

4 **Kwaliteit van voorzieningen en effecten op ontwikkeling van kinderen (Pauline Slot, Martine Broekhuizen, Paul Leseman (Universiteit Utrecht) en Annemiek Veen (Kohnstamm Instituut))**

4.1 **Inleiding**

Voorschoolse voorzieningen voor opvang en educatie, zoals peuterspeelzalen en kinderdagverblijven spelen een belangrijke rol in het leven van kinderen. Zo'n 80% van de kinderen brengt een deel van hun voorschoolse leven door in deze voorzieningen (zie Hoofdstuk 1). In dit hoofdstuk gaan we in op de vraag wat de kwaliteit is van deze voorzieningen en wat de relatie is met de ontwikkeling van de kinderen in de voorschoolse periode. Het hoofdstuk is gebaseerd op twee dissertatieonderzoeken waarin uitvoeriger op de onderzoeksopzet en de bevindingen wordt ingegaan.

4.2 **Kwaliteit in voorschoolse voorzieningen**

Verschillende buitenlandse studies hebben aangetoond dat voorschoolse opvang en educatie een positieve invloed kunnen hebben op de ontwikkeling van kinderen, met name als de opvang en educatievoorzieningen van hoge kwaliteit zijn (zie voor een recent overzicht Melhuish et al., 2015). Er wordt vaak onderscheid gemaakt tussen *structurele kwaliteit* en *proceskwaliteit*. Structurele kwaliteit verwijst naar de van buiten af, door regelgeving reguleerbare aspecten van voorschoolse voorzieningen, zoals groeps grootte, staf-kind ratio en het opleidingsniveau van medewerkers, ook wel de ijzerendriehoek genoemd. Deze structurele kwaliteitsaspecten worden gezien als randvoorwaarden voor de proceskwaliteit. Proceskwaliteit heeft betrekking op

de dagelijkse ervaringen in de groep en verwijst naar de fysieke, emotionele, sociale en educatieve aspecten van interacties die kinderen hebben met de pedagogisch medewerkers, andere kinderen en de materialen in de groep. Een ander aspect van proceskwaliteit is het curriculum, oftewel het (gerealiseerde) aanbod van activiteiten. Curriculum heeft betrekking op de kennisinhouden, aangeboden in activiteiten, die bepalend zijn voor de kennis en vaardigheden die kinderen kunnen opdoen. De kwaliteit van de interactieprocessen en het aangeboden curriculum van activiteiten worden gezien als directe determinanten van ontwikkelingsuitkomsten bij kinderen. Structurele kwaliteitskenmerken zijn in deze optiek indirecte determinanten van ontwikkeling.

In pre-COOL zijn twee verschillende instrumenten gebruikt om de structurele en proceskwaliteit te meten. Pedagogisch medewerkers hebben vragenlijsten ingevuld over structurele kwaliteitsaspecten en over het activiteitenaanbod op de groep. Er is gevraagd naar het aanbod van spel, van activiteiten die bevorderend zijn voor zelfregulatie en van activiteiten op de gebieden taal, ontluikende geletterdheid, ontluikende gecijferdheid, wetenschap en techniek. Zelfregulatie is een begrip dat nauw verwant is aan het begrip executieve functies (zie Hoofdstuk 2) en verwijst naar het vermogen gedrag en emoties aan te passen aan de vereisten van de situatie. Het dagelijks activiteitenaanbod is nagevraagd aan de hand van uitspraken, die zijn afgeleid uit de literatuur over activiteiten die bijdragen aan de vroege ontwikkeling van taal, geletterdheid, gecijferdheid en zelfregulatie (zie voor voorbeelden Tabel 4.1; een uitgebreidere verantwoording is te vinden in Slot, 2014).

Tabel 4.1 Gebruikte gegevens kwaliteit van het aanbod in de vragenlijst voor pedagogisch medewerkers

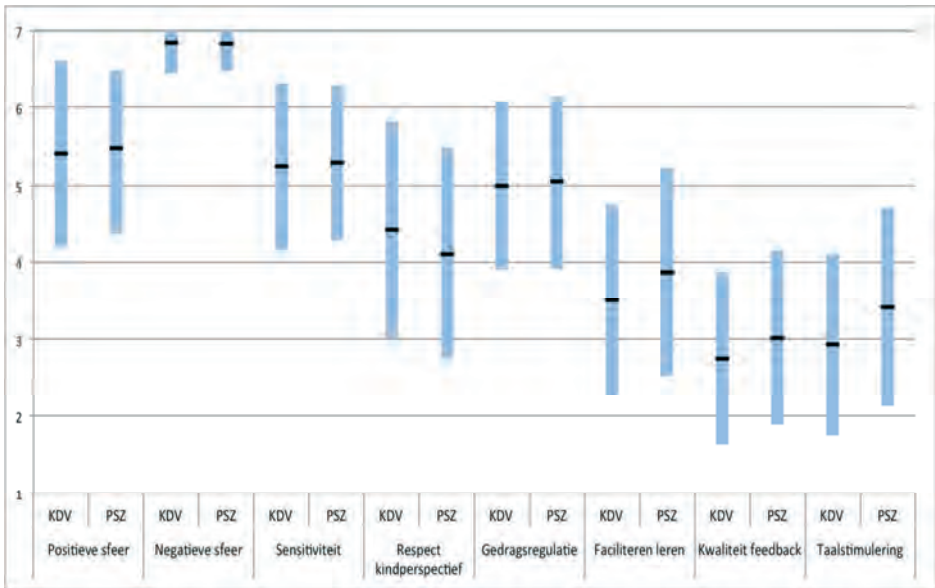
	Voorbeelditem
'Doen-alsof'-spel	Ik moedig kinderen aan om met andere kinderen mee te gaan in 'doen alsof' spel, zoals eten koken of een knuffel voeren
Emotionele ondersteuning	Ik knuffel kinderen of geef ze een aai over de bol
Spelstimulering	Ik stel kinderen vragen die het spel stimuleren
Zelfregulatie	Als de aandacht van één of meer kinderen verslapt tijdens een activiteit probeer ik ze er weer bij te betrekken, bijv. door vragen te stellen of een nieuw idee in te brengen
Taalactiviteiten	Met de kinderen uitgebreide gesprekken voeren over hun persoonlijke ervaringen, bijv. over wat ze in het weekend of op vakantie hebben meegemaakt
Geletterdheidsactiviteiten	Tijdens of na het voorlezen kinderen vragen stellen over de inhoud van het verhaal
Reken- en wiskundeactiviteiten	Tellen hoeveel voorwerpen je hebt (bijv. tellen tot en met vijf en zeggen "ik heb vijf knikkers")

Daarnaast zijn er groepsobservaties verricht met de Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Toddler. De CLASS is ontwikkeld in de Verenigde Staten en wordt inmiddels veelvuldig gebruikt in internationaal onderzoek, hetgeen vergelijking tussen Nederland en andere landen mogelijk maakt. Op basis van Amerikaanse studies zijn er binnen de CLASS twee overkoepelende domeinen te onderscheiden, *Emotionele en Gedragsondersteuning* en *Educatieve Ondersteuning*. Elk domein bestaat vervolgens uit een aantal onderliggende dimensies die specifieke kwaliteitsaspecten vertegenwoordigen. Zo bestaat het domein Emotionele en Gedragsondersteuning uit vijf onderliggende dimensies: *Positieve sfeer*, *Negatieve sfeer*, *Sensitiviteit van de leidster*, *Aandacht voor kindperspectief* en *Begeleiding van gedrag*. In dit domein gaat het om emotionele, relationele aspecten zoals een prettige sfeer op de groep waarin kinderen plezier hebben, een goede relatie hebben met de pedagogisch medewerkers en andere kinderen op de groep en waarin ruimte is voor hun eigen ideeën en interesses in de dagelijkse routines en activiteiten. Het domein Educatieve Ondersteuning bevat drie dimensies: *Faciliteren van Leren en ontwikkeling*, *Kwaliteit van feedback* en *Stimuleren van taalontwikkeling*. Dit domein omvat aspecten die betrekking hebben op het leren en de ontwikkeling van kinderen, zoals het aanbieden van een rijk taalaanbod en het aanbieden en creëren van leerzame activiteiten ingebed in

een betekenisvolle context, waarin kinderen uitgedaagd worden en kunnen exploreren.

4.2.1 Wat is de kwaliteit van voorschoolse voorzieningen in Nederland?

De kwaliteit en het curriculum van de voorschoolse voorzieningen voor opvang en educatie in Nederland is in verschillende studies op basis van de pre-COOL data geanalyseerd (Slot, 2014; Leseman & Slot, 2013; Veen et al., 2013). Hieruit blijkt dat de geobserveerde emotionele en gedragsondersteuning gemiddeld tot hoog is, terwijl de geobserveerde educatieve kwaliteit laag tot gemiddeld is. Nadere analyses laten zien dat er verschillen zijn in kwaliteit afhankelijk van het type activiteit dat wordt aangeboden. Over het algemeen is er een vast patroon van activiteiten geobserveerd, bestaande uit vrij spel, verzorgingsmomenten en groepsactiviteiten, zoals knutselen of creatief werk, en meer educatief georiënteerde activiteiten, zoals puzzelen of een kringgesprek. Wanneer meer in detail gekeken wordt naar de kwaliteit in deze verschillende situaties, dan blijkt dat de educatieve kwaliteit het laagst is tijdens vrij spelen en verzorgingsmomenten, zoals eten en drinken, en het hoogst tijdens georganiseerde educatieve groepsactiviteiten, zoals voorlezen, kringgesprek of puzzels maken (Slot, 2014). Er zijn geen normen beschikbaar over het meest wenselijke activiteiten aanbod en de frequentie hiervan voor jonge kinderen. De vragenlijst waarmee in pre-COOL het activiteiten aanbod en de frequentie hiervan werd gemeten bevat antwoordcategorieën oplopend van 'nooit' tot 'altijd' of van 'nooit' tot 'drie of meer keer per dag'. Uit de vragenlijstgegevens blijkt dat spelactiviteiten gemiddeld 'regelmatig' of 'elke week' aangeboden worden. Gerichte taal- en geletterheidsactiviteiten worden vaker aangeboden, gemiddeld twee tot vier keer per week, gecijferdheid komt gemiddeld elke week aan bod en wetenschap en techniek activiteiten een enkele keer per maand. Uit de resultaten blijkt dat kinderdagverblijven en peuterspeelzalen nauwelijks verschillen wat betreft de emotionele kwaliteit. Peuterspeelzalen bieden echter een iets hogere educatieve kwaliteit, zowel in de dagelijkse processen (zie Figuur 4.1) als in het activiteiten aanbod.



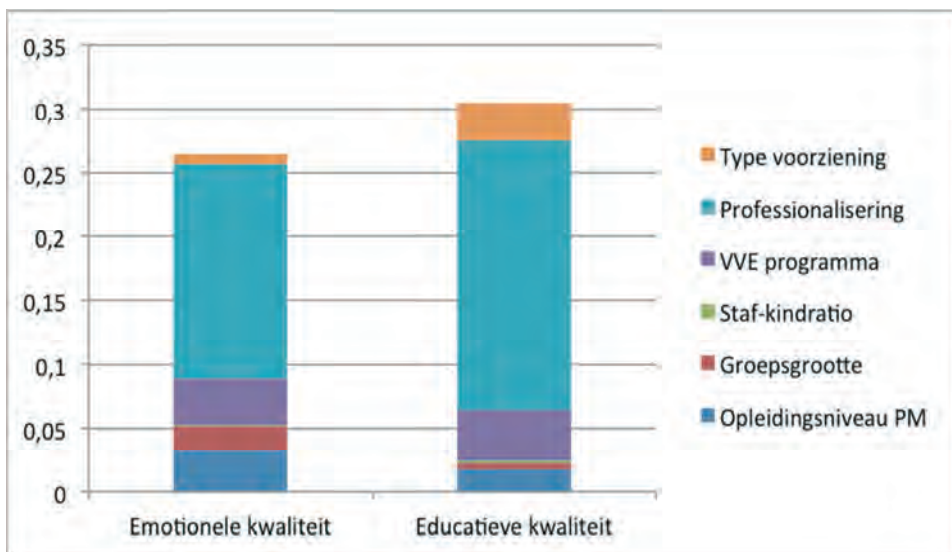
Figuur 4.1 Gemiddelde scores en spreiding (± 1 standaardafwijking van het gemiddelde) op de CLASS Toddler dimensies naar kinderopvang en peuterspeelzaal

4.2.2 Welke relaties zijn er tussen kwaliteit en structurele kenmerken?

Om te kijken naar de relaties tussen structurele kwaliteitskenmerken en proceskwaliteit hebben we de meest gangbare structurele kenmerken, groepsgrootte, staf-kind ratio en opleidingsniveau van de pedagogisch medewerker, in de analyses meegenomen (Slot, 2014; Slot, Mulder, Verhagen & Leseman, revisie ingediend). Daarnaast hebben we twee nieuwe aspecten aan de analyses toegevoegd, namelijk het gebruik van een voor- en vroegschoolse educatief programma (VVE-programma) en het aanbod van activiteiten voor continue professionele ontwikkeling in het kinderdagverblijf of de peuterspeelzaal. Onder continue professionele ontwikkeling wordt verstaan het hebben van regelmatig teamoverleg over de inhoudelijke doelen van het werk, gebruik maken van systematisch observaties en van elkaar leren, individuele begeleiding op de werkvloer en het volgen van aanvullende cursussen of training. Verder is proceskwaliteit breed opgevat als een combinatie van de dagelijkse interacties op de groep, gebaseerd op de observaties, en het gerealiseerde curriculum of activiteitenaanbod, gebaseerd op rapportages door pedagogisch medewerkers. Door beide aspecten te combineren kan er een

stabiel en breed beeld van kwaliteit worden verkregen²⁴. Uit de bevindingen komt naar voren dat de gemiddelde groeps-grootte en staf-kind ratio op een dag niet gerelateerd zijn aan de emotionele en educatieve kwaliteit. Voor het opleidingsniveau van de pedagogisch medewerker zijn er kleine positieve verbanden gevonden, hetgeen inhoudt dat de proceskwaliteit hoger is in groepen met hoger opgeleide medewerkers. Deze bevindingen komen overeen met die van verschillende internationale studies, die weinig of geen relaties van deze meest gangbare structurele kenmerken met proceskwaliteit vonden (Cryer, Tietze, Burchinal, Leal & Palacios, 1999; Early et al., 2006; Pessanha, Aguiar, & Bairrao, 2007; Pianta et al., 2005). Ook onderzoek in de kinderopvang in Nederland naar effecten van groeps-grootte, staf-kind ratio en opleidingsniveau van de medewerkers op de geobserveerde kwaliteit laten geen duidelijke effecten zien van deze kenmerken (Fukkink et al., 2013; Vermeer et al., 2008). Met name in landen waar structurele kwaliteitsaspecten sterk gereguleerd worden, zoals in Nederland het geval is, is er weinig variatie in deze aspecten wat de kans op het vinden van effecten verkleint (Love et al., 2003). Dit betekent niet dat aspecten als groeps-grootte en staf-kindratio er niet toe doen. Het geeft alleen aan dat er geen verdere variatie in proceskwaliteit verklaard kan worden binnen de huidige bandbreedte van deze structurele aspecten. Hoewel de verschillen in structurele kenmerken dus niet groot zijn, blijft er nog wel substantiële variatie in de proceskwaliteit over, wat erop lijkt te duiden dat er andere, nog niet vaak onderzochte, structurele kwaliteitsaspecten een rol spelen. Zo blijkt het werken met een VVE-programma positief samen te hangen met zowel de emotionele als de educatieve proceskwaliteit. Echter, het aanbod van continue professionele ontwikkeling blijkt het sterkste verband te hebben met zowel de emotionele als de educatieve kwaliteit. De kwaliteit is hoger naarmate er meer aandacht is voor professionele ontwikkeling op de werkvloer.

24 Met deze multi-methodische aanpak zijn twee latente factoren gecreëerd die respectievelijk de emotionele en educatieve kwaliteit weerspiegelen die in verband zijn gebracht met de eerder genoemde structurele aspecten.



Figuur 4.2 Voorspelde variantie in emotionele en educatieve kwaliteit op basis van gekwadrateerde regressiegewichten

4.3 Effecten van kwaliteit op ontwikkeling van kinderen

4.3.1 Inleiding

De vroegkinderlijke periode, met name de eerste drie jaar, wordt in toenemende mate gezien als een zogenaamde sensitieve periode. In deze periode wordt de basis gelegd voor de ontwikkeling van basale cognitieve functies, met name aandacht en taalvaardigheden die fungeren als bouwstenen voor de latere sociale en cognitieve ontwikkeling (zie ook Hoofdstuk 2). Het belang van vroege woordenschatverwerving voor de verdere verwerving van taalvaardigheden, lezen en andere cognitieve vaardigheden is in verschillende studies aangetoond. Ook het belang van de ontwikkeling van aandacht, als onderliggende factor voor executieve functies, zoals cognitieve flexibiliteit, inhibitie en werkgeheugen, is aangetoond in verschillende studies en blijkt een sterke voorspeller van verschillende schoolse vaardigheden, zoals geletterdheid en gecijferdheid (Mulder, Hoofs, Verhagen, Van der Veen & Leseman, 2014). Onderzocht is wat de effecten zijn van de kwaliteit en het curriculum van voorschoolse voorzieningen op de ontwikkeling van de woordenschat en de aandachtsfunctie van kinderen in de leeftijd van twee naar drie jaar (Slot, Mulder, Verhagen, Boom, & Leseman, revisie ingediend).

Verschillende internationale studies hebben aangetoond dat een positieve sfeer in de groep, met een sensitieve en responsieve pedagogisch medewerker, een gunstige invloed heeft op de taalontwikkeling, waaronder de woordenschat. Een grootschalige, longitudinale studie in de Verenigde Staten naar de effecten van kwaliteit van allerlei vormen van voorschoolse kinderopvang heeft ook positieve effecten aangetoond van algemene emotionele kwaliteit (NICHD ECCRN, 2000b, 2006). Ook andere studies hebben effecten gevonden van specifieke taalstimulering op de taalontwikkeling van kinderen, naast effecten van algemene emotionele kwaliteit. Interventiestudies gericht op taal- en geletterdheid en studies die keken naar het aanbod van specifieke taalactiviteiten in het curriculum als onderdeel van kwaliteit, lieten eveneens effecten zien op de taalontwikkeling van kinderen. Slechts enkele studies hebben tot nu toe gekeken naar de relaties tussen kwaliteit en de ontwikkeling van aandacht of daaraan verwante vaardigheden. De eerder genoemde Amerikaanse studie vond geen effecten van kwaliteit op de aandachtsfunctie van kinderen toen zij 4.5 jaar oud waren, indien gecontroleerd werd voor gezinsachtergrond. In een andere Amerikaanse studie met vierjarige kinderen was een warme, emotioneel-veilige relatie met de pedagogisch medewerker voorspellend voor de ontwikkeling van aandacht vier jaar later. Andere studies met vier- tot zesjarige kinderen hebben ook positieve effecten aangetoond van kwaliteit, meer specifiek van emotionele en educatieve ondersteuning en ondersteuning van gedrag, op de ontwikkeling van het bredere concept zelfregulatie.

Zoals beschreven in paragraaf 4.2, is in het pre-COOL onderzoek gekozen voor een gedifferentieerde benadering bij het meten van kwaliteit. Er is zowel gekeken naar de geobserveerde *kwaliteit* als naar het door pedagogisch medewerkers gerapporteerd activiteitenaanbod, ofwel het *curriculum*. Voor de geobserveerde kwaliteit is hier onderscheid gemaakt tussen *Emotionele Ondersteuning* (Positieve sfeer, Sensitiviteit van de leidster en Aandacht voor kindperspectief) en *Educatieve Ondersteuning* (Faciliteren van Leren en ontwikkeling, Kwaliteit van feed-back en Stimuleren van taalontwikkeling). Daarnaast is voor deze analyses een derde domein onderscheiden: *Ondersteuning van Gedrag* (Negatieve sfeer en Begeleiding van gedrag) (Slot,

Boom, Verhagen, & Leseman, ingediend voor publicatie)²⁵. Met betrekking tot het curriculum is gekeken naar het door de leidsters gerapporteerde aanbod van vrij spel, activiteiten om zelfregulatie te bevorderen en academische activiteiten. Het aanbod aan academische activiteiten werd bepaald op basis van een gecombineerde score van aanbod van taal, ontluikende geletterdheid en ontluikende gecijferdheid. Er is gekeken naar de effecten van kwaliteit en curriculum op de ontwikkeling van woordenschat en de aandachtsfunctie van twee naar drie jaar. In de analyses is gecontroleerd voor belangrijke achtergrondkenmerken van kinderen, zoals leeftijd, geslacht, opleidingsniveau van de ouders en thuistaal. Er is in de analyses ook gecontroleerd voor mogelijke selectie-effecten. Vanwege het gerichte VVE-beleid in Nederland is bekend dat er sprake is van selectieve plaatsing van kinderen in voorschoolse voorzieningen. Als gevolg van dit beleid zitten kinderen met een VVE-indicatie vaker op peuterspeelzalen die werken met een VVE programma, terwijl kinderen zonder deze indicatie vaker naar een kinderdagverblijf gaan. Zoals eerder beschreven, weten we ook dat er (kleine) verschillen zijn in kwaliteit in beide typen voorzieningen, waarvoor gecontroleerd moet worden in de analyses. Uit de analyses blijkt dat deze selectie-effecten daadwerkelijk een rol spelen. Zo gingen kinderen met een lagere score op woordenschat en aandacht tijdens de eerste meting naar een voorziening waar meer aandacht was voor ontwikkelingsstimulering, hetgeen blijkt uit een groter aanbod van educatieve activiteiten en een hogere geobserveerde educatieve kwaliteit.

4.3.2 Zijn er effecten van kwaliteit op de cognitieve ontwikkeling van kinderen?

In het algemeen zijn er kleine positieve effecten van geobserveerde kwaliteit op de ontwikkeling van kinderen van twee naar drie jaar²⁶. Een hogere emotionele ondersteuning in de groep, dus een positieve sfeer met een sensitieve en responsieve pedagogisch medewerker met oog voor de individuele behoeften en interesses van kinderen, levert een kleine positieve bijdrage aan de woordenschatontwikkeling van kinderen. Er zijn geen effecten gevonden van educatieve ondersteuning op de woordenschatontwikkeling. Dit lijkt erop te duiden dat met name de informele, persoonlijke gesprekken die een kind met

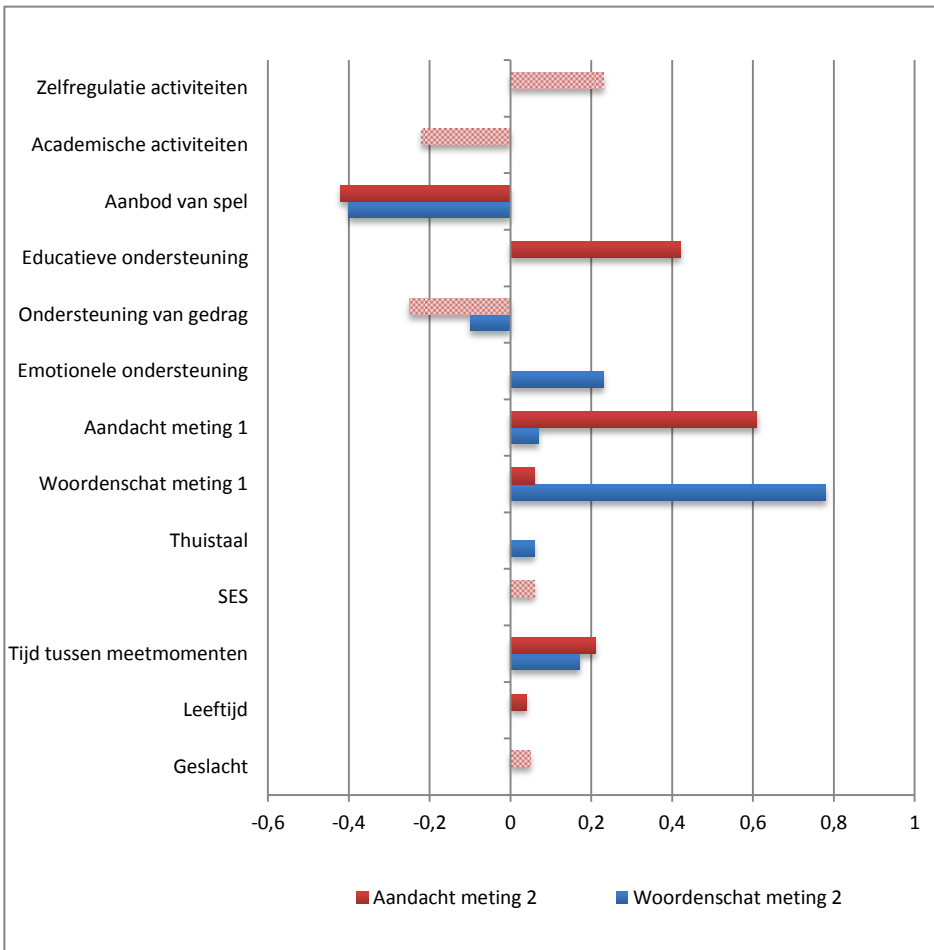
25 Hoewel de eerder genoemde tweefactorstructuur goed paste, bleek deze driefactorstructuur beter aan te sluiten bij de Nederlandse situatie.

26 Op basis van een multilevel value-added SEM model in Mplus controlerend voor de autoregressie effecten van woordenschat en aandacht, voor gezinskenmerken en de covarianties tussen de meetmoment 1 kindscores, gezinskenmerken en de kwaliteitsmaten

een pedagogisch medewerker heeft over alledaagse ervaringen en die gerelateerd zijn aan hun interesses, een bijdrage leveren aan de woordenschat. Het zijn dit soort gesprekken meegenomen in de meting van de aspecten 'positieve sfeer' en 'aandacht voor kindperspectief' binnen het domein emotionele ondersteuning, die een positieve bijdrage leveren aan de woordenschat.

Dat we geen effecten vaststellen van educatieve ondersteuning op de woordenschat heeft mogelijk ook nog met iets anders te maken, namelijk met het in pre-COOL gebruikte meetinstrument, de Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT). De PPVT is een maat voor algemene woordenschat, gebaseerd op een grote verzameling van woorden die geschikt worden geacht voor kinderen van deze leeftijd en die vaak gebruikt worden in alledaagse conversaties. Een hogere educatieve kwaliteit zoals gemeten met de CLASS in het pre-COOL onderzoek veronderstelt een grotere blootstelling aan meer complexe en gevorderde taal, zoals aangeboden in educatieve activiteiten, bijvoorbeeld in kringgesprekken, tijdens voorlezen en exploratie activiteiten. Het soort woorden en taalgebruik dat tijdens dat soort activiteiten aan de orde is wordt wellicht niet goed gemeten met de PPVT.

De educatieve ondersteuning laat wel positieve effecten zien op de ontwikkeling van de aandachtsfunctie. Binnen het domein educatieve ondersteuning gaat het voornamelijk om de manier waarop pedagogisch medewerkers kinderen ondersteunen in hun cognitieve ontwikkeling door het aanbieden van doelgerichte activiteiten die een beroep doen op de denkvaardigheden en door kinderen te stimuleren in activiteiten en in begeleid spel en ze uitdagen om een stapje verder te komen.



Figuur 4.3 Het volledige multilevel model met effecten van kwaliteit en curriculum gecontroleerd voor kind- en gezinskenmerken op basis van beta's gestandaardiseerd op de groepsvariantie. Gestippelde balken zijn niet significant. Ontbrekende balken zijn niet-significante paden die zijn vastgezet op 0 in het model

4.3.3 *Zijn er effecten van kwaliteit en curriculum op de cognitieve ontwikkeling van kinderen?*

Op basis van de rapportages van pedagogisch medewerkers zijn er kleine, negatieve effecten gevonden van het aanbod van vrij spel op de ontwikkeling van woordenschat en aandacht. We weten echter uit de analyses op de

groepsobservaties met de CLASS dat de geobserveerde emotionele en educatieve kwaliteit verschilt per soort activiteit²⁷ en dat de educatieve kwaliteit tijdens vrij spel lager was dan tijdens georganiseerde educatieve en creatieve groepsactiviteiten. Dat houdt in dat er minder interacties waren tussen pedagogisch medewerkers en kinderen en dat er minder aandacht was voor het uitdagen en stimuleren van de ontwikkeling van kinderen. Uit ander Nederlands onderzoek weten we ook dat er tijdens vrij spel vaak sprake is van kinderen die ronddwalen in de groep en weinig doelgericht gedrag en betrokkenheid laten zien in spel (De Haan, Elbers, Hoofs, & Leseman, 2013). Zo bezien lijkt vrij spel geen situatie te bieden waarin kinderen aan veel (rijke) taal worden blootgesteld en waarin zij worden aangemoedigd om hun aandacht langere tijd op iets te richten.

Uit een verdiepende studie naar begeleid fantasiespel van kinderen (N =113) in 37 peuterspeelzaal- en kinderopvanggroepen en de mate waarin zij zelfregulatie laten zien in spel, blijkt overigens dat spel wel degelijk een positieve rol kan spelen in de ondersteuning van de ontwikkeling van kinderen, mits begeleid en van hoge kwaliteit (Slot, Mulder, & Leseman, in revisie). In deze verdiepende studie, die plaatsvond enkele maanden na het eerste meetmoment van pre-COOL, is in detail gekeken naar een spelsituatie van een klein groepje kinderen en een pedagogisch medewerker²⁸. Uit de resultaten, gebaseerd op observaties, komt naar voren dat de complexiteit van fantasiespel (mate van symbolisatie en rolvertolking) een positieve bijdrage levert aan de mate waarin kinderen planning en monitoring laten zien en volhardend zijn in hun spel en, in mindere mate, vaardigheid in het reguleren van hun emoties tonen. De emotionele en educatieve kwaliteit was tijdens deze begeleide spelactiviteit hoger dan tijdens het reguliere vrij spel in dezelfde groepen. Deze bevindingen laten zien dat de aard van het spel en met name de begeleidende rol van de pedagogisch medewerker van belang zijn.

27 Bijvoorbeeld vrij spel, taal, creatief, educatief, wetenschap en techniek, muziek

28 Op basis van multilevel SEM analyses in Mplus waarin gecontroleerd is voor gezinskenmerken, executieve functies gemeten op tweejarige leeftijd en groepskenmerken, zoals groeps grootte en de etnisch-culturele groepssamenstelling.

4.3.4 *Zijn er effecten van kwaliteit op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen?*

Wat betreft de effecten van voorschoolse educatie en opvang op de sociaal-emotionele ontwikkeling, laat internationaal onderzoek geen eenduidige resultaten zien. Intensief gebruik van kinderopvang vanaf jonge leeftijd zou een negatief effect hebben op de sociaal-emotionele ontwikkeling, het zou met name tot meer externaliserend probleem gedrag leiden (NICHD ECCRN, 2006). De kwaliteit van de opvang zou daarbij niet van belang zijn. Ander onderzoek laat echter zien dat wanneer de opvang van hoge kwaliteit is, de negatieve effecten van intensief gebruik afzwakken of zelfs verdwijnen (McCartney et al., 2010). Een belangrijke vraag is of de effecten van voorschoolse voorzieningen, en van de kwaliteit daarvan, op de sociaal-emotionele ontwikkeling anders zijn voor kinderen met een relatief makkelijk temperament vergeleken met kinderen met een relatief lastig temperament. Een soortgelijke vraag is of de effecten van voorschoolse voorzieningen op de sociaal-emotionele ontwikkeling variëren met de kwaliteit van de opvoeding thuis.

In pre-COOL is met behulp van beoordelingen door pedagogisch medewerkers en ouders over het temperament en gedrag van de kinderen de sociaal-emotionele ontwikkeling gevolgd. Daar zijn verkorte versies van internationaal veel gebruikte instrumenten voor gebruikt zoals de *Brief Infant-Toddler Social Emotional Assessment* (BITSEA) voor aangepast en sociaal gedrag en de *Infant* en *Early Childhood Behavior Questionnaire* (IBQ en EBO) voor temperament, met name de dimensies aandachtigheid en impulsiviteit (zie ook Hoofdstuk 2). Daarnaast is gebruik gemaakt van een zogenaamde 'delay of gratification' taak om de mate van emotionele zelfregulatie, een belangrijk temperamentkenmerk, van kinderen vast te stellen (voor meer details, zie Hoofdstuk 2). In drie studies, gericht op het deel van het pre-COOL cohort dat in kinderopvanginstellingen werd geworven (zie Hoofdstuk 1), is nagegaan hoe kindkenmerken, opvoedingsstijlen in het gezin, de kwaliteit van de opvang en de intensiteit van het gebruik van invloed zijn op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen in de leeftijd van twee- tot drie-en-een-half jaar (Broekhuizen, 2015).

In de eerste studie werd een interactie-effect gevonden van de emotionele kwaliteit van de opvang, zoals geobserveerd met de CLASS Toddler en

kenmerken van de kinderen.²⁹ Kinderen die op tweejarige leeftijd relatief weinig emotionele zelfregulatie toonden, werden ruim een jaar later door de pedagogisch medewerker als sociaal competentier beoordeeld, als de kwaliteit van de opvang hoog was. Jongens met relatief lage zelfregulatie werden juist als sociaal minder competent beoordeeld als de kwaliteit van de opvang laag was. De gedragsbeoordeling door de ouders liet geen effect zien. Deze uitkomsten wijzen erop dat kinderen, met name jongens, met lagere zelfregulatie gevoeliger zijn voor variatie in kwaliteit dan kinderen met relatief hoge zelfregulatie (Broekhuizen, 2015; Broekhuizen, Van Aken, Dubas, Mulder & Leseman, revisie ingediend).

In de tweede studie werd een interactie-effect van kinderopvang kwaliteit met de opvoedingsstijl in het gezin gevonden. Kinderen die thuis een relatief consistente en warme opvoeding ondervonden, volgens rapportages door hun ouders, en gebruik maakten van kinderopvang van hoge kwaliteit, hadden minder internaliserende gedragsproblemen (zoals teruggetrokken gedrag, verlegenheid, angstigheid, inactiviteit) dan kinderen uit gezinnen met een minder consistente en warme opvoeding die opvang met een lagere emotionele kwaliteit bezochten. Anders dan in sommige Amerikaanse studies werd gevonden, was er geen compensatie-effect van kinderopvang van hoge kwaliteit, eerder een versterkend effect waarbij gunstige omstandigheden thuis in combinatie met gunstige omstandigheden in het kinderopvangcentrum de sterkste positieve effecten lieten zien op de sociaal-emotionele ontwikkeling (minder internaliserend probleemgedrag; Broekhuizen, 2015; Broekhuizen, van Aken, Dubas, Van der Schoot & Leseman, revisie ingediend).

In de derde studie, werd nagegaan wat het gecombineerde effect is van intensief gebruik van kinderopvang en de kwaliteit ervan op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Er was een hoofdeffect van kwaliteit op sociale competentie, zoals beoordeeld door de pedagogisch medewerkers: hogere kwaliteit van kinderopvang leidt tot sociaal competentier gedrag op drie-en-een-half-jarige leeftijd, ook wanneer gecontroleerd wordt voor sociale competentie op tweejarige leeftijd. Het gemiddelde gebruik van kinderopvang in de pre-COOL steekproef was 2.3 dagen per week, maar het gebruik varieerde van één tot vijf dagen. Er werd een interessant interactie-effect van kwantiteit

29 Alle analyses werden met multilevel SEM in Mplus uitgevoerd met controle voor de scores op het eerste meetmoment en de covarianties tussen eerste meetmoment kindscores en de kwaliteitsvariabelen.

van gebruik en kwaliteit van de voorziening gevonden. Anders dan in de eerder genoemde NICHD studie, blijkt de combinatie van relatief intensief gebruik (drie dagen of meer) met hoge emotionele kwaliteit (meer dan één standaarddeviatie boven het gemiddelde) juist positief uit te werken op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. De kinderen vertoonden minder externaliserend probleemgedrag, zoals beoordeeld door de ouders (Broekhuizen, 2015; Broekhuizen, van Aken, Dubas & Leseman, revisie ingediend). Intensief gebruik bij lage kwaliteit (meer dan één standaarddeviatie beneden het gemiddelde) hing samen met meer gerapporteerd externaliserend probleemgedrag. Bij gebruik van kinderopvang van minder dan drie dagen (het normale patroon in Nederland) was er geen relatie tussen kwaliteit en sociaal-emotionele uitkomsten.

4.4 Implicaties voor de praktijk

De resultaten laten zien dat de kwaliteit van Nederlandse voorschoolse voorzieningen nog niet optimaal is. Met name de educatieve kwaliteit is laag tot gemiddeld, terwijl educatieve kwaliteit het grootste effect op de cognitieve ontwikkeling van kinderen blijkt te hebben.

De sociaal-emotionele kwaliteit van de kinderopvang en voorschoolse educatie in Nederland kan als gemiddeld tot hoog worden gekenschetst maar er zijn belangrijke verschillen tussen centra. Een hoge sociaal-emotionele kwaliteit is vooral voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van belang, en het belangrijkste voor kinderen die op jonge leeftijd een lagere sociale competentie en een lager niveau van zelfregulatie tonen of uit gezinnen komen met een minder consistente opvoedingsstijl. Er zijn in de onderzoeksliteratuur zorgen geuit over het mogelijk negatieve effect van te intensieve deelname aan kinderopvang op de sociaal-emotionele ontwikkeling. De eerste resultaten van pre-COOL lijken uit te wijzen dat deze zorgen niet terecht zijn, althans niet voor de Nederlandse situatie, mits de kwaliteit van de opvang hoog is. Bij gemiddeld gebruik (2.3 dagen in Nederland) is er geen duidelijk effect van kwaliteit op de sociaal-emotionele ontwikkeling. Alle gegevens tezamen tonen dat het van belang is om de kwaliteit te verbeteren in die instellingen die nu nog onder de maat zijn in dit opzicht.

De vraag is hoe kwaliteitsverbetering het beste bewerkstelligd kan worden. Op basis van de gevonden verbanden tussen structurele kwaliteitskenmerken en proceskwaliteit verdient het de aanbeveling om te investeren in continue professionele ontwikkeling. Professionele ontwikkeling op de werkvloer, in de vorm van regelmatig inhoudelijk teamoverleg, coaching en begeleiding van medewerkers, gebruik maken van observaties en reflecteren op eigen handelen, aanbod van aanvullende training of cursussen en van elkaar leren, zou idealiter ingebed moeten zijn in een permanent kwaliteitszorgsysteem en kan op die wijze bijdragen aan de wenselijke kwaliteitsverhoging.

Een andere implicatie die naar voren komt, heeft betrekking op het 'spelen versus leren' debat. Zoals blijkt uit de resultaten is vrij spel een minder optimale context voor kinderen om zich te ontwikkelen, omdat dit in de praktijk vaak gepaard gaat met weinig actieve betrokkenheid van de pedagogisch medewerkers die de kinderen kunnen ondersteunen en uitdagen in hun spel. Echter, onder bepaalde voorwaarden kan spel wel een rijke context bieden die kinderen de gelegenheid biedt om zelfregulatie te ontwikkelen. Deze voorwaarden hebben betrekking op de aard van het spel (een klein groepje kinderen dat relatief lang betrokken is in fantasiespel) en de kwaliteit van het spel (hoge mate van symbolische complexiteit en rollenspel). Hoewel in dit onderzoek de officiële groepsgrootte als stabiel kenmerk van een voorziening niet gerelateerd blijkt te zijn aan de proceskwaliteit, vermoedelijk vanwege de beperkte variatie, lijkt het gericht aanbieden van spel of andere activiteiten in kleinere groepen binnen de hele groep wel een positieve relatie te hebben met de kwaliteit. Maar bovenal is het van belang dat een pedagogisch medewerker gerichte leeromgevingen creëert die aansluiten bij de ontwikkeling en interesses van kinderen, door kennis en ervaring in te bedden in een betekenisvolle context met voldoende ruimte voor exploratie.