst lijkt van cruciaal belang. De 'waan van de dag' kan altijd ten koste gaan van de aandacht die de deelnemers van het netwerk hebben voor hun professionaliseringsvraag. Bij het consciëntieus plannen van de bijeenkomsten hoort ook het plannen van de inhoud. Door passende opdrachten te ontwerpen die tussen de bijeenkomsten door moeten worden uitgevoerd waakt men voor vrijblijvendheid en gaan deelnemers in volgende bijeenkomsten goed voorbereid van start, direct gericht op de inhoud.

Een tweede valkuil is te weinig continuïteit van medewerkers. Het valt te verwachten dat een lerend netwerk met name floreert wanneer de deelnemers een gezamenlijke professionele cultuur bewerkstelligen, iets wat niet in korte tijd eenvoudig te bereiken is. Je lespraktijk openstellen voor collega's vergt een veilig klimaat waarin de deelnemers zich open durven stellen voor feedback van anderen (zie ook paragraaf 8.5, *Gezamenlijke uitvoering voor het het komen tot een professionele cultuur en Essentiële kenmerken van professionele leergemeenschappen*). Wanneer door overmacht echter de samenstelling van een lerend netwerk toch verandert, is het mogelijk dat 'kernleden', die al langere tijd betrokken zijn bij het netwerk, optreden als informele leiders. Zij kunnen de verworven kennis delen met nieuwe deelnemers, hen enthousiasmeren op basis van hun eigen ervaringen en zo de verworven kennis in de organisatie borgen.

De vraag van het hier besproken lerende netwerk is in de loop van het eerste jaar geëvolueerd. Waar de focus eerst lag op een relatief brede professionaliseringsvraag (Hoe kunnen wij ontdekkend leren bevorderen?), hebben de deelnemers deze vraag gaandeweg toegespitst op ontdekkend leren tijdens spelactiviteiten. Met deze vraag zijn de deelnemers in het tweede jaar verder gegaan. Er is een nieuwe expert aangetrokken die voortbouwt op de kennis die werd opgebouwd in het eerste jaar en de bijeenkomsten zijn toegespitst op het toepassen van de kennis op spelsituaties.

*Dialogo tussen wetenschap en werkveld in Utrechts actieonderzoek*

Gekoppeld aan de aanpak van 'Nu voor later' werd in Utrecht in de periode 2012-2015 actieonderzoek uitgevoerd door onderzoekers van de Universiteit Utrecht (Henrichs & Leseman,

2016). De achterliggende vraag was: Is men in Utrecht op de juiste weg voor wat betreft het verhogen van de kwaliteit van VVE? De term 'actieonderzoek' impliceert een nauwe verbondenheid tussen wetenschap en werkveld. In actieonderzoek proberen onderzoekers door het doen van onderzoek een (positieve) verandering teweeg te brengen, waarbij de dialoog tussen wetenschap en werkveld steeds centraal staat.

In het kader van het actieonderzoek werden 185 kinderen drie jaar lang gevolgd in hun onderwijsomgeving. Om de proceskwaliteit in kaart te brengen die deze 185 kinderen gedurende drie jaar tegenkomen, werden hun pedagogisch medewerkers en leerkrachten geobserveerd met (onder andere) het CLASS-instrument (Pianta et al., 2008a, zie ook paragraaf 8.6). Na afloop van de observaties kregen de professionals in een gesprek en in een individueel verslag feedback op hun handelen met als doel de proceskwaliteit een positieve impuls te geven. Deze feedback vond twee keer per jaar plaats. Ook werden alle participanten twee keer per jaar uitgenodigd voor een plenaire terugkoppeling over de onderzoeksresultaten, zodat zij steeds op de hoogte bleven van de status van het onderzoek. De brug tussen wetenschap en werkveld werd daarmee vormgegeven door een door de wetenschap gevalideerd instrument te gebruiken voor concrete feedback op het handelen van pedagogisch medewerkers en leerkrachten. Onderzoekers en werkveldprofessionals waren als zodanig steeds met elkaar in gesprek.

Naast de feedback die de onderzoekers gaven aan de pedagogisch medewerkers en leerkrachten, vond ook een continue dialoog plaats tussen de onderzoekers, de bestuurders en de beleidsmakers van de gemeente. Steeds stond de volgende vraag centraal: Wat betekenen de onderzoeksresultaten ten aanzien van de geobserveerde proceskwaliteit voor de professionaliseringsplannen in de stad.

Het Utrechtse actieonderzoek is een voorbeeld van een manier waarop aan een dynamische relatie tussen wetenschap en werkveld vormgegeven kan worden. Het onderzoek geeft geen uitsluitsel over welke vormen van professionalisering het meest effectief waren (deelnemers aan het onderzoek participeerden in een breed scala aan professionaliseringsactiviteiten, variërend van cursussen behorend bij een methode, tot een tweejarige theoretische module 'Jonge-kind-expert' op hbo-niveau). Wel liet het actieonderzoek zien dat op locaties waar op een of andere manier geïnvesteerd was in professionalisering, de proceskwaliteit daadwerkelijk aanzienlijk steeg (Henrichs & Leseman, 2016).

## **8.7 Werkzame elementen uit de good practice beschrijvingen**

De drie good practice beschrijvingen appelleren elk op een andere manier aan wat er in de huidige literatuurstudie beschreven is aan effectieve elementen in professionalisering. De gezamenlijke uitvoering, besproken in paragraaf 8.5, komt in alle drie de beschrijvingen terug, maar krijgt in elke beschrijving verschillende accenten: in de Poolse case ligt de nadruk zeer sterk op pedagogisch leiderschap, reflectie en uitwisseling. Bij gebrek aan beschikbaar gestelde middelen wordt er – met succes – gezocht naar mogelijkheden om onderling te reflecteren op handelen, kennis uit te wisselen en praktijkproblemen met elkaar te bespreken. In de Utrechtse casus krijgen lerende netwerken op een meer geformaliseerde manier vorm. Professionals worden aangemoedigd om netwerken te vormen, onder begeleiding van een karterekker en men krijgt hiervoor middelen beschikbaar mits wordt voldaan aan bepaalde voorwaarden. In de Italiaanse case krijgt gezamenlijkheid vorm door de inzet van technologie (een webomgeving).

Het koppelen van theorie en praktijk, besproken in paragraaf 8.5, *Koppelen van theorie aan dagelijks handelen*, is in alle casestudies zeer duidelijk aan de orde. Deze koppeling komt in de drie beschrijvingen terug door de manier waarop enerzijds theoretische kennis wordt aangeboden

en anderzijds actief aan de slag gaan met het geleerde gefaciliteerd wordt. Ook komt deze koppeling terug in alle beschrijvingen door vruchtbare samenwerkingsverbanden tussen universiteiten, bestuurders, beleidsmakers en de professionals zelf.

Het blijven onderzoeken en monitoren van de effecten van professionalisering, besproken in paragraaf 8.5, *Professionals onderzoeken het effect van professionalisering zelf*, komt ook in alle beschrijvingen terug. Ook hier speelt de samenwerking tussen onderzoekers en werkveld een belangrijke rol. De gelijkwaardige rol van deze partners is hier belangrijk en lijkt cruciaal voor succes. Er is terugkoppeling van successen en hindernissen, waardoor gebouwd wordt aan een gedeelde kennisbasis die breed gedragen wordt.

In de drie good practice beschrijvingen is professionalisering in lijn met een gedeelde visie op pedagogische kwaliteit. Deze visie is tot stand gekomen juist door de samenwerking van de verschillende partners en de continue dialoog. Zo ontstaat een dynamisch raamwerk, waarbinnen ruimte is voor verschillen tussen locaties.

Het valt op dat in alle voorbeelden *eigenaarschap* en *reflectie* een belangrijke plaats innemen. Pedagogisch medewerkers in deze voorbeelden ervaren een intrinsieke motivatie om te participeren in professionalisering omdat zij ondervinden dat zij hun professioneel handelen kunnen vergroten. Ze delen deze ervaringen in de drie voorbeelden met collega's en creëren zo een professionele cultuur waarin leren met en van elkaar een vanzelfsprekendheid wordt en geïntegreerd wordt in de professionele attitude.

## **8.8 Kennislacunes en aanbevelingen voor een onderzoeksagenda**

Onderzoek naar professionalisering in voorzieningen voor vroege opvang en educatie staat in Nederland nog in de kinderschoenen. Onderzoek in grote steekproeven ten behoeve van kwaliteitsmonitoring of evaluatie van ontwikkelingseffecten laat in het algemeen hooguit kleine effecten zien van de vooropleiding van medewerkers. Dit is ten dele te verklaren uit het gebrek aan variantie (de meeste medewerkers zijn op hetzelfde niveau opgeleid), ten dele uit de werking van andere factoren, met name in-service professionalisering. Ook kan een rol spelen dat het effect van relatief jonge inhoudelijk toegespitste opleidingen, zoals 'Specialist Jonge Kind', nog niet konden worden meegenomen in deze onderzoeken. In het onderzoek van Pre-COOL werd nagevraagd hoe vaak er inhoudelijk teamoverleg was, in welke mate men als team zelf vorm gaf aan de dagelijkse praktijk en speel-werkactiviteiten ontwikkelde, in hoeverre op de doelen van het werk werd gereflecteerd en of men gezamenlijk als team conferenties bezocht en vakliteratuur las. Deze kenmerken tezamen verklaarden aanzienlijk meer variantie in de geobserveerde proceskwaliteit dan de initiële beroepsopleiding (Leseman & Slot, 2013; Slot et al., 2015). Ander onderzoek naar dit thema is naar beste weten in Nederland nog niet uitgevoerd.

De review van internationaal onderzoek uit dit hoofdstuk wijst, in lijn met het bovenstaande, erop dat met name in-service professionalisering kansrijk is als het gaat om duurzame kwaliteitsverbetering, maar Nederlands onderzoek daarnaar is schaars. We bevelen daarom aan een programma van onderzoek te starten naar diverse vormen van in-service professionalisering waarin systematisch onderzocht wordt welke vormen in de Nederlandse situatie bij kunnen dragen aan verhoging van de kwaliteit.

Een belangrijk element van continue professionalisering en kwaliteitsverbetering is het systematisch vergaren van feedback op de eigen praktijk en de effecten daarvan op kinderen. In



de casussen die wij in dit hoofdstuk schetsten, komen verschillende vormen van feedback (documentatie, observatie, zelfrapportage) en daarbij gebruikte instrumenten naar voren. Het verdient aanbeveling om vergelijkend ontwerp- en evaluatieonderzoek te initiëren naar verschillende manieren en (hanteerbare) instrumenten om de dagelijkse praktijk te volgen en gegevens daarvan terug te koppelen naar teamoverleg voor systematische kwaliteitsverbetering en continue professionalisering.

In lijn met het voorgaande lijkt het vormen van professionele (leer)gemeenschappen een beloftevolle strategie om tot duurzame professionalisering en kwaliteitsverbetering te komen. Leergemeenschappen die cultureel divers zijn, professionals van verschillende typen voorzieningen (bijvoorbeeld kinderopvang en basisschool) en verschillende vormen van dienstverlening rondom kinderen en gezinnen kunnen bijdragen aan duurzame kwaliteitsverbetering in het perspectief van verdergaande harmonisatie en integratie van voorzieningen. Het verdient aanbeveling de rol van netwerken en gemeenschappen van professionals in duurzame kwaliteitsverbetering nader te onderzoeken. Hierbij kan ook aandacht besteed worden aan het gebruik van nieuwe media en internet voor het creëren van professionele leergemeenschappen en het uitwisselen van kennis en ervaringen.

De rol van pedagogisch leiderschap is eveneens onderbelicht in Nederlands onderzoek, mede omdat hogere functies in met name de kinderopvang doorgaans administratieve of algemene managementstaken omvatten, geen pedagogisch leiderschap. Uit buitenlands onderzoek en dieptestudies van goede praktijken in het buitenland komt de cruciale rol van de pedagogisch leider nadrukkelijk naar voren (zie bijvoorbeeld de beschrijving van de Poolse praktijken in het voorliggende rapport). Vragen betreffen onder andere het gewenste competentieprofiel en niveau van denken en functioneren, en de daartoe vereiste vooropleiding.

Een relatief nieuw gezichtspunt in het denken over 'competente, professionele' organisaties en systemen in de kinderopvang en verwante sectoren, is het functioneren van de organisaties zelf. Naast continue professionalisering en kwaliteitsverbetering als organisatiekenmerk, verdient het aanbeveling onderzoek te doen naar andere organisatiekenmerken, zoals democratisch leiderschap, inclusiviteit en het betrekken van alle medewerkers bij het bepalen van het beleid, pedagogisch-inhoudelijk leiderschap en personeelsbeleid en carrièrebegeleiding. Een belangrijk aandachtspunt hierbij is ook de openheid van de organisatie naar en haar permanente uitwisseling met de lokale context en belangrijke stakeholders daarbinnen, niet in de laatste plaats ouders van verschillende (culturele) gemeenschappen.

Uit het recente rapport van de evaluatie van de Pilot Startgroepen (Veer et al., 2016) kan afgeleid worden dat inzet van hbo-opgeleiden op de groep positief uitwerkt op de taalontwikkeling van kinderen, maar eenduidig is deze conclusie niet omdat de pilot ook andere veranderingen inhield ten opzichte van reguliere voorzieningen (onder andere een verhoging van het aantal uren voorschools aanbod en regie door de schoolleider). Het Pre-COOL onderzoek liet geen duidelijke meerwaarde zien van een groter aandeel hbo-opgeleiden in het centrum. Een mogelijke verklaring is dat in de Nederlandse kinderopvang en verwante sectoren weinig functiedifferentiatie en taakspecialisatie bestaat en dat simpelweg hbo-opgeleiden op de groep zetten en dezelfde algemene taken geven als mbo-opgeleiden weinig winst oplevert. Het verdient aanbeveling om onderzoek op te starten naar de effecten van functiedifferentiatie en specialisatie, mede in relatie tot onderzoek naar organisatiefunctioneren. Een belangrijke vraag binnen dergelijk onderzoek is of er zoiets als 'algemene interactievaardigheden' bestaat (die in algemene zin bevorderd zouden moeten worden) of dat er ook gedacht moet worden aan domeingebonden inhoudelijke interactievaardigheden (bijvoorbeeld meer kennis van en vaardigheid in gebruik van complexe taal, wetenschap & technologie, rekenen).

Op een hoger niveau doet zich de vraag voor hoe door regelgeving, kwaliteitsbewaking en extern toezicht bijgedragen kan worden aan duurzame kwaliteitsverbetering. Sterke regulatie van structurele randvoorwaarden, zoals stabiliteit, groepsgrootte en beroepskracht-kindratio, naast medisch-hygiënische aspecten, heeft wellicht minder impact op de kwaliteit dan gebruik van een pedagogisch-inhoudelijk toezichtskader met bijbehorende pedagogisch-inhoudelijke inspectie die ruimte geeft aan instellingen om op een professionele manier vorm te geven aan kwaliteit. Onderzoek naar verschillende vormen van kwaliteitsregulering en kwaliteitsbewaking is echter schaars. Het verdient aanbeveling systematisch de ervaringen met verschillende vormen van kwaliteitsbewaking en bestuur (*governance* in de Engelstalige literatuur) die in het buitenland bestaan te onderzoeken en op geschiktheid voor de Nederlandse praktijk te evalueren. Het verdient ook aanbeveling om op dit vlak in Nederland experimenten te initiëren.

Een vraag op systeemniveau is ook wat de gewenste ondersteuningsstructuur is om duurzame kwaliteitsverbetering tot stand te brengen en met name hoe het beste vorm gegeven kan worden aan wederzijds bevruchtende relaties tussen kinderopvang en kennisinstituten. Uit de literatuurreview en de casestudies die we beschreven, komt naar voren dat langdurige samenwerking tussen instellingen voor kinderopvang, lokale overheden en universitaire onderzoeksinstituten een belangrijke bijdrage kan leveren aan voortgaande professionalisering, innovatie en kwaliteitsverbetering. De rol van kennisinstituten is daarbij een andere dan die van externe evaluator die alleen de stand van zaken vaststelt: meer die van co-constructieve en actiegerichte samenwerkingspartner die de stand van zaken helpt verbeteren. Onderzoek op dit gebied dient ook kritisch het functioneren van de huidige ondersteuningsstructuur en kennisuitwisseling ten behoeve van praktijkverbetering te evalueren.

De veranderingen in de samenleving, met name de toenemende culturele diversiteit, brengen nieuwe uitdagingen met zich mee. Er zijn aanwijzingen dat de attitudes en vaardigheden van pedagogisch medewerkers en managers in voorschoolse voorzieningen ten aanzien van (culturele) diversiteit tekortschieten en mogelijk blokkades opwerpen voor deelname aan deze voorzieningen vanuit groepen die thans in de marge verkeren van de mainstream samenleving, zoals bepaalde niet-westerse culturele gemeenschappen. We bevelen aan onderzoek te starten naar de professionaliseringsbehoeften rondom het werken met een (cultureel of anderszins) diverse populatie (Keels & Raver, 2009).

## 8.9 Conclusies

In het huidige literatuuronderzoek zijn de belangrijkste doeltreffende elementen geschetst voor effectieve professionalisering in voorschoolse voorzieningen. Professionalisering zien we als een beloftevolle weg ter verhoging van de kwaliteit van voorschoolse voorzieningen in Nederland. Samenvattend identificeert het literatuuronderzoek drie kernelementen die professionalisering effectief kunnen maken: *permanentie*, *gezamenlijkheid* en *reflectie*.

Permanentie heeft betrekking op permanente en continue kwaliteitsbewaking en op het ontwikkelen en monitoren van een duurzaam en passend professionaliseringsaanbod. Passend zowel bij de doelen van de organisatie als bij de ontwikkelingen in de samenleving.

Gezamenlijkheid heeft betrekking op: (1) een gezamenlijke uitvoering van het professionaliseringsaanbod – waarbij collega's met gelijke functies, maar ook leidinggevend in de professionalisering betrokken worden; (2) een constructieve samenwerking tussen kennisinstituten (hogescholen en universiteiten) en werkveld; (3) partnerschap met ouders. Een gezamenlijke, breed gedragen visie op wat men verstaat onder hoge kwaliteit is van doorslaggevend belang wanneer via professionalisering toegewerkt wordt naar deze hoge kwaliteit.

Reflectie komt naar voren als een effectieve manier om continu en in gezamenlijkheid te bepalen waar men staat op de weg naar hoge kwaliteit. Door met elkaar te reflecteren op het (dagelijks) handelen, spiegelt men gezamenlijk het (dagelijks) handelen aan theoretische kennis, aan het uitgestippelde pad ter verhoging van kwaliteit en aan ontwikkelingen in de samenleving die zorgen voor uitdagingen (zoals immigratievraagstukken).

Naast bovengenoemde drie kernelementen vestigt het literatuuronderzoek ook de aandacht op kennishiaten. Op basis van internationaal onderzoek worden de effectieve elementen van professionalisering geïdentificeerd en wordt zo geschetst hoe belangrijk en beloftevol vergrote aandacht voor professionalisering in verschillende en nieuwe vormen is (onder andere permanente feedback op handelen, het ontwikkelen van professionele leergemeenschappen, veelbelovende kansen die nieuwe technologie biedt). Anderzijds wordt vastgesteld dat systematisch onderzoek hiernaar in Nederland nog in de kinderschoenen staat. Suggesties voor een onderzoeksagenda omvatten dan ook het initiëren van onderzoek naar de effecten van verschillende vormen van professionalisering die zich momenteel in Nederland ontploegen. Ook adviseren wij het agenderen van onderzoek naar organisatiekenmerken en bestuursvormen die een professionele cultuur – een cultuur waarin ‘een leven lang leren’ centraal staat, en leren van en met elkaar een vanzelfsprekendheid is – mogelijk maken. Tot slot, gegeven de huidige maatschappelijke ontwikkelingen op het gebied van immigratie, zouden we willen aandringen om onderzoek te doen naar de professionaliseringsbehoefte rondom het werken met diverse populaties.

## **8.10 Samenvatting**

Welke factoren worden in de bestaande literatuur beschreven als doorslaggevend voor effectieve professionalisering in voorschoolse voorzieningen? En welke hiaten in onze kennis zijn er. Op basis van de bestaande literatuurreviews en meta-analyses, individuele empirische studies en good practice beschrijvingen uit verschillende landen beantwoorden we de twee centrale vragen van deze studie:

- 1 Welke factoren worden in de bestaande literatuur beschreven als doorslaggevend voor effectieve professionalisering in voorschoolse voorzieningen?
- 2 Welke hiaten zijn er in onze kennis op dit terrein?

Na bestudering van de bronnen komen zeven elementen voor effectiviteit in professionalisering naar voren:

- 1 Er dient een realistische relatie te bestaan tussen het doel van professionalisering en de intensiteit van de training. Wanneer men zich ten doel stelt een subdomein van proceskwaliteit te verbeteren, volstaat soms een lage intensiteit van professionalisering. Echter, wanneer men zich ten doel stelt de algehele proceskwaliteit te verhogen is een meer permanente en sterk intensieve vorm van professionalisering vereist voor het bereiken van duurzame resultaten.
- 2 De keuze voor aanbiedingsvorm dient ook in lijn te zijn met het doel van professionalisering. Wanneer het vergroten van theoretische kennis gekoppeld wordt aan ‘on the job coaching’ lijkt de kans op effectiviteit het grootst. Studies waarin voor coaching gebruik wordt gemaakt van nieuwe technologische ontwikkelingen (webomgevingen met goede voorbeelden, coaching op afstand enzovoort) rapporteren veelbelovende resultaten.

- 3 De kwaliteit van de uitvoering van het professionaliseringsaanbod moet op twee niveaus worden gemonitord. Ten eerste op het niveau van de trainer die de professionalisering aanbiedt: biedt de trainer de professionaliseringsactiviteiten aan op de manier waarop ze zijn ontworpen en bedoeld? Professionalisering waarbij ook de trainer aan certificering is gebonden lijken robuuster resultaten op te leveren. Ten tweede moet de kwaliteit van de uitvoering op het niveau van de getrainde professional bewaakt worden: worden de nieuw aangeleerde of verdiepte vaardigheden inderdaad zo toegepast als aangeleerd? Om effect op kinderen te sorteren, is het monitoren van de kwaliteit van uitvoering op beide niveaus een vereiste. Bovendien moet het instrument waarmee 'implementatietrouw' gemeten wordt in voldoende mate passen bij de aard van de professionalisering. Uit de literatuurreview komt naar voren dat dit laatste lang niet altijd het geval is.
- 4 Om te komen tot een professionele cultuur is gezamenlijkheid een essentiële factor. Wanneer het professionaliseringsaanbod gezamenlijk wordt uitgevoerd is de kans op succes het grootst. Een veelbelovende weg is het vormen van professionele leergemeenschappen (ofwel: lerende netwerken). Binnen dergelijke netwerken staat eigenaarschap van het leren centraal. Professionals komen op regelmatige basis bijeen, delen een gezamenlijke leervraag en ontsluiten elkaars groepen. Reflectie op het handelen staat in dergelijke netwerken centraal. Succesvolle leergemeenschappen moeten na verloop van tijd in staat zijn om via data (portfolio's, logboeken, documentatie) het effect van hun leren op het leren van de kinderen aan te tonen. Hoewel alle geraadpleegde bronnen het professionaliseren in leergemeenschappen of netwerken als veelbelovend kwalificeren, merken zij ook allen op dat empirisch onderzoek naar de effectiviteit ervan binnen het domein van het jonge kind nog zeer schaars is.
- 5 Het koppelen van theoretische kennis aan het verankeren van deze kennis in dagelijks handelen is onmisbaar voor de effectiviteit van professionalisering. Het vergroten van kennis kan inspireren, maar voor daadwerkelijk en duurzaam verhogen van kwaliteit is 'in-oefening' door actief leren noodzakelijk.
- 6 Door beroepskrachten als onderdeel van de professionalisering te leren om zelf onderzoek te doen, kan een gevoel van eigenaarschap in het eigen leren sterk worden bevorderd. De term 'onderzoek doen' kan hier breed worden opgevat: het verzamelen van documentatie die verhoogde kwaliteit aantoont kan hiervan een voorbeeld zijn, maar ook het systematisch leren afnemen van observatielijsten voor kinderen. De koppeling tussen het handelen van beroepskrachten en de ontwikkeling van kinderen wordt op deze manier expliciet gemaakt, waardoor de beroepskrachten hun eigen ondersteunende rol in de ontwikkeling van de kinderen scherper zullen gaan zien. Hierbij moet wel altijd een open oog zijn voor een goede balans tussen de hoeveelheid tijd die wordt besteed aan documentatie en aan de interactie met de kinderen.
- 7 Het professionaliseringsaanbod dat wordt gekozen, dient in lijn te zijn met de organisatiedoelen en organisatievisie op hoge kwaliteit. Hierbinnen is een belangrijke rol weggelegd voor pedagogisch leiderschap. Het kwaliteitskader waarbinnen wordt gewerkt moet breed gedragen zijn en het verdient aanbeveling dat er een inhoudelijk pedagogisch leider is aangewezen die het handelen volgens een kwaliteitsraamwerk monitort.

Deze effectieve elementen kunnen we samenvatten in drie kernelementen: *permanentie*, *gezamenlijkheid* en *reflectie*. Deze drie elementen hebben betrekking op teams van professionals, maar ook op een dynamische samenwerking tussen wetenschap en werkveld. De beschrijvingen van goede voorbeelden laten zien hoe de uitwisseling en duurzame samenwerking tussen kennisinstituten en werkveld kan leiden tot vergroot wederzijds bewustzijn van uitdagingen en kansen en daarmee tot duurzame kwaliteitsverbetering.

Voor een (meerjarige) onderzoeksagenda op dit terrein omvatten het initiëren van onderzoek naar de effecten van verschillende vormen van professionalisering die zich momenteel in Nederland ontvouwen. Ook adviseren wij het agenderen van onderzoek naar organisatiekenmerken en bestuursvormen die een professionele cultuur – een cultuur waarin ‘een leven lang leren’ centraal staat, en *leren van en met elkaar* een vanzelfsprekendheid is – mogelijk maken. Tot slot, gegeven de huidige maatschappelijke ontwikkelingen op het gebied van immigratie, is het doen van onderzoek naar de professionaliseringsbehoefte rondom het werken met diverse populaties zeer aanbevelenswaardig.

[klein]

## Referenties

- Birman, B.F., Desimone, L., Porter, A.C., Garet, M.S. & Yoon, K. (2000). Designing Professional Development that Works. *Educational Leadership*, 57(8), 28-33.
- Bove, C., Mantovani, S. Jensen, B., Karwowska-Struczyk, M. & Wysłowska, O. (2016). *Report on 'good practice' case studies of professional Development in three countries*. CARE: Curriculum & Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care, Utrecht University (geraadpleegd op: <http://ecec-care.org/resources/publications/>).
- Brajković, S. (2014). *Professional Learning Communities*. International Step by Step Association.
- Buysse, V., Winton, P.J. & Rous, B. (2009). Reaching Consensus on a Definition of Professional Development for the Early Childhood Field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(4), 235-243.
- Cabell, S.Q. & Downer, J.T. (2011). Improving Preschoolers' Language and Literacy Skills through Web-Mediated Professional Development. *NHSA Dialog*, 14(4), 316-322.
- Downer, J.T., Kraft-Sayre, M.E. & Pianta, R.C. (2009). Ongoing, web-mediated professional development focused on teacher-child interactions: early childhood educators' usage rates and self-reported satisfaction. *Early Education and Development*, 20(2), 321-345.
- DuFour, R. & Reeves, D. (2015). Personalized Professional Development. *Education Week Teacher*.
- Egert, F. (2015). *Meta-analysis on the impact of in-service professional development programs for preschool teachers on quality ratings and child outcomes*. Bamberg: Bamberg University.
- Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B.F. & Kwang, S.Y. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Gaumer Erickson, A.S., Noonan, P.M., Brusow, J. & Supon Carter, K. (2016). Measuring the quality of professional development training. *Professional Development in Education*, 5257 (May), 1-4.
- Giudici, C. & Castagnetti, M. (2016). An innovative approach to in-service professional development in early childhood education. The case of Reggio Emilia. In: S. Mantovani, C. Bove, B. Jensen, & M. Karwowska-Struczyk (Eds.), *Innovation in professional development: cases of good practices in three countries (Italy, Denmark, Poland)*. CARE: Curriculum & Quality Analysis

*and Impact Review of European Early Childhood Education and Care*. Milan/Aarhus: University of Milan/Aarhus.

Haan, A.K.E. de & Leseman, P.P.M. (2011). *Pilot gemengde groepen*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Hamre, B.K., Hatfield, B.E., Pianta, R.C. & Jamil, F. (2014). Evidence for General and Domain-Specific Elements of Teacher-Child Interactions: Associations With Preschool Children's Development. *Child Development*, 85(3), 1257-1274.

Hamre, B.K., Pianta, R.C., Downer, J.T., Decoster, J., Mashburn, A.J., Jones, S.M. (...) & Hamagami, A. (2013). Teaching through Interactions: Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 Classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461-487.

Hamre, B.K., Pianta, R.C., Mashburn, A.J. & Downer, J.T. (2012). Promoting young children's social competence through the preschool PATHS curriculum and My Teaching Partner professional development resources. *Early Education & Development*, 23(6), 809-832.

Henrichs, L.F. & Leseman, P.P.M. (2014). Early Science Instruction and Academic Language Development Can Go Hand in Hand. The Promising Effects of a Low-Intensity Teacher-Focused Intervention. *International Journal of Science Education*, 36(17), 2978-2995.

Henrichs, L.F. & Leseman, P.P.M. (2016). *Onderzoeksrapport VVE Utrecht 2012-2015. Wetenschap en Werkveld ontmoeten elkaar in actieonderzoek*. Utrecht (geraadpleegd op [http://www.uu.nl/sites/default/files/vve\\_utrecht\\_onderzoek\\_henrichsleseman.pdf](http://www.uu.nl/sites/default/files/vve_utrecht_onderzoek_henrichsleseman.pdf)).

Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R.C., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-Kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 27-50.

Jensen, B. & Iannone, R.L. (2015). *Comparative review of professional development approaches* (geraadpleegd op <http://ecec-care.org/resources/publications/#c30165>)

Jensen, P. & Würtz Rasmussen, A. (2015). *Professional Development and its Impact on Children in Early Childhood Education and Care: A Meta-Analysis Based on European Studies (part of CARE)* (Vol. D3.2). Aarhus, Denemarken: Aarhus University.

Karwowska-Struczyk, M., Wysłowska, O. & Wichrowska, K. (2016). An innovative approach to the in-service professional development of caregivers in the Łódź Public Crèche Network. In: S. Mantovani, C. Bove, B. Jensen, & M. Karwowska-Struczyk (Eds.), *Innovation in professional development: cases of good practices in three countries (Italy, Denmark, Poland)*. CARE: Curriculum & Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care. CARE: Curriculum & Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care, University of Milan/Aarhus.

Keels, M. & Raver, C. C. (2009). Early Learning Experiences and Outcomes for Children of U.S. Immigrant Families: Introduction to the Special Issue. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(4), 363-366.

Kinzie, M.B., Whitaker, S.D., Neesen, K., Kelley, M., Matera, M. & Pianta, R.C. (2006). Innovative Web-based Professional Development for Teachers of At-Risk Preschool Children. *Journal of Educational Technology & Society*, 9(4), 194-204.

Landry, S.H., Anthony, J.L., Swank, P.R. & Monseque-Bailey, P. (2009). Effectiveness of comprehensive professional development for teachers of at-risk preschoolers. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 448-465.

Leseman, P.P.M. & Slot, P.L. (2013). *Kwaliteit en curriculum van voorschoolse opvang en educatie in Nederland. Relaties met structurele kenmerken, organisatiekenmerken en gebruik van educatieve programma's*. Utrecht: Afdeling Orthopedagogiek Cognitieve en Motorische Ontwikkelingsproblemen, Universiteit Utrecht.

Mantovani, S., Bove, C. & Cescato. (2016). Fostering innovation in a big city – continuity and change. The case of Milan. In: S. Mantovani, C. Bove, B. Jensen, & M. Karwowska-Struczyk (Eds.), *Innovation in professional development: cases of good practices in three countries (Italy, Denmark, Poland)*. CARE: Curriculum & Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care. CARE: Curriculum & Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care, University of Milan/Aarhus.

Mashburn, A.J., Downer, J.T., Hamre, B.K., Justice, L.M. & Pianta, R.C. (2010). Consultation for teachers and children's language and literacy development during pre-kindergarten. *Applied Developmental Science*, 14(4), 179-196.

Mashburn, A.J., Pianta, R.C., Hamre, B.K., Downer, J.T., Barbarin, O.A., Bryant, D. (...) & Howes, C. (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child Development*, 79(3), 732-749.

Melhuish, E., Belsky, J., MacPherson, K. & Cullis, A. (2015). *The quality of group childcare settings used by 3-4 year old children in Sure Start Local Programme areas and the relationship with child outcomes*. Londen: Institute for the Study of Children, Families & Social Issues, Birkbeck, University of London.

Melhuish, E., Ereky-Stevens, K. & Petrogiannis, K. (2015). *A review of research on the effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon child development* (Vol. D4.1). Oxford: University of Oxford.

Pianta, R.C., deCoster, J., Cabell, S., Burchinal, M., Hamre, B.L., Downer, J., LoCasale-Crouch, et al. (2014). Dose-response relations between preschool teachers' exposure to components of professional development and increases in quality of their interactions with children. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 499-508.

Pianta, R.C., La Paro, K.M. & Hamre, B.K. (2008a). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Toddler Version*. Baltimore (MD): Brookes.

Pianta, R.C., Mashburn, A.J., Downer, J.T., Hamre, B.K. & Justice, L. (2008b). Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 431-451.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.

Telka, L. (2007). *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno pedagogiczne na przykładzie żłobków*. [The Transformation of the Social Milieu of the Institution. A Socio-Pedagogical Study based on the example of Crèche Settings]. Łódź: University of Łódź.

Ulferts, H. & Anders, Y. (2015). *Effects of ECEC on academic outcomes in literacy and mathematics: Meta-analysis of European longitudinal studies* (Vol. D4.2). Berlijn/Oxford: Freie

Universitat Berlin/University of Oxford.

Urban, M., Vandenbroek, M., Lazzari, A., Peeters, J. & Laere, K. van (2011). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care (CoRe)*. University of East London/University of Ghent (geraadpleegd op <https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/CoReResearchDocuments2011.pdf>).

Slot, P., Leseman, P.P.M., Verhagen, J. & Mulder, H. (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 64-76.

Utrechts Kwaliteitskader voor Educatie aan het jonge kind (UKK) (2015). *Utrechts kwaliteitskader voor educatie van het jonge kind*. Utrecht: Nu voor later (geraadpleegd op <http://www.nuvoorlaterutrecht.nl>).

Veer, I.M., Luyten, H., Tuijl, C. van, & Slegers, P. (2016). *Effectonderzoek Pilot startgroepen voor peuters - Eindrapportage 2016 t.b.v. Ministerie van OCW*. Enschede: Universiteit Twente.

Vernon-Feagans, L., Bratsch-Hines, M., Varghese, C., Bean, A. & Hedrick, A. (2015). The Targeted Reading Intervention: Face-to-Face vs. Webcam Literacy Coaching of Classroom Teachers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 30(3), 135-147.

Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.

Vu, J.A., Jeon, H.-J. & Howes, C. (2008). Formal Education, Credential, or Both: Early Childhood Program Classroom Practices. *Early Education & Development*, 19(3), 479-504.

Zaslow, M., Tout, K., Halle, T., Whittaker, J.V. & Lavelle, B. (2010). Toward the Identification of Features of Effective Professional Development for Early Childhood Educators. Literature Review. *Office of Planning, Evaluation and Policy Development, US Department of Education*.



## 9 Tot slot

Het recente wetenschappelijke onderzoek dat de auteurs hebben belicht in de vorige hoofdstukken, heeft veel kennis opgeleverd over de kinderopvang. We weten meer over de pedagogische kwaliteit en hoe we die valide kunnen meten, de effecten van de kinderopvang op de kinderlijke ontwikkeling en hoe we de pedagogische kwaliteit kunnen verbeteren. We schetsen in dit hoofdstuk tot slot een samenvattend overzicht op basis van de verschillende hoofdstukken.

### *Pedagogische kwaliteiten van de Nederlandse kinderopvang*

Recente peilingen met in Nederland gevalideerde instrumenten hebben inzicht gegeven in de pedagogische kwaliteit van onze kinderopvang. De brede operationalisatie van het begrip 'pedagogische kwaliteit' in de gebruikte instrumenten (wellicht is het beter om te spreken van: pedagogische kwaliteiten) heeft een relatief breed beeld gegeven van de kwaliteit van verschillende vormen van kinderopvang die ons land rijk is. Voor de kwaliteit van de leefomgeving geldt dat de Nederlandse groep in de kinderopvang, gemiddeld genomen, sterk is in de basis met een geschikte ruimte en meubilering, positieve interacties op de groep, een gepast taalaanbod en een degelijk programma. De activiteiten vormen een iets zwakker onderdeel. En de kwaliteit is lager bij gerichte stimulering en instructie, zoals de gerichte stimulering van de taal- en denkvaardigheid, (ontluikende) geletterdheid en gecijferdheid. Kijkend naar de pedagogisch medewerkers zien we dat interacties tussen de staf en de kinderen in de Nederlandse kinderopvang gekenmerkt worden door een sensitieve omgang, met respect voor de autonomie van het kind. Pedagogisch medewerkers zijn ook vaardig in het structureren en grenzen stellen. De vaardigheid in het praten en uitleggen is minder sterk ontwikkeld en ontwikkelingstimulering en de begeleiding van interacties tussen kinderen blijven duidelijk achter. Dit beeld is bovendien relatief uniform voor de verschillende vormen van kinderopvang. Toekomstige peilingen zullen deze kennis op korte termijn up-to-date houden en verder uitbreiden, te beginnen met de eerste landelijke peiling van de Nederlandse gastouderopvang.

### *Nederlandse kinderopvang in internationaal perspectief*

In vergelijkend perspectief behoort de Nederlandse kinderopvang internationaal zeker niet tot de allerswakste, maar ook niet tot de allerbeste 'early childhood education and care'. De Nederlandse kinderopvang neemt internationaal in een breed middenveld een bescheiden positie in. Dit geldt voor vrijwel alle vormen van voorschoolse opvang. Het geldt ook voor de babyopvang, zoals Vermeer en Groeneveld aangeven in hun hoofdstuk. Ze voegen daaraan toe dat dit niet tot tevredenheid mag leiden.

Als we kijken naar de algemene kwaliteitsdimensies uit het (inter)nationale kinderopvangonderzoek, dan laat onze kinderopvang in de voorschoolse periode voor verschillende vormen van opvang een vergelijkbaar patroon zien als de kinderopvang in andere landen: relatief sterk in emotionele ondersteuning, adequaat bij de organisatie van de groep, maar duidelijk zwakker bij gerichte instructie. Zo bezien staat Nederland voor een vergelijkbare uitdaging als andere landen die de 'educatieve' kant van hun voorschoolse voorzieningen willen versterken. Vanuit de eigen traditie en vanuit een kindgerichte en sensitieve opvoeding als basis moeten onderzoek en praktijk ontdekken hoe de Nederlandse kinderopvang zich verder kan ontwikkelen tot een emotioneel veilige, fysiek veilige én stimulerende omgeving. Mogelijk kan de Nederlandse

kinderopvang, vanuit een veilige maar ook wat anonieme internationale middenpositie, stijgen op de ladder door zich ook te versterken op dit nu nog zwakke onderdeel.

### *Effecten van kinderopvang*

Het onderzoek naar effecten van kinderopvang op de kinderlijke ontwikkeling is meer internationaal geworden nu er vanuit verschillende landen onderzoeksbevindingen worden gepubliceerd. Het onderzoek is daarmee 'meerstemmig' geworden en laat verschillende geluiden horen: waar eerst de zorgwekkende geluiden uit Amerikaans onderzoek de boventoon voerden, zijn er nu ook onderzoekers uit andere landen die (ook) de positieve effecten van kinderopvang benadrukken. Deze interessante ontwikkeling roept de vraag op of verschillende uitkomsten mogelijk samenhangen met verschillende kinderopvangstelsels, verschillende kinder- en ouderpopulaties en een bepaalde 'kinderopvangcultuur' van een land.

Een relevante en praktische vraag is natuurlijk ook: waar staat Nederland nu? Het Nederlandse effectonderzoek ligt echter nog te ver achter bij dat van andere landen – waar inmiddels meer empirische kennis is opgebouwd met grootschalige en longitudinale studies – om deze vraag goed te kunnen beantwoorden. De schaarse onderzoeken naar de effecten van kinderopvang van eigen bodem hebben bescheiden negatieve en positieve uitkomsten gevonden en daarnaast zijn nuleffecten gerapporteerd. Deze drie verschillende uitkomsten houden elkaar in evenwicht, al verschuift de balans voor kwetsbare kinderen. De negatieve effecten uit de Nederlandse studies liggen op sociaal-emotioneel vlak (externaliserend probleemgedrag, meer stress zoals gemeten aan de hand van cortisol), positieve effecten zijn gevonden voor sociale vaardigheden, taalvaardigheid en algemene cognitieve ontwikkeling van kinderen die naar de kinderopvang gaan; hier valt overigens een parallel te trekken met het buitenland. De aangetoonde effecten zijn bescheiden, maar systematisch. Longitudinale studies uit het buitenland hebben bovendien laten zien dat effecten van kinderopvang ook nog op latere leeftijd aanwijsbaar zijn. De gevonden effecten gelden bovendien voor een zeer grote groep kinderen in Nederland en elders in de wereld die, vaak al op jonge leeftijd, naar de kinderopvang gaan.

Recent wetenschappelijk onderzoek laat zien dat het belangrijk is om effecten van kinderopvang vast te stellen voor verschillende groepen kinderen. Bij onderzoek naar sociaal-emotionele effecten is het bijvoorbeeld belangrijk om deze effecten vast te stellen voor kinderen met een moeilijk temperament en met verschillende leeftijden van het kind bij het eerste kinderopvangbezoek. Bij onderzoek naar de cognitieve effecten van kinderopvang is het bijvoorbeeld van belang na te gaan of jongens en meisjes in gelijke mate profiteren van voorschoolse stimulering. Deze en andere hypothesen met betrekking tot differentiële ontvankelijkheid van kinderen voor de invloed van kinderopvang verdienen aandacht in toekomstig Nederlands effectonderzoek.

### *Werken aan de pedagogische kwaliteit van de kinderopvang*

Het Nederlandse en buitenlandse onderzoek onderstreept, zoals gezegd, het belang van de pedagogische kwaliteit voor de ontwikkeling van kinderen. Meta-analytische overzichtsstudies laten zien dat de pedagogische kwaliteit versterkt kan worden en dat deze verbetering bovendien samenhangt met een positievere ontwikkeling van kinderen. Werken aan de pedagogische kwaliteit is zo de sleutel om het welbevinden en de ontwikkeling van jonge kinderen positief te beïnvloeden. Wel lijkt het zo te zijn dat majeure verbeteringen nodig zijn op de groep voordat enig

effect op de ontwikkeling van kinderen mag worden verwacht. Toekomstig onderzoek moet dan ook inzicht geven in welke interventies voor Nederlandse kinderen echt een merkbaar verschil opleveren op hun groep.

Effectieve professionalisering is een belangrijk onderdeel van het versterken van de kwaliteit in voorschoolse voorzieningen. De drie kernbegrippen die Henrichs en collega's formuleren voor effectieve professionalisering zijn permanentie, gezamenlijkheid en reflectie: professionele ontwikkeling langs deze lijnen en in samenwerking tussen praktijk en kenniscentra draagt bij aan duurzame kwaliteitsverbetering, aldus de auteurs. Wel liggen er vele uitdagingen op dit terrein. Eén van de vele ontwikkelvragen op dit terrein is hoe we de implementatie van programma's kunnen monitoren en hoe professionele leergemeenschappen in de kinderopvang effectief kunnen worden ingericht. Echter, er zijn op verschillende plekken al interessante voorbeelden van good practice.

Professionalisering van de kinderopvang moet mogelijk zelf nog geprofessionaliseerd te worden. Bezien vanuit historisch perspectief is dat niet zo vreemd. In het kinderopvangonderzoek zijn experimentele studies gericht op verbetering van de kwaliteit relatief laat op het toneel verschenen. En pas na drie generaties kinderopvangonderzoek met een andere vraagstelling. Vele innovaties die zijn ingevoerd in de praktijk zijn in Nederland mede daardoor niet systematisch onderzocht. We moeten voorkomen dat de Nederlandse kinderopvang een projectencarrousel wordt: projecten komen en gaan met elk nieuw rondje, maar na vrolijk zwieren eindigt alles telkens weer waar het begon. Bij een professionele kinderopvang hoort dat een sector zich verder ontwikkelt én dat mogelijk belangrijke innovaties ook systematisch worden geëvalueerd. Zo ontstaat de beoogde empirische cyclus of spiraal, waarbij nieuwe interventies systematisch worden geëvalueerd en nieuwe kennis op den duur een sector naar een hoger plan brengt. Deze weg is inmiddels ingeslagen in internationaal onderzoek. De pedagogisch medewerkers en hun interactievaardigheden staan centraal in deze onderzoekslijn, maar een bredere invalshoek is wenselijk. Aandacht voor de professionele ontwikkeling in de beroepsopleiding is geboden, maar ook is meer aandacht nodig voor de kwaliteit van interprofessionele samenwerking op teamniveau. Ook heel andere kanten van de kinderopvang bieden kansen om de pedagogische kwaliteit te verbeteren, zoals de inrichting van de fysieke ruimte.

Het nu uitgevoerde effectonderzoek heeft al laten zien dat de pedagogische kwaliteit aanzienlijk kan worden versterkt. Met intensieve, maar relatief kortdurende aanpakken kan een verbetering van de proceskwaliteit worden gerealiseerd. Nederlandse en buitenlandse interventies gericht op de verbetering van de globale proceskwaliteit hebben tot nu toe een relatief kleine vooruitgang laten zien, terwijl training van pedagogisch medewerkers relatief in grote effecten resulteerde.

### *Waar staan we?*

Wetenschappelijk onderzoek heeft laten zien dat pedagogische kwaliteit, die betrouwbaar en valide is gemeten met gevalideerde meetinstrumenten, een belangrijke voorspeller is van de kinderlijke ontwikkeling op sociaal-emotioneel en cognitief vlak. En wetenschappelijk onderzoek uit eigen land en daarbuiten toonde aan dat de pedagogische kwaliteit kan worden versterkt. Meta-analytische overzichtsstudies geven aan dat deze verbetering ook weer ten goede komt aan de ontwikkeling van kinderen. Een wetenschappelijke cirkel is hiermee rond. Maar elke losse schakel (wetenschappelijke onderzoek van de pedagogische kwaliteit, effecten op de kinderlijke ontwikkeling en verbetering van de pedagogische kwaliteit) kent nog onbeantwoorde vragen. Ook de wetenschappelijke kennisbasis over de verbinding van deze drie schakels in een opwaartse spiraal is nog smal, zeker als we kijken naar de bestaande Nederlandse kennisbasis. Onze kennis is, zo bezien, nog erg fragmentarisch. Verder moeten we nog sterk leunen op inzichten uit buitenlandse studies, waarvan al vaak is gezegd dat we niet weten of en in hoeverre ze

generaliseerbaar zijn naar de Nederlandse context. Verschillende auteurs in dit boek wijzen dan ook terecht op belangrijke hiaten in onze huidige kennis én de maatschappelijke implicaties hiervan.

Toekomstig onderzoek binnen elke schakel moet ons inzicht vergroten per discipline uit het wetenschappelijke onderzoek. Enkele vragen zijn: Wat is de bruikbaarheid van meetinstrumenten om nieuwe onderdelen van pedagogische kwaliteit in kaart te brengen? (bijvoorbeeld: welke onderdelen moeten we toevoegen aan het brede palet van pedagogische kwaliteit?). In hoeverre zijn competenties van de staf trainbaar in beroepsopleiding en nascholing? (bijvoorbeeld: hoe kunnen we zwakkere interactievaardigheden versterken zonder dat andere interactievaardigheden zwakker worden?). Welke effecten zijn er op de ontwikkeling van welke kinderen? (bijvoorbeeld: profiteren ook jonge kinderen met een moeilijker temperament van hogere pedagogische kwaliteit op de groep?). Antwoorden op deze vragen uit toekomstig wetenschappelijk onderzoek versterken samen met pedagogische innovatie de Nederlandse kinderopvang als belangrijk opvoedmilieu voor een grote groep opgroeiende kinderen.

Over de auteurs

[volgt mogelijk nog]

Colofon

**De Nederlandse kinderopvang in wetenschappelijk perspectief**

Onder redactie van Ruben Fukkink, Marleen Groeneveld, Lotte Henrichs, Lisanne Jilink, Paul Leseman, Pauline Slot, Harriet Vermeer

ISBN 978 90 8850 794 6

NUR 847

Omslagontwerp

Ceciel Winters, Bennebroek

Vormgeving

?????

Uitgever

Trude van Waarden

Voor informatie over overige uitgaven van Uitgeverij SWP:

Postbus 12010, 1100 AA Amsterdam-Zuidoost

Telefoon: (020) 330 72 00

E-mail: [contact@mailswp.com](mailto:contact@mailswp.com)

Internet: [www.swpbook.com](http://www.swpbook.com)