

Kwaliteit als sleutel tot maatschappelijk rendement in de kinderopvang

De baten voor jonge kinderen in achterstandssituaties bepalen het maatschappelijk rendement van investeren in kinderopvang, zo leert de internationale vakliteratuur. Het Nederlandse stelsel kan wat dat betreft effectiever worden ingericht.

IN HET KORT

- Om maatschappelijk rendement te behalen moet de kinderopvang toegankelijk zijn voor alle kinderen tot zes jaar.
- Pas als de kwaliteit van de opvang beter is dan het alternatief, de thuissituatie, zal de opvang maatschappelijk renderen.
- Kwaliteit leveren vereist een doorlopend pedagogisch plan met een op leeftijd afgestemd curriculum met ontwikkelingsdoelen.

PAUL LESEMAN

Hoogleraar aan de Universiteit Utrecht (UU)

PAULINE SLOT

Universitair docent aan de UU

De visie op kinderopvang in Nederland is in het laatste decennium fundamenteel veranderd. Naast de arbeidsmarktfunctie, staat in het publieke debat meer en meer de potentiële bijdrage van kinderopvang aan de ontwikkeling van kinderen centraal – met daarbij als bijzondere opdracht het bieden van gelijke ontwikkelingskansen voor alle kinderen. Investeren in de ontwikkeling van kinderen betaalt zich uit op de lange termijn, zo is de heersende mening.

Maatschappelijk rendement van investering in de kinderopvang is echter alleen te verwachten als de kinderopvang hoge kwaliteit heeft (kader 1). In dit artikel stippen we daarom de wetenschappelijke onderbouwing aan van de belangrijkste kwaliteitsaspecten van de kinderopvang, en trekken we lessen voor de inrichting van het Nederlandse stelsel.

Hoge kwaliteit van vroege opvang en educatie ten opzichte van de kwaliteit van het alternatief is dus cruciaal voor de ontwikkelingseffecten op kinderen, maar

wat onder 'kwaliteit' moet worden verstaan en hoe kwaliteit in een stelsel het beste kan worden gereguleerd is wel onderwerp van debat. We onderscheiden traditioneel vier aspecten van kwaliteit, in lijn met het internationale onderzoek: proceskwaliteit, curriculumkwaliteit, structurele en omgevingskwaliteit en organisatiekwaliteit. Een vijfde aspect zou stelselkwaliteit kunnen zijn. Daarover meer aan het einde van dit artikel.

Proceskwaliteit

Proceskwaliteit in de kinderopvang verwijst naar de aard, het 'hoe', van de dagelijkse sociale interacties van kinderen met pedagogisch medewerkers en met andere kinderen in de groep. Proceskwaliteit is een belangrijke voorspeller voor het ontwikkelingseffect van de kinderopvang (Melhuish et al., 2015).

Beoordeling van proceskwaliteit in de kinderopvang geschiedt vrijwel altijd door middel van observaties van de groep. Onderscheid kan gemaakt worden tussen de emotionele en educatieve proceskwaliteit. Dit onderscheid wordt expliciet gemaakt in het wereldwijd veel toegepaste kwaliteitsobservatie-instrument *CLASS*, met versies voor baby's en dreumesen, peuters en kleuters. Dit instrument wordt ook gebruikt in de Landelijke Kwaliteitsmonitor Kinderopvang (LKK) in Nederland (Romijn et al., 2023b). Andere bekende observatie-instrumenten, zoals de *ITERS/ECERS-R* en het Nederlandse *NCKO*, bevatten ook aparte beoordelingsschalen voor de emotionele respectievelijk educatieve proceskwaliteit. In de *ORCE* bijvoorbeeld, zijn er twee samengestelde scores: *positive caregiving* en *frequency of language stimulation*. Deze laatste bleek, niet verrassend, een sterkere voorspeller van de taal- en cognitieve ontwikkeling van kinderen dan de eerste.

Emotionele proceskwaliteit

Emotionele proceskwaliteit verwijst naar de manieren waarop verzekerd wordt dat kinderen zich emotioneel veilig, stress-vrij, gesteund in hun drang naar autonomie en agency, en gerespecteerd voelen, en naar de affectief-positieve sociale relaties die zij ervaren met medewerkers en met andere kinderen.

Belangrijke indicatoren zijn de gevoeligheid van de pedagogisch medewerkers voor de lichamelijke, sociale en emotionele behoeften van de kinderen, waarbij ze prompt en adequaat in deze behoeften voorzien, voldoende structuur, duidelijke grenzen en voorspelbare routines bieden aan kinderen, maar tegelijkertijd ook ruimte geven aan het eigen initiatief, en de keuzen en inzichten. Ook de afwezigheid van negatieve vormen van reageren op kinderen, en het reguleren van hun gedrag (bijvoorbeeld schelden, bespotten, kleineren, negeren), conflictueuze relaties en herhaaldelijke, niet goed opgeloste conflicten tussen kinderen is een (omgekeerd aangegeven) indicator van emotionele proceskwaliteit. Er is een sterke wetenschappelijke basis voor de genoemde indicatoren, voortkomend uit het onderzoek naar gehechtheidsgedrag (Van IJzendoorn et al., 2006).

Educatieve proceskwaliteit

Educatieve proceskwaliteit staat voor de wijze waarop en de mate waarin de cognitieve, communicatieve en zelfregulatieontwikkeling van kinderen wordt gestimuleerd. Dit kan blijken uit de mogelijkheden die kinderen krijgen om kennis op te doen, begrippen te verwerven en te leren redeneren. Een andere belangrijke indicator is het aanbod van taal en de mate waarin expressief taalgebruik van de kinderen wordt bevorderd door aan kinderen te vragen om te verwoorden waarmee ze bezig zijn, en om mee te praten met kinderen in dialogen. Hierbij is zowel de kwantiteit als kwaliteit van het taalgebruik van belang – met name of er ook meer complexe taal wordt gebruikt. Een derde indicator is in welke mate kinderen ondersteuning krijgen bij het uitvoeren van uitdagende taken of spelonderwijs leren. Ondersteuning kan bestaan uit het toegankelijk en hanteerbaar maken van de taak- of spelsituatie ('mise-en-scène'). Adequate begeleiding omvat het tonen van interesse in de activiteiten van het kind, meedenken, en in de belevingswereld van het kind treden, inhoudelijke feedback geven of hulp bieden wanneer er een obstakel is of stagnatie optreedt.

Ook voor de indicatoren van educatieve proceskwaliteit is er een sterke wetenschappelijke basis. De ontwikkeling van kinderen is geen spontaan rijpingsproces,

maar een actief en constructief, sociaal begeleid en cultureel geregisseerd proces dat zich over vele jaren voltrekt. Kinderen verwerven taal op grond van spontane leermechanismen, waarbij de terugkerende regelmatigheid in de taal die zij horen hen helpen om structuren en regels af te leiden.

Een rijk en gevarieerd taalaanbod van hoge taalkundige kwaliteit, dat afgestemd is op de kinderen, bevordert de taalontwikkeling. Woordenschat, en de begripkennis die daarmee is gemoeid, verwerven kinderen door deel te nemen aan cognitief-uitdagende activiteiten die ingebed zijn in dialogen met begeleidende volwassenen (Rowe en Snow, 2020). In Nederlands onderzoek vinden we dat de educatieve proceskwaliteit een substantieel effect heeft op de taalontwikkeling van kinderen, maar de emotionele proceskwaliteit niet (Leseman en Veen, 2022).

Rendement van investeren in kinderopvang

KADER 1

Diverse internationale onderzoeken met (quasi-)experimentele onderzoekopzetten leveren bewijs dat investeren in de vroege opvang en educatie op de lange termijn effectief en rendabel kan zijn (voor reviews en meta-analyses van internationaal onderzoek, zie Leseman en Van Huizen (2022)).

Toch betekent dit niet automatisch dat meer investeren in kinderopvang meer oplevert. Het maakt uit in welke leeftijdsfase er wordt geïnvesteerd, en wat de kwaliteit van de opvang is ten opzichte van het alternatief.

Het internationale onderzoek kijkt doorgaans naar het hele stelsel van opvang en educatie van nul tot zes of zeven jaar. Dit is inclusief het kleuteronderwijs, en wordt aangeduid als *early childhood education and care*. Dit onderzoek vindt overwegend positief bewijs voor opvang en educatie vanaf twee à drie jaar – maar voor de opvang van jongere kinderen is het bewijs minder eenduidig (Melhuish et al., 2015).

Recent onderzoek in Canada, Frankrijk en Italië naar de effecten van intensieve kinderopvang in de periode van nul tot twee jaar toont aan dat er zelfs negatieve effecten kunnen zijn op de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen op

de middellange en de lange termijn. Ook in Nederlands onderzoek vinden we aanwijzingen dat een intensief gebruik van kinderopvang (meer dan drie dagen per week) in de periode van nul tot twee jaar gepaard gaat met een meer externaliserend gedrag (druk, impulsief en soms agressief) op twaalfjarige leeftijd (Leseman en Van Huizen, 2022).

Het effect op de ontwikkeling van vroege opvang en educatie hangt af van de 'counterfactual', doorgaans opvang en educatie door de ouders in de gezinssituatie. Simpel gezegd: hoe hoger de kwaliteit van de alternatieve vorm, des te kleiner het positieve effect (respectievelijk, des te groter het negatieve effect) van kinderopvang.

Dit mechanisme verklaart ook waarom er sterkere positieve effecten worden gevonden van vroege opvang en educatie op kinderen uit lagere sociaal-economische milieus of met een migratieachtergrond. De kwaliteit van het alternatief is in dit geval minder bevorderlijk voor de ontwikkeling. De effecten van heel vroege intensieve kinderopvang zijn minder negatief, of zelfs positief, voor kinderen uit lagere sociaal-economische milieus of migrantengezinnen.

Benchmark van de proceskwaliteit van peuteropvang met het CLASS-instrument

TABEL 1

Van 1 (slechtste) tot 7 (beste)	Emotioneel	Educatief
Grens tussen lage en midden/hoge proceskwaliteit in de Verenigde Staten		
Burchinal et al. (2010), empirisch	5,0	2,8
Hatfield et al. (2016), empirisch	5,5	3,0
Weiland et al. (2013), empirisch	5,1	3,9
Gemiddelde van 28 good practices in de EU¹	6,1	3,7
Proceskwaliteit Nederland²		
Score tachtigste percentiel kwaliteit	6,2	4,3
Gemiddelde Nederland	5,8	3,6
Gemiddelde range	4,4 – 6,9	1,8 – 5,8
Kwalitatief oordeel t.o.v de benchmarks	‘goed’	‘matig/goed’

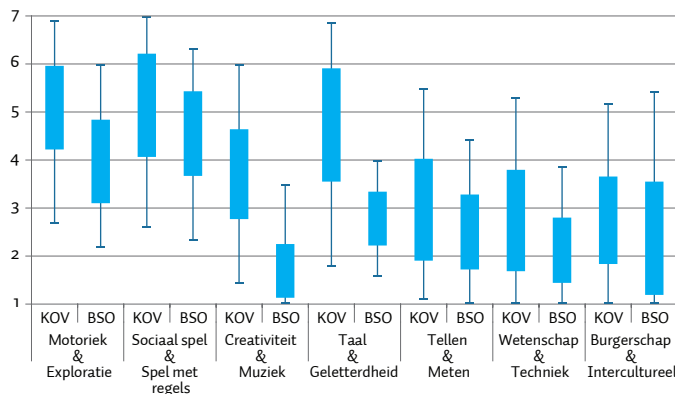
¹ Practices in zeven landen voor opvang en educatie van 0–6 jaar uit Slot et al. (2016).

² Romijn et al. (2023b), op basis van observaties in 305 groepen in de periode 2017–2022.

ESB

Gerapporteerde activiteiten naar domein van ontwikkeling en leren

FIGUUR 1



Noten: KOV= kinderopvang, BSO = buitenschoolse opvang. Schaalwaarden: 1 = (bijna) nooit, 7 = meerdere keren per dag; de lengte van de balken geeft de spreiding aan (± 1 standaarddeviatie rond het gemiddelde)

Data: LKK, 2017–2019 | ESB

Benchmarks van proceskwaliteit

Onderzoek naar het belang van proceskwaliteit (meestal met het instrument CLASS) is nog schaars, maar laat zien dat de relatie tussen kwaliteit en het ontwikkelingseffect geen simpel lineair verband is. Pas boven een empirisch vastgestelde grenswaarde van ‘voldoende kwaliteit’ is er een positieve relatie tussen kwaliteit en ontwikkeling, die ook nog eens versnelt toeneemt. Een andere benadering is om het niveau van kwaliteit van door experts als ‘zeer goed’ bestempelde kinderopvang als standaard te nemen. Een variant hiervan is om het niveau van de twintig of

dertig procent hoogst scorende kinderopvangcentra in een representatief onderzoek als benchmark te hanteren.

In tabel 1 geven we een overzicht van benchmarks voor de proceskwaliteit die op verschillende manieren zijn afgeleid, en vergelijken we deze met de kwaliteit van de Nederlandse kinder- en peuteropvang – gemiddeld in de periode 2017–2022 – gebaseerd op de LKK. De empirische en relatieve benchmarks verschillen tussen emotionele en educatieve proceskwaliteit. Educatieve proceskwaliteit is kennelijk een lastiger domein, waarvoor de ambities misschien lager gesteld moeten worden.

De conclusie, alles wegend, is dat de emotionele proceskwaliteit van de Nederlandse kinderopvang goed is, maar dat er verbetering mogelijk is van de educatieve proceskwaliteit. Het valt ook op dat daar de spreiding groot is.

Curriculumkwaliteit

Curriculumkwaliteit is in de kinderopvang in Nederland geen gebruikelijk begrip, maar duikt wel op in verschillende recente onderzoeken als een belangrijke determinant van positieve ontwikkelingseffecten, meer nog dan proceskwaliteit (Duncan et al., 2022). Aanvullende domein-specifieke en leeftijdsgebonden curricula voor zowel cognitieve als niet-cognitieve vaardigheden kunnen positief bijdragen aan het effect van kinderopvang op de ontwikkeling van kinderen.

Curriculumkwaliteit verwijst naar de inhoud, het ‘wat’, van de dagelijkse activiteiten en ervaringen van kinderen, naar de inhoudelijke kennis en het type vaardigheden en attitudes die kinderen via deze activiteiten en de begeleidende interacties daaromheen kunnen verwerven. Curriculumkwaliteit verwijst ook naar de planning en uitvoering van een samenhangend programma van activiteiten over langere tijd, en naar de opbouw van het programma van eenvoudig naar complex in de afstemming op de ontwikkelingsfasen van de kinderen – dus naar het ‘wanneer’. Curriculumkwaliteit gaat niet alleen over de cognitieve ontwikkeling, maar ook over zelfregulatie, creatieve vaardigheden, sociaal-emotionele competenties en burgerschapscompetenties.

Curriculumkwaliteit kent geen absolute of universele standaard, maar weerspiegelt wat ouders, professionals en de samenleving belangrijke ontwikkelings-, leer- en socialisatie-doelen vinden. Hoewel dit varieert tussen landen, laten vergelijkende onderzoeken overwegend overeenkomsten zien (Sylva et al., 2015). In veel landen is de maatschappelijke consensus over belangrijke ontwikkelings-, leer- en socialisatie-doelen in nationale curricula of curriculumrichtlijnen vastgelegd – vaak met een wettelijke status.

Voor de kinderopvang van nul tot vier jaar en de buitenschoolse opvang van vier tot twaalf jaar is er in Nederland geen nationaal curriculum, zoals dat in veel andere landen wel degelijk bestaat. Niettemin specificiert het wettelijk kader vier pedagogische basisdoelen, kort samengevat: het bieden van emotionele veiligheid, het bevorderen van de autonomie van het kind, het stimuleren van de ontwikkeling van persoonlijke en sociale competenties, en de overdracht van de waarden en normen van onze cultuur. Het zijn globale richtlijnen, die om een nadere invulling vragen. Voor het kleuteronderwijs zijn er evenmin specifieke curriculumrichtlijnen, maar gelden de kerndoelen van het basisonderwijs als geheel.

Hoewel geen gebruikelijk begrip, is onze stelling dat in *alle* vormen van vroege opvang en educatie een curriculum bestaat, al of niet beredeneerd en naar leeftijd opgebouwd. Er zijn geen concrete curriculumrichtlijnen, maar in alle kinderopvanggroepen wordt er elke dag weer een programma van activiteiten aangeboden.

Een belangrijke vraag is hoe goed dit ‘geïmplementeerde curriculum’ is onderbouwd, en of er daarin variatie is tussen de kindercentra. Figuur 1 geeft een overzicht van het aangeboden activiteitenprogramma in de kinderopvang en de buitenschoolse opvang (bepaald op basis van zes verschillende activiteiten per domein). Het valt op dat activiteiten op het gebied van de creatieve en muzische ontwikkeling, tellen en meten, wetenschap en burgerschap relatief weinig worden aangeboden. Het valt ook op dat de variatie groot is.

Globale curricula en pedagogische basisdoelen zijn niet gemakkelijk in praktisch handelen te vertalen, en geven weinig houvast voor pedagogisch medewerkers (Jenkins et al., 2018). Daarom is er, internationaal, een toenemende belangstelling voor het gebruik van meer gestructureerde en naar ontwikkelingsfase opgebouwde domein-specifieke curricula die in een globaal programma kunnen worden opgenomen. In deze curricula wordt concreter beschreven wat de domein-specifieke kennis- en vaardigheidsinhoud is van activiteiten per ontwikkelingsfase (‘pedagogische inhoudskennis’), en welke leer- en ontwikkelingsdoelen er worden nagestreefd. De curricula doen suggesties voor materialen, geven voorbeelden van de beoogde educatieve interacties, en bieden een plan voor het activiteitenprogramma over een langere periode.

Onderzoek laat zien dat het gebruik van aanvullende domein-specifieke curricula voor taal en geletterdheid, rekenen/wiskunde en wetenschap, maar ook executieve functies en emotiekennis, sociale vaardigheden en empathie, aanzienlijk bijdraagt aan de ontwikkeling

van kinderen (voor reviews en meta-analyses, zie Jenkins et al. (2018); Joo et al. (2020) en Duncan et al. (2022); voor positieve effecten van domein-specifieke curricula in de Deense en Noorse kinderopvang, zie Bleses et al. (2021) en Rege et al. (2023)).

Structurele en omgevingskwaliteit

Structurele en omgevingskwaliteit staat voor de fysieke, ruimtelijke, personele en organisatorische randvoorwaarden van kinderopvang, waarbinnen de proces- en curriculumkwaliteit vorm krijgen en waarmee indirect de ontwikkeling van kinderen wordt beïnvloed. De relatie tussen structurele kwaliteit en proceskwaliteit is niet sterk en niet altijd consistent (Hu et al., 2017). Een verklaring is dat, binnen een land, de variatie aan structurele kwaliteit door wettelijke regulering sterk beperkt is. Ondanks de beperkte variatie in structurele kwaliteit, ook in Nederland, resteert er ruime variatie in proces- en curriculumkwaliteit, die kennelijk met andere factoren samenhangt. Daarom is sturen op structurele kwaliteit, wat Nederland doet, niet voldoende.

De belangrijkste structurele kenmerken zijn de groepsgrootte, kind-beroepskracht-ratio, het opleidingsniveau en de professionele competenties van de pedagogisch medewerkers. Deze kenmerken zijn doorgaans vastgelegd in een wettelijk kader, ook omdat het aspecten betreft die direct met de kosten van de opvang te maken hebben. Het wettelijk kader is mede bedoeld om een gelijk speelveld te creëren, en om in geprivatiseerde stelsels met marktcompetitie wat betreft kwaliteit een *race to the bottom* te voorkomen. Van oudsher zijn ook omgevingskenmerken zoals de oppervlakte van de binnen- en buitenruimte per kind, en de maatregelen om de fysieke veiligheid en gezondheid te waarborgen wettelijk vastgelegd. Omgevingskwaliteit omvat verder de inrichting van de ruimte, de beschikbaarheid van spel- en educatieve materialen, en de voorzieningen voor slaap en rust.

Om benchmarks voor structurele en omgevingskwaliteit te bepalen, kan er onderzocht worden bij welk niveau van structurele kwaliteit – bijvoorbeeld bij welke groepsgrootte – de resulterende proceskwaliteit optimaal is (Hu et al., 2017).

Organisatiekwaliteit

Organisatiekwaliteit is een relatief nieuw begrip in de kinderopvang. Onderzoek hiernaar staat nog in de kinderschoenen, al suggereren de eerste bevindingen dat maatschappelijk geëngageerde professionele organisaties de beste resultaten boeken.

In andere sectoren, zoals de gezondheidszorg, is organisatiekwaliteit een prominent aspect van de kwaliteitsevaluaties (Noordegraaf, 2011; Skelcher en Smith, 2015) en verwijst het begrip naar de wijze waarop organisaties omgaan met voortdurend veranderende contingenties (beleidsdoelen, subsidiestromen, lokale omstandigheden) en de concurrerende institutionele logica's (bijvoorbeeld professionele logica versus marktlogica).

Organisatiekwaliteit in de kinderopvang – gelet op de aard van kinderopvang als 'vertrouwensproduct', omvat allereerst de professionele oriëntatie van de aanbieder. Die blijkt bijvoorbeeld uit de gelegenheid die medewerkers wordt geboden om mee te denken over het beleid van de organisatie en om continu te leren en te vernieuwen. Organiseatiekwaliteit omvat ook het werkklimaat, en de door medewerkers ervaren collegiale steun bij het vormgeven en verbeteren van de dagelijkse praktijk. Het beleid van de organisatie ten aanzien van de samenwerking met ouders, de ondersteuning die zij ouders in maatschappelijke achterstandssituaties bieden, en het omgaan met culturele en linguïstische diversiteit is een ander aspect. Dit aspect weerspiegelt in hoeverre de organisatie een maatschappelijke-emancipatorische missie heeft. Ten slotte, in samenhang met het voorgaande, is de oriëntatie van de organisatie op de lokale gemeenschap een onderscheidend kenmerk. Deze oriëntatie blijkt uit de samenwerking met lokale partners zoals het basisonderwijs, de jeugdzorg, het cultureel werk en het welzijnswerk.

Organisatiekwaliteit kent geen absolute of universele standaard. Organisaties kunnen zich in de context van wet- en regelgeving en in de relatie tot de lokaal variërende behoeften van kinderen en ouders verschillend profileren. Een ijkpunt kan zijn wat de publieke doelen van het stelsel zijn. Op organisatieniveau is dan de vraag welke mix van institutionele logica's het beste bijdraagt aan het realiseren van deze doelen. Op stelselniveau is de vraag welke mix van typen organisaties in een hybride markt deze doelen het beste dient.

In recent onderzoek maakten we gebruik van verschillende datasets uit 2011 (pre-COOL onderzoek) en 2017 tot en met 2019 (LKK), om organisatietypen in de kinderopvang voor nul- tot vierjarigen vast te stellen (Van de Werf et al., 2020; Romijn et al., 2023a). Op basis van informatie van leidinggevend en medewerkers over de bovengenoemde aspecten van organisatiekwaliteit, vonden we consistent drie typen organisaties: maatschappelijk geëngageerde professionele organisaties (zowel *for-profit* als *not-for-profit*), klantgerichte commerciële organisaties (*for-profit*) en traditionele professioneel-

bureaucratische organisaties (meestal *not-for-profit*).

De maatschappelijk geëngageerde professionele organisaties boden gemiddeld hogere educatieve proceskwaliteit, hadden een sterker educatief accent in het geïmplementeerde curriculum, kenmerkten zich door een cultureel inclusiever klimaat, en werkten nauwer samen met het basisonderwijs dan de andere typen. Klantgerichte commerciële organisaties boden goede kwaliteit, maar onderscheidden zich vooral door een grotere flexibiliteit.

Stelselkwaliteit

Het Nederlandse stelsel van opvang en educatie tot zes jaar staat internationaal te boek als gefragmenteerd en bestuurlijk complex, met verschillende financieringsstromen, wettelijke kwaliteitskaders en bestuurlijke verantwoordelijkheden (OESO, 2016).

Met name de overgang rond de vierde verjaardag belemmert de potentiële effectiviteit van het stelsel als geheel. Bij vier jaar is er een breuk, zowel wat betreft structurele kwaliteit als wat betreft de pedagogische processen en het curriculum (Leseman en Veen, 2022; Van de Kuilen, te verschijnen). Kort na de vierde verjaardag komen kinderen uit de kinderopvang met een maximale groepsgrootte van zestien kinderen bij twee medewerkers terecht in een klas waarin het leerlingenaantal kan oplopen tot dertig, met één leerkracht. Er blijkt, lokale uitzonderingen daargelaten, weinig coördinatie tussen opvang en onderwijs wat betreft pedagogiek en curriculum.

Het effect van overgangen binnen het systeem van opvang en educatie voor nul- tot zesjarigen, en tussen dit systeem en het formele onderwijs vanaf zes jaar (groep 3), is internationaal veelvuldig onderzocht. Dergelijke overgangen kunnen gepaard gaan met lager welbevinden, sociaal-emotionele aanpassingsproblemen en verminderd leren. De positieve ontwikkelingseffecten van de opvang en educatie in de voorschoolse periode kunnen uitdoven als de continuïteit van de pedagogische proces- en curriculumkwaliteit ontbreekt (Bailey et al., 2017).

Duur en intensiteit van deelname zeggen beide iets over de 'dosis' genoten opvang. Nog schaars onderzoek suggereert dat de duur in termen van het aantal jaren van een samenhangend programma meer bijdraagt aan de ontwikkeling van kinderen dan de intensiteit in termen van het aantal uren per week (Sammons et al., 2004; Felfe en Zierow, 2018). Versoepelen van overgangen en versterken van de continuïteit van pedagogiek en curriculum van nul tot zes jaar staat in verschillende landen met gefragmenteerde stelsels hoog op de beleidsagenda (Shuey et al., 2019).

Conclusie

Vroege opvang en educatie tot aan het formele leren in de basisschool kan positief bijdragen aan de ontwikkeling van alle kinderen, maar vooral aan de ontwikkeling van kinderen in maatschappelijke achterstandssituaties. Het maatschappelijk rendement van investeringen in de vroege opvang en educatie op lange termijn wordt hoofdzakelijk bij deze kinderen behaald. Hoge emotionele en educatieve proceskwaliteit en een naar leeftijd en ontwikkelingsfase afgestemd curriculum, dat de brede ontwikkeling in belangrijke cognitieve en niet-cognitieve domeinen ondersteunt, zijn hierbij voorwaarden.

Meer coördinatie van pedagogiek en curriculum binnen het gefragmenteerde stelsel is wenselijk om de langlopende, op ontwikkelingsfase en brede ontwikkelingsdoelen afgestemde trajecten te kunnen realiseren.

Vroege, intensieve kinderopvang (meer dan drie dagen per week van kinderen onder de anderhalf à twee jaar) heeft mogelijk negatieve effecten op de ontwikkeling van kinderen. Hoge proceskwaliteit voorkomt dit negatieve effect (Leseman en Van Huizen, 2022), maar bij de hervorming van het stelsel zou een uitbreiding van het ouderschapsverlof in het eerste levensjaar overwogen moeten worden.

Literatuur

- Bailey, D.H., G.J. Duncan, C.L. Odgers en W. Yu (2017) Persistence and fadeout in the impacts of child and adolescent interventions. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 10(1), 7–39.
- Bleses, D., P. Jensen, A. Højten et al. (2021) Implementing toddler interventions at scale: The case of 'We learn together'. *Early Childhood Research Quarterly*, 57, 12–26.
- Burchinal, M., N. Vandergrift, R. Pianta en A. Mashburn (2010) Threshold analysis of association between child-care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166–176.
- Duncan, G., A. Kalil, M. Mogstad en M. Rege (2022) *Investing in early childhood development in preschool and at home*. NBER Working Paper, 29985.
- Felfe, C. en L. Zierow (2018) From dawn till dusk: Implications of full-day care for children's development. *Labour Economics*, 55, 259–281.
- Hatfield, B.E., M.R. Burchinal, R.C. Pianta en J. Sideris (2016) Thresholds in the association between quality of teacher-child interactions and preschool children's school readiness skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 36(3), 561–571.
- Hu, B.Y., X. Fan, Y. Wu en N. Yang (2017) Are structural quality indicators associated with preschool process quality in China? An exploration of threshold effects. *Early Childhood Research Quarterly*, 40(3), 163–173.
- IJzendoorn, M.H. van, M.J. Bakermans-Kranenburg en A. Sagi-Schwartz (2006) Attachment across diverse sociocultural contexts: The limits of universality. In: K.H. Rubin en O.B. Chung (red.), *Parenting beliefs, behaviors, and parent-child relations: A cross-cultural perspective*. Hove, VK: Psychology Press, p. 107–142.
- Jenkins, J.M., G.J. Duncan, A. Auger et al. (2018) Boosting school readiness: Should preschool teachers target skills or the whole child? *Economics of Education Review*, 65, 107–125.
- Joo, Y.S., K. Magnuson, G.J. Duncan et al. (2020) What works in early childhood education programs? A meta-analysis of preschool enhancement programs. *Early Education and Development*, 31(1), 1–26.
- Kuilen, L. van de (2023) *Governance of complex early childhood education and care systems*. Universiteit van Maastricht, Proefschrift, te verschijnen.
- Leseman, P. en T. van Huizen (2022) *Effecten van kinderopvang op de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen*. Afdeling Development and Education in Diverse Societies & Utrecht School of Economics, oktober.
- Leseman, P. en A. Veen (red.) (2022) *Het pre-COOL cohort tot en met groep 8: Ontwikkeling van kinderen en relatie met kwaliteit in de voor- en vroegschoolse periode*. Kohnstamm Instituut, Rapport, 1080.
- Melhuish, E., K. Ereky-Stevens, P. Leseman et al. (2015) *A review of research on the effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon child development*. CARE-project deliverable D4.1. Department of Education, University of Oxford. Artikel te lezen op dspace.library.uu.nl.
- Noordegraaf, M. (2011) Risky business: How professionals and professional fields (must) deal with organizational issues. *Organization Studies*, 32(1), 1349–1371.
- OESO (2016) *Netherlands 2016: Foundations for the future. Reviews of National Policies for Education*. Parijs: OECD Publishing.
- Rege, M., I. Størksen, I.F. Solli et al. (2023) The effects of a structured curriculum on preschool effectiveness: A field experiment. *The Journal of Human Resources*, te verschijnen. Artikel te lezen op jhr.uwpress.org.
- Romijn, B.R., P.L. Slot en P.P.M. Leseman (2023a) Organization hybridity in the Dutch early childhood education and care system: Organization logic in relation to quality and inclusion. *International Journal of Educational Research*, 119, 102180.
- Romijn, B., P. Slot, I.J. Jepma et al. (2023b) *Kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang: De kinderdagopvang, peuteropvang, buitenschoolse opvang en gastouderopvang in beeld*. Gecombineerde metingen 2017–2022. LKK, juni 2023. Te vinden op www.monitorlkk.nl.
- Rowe, M.L. en C.E. Snow (2020) Analyzing input quality along three dimensions: Interactive, linguistic, and conceptual. *Journal of Child Language*, 47(1), 5–21.
- Sammons, P., K. Elliot, K. Sylva et al. (2004) The impact of pre-school on young children's cognitive attainments at entry to reception. *British Educational Research Journal*, 30(5), 691–712.
- Shuey, E.A., N. Kim, A. Cortazar et al. (2019) *Curriculum alignment and progression between early childhood education and care and primary school: A brief review and case studies*. OECD Education Working Paper, 193.
- Skelcher, C. en S.R. Smith (2015) Theorizing hybridity: Institutional logics, complex organizations, and actor identities: The case of non-profits. *Public Administration*, 93(2), 433–448.
- Slot, P.L., J. Cadima, J. Salminen et al. (2016) *Multiple case study in seven European countries regarding culturally-sensitive classroom quality assessment*. CARE-project Deliverable D2.3. Te vinden op www.ecec-care.org.
- Sylva, K., K. Ereky-Stevens en A.-M. Aricescu (2015) *Overview of European ECEC curricula and curriculum template*. Care-report D2.1. Te vinden op www.ecec-care.org.
- Weiland, C., K. Ulvestad, J. Sachs en H. Yoshikawa (2013) Associations between classroom quality and children's vocabulary and executive function skills in an urban public prekindergarten program. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 199–209.
- Werf, W.M. van der, P.L. Slot, P. Kenis en P.P.M. Leseman (2020) Hybrid organizations in the privatized and harmonized Dutch ECEC system: Relations with quality of education and care. *Early Childhood Research Quarterly*, 53(4), 136–150.