

Kwaliteit en curriculum van voorschoolse opvang en educatie in Nederland

Relaties met structurele kenmerken, organisatiekenmerken en gebruik van educatieve programma's

Paul Leseman & Pauline Slot

NWO BOPO-projectnummer 413-09-072

© Universiteit Utrecht, Onderzoeksprogramma Education & Learning - Centrum voor Cognitieve en Motorische Ontwikkelingsproblemen

12 December 2013

Inhoudsopgave

Management samenvatting	5
1 Inleiding	7
1.1 Aanleiding en onderzoeksvragen	7
1.2 Definitie van kwaliteit	7
1.3 Evenwicht in het curriculum	9
1.4 Spelen en leren	10
1.5 Aanpak van het onderzoek	10
2 Onderzoekopzet	11
2.1 Steekproef en respons	11
2.2 Meetinstrumenten en procedures	12
2.2.1 Geobserveerde proceskwaliteit	12
2.2.2 Structurele en organisatorische kwaliteitskenmerken	14
2.2.3 Aanbod van activiteiten	16
2.3 Instellingskenmerken en beleid	17
2.4 Opzet van de analyses	23
2.5 Nabeschouwing	24
3 Resultaten	25
3.1 Beschrijving van de situatie voorjaar 2011	25
3.2 Beschrijving van de situatie voorjaar 2012	30
3.3 Analyse van stabiliteit en veranderingen	34
3.4 Voorspellen van proceskwaliteit 2011	37
3.5 Voorspellen van proceskwaliteit 2012	42
3.6 Conclusies	46
4 Eindconclusies en aanbevelingen	49
Literatuur	53

Management samenvatting

In 2010 is de Wet Ontwikkelingskansen door Kwaliteit en Educatie (Wet OKE) van kracht geworden. Het doel van de wet is de taalontwikkeling van jonge kinderen te stimuleren door de kwaliteit van de peuterspeelzalen en instellingen voor kinderopvang te verhogen. Het onderzoek waarvan in dit rapport verslag wordt gedaan, schetst de stand van zaken in kinderdagverblijven en peuterspeelzalen met betrekking tot de belangrijkste doelen van de Wet OKE. Gebruik wordt gemaakt van gegevens die in het kader van de nationale cohortstudie Pre-COOL²⁻⁵ in een landelijk representatieve steekproef van kinderdagverblijven en peuterspeelzalen zijn verzameld. De belangrijkste onderzoeksvragen zijn:

- In hoeverre voldoet de kwaliteit van peuterspeelzalen en kinderdagverblijven aan de doelen die in de Wet OKE zijn gesteld?
- Zijn er verschillen in kwaliteit tussen beide werksoorten en zijn beide werksoorten de afgelopen jaren wat betreft kwaliteit naar elkaar toegegroeid?
- Kunnen verschillen in kwaliteit tussen instellingen verklaard worden uit structurele en organisatorische randvoorwaarden, waaronder het opleidingsniveau van de pedagogisch medewerkers?
- Maakt het gebruik van een specifiek educatief VVE-programma of deelname aan een VVE-training uit voor de kwaliteit?
- Wat zijn de mogelijke aanknopingspunten om de kwaliteit te verhogen, mede met oog op de educatieve doelen die de Wet OKE stelt?

Tussen 2011 en 2012 zijn er bezuinigingen doorgevoerd in de kinderopvangtoeslag. Ook in het (gemeentelijke) welzijnswerk hebben bezuinigingen en reorganisaties plaatsgevonden. De Pre-COOL²⁻⁵ data laten een vergelijking toe van de kwaliteit van de voorschoolse voorzieningen in de periode eind 2010, begin 2011 met de kwaliteit zoals gemeten in het voorjaar van 2012, nadat de ingrijpende bezuinigingen waren aangekondigd en in gang gezet. De onderzoeksvraag hierbij luidt:

- Is er een verandering in de kwaliteit voor voorschoolse opvang en educatievoorzieningen tussen 2011 en 2012?

Het antwoord op de eerste vraag luidt dat de kwaliteit van peuterspeelzalen en kinderdagverblijven in emotioneel opzicht naar theoretische gefundeerde normen en internationale maatstaven *midden tot hoog* is, niet *zeer hoog*. In educatief opzicht laat de kwaliteit echter te wensen over en kan deze gekwalificeerd worden als *laag tot midden*. Hoewel ook in internationaal onderzoek de educatieve kwaliteit meestal lager is dan de emotionele kwaliteit, is deze in Nederland nog lager. Om de doelen van de OKE-wet te realiseren is het belangrijk de educatieve kwaliteit te verhogen.

Het antwoord op de tweede vraag luidt als volgt. Peuterspeelzalen en kinderdagverblijven verschillen gemiddeld genomen niet of nauwelijks in de emotionele kwaliteit van hun groepsprocessen, maar peuterspeelzalen bieden een hogere educatieve kwaliteit dan kinderdagverblijven, zowel in de dagelijkse processen als in het aanbod van activiteiten. De oriëntatie en profilering van kinderdagverblijven en peuterspeelzalen verschilt nog altijd. Kinderdagverblijven profileren zich sterker op dienstverlening en oriënteren zich meer op de sociaal-emotionele ontwikkeling van

kinderen, terwijl peuterspeelzalen zich profileren op hun educatieve en inclusieve functie en sterker georiënteerd zijn op de cognitieve ontwikkeling van kinderen en het bereiken van educatieve doelen. Toch oriënteren veel kinderdagverblijven zich ook op de educatieve functie en in 2012 gaf ruim 70% van de kinderopvangcentra die aan dit onderzoek deelnamen aan te werken met een VVE-programma. Dit is een lichte stijging ten opzichte van 2011. Aangenomen kan worden dat vóór 2010 dit percentage aanzienlijk lager was, maar directe gegevens hierover zijn niet beschikbaar. Hoewel de steekproef van dit onderzoek selectief kan zijn, omdat op vrijwillige basis is meegewerkt aan onderzoek naar de kwaliteit en ontwikkelingseffecten van de voorschoolse opvang en educatie, kan met voorzichtigheid geconcludeerd worden dat beide sectoren naar elkaar toe zijn gegroeid.

Om antwoord op de derde vraag te kunnen geven zijn verschillende verklarende analyses uitgevoerd. Verschillen tussen instellingen en groepen in belangrijke structurele kwaliteitskenmerken zoals groepsgrootte en kind-staf ratio bieden een verklaring voor verschillen in de geobserveerde emotionele proceskwaliteit. Het opleidingsniveau van de pedagogisch medewerkers heeft geen duidelijke (consistente) relaties met de geobserveerde proceskwaliteit. De analyses laten verder zien dat de mate waarin creatieve, educatieve en (begeleide) spelactiviteiten, worden aangeboden, afgezet tegen tijd besteed aan verzorgingsactiviteiten, eveneens verschillen in zowel emotionele als educatieve proceskwaliteit verklaart.

Er is geen eenduidig antwoord op de vierde vraag te geven omdat de bevindingen voor 2011 en 2012 op dit punt verschillen. Afgaande op de gegevens van 2011 is de conclusie dat het gebruik van een educatief (VVE) programma met zowel hogere emotionele als educatieve kwaliteit samen gaat. Afgaande op de gegevens van 2012 is er geen duidelijk verband. Voor beide jaren wijzen de resultaten uit dat meer te verwachten is van verbetering van de instellingsinterne continue professionalisering en doelgerichte collegiale samenwerking – al of niet in aanvulling op een educatieve methode.

In antwoord op de vijfde vraag is in dit onderzoek een aantal aanknopingspunten geïdentificeerd om de emotionele en educatieve kwaliteit te verhogen. De belangrijkste aanbevelingen zijn: vasthouden aan de wettelijke regels ten aanzien van groepsgrootte en kind-staf ratio; implementatie van systemen voor instellingsinterne kwaliteitszorg en continue professionalisering; en planmatige aanpak van de dagelijkse activiteiten over een langere periode, met een goede balans tussen (begeleid) spel en educatieve activiteiten.

Ten slotte is er de vraag naar de effecten van de bezuinigingen in de sectoren kinderopvang en welzijnswerk. Hoewel de beschikbare onderzoeksgegevens *geen* sterke conclusie toelaten, zijn er onmiskenbare aanwijzingen dat de kwaliteit in emotioneel en educatief opzicht zowel in de kinderopvang als in het peuterspeelzaalwerk tussen 2011 en 2012 is gedaald, sterker in de kinderopvang en vooral sterker in centra waarin in 2011 relatief hoge kwaliteit voor een relatief lage prijs werd geboden. Een belangrijke voorspeller van kwaliteit, namelijk de mate waarin er aandacht is voor continue professionele ontwikkeling in het centrum, toonde in lijn hiermee eveneens een duidelijke daling tussen 2011 en 2012. Het suggereert dat een verminderde financiële armslag allereerst de (niet in een wettelijke regeling als vereiste vastgelegde) steun voor professionele ontwikkeling van medewerkers en team treft.

1 Inleiding

1.1 Aanleiding van het onderzoek en onderzoeksvragen

In 2010 is de Wet Ontwikkelingskansen door Kwaliteit en Educatie (Wet OKE) van kracht geworden. Het doel van de wet is om de taalontwikkeling van jonge kinderen te stimuleren door de kwaliteit van de peuterspeelzalen en instellingen voor kinderopvang te verhogen. Daarbij is de aandacht vooral gericht op kinderen uit achterstandsituaties die een risico lopen minder goed te presteren in het basisonderwijs als gevolg van ontwikkelingsachterstanden. De wet moet zorgen voor meer en betere voorschoolse educatie in zowel de kinderopvang als in peuterspeelzalen. De wet is bovendien een eerste stap om het peuterspeelzaalwerk en de kinderopvang beleidsmatig in één kader onder te brengen. Het onderzoek waarvan in dit rapport verslag wordt gedaan, heeft tot doel de stand van zaken te schetsen in kinderdagverblijven en peuterspeelzalen met betrekking tot de belangrijkste doelen van de Wet OKE. Gebruik wordt gemaakt van gegevens die in het kader van de nationale cohortstudie Pre-COOL²⁻⁵ in een landelijk representatieve steekproef van kinderdagverblijven en peuterspeelzalen zijn verzameld. De belangrijkste onderzoeksvragen zijn:

- In hoeverre voldoet de kwaliteit van peuterspeelzalen en kinderdagverblijven aan de doelen die in de Wet OKE zijn gesteld?
- Zijn er verschillen in kwaliteit tussen beide werksoorten en zijn beide werksoorten de afgelopen jaren wat betreft kwaliteit naar elkaar toegegroeid?
- Kunnen verschillen in kwaliteit tussen instellingen verklaard worden uit structurele en organisatorische randvoorwaarden, waaronder het opleidingsniveau van de pedagogisch medewerkers?
- Maakt het gebruik van een specifiek educatief VVE-programma of deelname aan een VVE-training uit voor de kwaliteit?
- Wat zijn de mogelijke aanknopingspunten om de kwaliteit te verhogen, mede met oog op de educatieve doelen die de Wet OKE stelt?

Om antwoord op deze vragen te kunnen geven zal eerst het begrip kwaliteit nader worden gedefinieerd. Daarna zal ingegaan worden op een centraal debat over de invulling van de educatieve functie van voorschoolse opvang en educatieve voorzieningen. Ten slotte worden de aanpak van het onderzoek beschreven.

Tussen 2011 en 2012 zijn er bezuinigingen doorgevoerd in de kinderopvangtoeslag. Ook in het (gemeentelijke) welzijnswerk hebben bezuinigingen en reorganisaties plaatsgevonden. De data waarvan het hier gerapporteerde onderzoek gebruik kon maken, laten een vergelijking toe van de kwaliteit van de voorschoolse voorzieningen in de periode eind 2010, begin 2011 met de kwaliteit zoals gemeten in het voorjaar 2012, nadat de ingrijpende bezuinigingen waren aangekondigd en in gang gezet. De onderzoeksvraag hierbij luidt:

- Is er een verandering in de kwaliteit voor voorschoolse opvang en educatievevoorzieningen tussen 2011 en 2012?

1.2 Definitie van kwaliteit

Het voorliggende onderzoek sluit aan bij een lange traditie van onderzoek naar de kwaliteit van voorschoolse opvang en educatie. In dit onderzoek wordt doorgaans onderscheid gemaakt tussen de zogenaamde *proceskwaliteit*, verwijzend naar de directe dagelijkse ervaringen van kinderen in de activiteiten die zij uitvoeren en de interacties die zij aangaan met andere kinderen en pedagogisch medewerkers, en de *structurele kwaliteit*, verwijzend naar stabiele kenmerken als de inrichting van de ruimte, de groeps grootte en kind-staf ratio, en het opleidings- en kwalificatieniveau van de medewerkers. Proceskwaliteit wordt gezien als *directe* determinant van het welbevinden en de ontwikkeling van kinderen, terwijl structurele kwaliteit geldt als voorwaarde voor proceskwaliteit en daarom *indirect* van belang voor het welbevinden en de ontwikkeling van kinderen. Hoge proceskwaliteit bestaat uit drie aspecten: 1) warme en emotioneel ondersteunende interacties tussen pedagogisch medewerkers en kinderen, resulterend in veilige, positieve onderlinge relaties; 2) een algemeen emotioneel-positief klimaat in de groep met positieve interacties en relaties tussen kinderen die vrolijk en enthousiast zijn; en 3) gelegenheden om relevante kennis te verwerven en competenties te ontwikkelen.¹ De consensus over deze aspecten van proceskwaliteit komt tot uitdrukking in nationaal en internationaal veelgebruikte observatie-instrumenten om de proceskwaliteit van opvang- en educatievoorzieningen voor jonge kinderen vast te stellen, zoals bijvoorbeeld het NCKO instrumentarium, de CIS, de ECERS-R, de ITERS en de CLASS die met name wat betreft de eerste twee proceskwaliteitsaspecten onderling nauw overeenkomen. Er is een groot aantal onderzoeken dat laat zien dat proceskwaliteit, zoals hier gedefinieerd, samenhangt met het welbevinden en de ontwikkeling van kinderen op korte en lange termijn.²

Hoge structurele kwaliteit houdt in dat de groepen en het aantal kinderen per pedagogisch medewerker niet te groot zijn. Hoewel in vele landen de maximale groeps grootte en kind-staf ratio, gedifferentieerd naar leeftijd van het kind, in wettelijke regelingen is vastgelegd, zoals ook in Nederland, zijn er uit de onderzoeksliteratuur echter geen eenduidige richtlijnen af te leiden en geven de onderzoeken waarin verbanden tussen structurele en proceskwaliteit en tussen structurele kwaliteit en kinduitkomsten zijn onderzocht een gemengd beeld te zien.³ Een overzicht van de richtlijnen in verschillende landen, opgemaakt in het kader van de Starting Strong studie in 2006, laat sterke variatie zien in de wettelijk geregelde structurele kwaliteit tussen landen, ook tussen landen van een vergelijkbaar welvaartsniveau.⁴ Naast groeps grootte en kind-staf ratio, wordt algemeen aangenomen dat een voldoende hoog opleidingsniveau en specialisatie in de beroepsopleiding op het werken met jonge kinderen van belang is voor de proceskwaliteit. Diverse auteurs, en ook de Starting Strong review van 2006, spreken de wens uit om de vereiste vooropleiding minimaal op het bachelorniveau te brengen, vergelijkbaar met ons HBO-niveau. Ook hier geldt echter dat onderzoek niet tot eenduidige richtlijnen leidt. De effecten van opleidingsniveau variëren tussen onderzoeken en sommige onderzoeken laten zien dat een verhoudingsgewijs laag vooropleidingsniveau van medewerkers gecompenseerd kan worden door aanvullende in-service trainingen, collegiale

¹ Zie bijvoorbeeld Hamre & Pianta (2005); Howes et al. (2008); Lerikkanen et al. (2012); Phillips & Lowenstein (2011); Sylva et al. (2006); Thomason & La Paro (2009).

² Zie bijvoorbeeld Burchinal et al. (2010); Curby et al. (2009); Howes et al. (2008); Mashburn et al. (2008); NICHD & Duncan (2003); Vandell et al. (2011).

³ Voor overzichten van de gemengde resultaten, zie bijv. Leseman (2009); Love et al. (2003); Slot et al. (2013).

⁴ OECD (2006).

samenwerking, coaching-on-the-job, mentorschappen, effectieve kwaliteitszorg en, in bredere zin, door activiteiten die continue professionele ontwikkeling bevorderen.⁵

Naast proceskwaliteit en structurele kwaliteit is ook de *inhoud*, het 'wat', van de activiteiten en interacties van belang voor het welbevinden en de ontwikkeling van kinderen. Wat kinderen doen, de inhoud van hun activiteiten en interacties, is medebepalend voor de kennis en competenties die zij kunnen ontwikkelen. Dit geldt voor fundamentele emotionele en cognitieve vaardigheden, zoals het vermogen het eigen gedrag bewust te sturen en impulsen te controleren, voor de ontluikende schoolse kennis en vaardigheden van kinderen op de gebieden van taal, geletterdheid en rekenen-wiskunde, maar ook voor bredere wereldkennis, normatieve kennis en democratische competenties. Voor een weloverwogen en gepland aanbod aan activiteiten met inhoud die de ontwikkeling van kinderen op al deze gebieden kan bevorderen, wordt vaak de term *curriculum* gebruikt. Een curriculum kan al of niet uitgeschreven zijn en een wettelijke status hebben, zoals in sommige landen het geval is.⁶ Een curriculum kan zich ook aandienen in de vorm van een omvattend ontwikkelingstimulerend en educatief programma, waarmee in theorie brede ontwikkelingsdoelen worden gediend, zoals de in Nederland erkende VVE-programma's. Ook het recent ontwikkelde Pedagogisch Kader voor de Kinderopvang is te zien als een curriculumbeschrijving.⁷ Bij dit alles is het belangrijk onderscheid te maken tussen het curriculum zoals bedoeld of beschreven (en eventueel wettelijk vastgelegd) en het curriculum zoals het feitelijk wordt uitgevoerd in de vorm van de activiteiten en interactiesituaties die structureel, dag in en dag uit, aan kinderen worden aangeboden, oftewel het *geïmplementeerde curriculum*.

1.3 Evenwicht in het curriculum

Een belangrijke vraag is: wat is een goed curriculum voor jonge kinderen? Het antwoord is niet eenvoudig en het is een onderwerp van voortdurend debat. Er is veel onderzoek met methodologisch sterke onderzoeksopzetten bij kinderen van 3 tot 5 jaar dat toont dat gerichte curricula om bijvoorbeeld taalvaardigheden (e.g. woordenschat, luisterbegrip), pre-geletterdheid (fonologische vaardigheden, letterkennis, woordherkenning) en vroege rekenen-wiskunde vaardigheden te bevorderen effectief is, vooral bij kinderen met achterstanden of ontwikkelingsrisico's op deze gebieden.⁸ De vraag is of dit belangrijke doelen zouden moeten zijn van curricula voor jonge kinderen en of andere doelen niet minstens zo belangrijk zijn, zo niet belangrijker. Onderzoek naar zogenaamde omvattende curricula, met een 'holistische benadering', die gericht zijn op brede ontwikkelingsdoelen blijken overigens ook effectief en, zoals is nagegaan in enkele studies, vooral op lange termijn zowel wenselijke sociale als educatieve effecten te sorteren.⁹

Met voorschoolse opvang en educatie zijn belangen van verschillende partijen gemoeid die op een coherente en consistente manier met elkaar verenigd moeten worden in het curriculum. De

⁵ Earli et al. (2006, 2007); Piasta et al. (2012); Zaslow et al. (2010).

⁶ Anders et al. (2012); Kuger & Kluczniok (2008); Oberhuemer (2005); Pianta et al. (2005); Sylva et al. (2007).

⁷ Singer & Kleerekoper (2009).

⁸ Zie bijvoorbeeld Bus et al. (2012); Clements & Sarama (2011); Dickinson (2011); Justice et al. (2008); Klibanoff et al. (2006); Lonigan et al. (2011); Toll & Van Luit (2013).

⁹ Barnett et al., 2008; Bierman et al. (2008); Lambert & Abott-Shim (2008); Lillard & Else-Quest (2006); Schweinhart & Weikart (1997)

onmiddellijke belangen van het kind zijn: veiligheid, positieve sociale relaties, plezier en welbevinden. Op langere termijn zijn de belangen van het kind gediend met goed sociaal en maatschappelijk kunnen functioneren. Dit omvat uiteraard mee kunnen komen op school en de cognitieve talenten zo goed mogelijk kunnen ontplooiën. Maar ook de ontwikkeling van sociale vaardigheden en creatieve talenten, het vermogen tot zelfregulatie en democratische burgerschapscompetenties is hiervoor van belang. De belangen van ouders vallen grotendeels samen met die van hun kinderen, maar omvatten ook praktische belangen: er moet goede, betrouwbare, bereikbare en betaalbare opvang zijn als ouders aan het werk zijn en flexibiliteit van de opvang is wenselijk. Ouders hechten er ook belang aan dat hun kinderen waarden en normen meekrijgen die passen bij hun eigen waarden en normen en die van hun gemeenschap. De bredere samenleving, vertegenwoordigd door de politiek, heeft belang bij de rol die voorschoolse opvang en educatie kan vervullen bij het tot stand brengen van meer sociale gelijkheid, bij het voorbereiden van kinderen op hun schoolloopbaan en bij het toerusten van nieuwe generaties voor optimaal functioneren in de cultureel-diverse en hoog-technologische samenleving van vandaag. In een evenwichtig curriculum dienen al deze belangen verenigd te worden opdat de ontwikkeling van kinderen in brede zin op een consistente manier ondersteund kan worden.¹⁰ Het curriculum staat daarom per definitie open voor discussie tussen betrokken partijen en vraagt om voortdurende bijstelling in het licht van veranderingen in cultuur en samenleving.

1.4 Spelen en leren

Er is een tendens in het beleid om de educatieve functie van voorschoolse opvang en educatie voorop te stellen, en dan vaak vooral een beperkt opgevatte educatieve functie die primair het voorkomen van vroege taalachterstand tot doel heeft. Er is een neiging om deze functie vervolgens te operationaliseren in gerichte programma's voor taalontwikkeling en in het eenzijdig meten van de opbrengsten in het domein van de taalontwikkeling. In het licht van de meervoudige belangen en de noodzaak tot balans kan dit tot fricties leiden tussen belanghebbenden, en het kan ten koste gaan van de bredere ontwikkeling van kinderen met uiteindelijk minder maatschappelijk rendement. Het debat spitst zich toe op de plaats van spel en eigen initiatief van kinderen in het curriculum tegenover nadruk op gerichte instructie in schoolse onderwerpen. Recent onderzoek laat zien dat deze tegenstelling deels schijn is of, in elk geval, op een andere, meer overbruggende manier benaderd zou kunnen worden. Aan de ene kant draagt spel van kinderen niet alleen bij aan ervaren plezier en welbevinden, maar ook aan de ontwikkeling van funderende cognitieve en emotionele controlefuncties, aan de andere kant zijn begeleid spel en spelmatige instructie in schoolse kennis en vaardigheden effectieve manieren om ontluikende schoolse vaardigheden te bevorderen.¹¹ Samenwerking in kleine groepen, verwoorden van emoties, en bediscussiëren van plannen bij spel en taken bevordert de ontwikkeling van funderende sociaal-emotionele en cognitieve vaardigheden en draagt ook bij aan de verwerving van schoolse vaardigheden.¹² Interactievormen zoals uitgebreide educatieve dialogen tussen medewerkers en kinderen rond inhoudelijke onderwerpen (met

¹⁰ Oberhuemer (2005).

¹¹ Barnett et al. (2008); Berk et al. (2006); Diamond & Lee (2011); Elias & Berk (2002); Leseman et al. (2001); Lillard et al. (2012); Marcon (1999, 2002); Weiland et al. (2013).

¹² Barnett et al. (2008); Bierman et al. (2008); Domitrovich et al. (2009); Fantuzzo et al. (2011).

gezamenlijke betekenisgeving en gedeeld denken) en voorlezen dat is ingebed in en aanleiding voor educatieve dialogen, blijken effectieve vormen van cognitieve en talige stimulering.¹³

1.5 Aanpak van het onderzoek

In het licht van het voorgaande is er in deze studie voor gekozen om de vraag naar de kwaliteit van voorschoolse voorzieningen voor opvang en educatie vanuit een breed perspectief te benaderen. Gepoogd is recht te doen aan de verschillende aspecten van emotionele, sociale en educatieve proceskwaliteit en aan het belang van evenwicht in het curriculum tussen tijd voor spel en ondersteuning van ontluikende schoolse vaardigheden. Het onderzoek hanteert verschillende methoden, zowel observaties door getrainde onafhankelijke observatoren als zelfrapportages van pedagogisch medewerkers door middel van antwoorden op gestructureerde vragenlijsten. De gegevens zijn verzameld in twee meetronden, respectievelijk in het voorjaar van 2011 en in het voorjaar van 2012 bij deels verschillende instellingen. De combinatie en integratie van de op deze manier verkregen onderzoeksresultaten draagt bij aan een robuust beeld van de stand van zaken en kan aanknopingspunten schetsen voor verbetering van de kwaliteit.

¹³ Bierman et al. (2008); Mercer & Littleton (2007); Rasku-Puttonen et al. (2012); Sylva et al. (2010).

2 Onderzoekopzet

2.1 Steekproef en respons

De data die in deze studie worden gebruikt, zijn afkomstig van het nationale Pre-COOL²⁻⁵ cohortonderzoek naar de effecten van voor- en vroegschoolse opvang- en educatievoorzieningen op de brede ontwikkeling van kinderen van twee tot en met vijf jaar.¹⁴ Uitgangspunt bij de opzet van Pre-COOL²⁻⁵ was een cohort te creëren waarvan een groot deel van de kinderen op vijfjarige leeftijd, bij het overlappende meetmoment in groep 2 van de basisschool, zou instromen in de nationale COOL⁵⁻¹⁸ cohortstudie en vanaf dat moment verder gevolgd zou kunnen worden in COOL⁵⁻¹⁸, zodat op den duur ook lange termijn uitkomsten van voor- en vroegschoolse opvang- en educatie zouden kunnen worden bepaald. De onderzoekopzet is weergegeven in Figuur 1.¹⁵

Figuur 2.1: overzicht van de meetmomenten van Pre-COOL²⁻⁵ en COOL⁵⁻¹⁸

Leeftijd	2	3	4-5	5-6	6-7	7-8	8-9	→
Groep			1	2	3	4	5	→
Pre-COOL ²⁻⁵	2010	2011	2012	2013				
COOL ⁵⁻¹⁸				2013	2014	2015	(2016)	→

Pre-COOL²⁻⁵ bestaat uit twee subcohorten: een geboortecohort van kinderen die met behulp van adresgegevens gegevens van het CBS zijn geworven en een instellingscohort van kinderen die via deelnemende instellingen voor voorschoolse opvang en educatie zijn geworven. De gegevens die in deze studie worden gebruikt hebben alleen betrekking op het instellingscohort. Om de instroom in COOL⁵⁻¹⁸ te maximaliseren zijn de volgende stappen gezet. Een aselechte, landelijke goed gespreide steekproef van 300 scholen die deelnemen aan COOL⁵⁻¹⁸ is gevraagd om ook deel te nemen aan Pre-COOL²⁻⁵. Van deze scholen werden er 139 (46.3%) hiertoe bereid gevonden. Deze scholen verschaften informatie over de voorschoolse voorzieningen die door het merendeel van hun leerlingenpopulatie waren gebruikt vóór instroom in de basisschool. Op deze manier werden circa 350 instellingen voor kinderopvang, peuterspeelzaalwerk en voorschoolse educatie geïdentificeerd.

¹⁴ Pre-COOL wordt in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen en NWO Programmaraad Onderwijsonderzoek uitgevoerd door een consortium van het Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam, het Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen (ITS) uit Nijmegen en de Afdeling Orthopedagogiek - Cognitieve en Motorische Ontwikkelingsproblemen van de Universiteit Utrecht. Binnen het consortium zijn het Kohnstamm Instituut en het ITS primair belast met en verantwoordelijk voor de werving van instellingen en kinderen, en voor de dataverzameling. De Universiteit Utrecht is verantwoordelijk voor de constructie van de testbatterij waarmee de ontwikkeling van de kinderen wordt gevolgd. Het Kohnstamm Instituut en de Universiteit Utrecht zijn verantwoordelijk voor de vragenlijstconstructie en het observatieinstrumentarium en bijbehorende training van observatoren. Zie www.pre-cool.nl.

¹⁵ Een uitgebreide beschrijving van de steekproeftrekking en een theoretische verantwoording en psychometrische analyse van de verschillende geobserveerde en zelfgerapporteerde variabelen is te vinden in het technische rapport van de eerste meting van Pre-COOL²⁻⁵; zie Pre-COOL Consortium (2012). Het technische rapport van de tweede meetronde is bij het ter perse gaan nog niet beschikbaar.

Aanvullend onderzoek met behulp van internet naar andere instellingen voor voorschoolse opvang en educatie in de buurt van de deelnemende scholen leidde tot een uiteindelijke lijst van ongeveer 500 instellingen die vervolgens zijn benaderd voor deelname aan Pre-COOL²⁻⁵. Van de benaderde instellingen waren er 263 bereid deel te nemen (52.6%). Tabel 2.1.1 geeft een overzicht van de representativiteit van de steekproef instellingen naar spreiding over het land en urbanisatiegraad van de betrokken gemeenten. Binnen de deelnemende instellingen zijn vervolgens kinderen geworven. Met het oog op de instroom in COOL⁵⁻¹⁸ in het voorjaar van 2013 kwamen alleen die kinderen in aanmerking die geboren waren tussen 1 april and 1 oktober 2008. Ouders werden gevraagd actief met deelname in te stemmen. Dit resulteerde in een onderzoeksgroep van 1497 kinderen in instellingen; de kindgegevens die zijn verzameld vallen buiten het bestek van dit onderzoek.

Tabel 2.1.1: Overzicht van de spreiding van aan Pre-COOL²⁻⁵ deelnemende en niet-deelnemende instellingen naar geografische kenmerken (bron: Pre-COOL Consortium, 2012).

	Deelnemende instellingen	Niet-deelnemende instellingen
Gemiddeld aantal inwoners	216220	260863
<i>Urbanisatiegraad</i>		
Zeer sterk stedelijk	33.0	34.5
Sterk stedelijk	37.7	20.5
Matig stedelijk	11.3	19.0
Weinig stedelijk	10.0	19.5
Niet-stedelijk	8.0	6.5
<i>Landdeel</i>		
Noord-Nederland	12.7	9.0
Oost-Nederland	26.3	22.5
West-Nederland	44.3	51.5
Zuid-Nederland	16.7	17.0
<i>Provincie</i>		
Groningen	3.3	2.5
Drenthe	5.0	1.5
Friesland	4.3	5.0
Overijssel	15.3	11.0
Flevoland	5.7	1.5
Gelderland	5.3	10.0
Utrecht	0.3	1.0
Noord-Holland	18.0	23.5
Zuid-Holland	23.3	22.5
Zeeland	2.7	4.5
Noord-Brabant	12.3	14.5
Limburg	4.3	2.5

De observatiestudie is om logistieke redenen beperkt tot die instellingen, en die groepen binnen instellingen, waarvan tijdens het eerste meetmoment (toen de kinderen tussen 2 en 2.5 jaar oud waren) vier of meer kinderen deelnamen aan Pre-COOL²⁻⁵. Dit resulteerde in 162 instellingen (61.6%) met in totaal 271 groepen, waarvan 149 peuterspeelzaal- (55.0%) en 122 kinderdagverblijfgroepen (45.0%). Naast observaties zijn vragenlijsten voor pedagogisch medewerkers en leidinggevenden uitgezet in alle 263 instellingen. In totaal zijn gegevens verkregen van 375 pedagogisch medewerkers van 182 instellingen (69.2% van het totaal aantal deelnemende instellingen), die betrekking hebben op 301 groepen, waarvan 175 peuterspeelzaal- (58.1%) en 126 kinderdagverblijfgroepen (41.8%).

Van 109 groepen zijn in 2011 complete observatie- en vragenlijstgegevens beschikbaar (40.2% van het aantal groepen met observaties, 36.2% van het aantal groepen met vragenlijstgegevens, en ca. 24% van het *geschatte* totaal aantal groepen).¹⁶ Ten slotte zijn er in alle instellingen vragenlijsten uitgezet voor leidinggevenden, met een respons van 147 leidinggevenden van evenzoveel instellingen (55.7% van het totaal aantal instellingen, waarvan 63.8% peuterspeelzalen en 34.2% kinderdagverblijven, en ca. 42% van het geschatte totaal aantal groepen).

Tabel 2.1.2: Overzicht van respons op verschillende niveaus van aggregatie; de totalen waardoor de feitelijke respons is gedeeld, berusten deels op schattingen en voorlopige reconstructies (in cursief).

Onderzoekseenheden	Totaal	Respons	%
COOL-scholen	300	139	46.3%
Instellingen	500	263	52.6%
Centra geselecteerd t.b.v observaties	263	162	61.6%
Centra waarvan vragenlijsten zijn ontvangen	263	182	69.0%
<i>Aantal groepen met observaties in 2011¹</i>	<i>325</i>	<i>271</i>	<i>83.4%</i>
- waarvan in kinderopvangcentra		122	45.0%
- in peuterspeelzalen		149	55.0%
<i>Aantal groepen met vragenlijstgegevens in 2011¹</i>	<i>450</i>	<i>301</i>	<i>66.9%</i>
- waarvan in kinderopvangcentra		126	41.8%
- in peuterspeelzalen		175	58.1%
<i>Aantal groepen met managementgegevens 2011¹</i>	<i>450</i>	<i>187</i>	<i>41.6%</i>
- waarvan in kinderopvangcentra		64	34.2%
- in peuterspeelzalen		123	65.8%
<i>Aantal groepen met observaties in 2012²</i>	<i>325</i>	<i>218</i>	<i>67.1%</i>
- waarvan in kinderopvangcentra		97	44.5%
- in peuterspeelzalen		121	55.5%
<i>Aantal groepen met vragenlijstgegevens in 2012²</i>	<i>450</i>	<i>224</i>	<i>49.8%</i>
- waarvan in kinderopvangcentra		82	42.4%
- in peuterspeelzalen		142	57.6%
<i>Aantal groepen met managementgegevens 2012²</i>	<i>450</i>	<i>126</i>	<i>28.0%</i>
- waarvan in kinderopvangcentra		48	38.1%
- in peuterspeelzalen		78	61.9%
Groepen met observaties en vragenlijsten 2011 ³	271	109	40.2%
Groepen met observaties en vragenlijsten 2012 ³	218	129	59.2%
Groepen met observaties in 2011 en 2012 ⁴	271	198	73.1%
Groepen met vragenlijstgegevens in 2011 en 2012 ⁴	301	129	42.9%

Noot. ¹ Geschat gemiddeld aantal groepen aanwezig in centra (factor 2)

² Voorlopige reconstructie van het aantal groepen aanwezig; preciezere gegevens nog niet bekend

³ Uitgaande van totaal aantal groepen met observaties in desbetreffend jaar

⁴ Uitgaande van aantal groepen met desbetreffende gegevens in 2011

De eerste metingen van Pre-COOL²⁻⁵ bij de kinderen zijn in het najaar van 2010 afgenomen. De observaties zijn deels verricht aan het einde van 2010, merendeels in het voorjaar van 2011 en het

¹⁶ Exacte gegevens over het totaal aantal in aanmerking komende groepen zijn niet bekend; de getallen in Tabel 2.1.2 zijn gebaseerd op schattingen en reconstructies.

overgrote deel van de vragenlijstgegevens is eveneens in het voorjaar van 2011 verzameld. In het voorjaar van 2012 vond de tweede meetronde plaats. Uit een voorlopige reconstructie kan afgeleid worden dat de respons over de hele linie lager is dan in 2011. Exacte cijfers over uitval, nieuw geworven groepen en respons in 2012 zijn nog niet beschikbaar. Van 198 groepen zijn observatiegegevens beschikbaar van zowel 2011 als 2012; van 129 groepen zijn vragenlijstgegevens beschikbaar van beide jaren.

2.2 Meetinstrumenten en procedures

2.2.1 Geobserveerde proceskwaliteit

Om de proceskwaliteit vast te stellen is gebruik gemaakt van de Classroom Assessment Scoring System Toddler (CLASS Toddler)¹⁷ voor opvang- en educatie-instellingen met kinderen in de leeftijd van 2 tot 4 jaar. De CLASS Toddler is een recente uitbreiding van het internationaal veelgebruikte instrument CLASS Pre-K, bestemd voor kinderen van 4 tot 6 jaar. De CLASS Toddler bestaat uit twee overkoepelende domeinen: *emotional and behavioral support*, hier kortweg gedefinieerd als *emotionele kwaliteit*, en *engaged support for learning*, hier kortweg *educatieve kwaliteit* genoemd. Binnen elk domein zijn er verschillende kwaliteitsdimensies gedefinieerd en elke dimensie bestaat weer uit drie of vier indicatoren waarop specifiek gelet moet worden tijdens de observaties. De indicatoren beschrijven concreet welk type gedragingen of processen in welke mate aan de orde moeten zijn voor een bepaald kwaliteitsoordeel. De handleiding van de CLASS geeft uitgebreide en concrete voorbeelden van deze criteriumgedragingen. Tijdens het observeren maken observatoren op een voorgestructureerd blad notities bij elk van de indicatoren. Op basis van deze notities geven zij na afloop van de observatie per dimensie een score op een schaal van 1 tot 7, waarbij de scores 1 en 2 aangeven dat kwaliteit van de processen in de groep op desbetreffende dimensie *laag* is, scores tussen 3 en 5 een *middenniveau van kwaliteit* aangeven, en de scores 6 en 7 op *hoge kwaliteit* wijzen.

De CLASS Toddler is officieel vertaald in het Nederlands en bewerkt voor de Nederlandse situatie. De Nederlandse vertaling en bewerking is terugvertaald in het Engels en goedgekeurd door de ontwikkelaars van de CLASS.¹⁸ Naast de handleiding, zijn trainingsvideo's gemaakt en gecodeerd, die eveneens zijn terugvertaald, beoordeeld en goedgekeurd door de ontwikkelaars. In het kader van Pre-COOL²⁻⁵ zijn, conform de instructies, observatoren getraind gedurende één dag door trainers die de train-the-trainer cursus van de CLASS Toddler in de Verenigde Staten hadden gevolgd en een licentie hadden als CLASS-trainer. Na de training, hebben de observatoren trainingsvideo's gescoord en zijn de scores vergeleken met de scores van de trainers. Observatoren werden toegelaten indien zij minimaal 80% overeenstemming hadden met de scores van de trainers (het gemiddelde was 86.4%). Daarnaast is er als laatste controle een begeleide observatie in het veld gedaan en is opnieuw van elke observator de overeenstemming bepaald met de CLASS trainers, met een betrouwbaarheid van 89.9%. De observaties werden uitgevoerd gedurende vier cycli van 15 à 20 minuten op één dagdeel per groep en dekten verschillende typen binnenactiviteiten (zie hierna). Buitenactiviteiten zijn, in overeenstemming met de richtlijnen van de CLASS, niet geobserveerd. In de

¹⁷ La Paro, Hamre & Pianta (2011).

¹⁸ Slot et al. (2011)

hierna gerapporteerde analyses zijn zowel de scores per cyclus als de gemiddelde scores van de vier cycli tezamen betrokken.

Emotionele proceskwaliteit.

In dit domein kent de CLASS Toddler vijf dimensies. *Positief Klimaat* staat voor de mate waarin de interacties in de groep tussen medewerker en kinderen en tussen kinderen onderling warmte, wederzijds respect en plezier laten zien. *Negatief Klimaat* geeft de mate weer waarin er negatief gedrag voorkomt van de kant van de medewerker of de kinderen, bijvoorbeeld bits reageren, boosheid tonen, kleineren, expliciet negeren, fysiek reguleren van gedrag, en ruziemaken. De schaal wordt zo gecodeerd, aangegeven met R, dat een hoge score betekent dat er weinig of geen negativiteit is. *Sensitiviteit* is de mate waarin de medewerker zich bewust is van de behoeften van individuele kinderen in de groep, met name gevoelens van onzekerheid of verdriet, en daarop adequaat inspeelt. *Respect voor het Perspectief van Kinderen* geeft aan in welke mate in de interacties aangesloten wordt op de interesses van de kinderen, initiatief en keuzevrijheid wordt gegeven aan kinderen en zelfstandigheid wordt bevorderd. *Gedragsregulatie* staat voor de mate waarin de medewerker in staat is het gedrag van de kinderen in goede banen te leiden, negatief gedrag zoals niks doen of ruziemaken, te voorkomen of weer om te zetten in positief en productief spel- en taakgericht gedrag, en heeft zowel betrekking op het gedrag van afzonderlijke kinderen als op het functioneren van de groep als geheel. In de CLASS Pre-K is deze dimensie onderdeel van het domein Gedragsregulatie en Productiviteit, verwijzend naar het effectief benutten van de tijd in de groep voor ontwikkelingstimulerende activiteiten. Vanwege het aspect productiviteit wordt deze dimensie ook wel gezien als onderdeel van het domein educatieve proceskwaliteit.

Educatieve proceskwaliteit.

Dit domein bestaat uit drie dimensies. *Faciliteren van Leren* verwijst naar de mate waarin de medewerker de denkontwikkeling en kennisverwerving van kinderen bevordert door activiteiten aan te bieden die redeneren en het ontdekken van verbanden uitlokken en door kinderen bij deze activiteiten te begeleiden. *Kwaliteit van de Feedback* is de mate waarin de reacties van de medewerker op wat kinderen doen of zeggen bijdraagt aan de competentieontwikkeling en kennisverwerving van kinderen, en hen stimuleert verder te gaan met hun activiteiten. *Taalstimulering* staat voor de mate waarin de medewerker het gebruik van taal door kinderen uitlokt en aanmoedigt, bijvoorbeeld door vragen te stellen, en hun taalgedrag modelleert door zelf de eigen handelingen te verwoorden en door gevorderde taal (nieuwe, moeilijke woorden) in te brengen in gesprekken.

Structurele kwaliteit tijdens de observaties

Structurele kwaliteit tijdens de observaties. Bij iedere observatiecyclus is door de observatoren genoteerd hoeveel kinderen en hoeveel volwassenen (medewerkers, stagiaires) bij de geobserveerde activiteit betrokken waren. De *groeps grootte* is het aantal kinderen dat betrokken was. De *kind-staf ratio* is de groeps grootte gedeeld door het aantal betrokken volwassenen. Daarnaast is het type activiteit genoteerd aan de hand van een voorgestructureerde lijst van 16 mogelijke activiteiten. De genoteerde activiteiten zijn naderhand ingedeeld in vier hoofdtypen en een restcategorie: *creatieve activiteit* (tekenen, schilderen, kleien, plakken, knippen, knutselen, muziek, dansen), *educatieve activiteit* (kringsprek, voorlezen, kleine-groepsexploratie, puzzelen, specifieke taal- of

rekenactiviteit), *spelactiviteit* (vrij spel in hoeken, constructiespel, fantasiespel, fysiek spel met fietsjes, klimtuig of bal) en *verzorgingsactiviteit* (fruihapje, drinken, lunch, wassen, tandenpoetsen, opruimen, aankleden).

2.2.2 Structurele en organisatorische kwaliteitskenmerken

Door middel van een vragenlijst voor pedagogisch medewerkers is informatie verzameld over diverse, in de onderzoeksliteratuur genoemde structurele, dus *in de tijd* meer permanente groeps- en instellingskenmerken, waaronder ook gegevens over de achtergrond van de medewerkers zelf. De vragenlijsten zijn aangeboden aan de contactpersonen van de instellingen met het verzoek deze onder medewerkers uit te zetten. Ingevulde vragenlijsten konden met een portvrije envelop worden teruggestuurd. Van alle verzamelde gegevens worden in deze studie alleen die kerngegevens gebruikt die in eerder onderzoek relevant zijn gebleken als determinanten van proceskwaliteit.

Groeps grootte. Medewerkers gaven aan uit hoeveel kinderen normaal gesproken op het drukste moment van de dag de groep waarmee zij werken bestaat.

Kind-staf ratio. Gevraagd is naar het aantal gediplomeerde medewerkers op de groep op het drukste moment van de dag. De groeps grootte is vervolgens gedeeld door het aantal gediplomeerde medewerkers.

Wisselingen in de groep. Medewerkers gaven aan hoe vaak de samenstelling van de groep gedurende de dag veranderde op een antwoordschaal van “nooit” (0) tot “(bijna) altijd” (4).

Leeftijdsheterogeniteit. Medewerkers gaven aan welke leeftijden in hele jaren van 0 t/m 4 jaar in hun groep voorkwamen, variërend van “0-1 jarigen” (0) tot en met “(bijna) vierjarigen” (4).

Etnisch-culturele samenstelling. Medewerkers gaven aan wat het aandeel allochtone kinderen in hun groep is in categorieën van 10%, variërend van “0-10%” (score 1) tot “90-100%” (score 10).

Allochtone achtergrond medewerkers. Gevraagd is naar het land van geboorte en het land van geboorte van de ouders. Medewerkers die a) in een ander land dan Nederland zijn geboren *en* van wie een van beide ouders in een ander land dan Nederland is geboren, en medewerkers die b) in Nederland zijn geboren, maar van wie een van beide ouders in een ander land is geboren, zijn in dit onderzoek gedefinieerd als allochtoon.

Opleidingsniveau medewerkers. De vragenlijst specificerde vijf niveaus van beroepsgerichte vooropleiding, van “lager dan MBO3” (1) tot “universitair” (5). Gevraagd werd naar het hoogste met een diploma voltooide niveau van opleiding.

Aanvullende werkspecifieke cursussen. Medewerkers werden gevraagd in een lijst van 10 typen aanvullende opleiding of werkspecifieke cursussen aan te geven of zij een dergelijk cursus hadden gevolgd. Ten behoeve van de analyses is een dummy-variabele geconstrueerd: een of meer cursussen gevolgd (score 1) vs. geen cursussen of aanvullende opleiding gevolgd (score 0).

Werkervaring. Medewerkers gaven in zeven categorieën aan hoeveel jaren werkervaring zij hadden in de sector voorschoolse opvang en educatie, met antwoordmogelijkheden variërend van “minder dan één jaar” (1) tot “meer dan 30 jaar” (7).

Gebruik VVE-programma. Met behulp van een voorgestructureerde lijst van erkende VVE-programma's, waaronder Piramide, Kaleidoscoop, Puk & Ko/Ko Totaal, Speelplezier, Startblokken, Sporen, Taallijn VVE, VVersterk, Boekenpret, en Doe meer met Bas, is nagevraagd of in de groep met een specifiek VVE programma werd gewerkt. Een zogenaamde dummy-variabele geeft aan dat er met een specifiek VVE-programma (1) wordt gewerkt of niet (0).

Aandacht voor professionele ontwikkeling. Om te bepalen in welke mate er binnen het team en de organisatie aandacht is voor gezamenlijke planning van activiteiten, kwaliteitszorg en professionaliseringsactiviteiten is een vragenlijst met 8 vragen voorgelegd. Medewerkers werd gevraagd op een 7-puntschaal aan te geven in vaak een genoemde activiteit voorkomt, variërend van nooit (1) tot drie of meer keren per dag (7). Voorbeeldvragen zijn: “Komt het voor dat u met uw collega's gezamenlijk activiteiten uitkiest en uitwerkt?”, “Komt het voor dat u wordt geobserveerd door een collega of leidinggevende en feedback krijgt op uw werk?” en “Komt het voor dat u samen met collega's de doelen van uw werk bespreekt?”. De schaal is voldoende consistent (Cronbachs alpha = .91).

Teamcohesie (alleen in 2012). Met een lijst van vijf beweringen over het functioneren van het team van collega's als team is bepaald hoe sterk de cohesie van het team is. De respondenten werden gevraagd aan te geven in welke mate zij het met de beweringen eens waren, met antwoorden variërend van “geheel mee oneens” (1) tot “geheel mee eens” (5). Voorbeelditems zijn: “De meeste collega's zijn bereid extra tijd te investeren in het werk” en “Wij steken veel tijd in het op elkaar afstemmen van onze afspraken”. De consistentie van de schaal is goed (Cronbachs alpha = .72).

Ervaren werkdruk. Een lijstje van vier beweringen werd voorgelegd om de ervaren werkdruk te bepalen. Antwoorden werden op een 5-puntschaal gegeven, variërend van “nooit” (1) tot “altijd”(5). Voorbeeldbeweringen zijn: “Ik voel me overbelast door de vele extra taken die het werk met zich meebrengt” en “Ik ervaar de omstandigheden waaronder ik moet werken vaak als erg frustrerend”. De consistentie van de schaal is voldoende (Cronbachs alpha = .78).

2.2.3 Aanbod van activiteiten

Aan de medewerkers is een aantal vragen voorgelegd waarin verschillende aspecten van het dagelijkse activiteitenaanbod aan de orde komen. De vragenseries zijn gebaseerd op onderzoek naar de het belang van affectie, aandacht voor verschillen tussen kinderen, de rol van spel, activiteiten die zelfregulatie bevorderen en activiteiten die bijdragen aan ontluikende schoolvaardigheden. De vragenseries zijn uitgetoetst in verschillende voorstudies om de begrijpelijkheid en leeftijdsadequaetheit van de vragen te bepalen.

Affectieve activiteiten. Om te bepalen in welke mate medewerkers positief affectief gedrag vertonen naar kinderen toe, zijn beschrijvingen voorgelegd van acht situaties waarin affectieve handelingen aan de orde zijn. Medewerkers gaven op een 7-puntschaal aan hoe vaak de beschreven situatie aan de orde was, met antwoorden variërend van nooit (1) tot altijd (7). Voorbeelden van beschrijvingen

zijn: "Ik geef kinderen complimentjes, bijvoorbeeld als ze lief zijn voor elkaar", "Ik troost kinderen als ze verdrietig zijn door ze op schoot te nemen", en "Ik knuffel kinderen of geef ze een aai over de bol". De consistentie van de schaal is goed (Cronbachs alpha = .88).

Verrijken van het spel van kinderen. De mate van spelverrijking en spelbegeleiding door de medewerker is bepaald aan de hand van een lijst met negen beweringen over spelverrijkend en –begeleidend gedrag. De antwoorden werden gegeven op een 5-puntschaal variërend van "niet van toepassing" (1) tot "zeer sterk van toepassing" (5). Voorbeeldbeweringen zijn: "Ik stel vragen die het spel stimuleren", "Ik zorg dat alle kinderen mee (blijven) doen", "Ik draag attributen en materialen aan die kinderen uitdagen tot rijker spel". De consistentie van de schaal is goed (Cronbachs alpha = .85). Om vergelijkbare scores met andere variabelen te verkrijgen die op 7-puntschalen zijn gemeten, is een schaaltransformatie toegepast zodat de maximum score 7 is.

Bevorderen van fantasiespel. De mate waarin medewerkers fantasiespel, oftewel 'doen-alsof' spel, stimuleren is bepaald met behulp van een lijst van acht gedragingen met de vraag hoe vaak de medewerker de genoemde gedragingen zelf vertoont. De antwoorden varieerden van "nooit" (1) tot "altijd" (7). Voorbeeldhandelingen zijn: "Ik doe voor hoe je iets 'net alsof' kunt doen, bijvoorbeeld 'net-alsof theedrinken' of 'eten koken'", "Ik doe voor hoe je een voorwerp kunt gebruiken voor iets anders dan waar het voor bedoeld is, bijvoorbeeld met een blokje rijden alsof het een auto is" en "Ik laat kinderen van te voren nadenken over welke rol ze willen spelen". De consistentie van de schaal is goed (Cronbachs alpha = .91).

Bevorderen van cognitieve en affectieve zelfregulatie. Een lijst met 12 beschrijvingen van activiteiten als samen plannen maken, emoties bespreken, samenspel tussen kinderen bevorderen en leren impulsen en emoties te beheersen is voorgelegd aan de medewerkers met de vraag hoe vaak zij zelf deze activiteiten aanbieden, met antwoorden variërend van nooit (1) tot altijd (7). Voorbeeldbeschrijvingen zijn: "Voordat kinderen beginnen met een werkje of een spelactiviteit, vraag ik ze hoe ze het gaan aanpakken, wat het plan is", "Als kinderen ruzie hebben, laat ik ze hun eigen standpunt verwoorden, zodat ze beter van elkaar begrijpen wat er in de ander omgaat", en "Als kinderen klaar zijn met hun spel of werkje vraag ik ze hoe het is gegaan en wat ze er van vinden". De consistentie van de schaal is goed (Cronbachs alpha = .88).

Omgaan met diversiteit. De mate waarin medewerkers aandacht besteden aan verschillen tussen kinderen en met name aan culturele verscheidenheid is bepaald met een lijst van zes beweringen waarbij medewerkers konden aangeven in hoeverre de bewering op hen zelf van toepassing is, met antwoordmogelijkheden "niet van toepassing" (1) tot "zeer sterk van toepassing" (5). Voorbeeldbeweringen zijn: "Ik besteed aandacht aan belangrijke feestdagen van alle sociale en etnisch-culturele gemeenschappen die in deze groep vertegenwoordigd zijn" en "Ik maak mijn kinderen duidelijk dat alle mensen gelijkwaardig zijn en dat het niet uitmaakt of je wit, bruin of zwart, arm of rijk bent". De consistentie van de schaal is goed (Cronbachs alpha = .73).

Taalactiviteiten. Een serie van acht beschrijvingen van gerichte taalactiviteiten is voorgelegd met de vraag in vaak deze activiteiten worden aangeboden. Antwoorden werden op 7-puntsschaal gegeven met de schaalpunten variërend van "nooit" (1) tot en met "drie of meer keer per dag" (7). Voorbeeldactiviteiten zijn: "Benoemen van dingen in de omgeving, zoals "dat is een bal", en dingen die gebeuren, zoals 'de bal rolt weg omdat hij rond is'", "Kinderen vragen naar een verklaring, bijv. vragen 'hoe kan dat nou?'" en "Met de kinderen gesprekken voeren over een informatief onderwerp,

bijv. over planten en dieren, seizoenen, iets uit de geschiedenis". De consistentie van de schaal is goed (Cronbachs alpha = .89).

Geletterdheidsactiviteiten. Vier beschrijvingen van activiteiten op het gebied van ontluikende geletterdheid werden voorgelegd aan de medewerkers met opnieuw de vraag hoe vaak zij zelf dergelijke activiteiten aanbieden, waarbij de antwoorden werden gegeven op een 7-puntschaal variërend van "nooit" (1) tot en met "drie of meer keer per dag"(7). Voorbeeldactiviteiten zijn: "Kinderen een (prenten)boek voorlezen" en "Tijdens of na het voorlezen kinderen vragen stellen over de inhoud van het verhaal". De consistentie van de schaal is goed (Cronbachs alpha = .82).

Rekenen-wiskunde activiteiten. Met een serie van 12 beschrijvingen van activiteiten op het gebied van ontluikende gecijferdheid en wiskunde is nagegaan hoe vaak medewerkers dergelijke activiteiten aanbieden, met antwoorden variërend van "nooit" (1) tot en met "drie of meer keer per dag"(7). Voorbeeldactiviteiten zijn: "Telrij tot en met vijf opzeggen", "Tellen hoeveel voorwerpen je hebt (bijv. tellen tot en met vijf en zeggen 'ik heb vijf knikkers')'" en "Benoemen van een *driehoek*, *vierkant*, *rechthoek*, *cirkel*." De consistentie van de schaal is goed (Cronbachs alpha = .91).

Wetenschap & Technologie activiteiten. De mate waarin aandacht wordt besteed aan wetenschap en technologie is bepaald met een lijst van tien activiteiten. Gevraagd is aan te geven hoe vaak dergelijke activiteiten worden aangeboden, met antwoorden variërend van "nooit" (1) tot en met "drie of meer keer per dag"(7). Voorbeeldactiviteiten zijn: "Spelen met magneten en dingen die worden aangetrokken, of met lucht in een ballon, en bespreken wat er gebeurt", "Verschillende zaadjes en pitjes vergelijken en daar over praten (bijv. dat er een bloem, een vrucht, of een boom uit kan groeien)", en "Met Duplo, Lego of grote blokken een huis of kasteel bouwen en bespreken hoe je het stevig kunt maken". De consistentie van de schaal is goed (Cronbachs alpha = .85).

2.3 Instellingskenmerken en beleid: vragenlijst leidinggevenden

Informatie over de bredere organisatie waarvan de groepen in dit onderzoek deel uit maken en het beleid van deze organisatie is verzameld met behulp van een vragenlijst voor leidinggevenden. De beleidsvragen richten zich vooral op de profilering van de instelling naar ouders toe en op de verhouding tot de Wet OKE. Respondenten waren locatiemanagers en staffunctionarissen.

Juridische vorm. Gevraagd is of de instelling een stichting zonder winstoogmerk dan wel een private organisatie is (Vof, BV of NV) met winstoogmerk.

Omvang van de organisatie. Gevraagd is naar het aantal locaties dat onder de organisatie valt, met antwoordmogelijkheden variërend van "1" (één locatie) tot "meer dan 10".

Etnisch-culturele diversiteit staf. Leidinggevenden gaven aan wat het aandeel allochtone medewerkers in hun organisatie is in categorieën van 10%, variërend van "0-10%" (score 1) tot en met "90-100%" (score 10).

Etnisch-culturele diversiteit kinderen. Leidinggevenden gaven aan wat het aandeel allochtone kinderen is dat in hun organisatie wordt opgevangen in categorieën van 10%, variërend van "0-10%" (1) tot en met "90-100%" (10).

Scholingsaanbod voor medewerkers. Op basis van een lijst met zes scholings- en begeleidingsvormen voor pedagogisch medewerkers konden leidinggevendenden aangeven welke van deze vormen in hun organisatie worden aangeboden, met scores variërend van 0 (“geen van deze vormen”) tot 6 (“al deze vormen”). Voorbeelden van scholings- en begeleidingsvormen zijn: “Interne cursus van één of meer dagdelen”, “Begeleiding op de werkvloer door een externe instantie” en “Bezoek van conferentie/studie(mid)dag”.

Logistieke problemen. Een lijst van zeven mogelijke organisatorische en logistieke knelpunten is voorgelegd met de vraag in welke mate deze knelpunten in de eigen organisatie aan de orde zijn, met antwoordmogelijkheden variërend van “niet of nauwelijks” (1) tot “in zeer sterke mate”(4). Voorbeelden van knelpunten zijn: “Langdurig ziekteverzuim van personeel”, “Vertrekkend personeel” en “Grote instroom van nieuwe kinderen”. De consistentie van de schaal is goed (Cronbachs alpha = .72).

Externe profilering. De externe profilering van de organisatie is bepaald aan de hand van een serie van 15 stellingen over profilerende activiteiten. Leidinggevendenden gaven aan in hoeverre de genoemde activiteiten kenmerkend zijn voor hun eigen organisatie in vergelijking met andere organisaties, met de antwoordmogelijkheden variërend van “veel minder kenmerkend”(1) tot “veel meer kenmerkend”(6). De 15 stellingen zijn onderverdeeld in vijf typen van externe profilering, met ieder drie items: *dienstverlenend* (voorbeelditem: “We bieden extra opvanguren op verzoek van de ouders”), *inclusief* (voorbeelditem: “We bieden opvang aan zorgkinderen en kinderen met beperkingen”), *sociaal* (voorbeelditem: “We zorgen voor hechte groepen kinderen”), *creatief* (voorbeelditem: “Er is aandacht voor creatief knutselen, verven en tekenen”) en *educatief* (voorbeelditem: “We bieden leerzame activiteiten aan: (voor)lezen, letters leren, tellen”). De consistenties van de schalen zijn voldoende tot goed (Cronbachs alpha’s variëren van .79 tot .87).

Belang van verschillende domeinen van ontwikkeling. Welk belang de organisatie hecht aan verschillende domeinen van ontwikkeling is bepaald met behulp van een lijst van acht ontwikkelings- en opvoedingsdoelen. Leidinggevendenden gaven aan hoe belangrijk genoemde doelen in hun organisatie zijn, met antwoorden variërend van “heel onbelangrijk”(1) tot “heel belangrijk” (5). De genoemde doelen zijn onderverdeeld in vier domeinen met ieder twee indicatoren: *taal en denken* (voorbeelditem: “Taalontwikkeling: leren praten en begrijpen wat iemand zegt”), *zelfstandigheid en zelfregulatie* (voorbeelditem: “Beheersing: leren stil zitten, niet impulsief zijn, op beurt wachten”), *samenwerken* (voorbeelditem: “Sociale ontwikkeling: leren met anderen om te gaan, samen te werken”), en *respect voor diversiteit* (voorbeelditem: “Sociale ontwikkeling: leren omgaan met kinderen van verschillende etnische achtergronden”). De correlaties van de indicatoren per domein zijn matig-sterk tot sterk.

Kwaliteitszorg. Gevraagd is of de organisatie een volgsysteem gebruikt en, zo ja, voor welke doelen. Om de doelen van het gebruik van het volgsysteem te bepalen, is een voorgestructureerde lijst van negen doelen voorgelegd waarbij de leidinggevendenden konden aangeven of het genoemde doel in hun organisatie aan de orde is. De antwoorden varieerden van “niet”(1) tot “in belangrijke mate”(3). Indien geen volgsysteem werd gebruikt, werd het antwoord op “niet” gesteld. De lijst van doelen is verder onderverdeeld in drie bredere doelen van gebruik van een volgsysteem: *het volgen van de ontwikkeling van kinderen* (voorbeelditem: “De sociaal-emotionele ontwikkeling volgen”), *de implementatie van het aanbod* (voorbeelditem: “Het aanbod evalueren”) en *het overdragen van*

informatie aan ouders en scholen (voorbeelditem: “Voor gesprekken met ouders”). De consistenties van de schalen zijn voldoende tot goed (Cronbachs alpha’s variëren van .60 tot .86).

Reactie op Wet OKE. Allereerst is gevraagd of men in de organisatie bekend is met de Wet OKE die sinds 2010 van kracht is en beoogt de stimulering van de ontwikkeling van kinderen op sociaal-emotioneel, cognitief en taalvlak te vergroten in kinderopvang en peuterspeelzaalwerk, met name van kinderen die tot de doelgroepen van het onderwijsachterstandenbeleid horen. Vervolgens is gevraagd in hoeverre de Wet aanleiding heeft gegeven tot acties binnen de eigen organisatie, waarbij de antwoordmogelijkheden varieerden van “we bekijken welke consequenties de wet heeft voor onze organisatie” tot “Wij voldoen al aan de eisen van de Wet”. Ook kon men antwoorden “De Wet is niet van toepassing, want wij hebben geen doelgroepkinderen in onze organisatie”.

Strategieën van invoering van de Wet OKE. Op basis van een voorgestructureerde lijst van zes strategieën, konden leidinggevenden aangeven welke strategieën in hun organisatie toegepast worden om de Wet OKE uit te voeren. De antwoorden varieerden van 0 (“geen van deze strategieën”) tot 6 (“al deze strategieën”). Voorbeelden van strategieën zijn: “Samenwerken met één of meer peuterspeelzalen respectievelijk kinderopvangorganisaties”, “Werken met een begeleidingsdienst of andere ondersteuningsinstelling” en “Uitvoeren van een educatief programma”.

Instemming met de doelen van de Wet OKE. Met behulp van een serie van zes zowel positief als negatief gestelde beweringen over de doelen van voorschoolse opvang en educatie, in lijn met de doelen van de Wet, is aan leidinggevende gevraagd aan te geven in welke mate zij instemmen met de geformuleerde doelen. De antwoorden varieerden van “helemaal mee oneens” (1) tot “helemaal mee eens” (5). Voorbeeldbeweringen zijn: “Kinderopvang hoort zich bezig te houden met opvang, niet met educatie en schoolvoorbereiding” en “Het is goed om kinderopvang, peuterspeelzaalwerk en voorschoolse educatie meer en meer als één systeem te zien en aan dezelfde regels voor kwaliteit en opbrengst te laten voldoen”. Na hercodering van de negatief gestelde beweringen, resulteert een schaal met goede consistentie (Cronbachs alpha = .79).

Ervaren problemen als gevolg van de bezuinigingen (alleen in 2012). Leidinggevenden is gevraagd of zij last ervaren van de in 2011 en 2012 uitgevoerde bezuinigingen op kinderopvang en welzijnswerk. De antwoorden varieerden van ‘geen probleem’ (1) tot ‘grote problemen’ (4).

2.3 Opzet van de analyses

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden, zullen in het navolgende allereerst de beide werksoorten die in deze studie centraal staan beschreven worden. Daarbij worden de gegevens van de observaties en vragenlijsten geaggregeerd naar het niveau van de groep. De observatiegegevens die per cyclus zijn verzameld worden daartoe per groep gemiddeld. Voor groepen waarvoor meer medewerkers een vragenlijst hadden ingevuld, is voor alle variabelen de gemiddelde score bepaald. In een aparte analyse is eerst nagegaan of de medewerkers van één groep voldoende overeenstemden in hun scores op de belangrijkste variabelen (groeps grootte, kind-staf ratio, professionele ontwikkeling, en de variabelen van het activiteiten aanbod). De zogenaamde intraclass correlaties (ICC’s; gebaseerd op modaal drie respondenten per groep) variëren van .40 ($p < .05$; affectieve activiteiten) tot .72 ($p < .01$; rekenen-wiskunde activiteiten) en wijzen op voldoende

overeenstemming. De gegevens van de leidinggevenden over het beleid van de organisatie worden apart en alleen beschrijvend behandeld.

Ten tweede wordt met behulp van regressieanalyses nagegaan in welke mate de geobserveerde proceskwaliteit voorspeld kan worden uit structurele kwaliteitskenmerken, organisatiekenmerken en het activiteitenaanbod. Ook wordt nagegaan in welke mate het activiteitenaanbod zelf uit structurele kwaliteitskenmerken en kenmerken van de organisatie kan worden voorspeld. De resultaten geven inzicht in de mogelijke oorzaken van verschillen tussen peuterspeelzalen en kinderdagverblijven, en geven een beeld van aanknopingspunten voor verbetering van de kwaliteit.

De analyses worden steeds afzonderlijk uitgevoerd voor de meetronden in 2011 en 2012. Nagegaan wordt in hoeverre de resultaten overeenkomen. Voor groepen en medewerkers van wie zowel in 2011 als 2012 gegevens beschikbaar zijn, zullen tevens longitudinale analyses worden uitgevoerd om stabiliteit en veranderingen in proceskwaliteit en activiteitenaanbod vast te stellen.

2.4 Nabeschuiving

De Pre-COOL dataset kent verschillende beperkingen. Enerzijds door de noodzakelijke logistieke keuzen, anderzijds door moeilijk te vermijden non-respons is er matige overlap van de verschillende data sets die 2011 en 2012 tot stand zijn gekomen. De gemaakte keuzen en de gebleken problemen bij de dataverzameling zijn uitvoerig toegelicht in de Technische Rapportage van het Pre-COOL consortium en getoetst door de Programmaraad Onderwijsonderzoek van NWO. Desalniettemin resteert een gevarieerde en rijke, landelijk representatieve hoeveelheid gegevens die voor het doel van onderhavige studie ruim voldoende aanknopingspunten biedt. De gebruikte meetinstrumenten voldoen zonder uitzondering aan de gangbare methodologische kwaliteitseisen en zijn gefundeerd in actuele theorievorming en recent (buitenlands) onderzoek.

3 Resultaten

3.1 Beschrijving situatie voorjaar 2011

Structurele kenmerken

Kinderdagverblijven en peuterspeelzalen verschillen, blijkens de gegevens van het Pre-COOL²⁻⁵ onderzoek, op een aantal structurele kenmerken (zie Tabel 3.1.1). In peuterspeelzalen zijn de groepen gemiddeld iets groter en is de kind-staf ratio iets ongunstiger dan in kinderdagverblijven. De groepen in peuterspeelzalen hebben gemiddeld vaker een vaste samenstelling en de groepen zijn minder heterogeen wat betreft de leeftijden van de kinderen dan de groepen in kinderdagverblijven. In de helft van de kinderdagverblijf groepen zijn er baby's jonger dan 1 jaar aanwezig; in de peuterspeelzalen bestaan de groepen alleen uit kinderen van 2 tot 4 jaar. Het gemiddelde opleidingsniveau van de pedagogisch medewerkers van een groep verschilt niet wezenlijk tussen kinderdagverblijven en peuterspeelzalen. Het overgrote deel van de medewerkers is in beide werksoorten op MBO3 of MBO4 niveau opgeleid. De werkervaring van de medewerkers is in de peuterspeelzalen groter dan in de kinderdagverblijven. Het aandeel pedagogisch medewerkers met een migratieachtergrond is in kinderdagverblijven kleiner dan in peuterspeelzalen en ligt in beide werksoorten gemiddeld tussen de 10% en 20%. Deze gegevens betreffen uiteraard alleen de huidige steekproef.

Een belangrijk verschil tussen de kinderdagverblijven en de peuterspeelzalen is de heterogeniteit naar etnisch-culturele achtergrond van de kinderen in de groep. Mede als gevolg van gemeentelijk en landelijk beleid op het gebied van de preventie van onderwijsachterstanden en van geldende toelatingscriteria in de kinderopvang, zijn etnisch-culturele minderheidsgroepen in peuterspeelzalen aanzienlijk sterker vertegenwoordigd dan in de kinderopvang. Om dezelfde reden maken peuterspeelzalen vaker gebruik van een erkend VVE-programma (de belangrijkste programma's in volgorde van aandeel: Piramide, Puk & Ko, Startblokken, en Kaleidoscoop), of hebben medewerkers deelgenomen aan de VVsterk training, een training gevolgd in het kader van de Taallijn VVE of een ander VVE-programma.¹⁹ In peuterspeelzalen wordt meer systematisch gewerkt aan professionele ontwikkeling in de vorm van frequent teamoverleg, collegiale consultatie, observaties in de groep en gezamenlijke scholingsactiviteiten dan in kinderdagverblijven. Medewerkers van kinderdagverblijven rapporteren meer werkdruk dan de collega's in peuterspeelzalen.

Geobserveerde proceskwaliteit

Uit het overzicht in Tabel 3.1.2 kan worden opgemaakt dat kinderdagverblijven en peuterspeelzalen over de hele linie genomen niet verschillen in emotionele kwaliteit, zoals geobserveerd met de CLASS Toddler, maar dat de educatieve kwaliteit in peuterspeelzalen hoger is. Uit de observaties blijkt ook dat, op de willekeurig gekozen observatiedag, in peuterspeelzalen vergeleken met kinderopvanggroepen meer tijd aan educatieve activiteiten wordt besteed, zoals gesprekken,

¹⁹ De spreiding over verschillende programma's en trainingen in het licht van het beperkte aantal onderzoekseenheden maakt dat er in deze studie geen uitspraken over de afzonderlijke programma's gedaan kunnen worden.

voorlezen, taal-, reken- en ontdekactiviteiten, en iets minder tijd aan spel en vooral minder tijd aan verzorgingsroutines. Tijdens educatieve activiteiten is, zowel in kinderdagverblijven als in peuterspeelzalen, de geobserveerde kwaliteit op zowel emotioneel als educatief vlak hoger dan tijdens verzorgingsactiviteiten (zie sectie 3.4). Spel is in beide werksoorten een belangrijke activiteit.

Tabel 3.1.1: Gerapporteerde structurele kwaliteit, gemiddelde scores per groep naar type instelling; meetronde **voorjaar 2011**. Eenheid: groep

	range	KDV (N=126)		PSZ (N=175)		η^2	Sign.
		m	sd	m	sd		
Structurele kenmerken							
Max. aantal kinderen	7-17	13.71	(1.52)	14.54	(1.84)	.055	**
Aantal volwassenen	1-5	2.68	(0.69)	2.21	(0.53)	.126	**
Kind-staf ratio	3-16	5.40	(1.24)	7.03	(2.42)	.140	**
Wisselingen in groep	1-4	1.85	(0.81)	1.36	(0.80)	.084	**
Leeftijdsheterogeniteit	1-5	2.79	(1.13)	1.46	(0.51)	.386	**
Met 0- t/m 1-jarigen		63.0%		1.4%		^a	**
w.v. met 0-jarigen		51.9		0.0			
Alleen 2- t/m 4-jarigen		37.0		97.7			
Culturele diversiteit	1-10	2.11	(1.71)	4.67	(3.27)	.179	**
Minder dan 10%		64.8%		31.6%		^a	**
10-30		22.6		14.6			
30-50		8.8		12.7			
50-70		2.5		15.6			
70-90		1.3		20.8			
Meer dan 90 %		0.0		4.7			
Allochtone medewerkers		10.5%	(30.7)	18.2%	(38.6)	.012	**
Opleidingsniveau (gem.)	1-5	2.50	(0.62)	2.51	(0.63)	.000	n.s.
Lager dan MBO3		2.8%		0.0%		^a	**
MBO3		49.0		57.0			
MBO4		44.1		35.5			
HBO		4.2		7.5			
WO		0.0		0.0			
Aanvullende cursussen		61.3%	(44.3)	58.8%	(44.1)	.001	n.s.
Werkervaring		4.13	(1.04)	4.60	(0.96)	.053	**
Gebruik VVE-programma		65.8%	(48.6)	98.1%	(15.4)	.216	**
Piramide		13.8%		42.5%		^a	**
Kaleidoscoop		7.2		6.8			
Uk & Puk, Ko Totaal		11.8		15.5			
Startblokken		24.3		17.9			
Overige		8.6		15.5			
Professionele ontwikkeling	1-7	2.91	(0.86)	3.35	(1.01)	.050	**
Ervaren werkdruk	1-5	1.93	(0.52)	1.59	(0.47)	.108	**

Noot. + $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; ^a geen effectgrootte, uitgevoerd is de χ^2 toets voor nominale variabelen

Volgens de internationale normering van het gebruikte observatieinstrument, de CLASS Toddler, kunnen de gemiddelde scores op de dimensies van emotionele proceskwaliteit als 'midden tot hoog' gekwalificeerd worden, maar niet als zeer hoog (wat een gemiddelde score van boven de 6 zou vereisen). Het valt op dat de dimensie Negatieve Sfeer, verwijzend naar het voorkomen van negatieve en vijandige interacties en voor het onderzoeksdoel positief gehercodeerd, wel tot een score boven de 6 leidt: negativiteit komt heel weinig voor in Nederlandse peuterspeelzalen en

kinderdagverblijven vergeleken met Amerikaans onderzoek. De scores op de dimensies van educatieve kwaliteit liggen lager en zijn als 'laag tot midden' te kwalificeren.²⁰

Tabel 3.1.2: Geobserveerde structurele kwaliteit en proceskwaliteit, gemiddelde scores per groep naar type instelling; meetronde **voorjaar 2011**. Eenheid: groep

	range	KDV (N=122)		PSZ (N=149)		η^2	Sign.
		m	sd	m	sd		
Structurele kenmerken							
Aantal kinderen	3-21	9.62	(2.16)	9.89	(2.94)	.003	n.s.
Aantal volwassenen	1-4	1.97	(0.59)	2.17	(0.66)	.024	*
Kind-staf ratio	2-16	5.12	(0.99)	4.87	(1.88)	.006	n.s.
CLASS emotioneel							
Positieve sfeer	1-7	5.38	(0.99)	5.44	(0.89)	.001	n.s.
Negatieve sfeer (R)	1-7	6.82	(0.27)	6.85	(0.29)	.001	n.s.
Sensitiviteit	1-7	5.31	(0.76)	5.36	(0.82)	.001	n.s.
Kindperspectief	1-7	4.36	(0.82)	4.14	(0.89)	.016	*
Gedragsregulering	1-7	4.95	(0.75)	5.05	(0.87)	.004	n.s.
CLASS educatief							
Faciliteren ontwikkeling	1-7	3.49	(0.85)	3.90	(0.98)	.046	**
Kwaliteit feedback	1-7	2.73	(0.84)	3.06	(0.89)	.036	**
Taalstimulering	1-7	2.97	(0.98)	3.42	(1.08)	.045	**
Type activiteit per cyclus							
Creatief		18.6%		17.7%		^a	**
Educatief		19.6		30.6			
Vrij spel		34.6		28.6			
Verzorging		26.8		22.1			
Overige		0.4		1.0			

Noot. + p < .10; * p < .05; ** p < .01; ^a geen effectgrootte, uitgevoerd is de χ^2 toets voor nominale variabelen

Gerapporteerde ontwikkelingstimulerende activiteiten

Wat betreft de zelfgerapporteerde kwaliteit, gebaseerd op het aanbod aan activiteiten, is er een relatief klein, verwaarloosbaar verschil als het gaat om affectief gedrag (knuffelen, troosten) en activiteiten die zelfstandigheid en zelfregulatie bevorderen, maar bieden peuterspeelzalen meer begeleid en verrijkt spel en meer fantasiespel (zie Tabel 3.1.3). Ze bieden, volgens de zelfrapportage, ook meer activiteiten aan op het gebied van taal en geletterdheid dan kinderdagverblijven. Wat betreft activiteiten op het gebied van ontluikende gecijferdheid en wetenschap en technologie, zijn de verschillen weer klein: dergelijke activiteiten worden in beide typen voorschoolse voorzieningen relatief weinig aangeboden. Expliciet aandacht besteden aan diversiteit is nadrukkelijker vaker aan de orde in de peuterspeelzalen dan in de kinderdagverblijven, wat uiteraard kan samenhangen met de verschillen in de etnisch-culturele samenstelling van de groepen.

²⁰ Le Paro et al. (2011); CLASS Toddler Manual.

Tabel 3.1.3: Gerapporteerd activiteiten aanbod, gemiddelde scores per groep naar type instelling; meetronde **voorjaar 2011**. Eenheid: groep.

	range	KDV (N=126)		PSZ (N=175)		η^2	Sign.
		m	sd	m	sd		
Affectieve activiteiten	1-7	6.01	(0.65)	6.19	(0.58)	.020	*
Spelverrijking (herschaald)	1-7	4.34	(0.70)	4.70	(0.80)	.053	**
Fantasiespel	1-7	3.72	(0.92)	4.31	(0.91)	.095	**
Bevorderen zelfregulatie	1-7	4.00	(0.80)	4.24	(0.85)	.020	*
Omgaan met diversiteit	1-7	3.24	(0.76)	3.56	(0.85)	.037	**
Taalactiviteiten	1-7	4.97	(1.02)	5.41	(0.98)	.047	**
Geletterdheid	1-7	4.77	(0.93)	5.02	(0.96)	.017	*
Rekenen-Wiskunde	1-7	3.60	(0.92)	3.96	(1.08)	.030	*
Wetenschap & Technologie	1-7	2.40	(0.79)	2.33	(0.73)	.002	n.s.

Noot. + $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$

Structuur en beleid: rapportage leidinggevenden 2011

De kerngegevens van het onderzoek onder leidinggevenden staan in Tabel 3.1.4. Het merendeel van de deelnemende kinderopvangcentra en het overgrote deel van de peuterspeelzalen valt onder een stichting zonder commerciële doeleinden. Van de kinderopvangcentra is 41% onderdeel van een organisatie met een commercieel doel; voor de peuterspeelzalen is dit 7%. Peuterspeelzalen zijn vaker onderdeel van een grotere organisatie, zoals een gemeentelijke welzijnstichting, met meer dan zes locaties dan kinderdagverblijven, die vaker onderdeel zijn van een organisatie met slechts één locatie. De etnisch-culturele samenstelling van de staf verschilt niet tussen kinderdagverblijven en peuterspeelzalen. Gemiddeld over de hele steekproef is het aandeel van pedagogisch medewerkers en andere medewerkers binnen de organisatie met een allochtone achtergrond volgens de leidinggevenden rond de 25% (iets hoger dan wat door de pedagogisch medewerkers is gerapporteerd die met name over medewerkers die op de groep staan rapporteerden). De diversiteit naar etnisch-culturele achtergrond van de kinderen verschilt wel, in overeenstemming met wat hierover door de pedagogisch medewerkers werd gerapporteerd. Er zijn geen verschillen naar het aanbod aan scholingsactiviteiten. Leidinggevenden van kinderdagverblijven rapporteren wel significant meer logistieke en organisatorische problemen, die te maken hebben met fluctuaties in de instroom van kinderen en met vervanging van ziek of vertrekkend personeel.

Kinderdagverblijven en peuterspeelzalen profileren zich verschillend, in overeenstemming met hun huidige maatschappelijke functie. Kinderdagverblijven benadrukken het dienstverlenende karakter, peuterspeelzalen het educatieve karakter en de speciale betekenis van peuterspeelzalen voor groepen met speciale behoeften, vooral kinderen in sociaaleconomische achterstandsituaties. Wat betreft de aandacht voor de sociale en creatieve ontwikkeling van kinderen is er geen verschil in profilering. Dit beeld komt overeen met de ontwikkelingsdoelen die leidinggevenden noemen. Leidinggevenden van peuterspeelzalen hechten meer belang aan de ontwikkeling van taal en denken dan leidinggevenden van kinderdagverblijven, maar wat betreft de ontwikkeling van zelfstandigheid en sociale vaardigheden is er geen verschil.

Tabel 3.1.4: Centrumkenmerken en centrumbeleid zoals gerapporteerd door leidinggevenden van de locatie- of organisatie; meetronde **voorjaar 2011**. Eenheid: centrum/organisatie

	range	KDV (N=64)		PSZ (N=123)		η^2	Sign.
		m/f	sd	m/f	sd		
Organisatiekenmerken							
Juridische vorm						^a	**
Stichting		58.6%		93.1%			
Vof, BV of NV		41.4		6.9			
Aantal locaties						^a	**
1		18.9%		11.6%			
2-5		7.9		7.8			
6-10		7.9		14.0			
Meer dan 10		65.4		66.7			
Culturele diversiteit staf	1-10	2.14	(1.91)	2.53	(2.53)	.007	n.s.
Culturele diversiteit kind	1-10	3.29	(2.65)	4.52	(3.67)	.034	*
Scholingsactiviteiten	1-6	2.24	(0.33)	2.24	(0.43)	.000	n.s.
Logistieke problemen	1-4	1.59	(0.34)	1.24	(0.29)	.236	**
Profilering							
Dienstverlenend	1-5	3.30	(0.85)	2.22	(0.78)	.290	**
Inclusief	1-5	3.17	(0.90)	3.60	(0.99)	.048	*
Sociaal	1-5	3.77	(0.67)	3.83	(0.49)	.004	n.s.
Creatief	1-5	3.80	(0.73)	3.80	(0.70)	.000	n.s.
Educatief	1-5	3.78	(0.73)	4.24	(0.70)	.094	**
Belang ontwikkeling							
Taal & denken	1-5	4.13	(0.44)	4.54	(0.48)	.169	**
Zelfregulatie	1-5	3.76	(0.63)	3.82	(0.64)	.003	n.s.
Samenwerken	1-5	4.49	(0.51)	4.60	(0.57)	.010	n.s.
Respect voor diversiteit	1-5	3.96	(0.65)	4.17	(0.56)	.030	+
Kwaliteitszorg							
Volgsysteem t.b.v.:							
Ontwikkeling kinderen	1-3	2.80	(0.38)	2.84	(0.30)	.004	n.s.
Uitvoering aanbod	1-3	2.17	(0.61)	2.35	(0.55)	.024	n.s.
Info ouders-school	1-3	2.67	(0.44)	2.89	(0.25)	.093	*
Tevreden over kwaliteit	1-5	3.94	(1.02)	4.27	(0.49)	.044	*
Reactie op OKE wet							
Wet onbekend		13.0%		3.1%		^a	**
In beschouwing		20.0		6.2			
Invoering gestart		8.7		8.3			
Invoering voltooid		47.0		59.4			
N.v.t./geen doelgroep		1.7		0.0			
OKE-invoeringsstrategieën	1-4	3.13	(0.67)	3.65	(0.44)	.180	*
Instemming OKE doelen	1-6	4.16	(0.63)	4.02	(0.52)	.016	n.s.

Noot. + $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; ^a geen effectgrootte, uitgevoerd is de χ^2 toets voor nominale variabelen

Op het gebied van kwaliteitszorg zijn er geen opvallende verschillen. Vrijwel alle instellingen gebruiken volgens de leidinggevenden volgsystemen om de ontwikkeling van kinderen en de uitvoering van het aanbod te volgen. Peuterspeelzaal zeggen vaker ook volgsystemen te gebruiken om informatie aan ouders te verschaffen. Over de kwaliteit van de geboden opvang en educatie is

men gemiddeld genomen tevreden, maar leidinggevenden van peuterspeelzalen zijn meer tevreden over de kwaliteit dan leidinggevenden van kinderdagverblijven.

Wat betreft de Wet OKE uit 2010, die naar harmonisering van voorschoolse opvang en educatie voorzieningen streeft, valt op dat leidinggevenden in de kinderopvang vaker niet bekend zijn met de wet en dat invoering van de nieuwe vereisten in de peuterspeelzalen verder gevorderd is. Leidinggevenden van peuterspeelzalen rapporteren meer aspecten van wat de wet beoogt al uit te voeren dan leidinggevenden van kinderopvangcentra, zoals samenwerking met aanbieders van kinderopvang, samenwerking met een ondersteuningsorganisatie, samenwerking met een basisschool en uitvoering van een educatief (VVE) programma. Wat betreft ervaren obstakels bij de uitvoering van de wet is er geen duidelijk verschil. Ten slotte, er is geen duidelijk verschil tussen kinderopvang en peuterspeelzalen in de mate waarin de harmonisatiedoelen van de OKE-wet worden onderschreven. Gemiddeld genomen is men het “eens” met de diverse aspecten van harmonisatie, zoals die in het Pre-COOL²⁻⁵ onderzoek zijn nagevraagd, met name met het versterken van de educatieve functie van de kinderopvang en het streven naar brede persoonlijke, sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling.

3.2 Beschrijving van de situatie voorjaar 2012

Structurele kenmerken

Wat betreft structurele kenmerken zijn er weinig veranderingen te constateren en de verschillen tussen kinderopvang en peuterspeelzalen blijven met betrekking tot de meeste kenmerken gehandhaafd (zie Tabel 3.2.1). Dat geldt voor de gemiddelde gerapporteerde groeps grootte, kind-volwassene ratio, groepsstabiliteit, leeftijdsheterogeniteit, etnisch-culturele diversiteit in de groepen, etnische achtergrond van de pedagogisch medewerkers, hun gemiddelde opleidingsniveau en werkervaring. Het gebruik van een VVE programma is in de kinderopvang licht toegenomen (van 65.8% naar 73.2%). De ervaren werkdruk is hetzelfde gebleven en hoger in de kinderopvang dan in de peuterspeelzalen, zoals in 2011. De aandacht voor professionele ontwikkeling is zowel in de kinderopvang als in de peuterspeelzalen, blijkens de rapportages, licht gedaald. Het verschil tussen beiden in 2011 ten gunste van de peuterspeelzalen is kleiner geworden. De (kleine) veranderingen kunnen het gevolg zijn van fluctuaties in de steekproeven. Daarom zal in aparte analyses met groepen die zowel in 2011 als 2012 deel uitmaakten van de steekproeven nagegaan worden of er inderdaad veranderingen zijn opgetreden in de relatieve korte periode tussen beide meetronden.

Geobserveerde proceskwaliteit

De gegevens van de observaties tonen een ander beeld, zoals uit vergelijking van Tabel 3.2.2 met de eerder gepresenteerde Tabel 3.1.2 kan worden opgemaakt. Hoewel de patronen van verschillen tussen kinderopvang en peuterspeelzalen niet wezenlijk zijn veranderd, is er over de hele linie een (tamelijk sterke) daling in de scores te constateren in beide werksoorten, maar trendmatig sterker in de kinderopvang dan in de peuterspeelzalen.²¹ Een duidelijke verklaring ligt niet voor de hand. De kwaliteitsdaling kan wijzen op een effect van de bezuinigingen op de kinderopvang en van lokale

²¹ In de recente rapportage van het NCKO (Fukkink et al., 2013) wordt een lichte stijging van de proceskwaliteit gevonden. De NCKO studie vergeleek de jaren 2008 en 2012.

bezuinigingen en reorganisaties in het peuterspeelzaalwerk die tussen 2011 en 2012 zijn doorgevoerd, maar een dergelijke conclusie moet goed worden onderbouwd en methodologische artefacten moeten worden uitgesloten. De training van observatoren en de observatieprocedure waren in 2012 exact hetzelfde als in 2011. Naast nieuwe observatoren, werkte een deel van de observatoren van 2011 ook mee aan de observaties in 2012, en ook voor deze observatoren worden lagere gemiddelde scores gevonden. De veranderingen in kwaliteitscores kunnen voortkomen uit steekproeffluctuaties en vragen om een zorgvuldige analyse van groepen die zowel in 2011 als in 2012 zijn geobserveerd. Daarnaast moet uitvoerig gecontroleerd worden voor mogelijke artefacten, zoals observatoreffecten. Deze analyses zullen hierna ter hand genomen worden in een aparte paragraaf. De verdeling van de observaties over verschillende typen activiteiten is in 2012 nagenoeg hetzelfde als in 2011.

Tabel 3.2.1: Gerapporteerde structurele kwaliteit, gemiddelde scores per groep naar type instelling; meetronde **voorjaar 2012**. Eenheid: groep

	range	KDV (N=82)		PSZ (N=142)		η^2	Sign.
		m	sd	m	sd		
Structurele kenmerken							
Max. aantal kinderen	6-25	13.69	(1.59)	14.70	(2.03)	.062	**
Aantal volwassenen	1-4	2.59	(0.80)	2.29	(0.61)	.045	**
Kind-staf ratio	2-16	5.59	(1.64)	6.92	(2.16)	.094	**
Wisselingen in groep	1-4	1.64	(0.75)	1.47	(0.92)	.009	+
Leeftijdsheterogeniteit	1-5	2.58	(1.09)	1.52	(0.49)	.310	**
Met 0- t/m 1-jarigen		37.8%		0.7%		^a	**
w.v. met 0-jarigen		35.4		0.0			
Alleen 2- t/m 4-jarigen		52.4		88.7			
Culturele diversiteit	1-10	3.15	(3.03)	5.60	(3.63)	.107	**
Minder dan 10%		53.2%		26.1%		^a	**
10-30		16.5		11.6			
30-50		8.9		12.3			
50-70		6.3		10.1			
70-90		7.6		16.7			
Meer dan 90 %		7.6		23.2			
Allochtone medewerkers		13.4%	(30.7)	17.6%	(38.6)	.012	n.s.
Opleidingsniveau	1-5	2.61	(0.88)	2.53	(0.76)	.002	n.s.
Lager dan MBO3		5.0%		0.8%		^a	n.s.
MBO3		52.4		61.7			
MBO4		22.5		23.3			
HBO		16.3		13.5			
WO		2.5		0.8			
Aanvullende cursussen		93.9%	(44.3)	97.2%	(44.1)	.001	n.s.
Werkervaring		4.40	(1.09)	4.99	(1.05)	.069	**
Gebruik VVE-programma		73.2%	(48.6)	97.2%	(15.4)	.216	**
Piramide		13.4%		38.0%		^a	**
Kaleidoscoop		9.8		12.7			
Uk & Puk, Ko Totaal		23.2		19.0			
Startblokken		19.5		18.3			
Overige		17.1		34.5			
Professionele ontwikkeling	1-7	2.82	(0.94)	3.07	(0.81)	.016	+
Ervaren werkdruk	1-5	1.90	(0.61)	1.60	(0.56)	.061	**

Noot. + $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; ^a geen effectgrootte, uitgevoerd is de χ^2 toets voor nominale variabelen

Tabel 3.2.2: Geobserveerde structurele kwaliteit en proceskwaliteit, gemiddelde scores per groep naar type instelling; meetronde **voorjaar 2012**. Eenheid: groep

	Range	KDV (N=97)		PSZ (N=121)		η^2	Sign.
		m	sd	m	sd		
Structurele kenmerken							
Aantal kinderen	2-16	9.22	(2.40)	10.61	(3.00)	.030	**
Aantal volwassenen	1-6	1.99	(0.63)	2.29	(0.90)	.024	*
Kind-staf ratio	1-14	4.92	(1.59)	5.13	(2.18)	.006	n.s.
CLASS emotioneel							
Positieve sfeer	1-7	4.99	(1.05)	5.11	(0.96)	.004	n.s.
Negatieve sfeer (R)	1-7	6.85	(0.39)	6.89	(0.34)	.004	n.s.
Sensitiviteit	1-7	4.56	(1.10)	4.83	(0.86)	.020	*
Kindperspectief	1-7	4.03	(1.12)	3.91	(1.15)	.003	n.s.
Gedragregulering	1-7	4.41	(1.07)	4.64	(1.00)	.012	n.s.
CLASS educatief							
Faciliteren ontwikkeling	1-7	2.91	(0.98)	3.46	(1.10)	.047	**
Kwaliteit feedback	1-7	2.19	(1.01)	2.60	(0.87)	.042	**
Taalstimulering	1-7	2.80	(1.05)	3.22	(0.96)	.036	*
Type activiteit per cyclus							
Creatief		14.4%		15.8%		^a	**
Educatief		21.4		31.5			
Spel		33.8		28.7			
Verzorging		29.4		22.2			
Overige		1.0		1.8			

Noot. + p < .10; * p < .05; ** p < .01; ^a geen effectgrootte, uitgevoerd is de χ^2 toets voor nominale variabelen

Tabel 3.2.3: Gerapporteerde structurele kwaliteit en ontwikkelingstimulerend activiteiten aanbod, gemiddelde scores per groep naar type instelling; meetronde **voorjaar 2012**. Eenheid: groep

	range	KDV (N=82)		PSZ (N=142)		η^2	Sign.
		m	sd	m	sd		
Affectieve activiteiten	1-7	6.01	(0.61)	5.95	(0.75)	.002	n.s.
Spelverrijking (herschaald)	1-7	4.60	(0.80)	5.20	(0.84)	.108	**
Fantasiespel	1-7	4.10	(0.93)	4.71	(0.86)	.101	**
Bevorderen zelfregulatie	1-7	4.22	(0.89)	4.53	(0.78)	.032	**
Omgaan met diversiteit	1-7	2.99	(0.89)	3.39	(0.89)	.045	**
Taalactiviteiten	1-7	5.18	(0.99)	5.62	(0.99)	.043	**
Geletterdheid	1-7	4.68	(0.95)	5.04	(0.93)	.034	**
Rekenen-Wiskunde	1-7	3.99	(0.95)	4.44	(0.97)	.048	**
Wetenschap & technologie	1-7	2.64	(0.81)	2.85	(0.91)	.013	n.s.

Noot. + p < .10; * p < .05; ** p < .01

Gerapporteerde ontwikkelingstimulerende activiteiten

De zelfgerapporteerde kwaliteit aan de hand van de aangeboden activiteiten laat geen daling, sterker nog: laat overwegend een (kleine) stijging zien, anders dan bij de observaties (zie Tabel 3.2.3). Het patroon van overeenkomsten en verschillen blijft nagenoeg hetzelfde. Er is geen verschil wat betreft affectieve activiteiten en ook geen verschil in activiteiten op het gebied van geletterdheid, maar

peuterspeelzalen bieden op het gebied van spel en taal net als in 2011 meer activiteiten aan dan de kinderopvang. De gemiddelde emotionele en educatieve kwaliteit zoals geobserveerd met de CLASS naar type activiteit vertoont hetzelfde beeld als in 2011.

Tabel 3.2.4: Centrumkenmerken en centrumbeleid zoals gerapporteerd door leidinggevenden van de locatie- of organisatie; meetronde: **voorjaar 2012**. Eenheid: centrum/organisatie

	range	KDV (N=48)		PSZ (N=78)		η^2	Sign.
		m/f	sd	m/f	sd		
Organisatiekenmerken							
Juridische vorm						^a	**
Stichting		42.9%		92.9%			
Vof, BV of NV		57.1		7.1			
Aantal locaties							
1		12.5%		7.8%		^a	**
2-5		20.8		6.5			
6-10		6.3		10.4			
Meer dan 10		60.4		75.3			
Culturele diversiteit staf	1-10	2.23	(2.15)	2.31	(1.91)	.000	n.s.
Culturele diversiteit kind	1-10	3.06	(2.52)	5.78	(3.22)	.170	*
Scholingsactiviteiten	1-6	2.15	(0.32)	2.19	(0.32)	.003	n.s.
Logistieke problemen	1-4	1.48	(0.22)	1.28	(0.28)	.134	**
Profilering							
Dienstverlenend	1-5	3.39	(0.88)	2.28	(1.09)	.244	**
Inclusief	1-5	3.17	(0.90)	3.78	(1.04)	.035	+
Sociaal	1-5	3.75	(0.59)	3.86	(0.60)	.008	n.s.
Creatief	1-5	3.67	(0.68)	3.80	(0.69)	.009	n.s.
Educatief	1-5	4.07	(0.77)	4.34	(0.66)	.174	**
Belang ontwikkeling							
Taal & denken	1-5	4.13	(0.66)	4.72	(0.42)	.237	**
Zelfregulatie	1-5	3.70	(0.60)	4.03	(0.52)	.080	**
Samenwerken	1-5	4.43	(0.73)	4.54	(0.50)	.008	n.s.
Respect voor diversiteit	1-5	3.91	(0.74)	4.21	(0.53)	.053	*
Kwaliteitszorg							
Volgsysteem t.b.v.:							
Ontwikkeling kinderen	1-3	2.78	(0.36)	2.92	(0.19)	.065	**
Uitvoering aanbod	1-3	2.32	(0.56)	2.47	(0.57)	.017	n.s.
Info ouders-school	1-3	2.66	(0.40)	2.92	(0.20)	.170	**
Tevreden over kwaliteit	1-5	3.94	(0.73)	4.00	(0.78)	.002	n.s.
Reactie op OKE wet							
Wet onbekend		11.4%		1.4%		^a	**
In beschouwing		28.2		23.2			
Invoering gestart		33.3		47.8			
Invoering voltooid		35.9		29.0			
N.v.t./geen doelgroep		2.6		0.0			
OKE-invoeringsstrategieën	1-4	2.98	(0.75)	3.58	(0.49)	.192	**
Instemming OKE doelen	1-6	4.25	(0.51)	4.22	(0.59)	.001	n.s.
Ervaren last bezuinigingen	1-4	2.56	(1.04)	1.55	(1.06)	.191	**

Noot. + $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; ^a geen effectgrootte, uitgevoerd is de χ^2 toets voor nominale variabelen

Structuur en beleid: rapportage leidinggevenden 2012

De instellingen waarover in 2012 door leidinggevenden is gerapporteerd verschillen niet wezenlijk van de instellingen van 2011 wat betreft juridische vorm, omvang van de organisatie, diversiteit van staf en kinderen, scholingsbeleid (zie Tabel 3.2.4). Van de responderende kinderopvangcentra is in 2012 een groter deel afkomstig uit een organisatie met een commerciële doelstelling. De profilering van de instellingen laat dezelfde verschillen zien tussen kinderopvang en peuterspeelzalen als in 2011 en ook wat betreft de ontwikkelingsdoelen komen de resultaten nauw overeen.

Er zijn geen grote veranderingen in de kwaliteitszorg. In 2012 rapporteren leidinggevenden van peuterspeelzalen iets meer aandacht voor het volgen van de ontwikkeling van kinderen vergeleken met leidinggevenden van kinderopvanginstellingen. Het gebruik van een volgsysteem voor informatie aan ouders gebeurt opnieuw meer in peuterspeelzalen dan in kinderdagverblijven. Er is in 2012 geen verschil meer in zelfgerapporteerde tevredenheid over de kwaliteit. Men is gemiddeld genomen “tevreden” over de kwaliteit.

Het percentage leidinggevenden van kinderopvanginstellingen die zeggen de OKE wet niet te kennen is met 11.4% bijna hetzelfde als het percentage van 13% in 2011. De uitvoering van de wet is in 2012 ter hand genomen of al voltooid in een ongeveer even groot deel van de instellingen als in 2011. De instemming met de uitgangspunten van de OKE wet is voor zowel leidinggevenden van kinderopvangcentra als voor leidinggevenden van peuterspeelzalen in 2012 iets hoger dan in 2011. Ten slotte valt op dat leidinggevenden in de kinderopvang naar eigen zeggen een grotere last ervaren van de bezuinigingen dan leidinggevenden van peuterspeelzalen.

3.3 Analyse van stabiliteit en veranderingen in kwaliteit

Om verandering en stabiliteit te analyseren van de belangrijkste kwaliteitsaspecten, is allereerst de overeenkomst in scores in 2011 en 2012 bepaald. Tabel 3.3.1 geeft zowel de Pearson correlaties als de intraclasscorrelaties voor de observatiescores. Bij de observatiescores is de eenheid de groep, waarin zowel in 2011 als in 2012 is geobserveerd (N=198). Hoewel de groep dezelfde is in beide jaren, hebben de observaties betrekking op individuele medewerkers die niet noodzakelijkerwijs zowel in 2011 als in 2012 op de groep stonden. De ICC's geven daarom beter aan wat de overeenkomst is in proceskwaliteit in 2011 en 2012, die als redelijk te kenschetsen is en op matige tot gemiddelde stabiliteit wijst. Tabel 3.3.2 geeft de Pearson correlaties voor de zelf-gerapporteerde structurele kwaliteit en het activiteitenaanbod. De onderzoekseenheid is nu de individuele pedagogisch medewerker van wie gegevens van 2011 en 2012 beschikbaar waren (N=129). De stabiliteit van de metingen is gemiddeld tot sterk.

De Tabellen 3.3.1 en 3.3.2 geven ook de resultaten van de variantieanalyses voor herhaalde metingen die zijn uitgevoerd om veranderingen in gemiddelde scores naar type instelling te toetsen. De uitkomsten bevestigen wat eerder al werd opgemerkt. In lijn met wat hiervoor werd gerapporteerd, is er over de hele linie een significante daling in de scores van proceskwaliteit (hoofdeffect +), meestal in ongeveer gelijke mate voor peuterspeelzaal- en kinderopvanggroepen, maar soms verschillend (interactie-effect +). Het activiteitenaanbod is overwegend toegenomen, althans volgens de zelfrapportage, met her en der kleine verschillen tussen peuterspeelzalen en

kinderopvang. De structurele kwaliteitskenmerken blijken het meest stabiel. Een uitzondering is de aandacht voor professionele ontwikkeling die volgens de medewerkers tussen 2011 en 2012 tamelijk sterk is gedaald, het sterkst in peuterspeelzalen.

Tabel 3.3.1: Stabiliteit en verandering van 2011 naar 2012 van de geobserveerde proceskwaliteit. Resultaten van variantieanalyse voor herhaalde metingen. Eenheid: groep (N=198).

	Pearson <i>r</i> (ICC)	Hoofd-effect	Interactie-effect	KDV (N=87)	PSZ (N=111)
Emotionele proceskwaliteit					
Positieve sfeer	.45** (.50**)	+	0	afname	afname
Negatieve sfeer (R)	.18* (.33**)	0	0	gelijk	gelijk
Sensitiviteit	.17* (.31**)	+	0	afname	afname
Respect Kindperspectief	.24** (.39**)	+	0	afname	afname
Gedragregulatie	.17* (.28**)	+	0	afname	afname
Educatieve proceskwaliteit					
Faciliteren van leren	.31** (.45**)	+	0	afname-sterk	afname
Kwaliteit van Feedback	.33** (.47**)	+	+	afname	afname
Taalstimulering	.24** (.36**)	0	0	gelijk	gelijk

Noot. + $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$

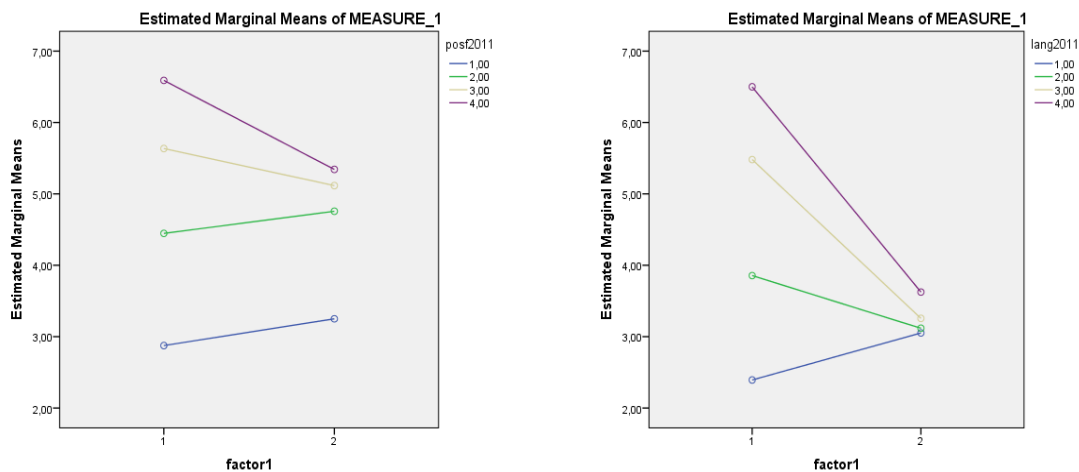
Tabel 3.3.2: Stabiliteit en verandering van 2011 naar 2012 van de belangrijkste gerapporteerde structurele kwaliteitskenmerken en ontwikkelingstimulerend activiteitenaanbod. Resultaten van variantieanalyse voor herhaalde metingen. Eenheid: pedagogisch medewerker (N=129).

	Pearson <i>r</i>	Hoofd-effect	Interactie-effect	KDV (N=57)	PSZ (N=72)
Structurele kenmerken					
Max. aantal kinderen	.69**	0	+	toename	afname
Kind-staf ratio	.35**	0	0	gelijk	gelijk
Leeftijdsheterogeniteit	.79**	0	0	gelijk	gelijk
Opleidingsniveau	.56**	0	0	gelijk	gelijk
Werkervaring	.64**	+	0	toename	toename
Gebruik VVE-programma	.74**	0	+	toename	gelijk
Professionele ontwikkeling	.43**	+	+	afname	afname-sterk
Activiteiten aanbod					
Affectieve activiteiten	.35**	+	+	gelijk	afname-sterk
Spelverrijking	.38**	+	0	toename	toename
Fantasiespel	.34**	+	0	toename	toename
Bevorderen zelfregulatie	.45**	0	+	gelijk	toename
Omgaan met diversiteit	.46**	0	0	gelijk	gelijk
Taalactiviteiten	.57**	+	+	toename-sterk	gelijk
Geletterdheid	.47**	+	0	toename	toename
Rekenen-Wiskunde	.61**	+	0	toename	toename
Wetenschap & technologie	.39**	+	0	toename	toename

Noot. + $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$

Om te bepalen of de veranderingen in de gemiddelde scores voor geobserveerde proceskwaliteit op een reëel effect wijzen dan wel uit methodologische artefacten moeten worden verklaard, zijn verschillende analyses uitgevoerd. Allereerst is per observatiedimensie bepaald of de verandering in scores homogeen is, dat wil zeggen op elk scoreniveau van 2011 (laag, laag-midden, midden-hoog, hoog-zeer hoog) het hetzelfde veranderingspatroon laat zien. De resultaten wijzen erop dat voor geen van de dimensies de verandering homogeen is. Op het hoogste scoreniveau is de sterkste daling te zien, op het laag, laag-midden en midden-hoog niveau is er geen daling, soms een trendmatige stijging (zie Figuur 3.3.1). Dit zou kunnen wijzen op het verschijnsel *regressie naar het gemiddelde*. Groepen die door toevallige factoren en meetfouten relatief hoog scoorden in 2011, tenderen er naar lager te scoren in 2012, en omgekeerd. Terzijde, regressie naar het gemiddelde betekent niet automatisch dat het gemiddelde van de scores lager wordt. Dat is alleen zo als de hoogste scores sterker dalen dan de laagste scores stijgen. Nagegaan is verder of de geobserveerde proceskwaliteit in 2012 verschilt tussen groepen die in 2011 wel en groepen die in 2011 niet geobserveerd zijn. Er blijken geen significante verschillen. De lagere gemiddelde kwaliteit in 2012 is dus niet uitsluitend toe te schrijven aan verschijnselen als regressie naar het gemiddelde, maar betreft ook nieuwe groepen in 2012.

Figuur 3.3.1: verandering in gemiddelde scores op twee CLASS-dimensies (positieve sfeer, taalstimulering) voor vier niveaugroepen in 2011 (1=laag, 2=laag-midden, 3=midden-hoog, 4=hoog).



Ten slotte is nagegaan of de mate van daling van de scores kan worden voorspeld uit relevante organisatie- en beleidskenmerken waarover de leidinggevenden in 2012 hebben gerapporteerd. De mate van daling (of stijging) is bepaald door voor iedere dimensie de *verschilscore* te berekenen van de kwaliteitscore in 2012 minus de kwaliteitscore in 2011. De dimensie Negatieve Sfeer is hierbij buiten beschouwing gelaten omdat hierin geen verandering werd geconstateerd. Vervolgens zijn correlaties berekend tussen de verschilscores en organisatie- en beleidskenmerken. De onderzoekseenheid is de groep binnen in een instelling waarvoor observatiegegevens in 2011 en 2012 en een rapportage van leidinggevenden in 2012 beschikbaar waren (N=29). De resultaten staan in Tabel 3.3.3.

Tabel 3.3.3: Correlaties tussen veranderingen in geobserveerde proceskwaliteit (gebaseerd op verschillcores; hogere kwaliteit in 2012=positief) en organisatie- en beleidskenmerken, gebaseerd op de rapportage van leidinggevenden. Eenheid: groep en organisatie (N=29)

	Δ PS	Δ ST	Δ KP	Δ GD	Δ FL	Δ FB	Δ TS
Omvang Organisatie	.26	.36*	-.06	.08	.30+	.18	.33+
Juridische vorm	-.19	.08	-.27	.06	-.31+	-.39*	-.28
Belemmeringen Kwaliteit	-.04	.07	-.04	-.17	-.42*	-.39*	-.31+
Profiel dienstverlenend	-.21	-.41*	-.27	-.04	-.17	-.08	-.02
Effecten Bezuinigingen	.38*	.01	.41*	.13	.49*	.16	.43*

Noot. + $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; PS=Positieve sfeer; ST=Sensitiviteit; KP=Respect Kindperspectief; GD=Gedragsregulatie; FL=Faciliteren leren; FB=Kwaliteit feedback; TS=Taalstimulering

Hoewel het patroon van correlaties niet over de hele linie consistent is, zijn er aanwijzingen dat de daling van de geobserveerde kwaliteit voor een deel met organisatie- en beleidskenmerken te maken kan hebben en zou kunnen wijzen op verschillen in vermogen om te gaan met externe veranderingen, zoals bezuinigingen en hervormingen. In grotere organisaties is de daling minder of is er zelf een (kleine) stijging van de kwaliteit, in private organisaties met winstoogmerk is er een sterkere daling van de kwaliteit dan in non-profit organisaties, vooral van de educatieve kwaliteit, en in organisaties met een sterker dienstverlenend profiel is er een sterkere daling van de kwaliteit dan in organisaties die zich op andere manieren extern profileren. De sterkste relaties worden gevonden met de mate waarin leidinggevenden een negatief effect zeggen te ervaren van de bezuinigingen. De correlaties zijn echter *positief*, dat wil zeggen, naarmate men meer last ervaart van de bezuinigingen is de daling van de kwaliteit minder of is er zelfs een (lichte) stijging van de kwaliteit. Een nadere analyse laat zien dat de ervaren last, zoals gerapporteerd in 2012, *negatief* samenhangt met de geobserveerde kwaliteit in 2011. Leidinggevenden die de hoogste score hebben op de vraag naar de ervaren last, hebben groepen in 2011 met de laagste scores op alle kwaliteitsdimensies. In 2012 zijn de scores voor deze groepen ongeveer gelijk, namelijk relatief laag gebleven en dus niet verder gedaald, wat de positieve samenhang met de verschillcores kan verklaren. Samenvattend, de vastgestelde daling in scores op de dimensies van proceskwaliteit laat zich niet eenduidig verklaren. Een methodologische verklaring is niet uit te sluiten, maar er zijn ook aanwijzingen dat de geconstateerde daling met effecten van de bezuinigingen te maken heeft.²²

²² In samenwerking met de Utrecht School of Economics is dezelfde analyse uitgevoerd, maar nu op centrumniveau, waarbij gecontroleerd is voor economische contextkenmerken (e.g., aantal aanbieders in de regio, prijsniveau van de aangeboden diensten) en regressie-analyses zijn gebruikt volgens het difference-within-difference en change-within-change model. De conclusie luidt dat de daling van kwaliteit tussen 2011 en 2012 reëel is, het sterkt in de kinderopvang, en het sterkst in centra die in 2011 relatief hoge kwaliteit boden voor een relatief lage prijs. Zie Akgunduz et al. (2013).

3.4 Voorspellen van proceskwaliteit in 2011

Met behulp van regressieanalyse is nagegaan welke factoren de geobserveerde emotionele en educatieve proceskwaliteit en het zelfgerapporteerde activiteiten aanbod voorspellen.²³ De eerste serie analyses heeft betrekking op de variatie in proceskwaliteit per observatiedagdeel en heeft de observatiecyclus, vier per observatiedagdeel per groep als analyse-eenheid (N=1073). Voorspellers zijn de groeps grootte, kind-staf ratio en type activiteit *tijdens* de observaties (ter onderscheid van de meer permanente groeps grootte en kind-staf ratio die via de vragenlijst is nagevraagd), en daarnaast het type instelling (peuterspeelzaal, kinderdagverblijf). Type activiteit is onderverdeeld in drie zogenaamde dummy-variabelen die respectievelijk creatieve, educatieve en spelactiviteit representeren, waarbij verzorgingsactiviteit als referentie fungeert. De resultaten staan in de Tabellen 3.4.1 en 3.4.2. De voorspelde variantie is over het algemeen gering. Een verklaring hiervoor is dat de meetbetrouwbaarheid van observatiescores per cyclus van 15 tot 20 minuten relatief laag is en door allerlei niet ter zake doende factoren en toevallige omstandigheden verstoord wordt. Vandaar dat aanbevolen wordt om observatiescores over cycli samen te voegen (zoals in de hiernavolgende analyses gebeurt) en observaties bij voorkeur op meer dan een dagdeel uit te voeren, om een robuustere kwaliteitsbepaling te verkrijgen. Desalniettemin draagt de analyse per observatiecyclus bij aan het algemene beeld. De groeps grootte en kind-staf ratio tijdens de observaties hebben geen duidelijk verband met de geobserveerde proceskwaliteit. Type activiteit is een sterkere voorspeller. Vrij spel is een sterke positieve voorspeller van de score op de dimensie Respect voor het Perspectief van het Kind en draagt ook bij aan de voorspelling van de scores op de educatieve dimensie Faciliteren van Leren. De relatie tussen vrij spel en respect voor het kindperspectief ligt voor de hand: in vrij spel wordt aan kinderen doorgaans de meeste ruimte gelaten zelf hun activiteiten te kiezen en vorm te geven. Verder is educatieve activiteit een positieve voorspeller van de scores op verschillende dimensies van emotionele kwaliteit en een relatief sterke positieve voorspeller van de dimensies van educatieve kwaliteit. Creatieve activiteit is ook positieve voorspeller van zowel emotionele als educatieve kwaliteit. De overwegend positieve effecten van deze typen activiteiten wijzen er op dat de referentiecategorie *verzorgingsactiviteit* met lagere emotionele en educatieve kwaliteit is geassocieerd, zoals eerder al bleek. Ten slotte laten de resultaten zien dat structurele kwaliteitskenmerken en type activiteit niet volledig het effect van type instelling kunnen verklaren. Peuterspeelzalen laten overwegend hogere educatieve proceskwaliteit zien dan kinderdagverblijven, in lijn met wat hierboven werd beschreven. Voor emotionele proceskwaliteit is er geen verschil.

De tweede serie analyses heeft betrekking op de meer permanente structurele kwaliteitskenmerken en organisatiekenmerken zoals gerapporteerd door de pedagogisch medewerksters. De analyse-eenheid is de groep. De analyses zijn uitgevoerd voor groepen waarvan zowel observatie- als vragenlijstgegevens beschikbaar waren (N=109). De resultaten zijn weergegeven in de Tabellen 3.4.3 en 3.4.4 en laten zien dat de voorspelde variantie in algemeen klein is, met uitzondering van de dimensie Respect voor het Kindperspectief. De belangrijkste voorspellers van de geobserveerde emotionele proceskwaliteit zijn groeps grootte en kind-staf ratio. Een grotere groep en kind-staf ratio (meer kinderen per medewerker) gaat samen met lagere emotionele kwaliteit en minder adequate

²³ De regressieanalyses zijn in twee ronden uitgevoerd. De eerste analyse leverde een beeld op van uitbijters (onderzoekseenheden die sterk afwijken van het algemene patroon). In de tweede analyse zijn uitbijters die meer dan 2.5 standaardafwijking onder of boven de algemene trend zaten, buiten de analyse gehouden. Het aantal uitbijters varieerde van 0 tot 4.

gedragsregulering en groepsbegeleiding. Het effect van opleiding en beroepsspecialisatie is wisselend. Groepsgrootte en kind-staf ratio zijn ook negatief gerelateerd aan educatieve kwaliteit, maar de effecten zijn kleiner. Het valt op dat gebruik van een VVE-programma geen systematisch verband heeft met emotionele en educatieve kwaliteit. De effecten van instellingstype zijn klein.

Tabel 3.4.1: Voorspellen van geobserveerde emotionele proceskwaliteit uit geobserveerde structurele kwaliteitskenmerken, type activiteit en type instelling; meetronde **voorjaar 2011**. Eenheid: observatiecyclus (N = 1073)

Predictoren	Positief klimaat β	Negatief klimaat (R) β	Sensitiviteit β	Respect Kind- perspectief β
Groepsgrootte	-.01	-.06	-.03	-.05
Kind-staf ratio	.00	-.04	.01	.04
Creatieve activiteit ^a	.01	.08*	.01	.12**
Educatieve activiteit ^a	.15**	.06*	.08*	.07*
Vrij spel ^a	.05	-.00	-.04	.55**
Type instelling (kdv=1, psz=0)	-.01	-.03	-.02	.05+
R ² / R ² adjusted	.02* (.01)	.01* (.01)	.02* (.02)	.25** (.24)

Noot. + p < .10; * p < .05; ** p < .01; ^a Verzorgingsactiviteit is de referentie.

Tabel 3.4.2: Voorspellen van geobserveerde educatieve proceskwaliteit uit geobserveerde structurele kwaliteitskenmerken, type activiteit en type instelling; meetronde **voorjaar 2011**. Eenheid: observatiecyclus (N = 1073)

Predictoren	Gedrags- regulatie β	Faciliteren Leren β	Kwaliteit Feedback β	Taal- stimulering β
Groepsgrootte	-.03	-.07*	.01	.00
Kind-staf ratio	.03	.01	.04	.06+
Creatieve activiteit ^a	.01	.18**	.13**	.03
Educatieve activiteit ^a	.03	.38**	.19**	.20**
Vrij spel ^a	-.07*	.18**	.02	.01
Type instelling (kdv=1, psz=0)	-.05	-.11**	-.10**	-.13**
R ² / R ² adjusted	.01* (.01)	.13** (.12)	.05** (.04)	.06** (.05)

Noot. + p < .10; * p < .05; ** p < .01; ^a Verzorgingsactiviteit is de referentie.

De derde reeks van analyses betreft de relaties tussen structurele kwaliteitskenmerken en het activiteitenaanbod over een langere tijdspanne. De analyse-eenheid is de groep waarvoor gegevens uit de vragenlijst voor pedagogisch medewerkers beschikbaar waren (N=268). Voor groepen met meer dan een responderende medewerker zijn de antwoorden van de respondenten gemiddeld. De resultaten staan in de Tabellen 3.4.5 en 3.4.6. Structurele kenmerken als groepsgrootte, kind-staf ratio en leeftijdsheterogeniteit blijken geen duidelijke voorspellers van het activiteitenaanbod. De belangrijkste voorspeller is de variabele professionele ontwikkeling, verwijzend naar de mate waarin in de instelling teamoverleg, gezamenlijk ontwikkelen van activiteiten, bespreken van kinderen, leren van collega's en gezamenlijke professionaliseringsactiviteiten plaatsvinden. Daarnaast is het gebruik van een VVE-programma een positieve voorspeller van het activiteitenaanbod, met name van de

mate waarin educatieve activiteiten worden aangeboden. Opleidingsniveau heeft geen consistente positieve effecten.

Tabel 3.4.3: Voorspellen van geobserveerde emotionele proceskwaliteit uit gerapporteerde structurele kwaliteitskenmerken en type instelling; meetronde **voorjaar 2011**. Eenheid: groep (N = 109)

Predictoren	Positief klimaat β	Negatief klimaat (R) β	Sensitiviteit β	Respect Kind- perspectief β
Groepsgrootte	-.24*	-.29*	-.22+	-.40**
Kind-staf ratio	-.09	-.30*	-.21+	-.31**
Leeftijdsheterogeniteit	-.08	-.08	-.08	-.00
Werkervaring	.18+	.17	.01	.09
Opleidingsniveau	.11	.08	.12	.16+
Professionele ontwikkeling	.05	.19+	-.09	-.13
Gebruik VVE-programma	-.06	.10	.03	-.11
Type instelling (kdv=1, psz=0)	.03	.22*	-.08	.10
R ² / R ² adjusted	.10 (.03)	.15* (.08)	.11 (.03)	.27** (.21)

Noot. + p < .10; * p < .05; ** p < .01

Tabel 3.4.4: Voorspellen van geobserveerde educatieve proceskwaliteit uit gerapporteerde structurele kwaliteitskenmerken en type instelling; meetronde **voorjaar 2011**. Eenheid: groep (N = 109)

Predictoren	Gedrags- regulatie β	Faciliteren Leren β	Kwaliteit Feedback β	Taal Stimulering β
Groepsgrootte	-.33**	-.09	-.20+	-.10
Kind-staf ratio	.21+	.09	-.04	.19
Leeftijdsheterogeniteit	-.03	-.06	-.14	-.18
Werkervaring	-.03	.17	.15	.01
Opleidingsniveau	.24*	-.01	.01	.12
Professionele ontwikkeling	.02	-.04	-.12	-.05
Gebruik VVE-programma	.17+	-.04	-.11	-.01
Type instelling (kdv=1, psz=0)	-.04	-.10	-.10	.11
R ² / R ² adjusted	.16* (.09)	.07 (.01)	.10 (.01)	.07 (.00)

Noot. + p < .10; * p < .05; ** p < .01

De vierde reeks analyses betreft opnieuw de geobserveerde proceskwaliteit, maar nu met alleen de belangrijkste structurele kwaliteitskenmerken en met samengestelde indicatoren van het aanbod aan spel- en educatieve activiteiten als voorspellers. De nieuwe variabele spelaanbod is een samenvoeging van de variabelen spelverrijking en fantasiespel; de nieuwe variabele educatief aanbod is samengesteld uit de variabelen taal-, geletterdheids- en rekenen-wiskunde activiteiten. De groep met zowel observatie- en vragenlijstgegevens is de analyse-eenheid (N=109).

Tabel 3.4.5: Voorspellen van zelf-gerapporteerde affectieve en spelactiviteiten uit structurele kwaliteitskenmerken en type instelling; meetronde **voorjaar 2011**. Eenheid: groep (N = 268)

Predictoren	Affectieve activiteiten β	Spelverrijking β	Fantasiespel β	Zelfregulatie bevorderen β
Groepsgrootte	-.12+	-.13*	.01	-.07
Kind-staf ratio	.13+	-.13*	-.04	-.01
Leeftijdsheterogeniteit	.08	.01	-.09	-.09
Werkervaring	.08	-.10+	-.02	-.02
Opleidingsniveau	.04	.17**	.06	.08
Professionele ontwikkeling	.22**	.21**	.35**	.37**
Gebruik VVE-programma	.10	.11+	.05	.15*
Type instelling (kdv=1, psz=0)	-.07	-.27**	-.21**	.01
R ² / R ² adjusted	.10** (.07)	.21** (.18)	.26** (.24)	.19** (.17)

Noot. + p < .10; * p < .05; ** p < .01

Tabel 3.4.6: Voorspellen van zelf-gerapporteerde educatieve activiteiten uit structurele kwaliteitskenmerken en type instelling; meetronde **voorjaar 2011**. Eenheid: groep (N = 268)

Predictoren	Taal-activiteiten β	Geletterdheid β	Reken-activiteiten β	Wetenschap & Techniek β
Groepsgrootte	.08	.12*	.08	-.07
Kind-staf ratio	.02	.05	.04	.05
Leeftijdsheterogeniteit	-.08	.05	-.03	.07
Werkervaring	-.04	.06	.04	.04
Opleidingsniveau	.11+	.03	.06	.01
Professionele ontwikkeling	.32**	.31**	.34**	.33**
Gebruik VVE-programma	.25**	.19**	.18**	.19**
Type instelling (kdv=1, psz=0)	-.02	.04	.02	.10
R ² / R ² adjusted	.27** (.25)	.19** (.16)	.20** (.18)	.14** (.11)

Noot. + p < .10; * p < .05; ** p < .01

De resultaten van de regressieanalyses staan in de Tabellen 3.4.7 en 3.4.8. Groepsgrootte en kind-staf ratio zijn opnieuw voorspellers van de geobserveerde kwaliteit. Daarnaast is ook het activiteitenaanbod van belang. De mate waarin educatieve activiteiten worden aangeboden voorspelt positief de emotionele kwaliteit van de groepsprocessen, met uitzondering van gedragsregulatie. Het aanbod aan educatieve activiteiten en spel voorspelt positief de educatieve kwaliteit. Het effect van professionele ontwikkeling is nu (klein) negatief, vermoedelijk door de sterke samenhang van dit kenmerk met het activiteitenaanbod, waarbij de laatste de eerst positieve relatie wegverklaart.

Tabel 3.4.7: Voorspellen van geobserveerde emotionele proceskwaliteit uit een selectie van gerapporteerde structurele kwaliteitskenmerken en activiteiten aanbod; meetronde **voorjaar 2011**. Eenheid: groep (N = 109)

	Positief klimaat β -eindmodel	Negatief klimaat (R) β -eindmodel	Sensitiviteit β -eindmodel	Respect Kind- perspectief β -eindmodel
<i>Predictoren (1)</i>				
Groepsgrootte	-.20+	-.24*	-.12	-.36**
Kind-staf ratio	.08	-.21*	-.17	-.18*
Professionele ontwikkeling	-.14	-.11	-.16	-.17+
<i>Predictoren (2)</i>				
Aanbod educatieve activiteiten	.24*	.33**	.11	-.13
Aanbod spelactiviteiten	.14	.01	.09	.11
R ² / R ² adjusted	.11* (.06)	.15** (.11)	.07 (.02)	.17** (.14)
Δ R ² - stap 2	.08*	.09*	.02	.01

Noot. + p < .10; * p < .05; ** p < .01

Tabel 3.4.8: Voorspellen van geobserveerde educatieve proceskwaliteit uit een selectie van gerapporteerde structurele kwaliteitskenmerken en activiteiten aanbod; meetronde **voorjaar 2011**. Eenheid: groep (N = 109)

	Gedrag- regulatie β -eindmodel	Faciliteren Leren β -eindmodel	Kwaliteit Feedback β -eindmodel	Taal- stimulering β -eindmodel
<i>Predictoren (1)</i>				
Groepsgrootte	-.16	-.12	-.17+	-.16
Kind-staf ratio	-.22*	-.12	-.04	-.15
Professionele ontwikkeling	.04	-.18+	-.26*	-.21*
<i>Predictoren (2)</i>				
Aanbod educatieve activiteiten	.06	.26*	.21+	.17+
Aanbod spelactiviteiten	-.02	.26*	.23*	.27**
R ² / R ² adjusted	.06 (.01)	.18** (.13)	.14** (.10)	.16** (.11)
Δ R ² - stap 2	.00	.15**	.11**	.11**

Noot. + p < .10; * p < .05; ** p < .01

3.5 Voorspellen van proceskwaliteit in 2012

Dezelfde analyses zijn ook uitgevoerd met de gegevens van 2012. Allereerst is weer nagegaan in welke mate de geobserveerde emotionele en educatieve proceskwaliteit per observatiecyclus, dagdeel en groep door de geobserveerde structurele kenmerken en type activiteit kan worden verklaard, met observatiecyclus als eenheid (N=858). De resultaten van 2012 komen goed overeen met die van 2011 (zie Tabellen 3.5.1 en 3.5.2). Opnieuw kan de variatie in emotionele en educatieve proceskwaliteit maar zeer beperkt worden voorspeld uit de groepsgrootte en kind-staf ratio tijdens de observaties. Het type activiteit tijdens de observaties legt opnieuw meer gewicht in de schaal, met opvallende effecten van vrij spel: tijdens vrij spel is er meer negativiteit geobserveerd in de interacties in de groep, tegelijkertijd gaat vrij spel, net als in 2011, samen met hoge scores op de

schaal Respect voor het Kindperspectief, anders gezegd: met name tijdens vrij spel wordt aan kinderen vrijheid en initiatief gegeven bij het vormgeven van hun activiteiten. Tijdens educatieve activiteiten is er, net als in 2011, een positiever emotioneel klimaat, zijn de pedagogisch medewerkers sensitiever en is er sprake van effectievere gedragsregulatie. Creatieve activiteiten, educatieve activiteiten en spelactiviteiten bieden hogere educatieve proceskwaliteit.

De relaties tussen geobserveerde proceskwaliteit en de permanente structurele kwaliteits- en organisatiekenmerken, met de groep als analyse-eenheid (N=129), zijn in 2012 deels overeenkomstig, deels verschillend van die in 2011 (zie Tabellen 3.5.3 en 3.5.4). Groepsgrootte en kind-staf ratio zijn over de hele linie relatief belangrijke voorspellers van de geobserveerde proceskwaliteit, met name de emotionele proceskwaliteit. Wat betreft de organisatiekenmerken is ten opzichte van 2011 een nieuwe variabele toegevoegd die specifiek het aspect van professionele samenwerking en gedeelde werkdoelen meet, te weten *teamcohesie*, naast de variabele aandacht voor professionele ontwikkeling. Teamcohesie is een relatief belangrijke voorspeller van de geobserveerde educatieve kwaliteit. Hetzelfde geldt voor het gebruik van een VVE-programma. De effecten zijn echter niet groot. Daarnaast blijven er, net als in 2011, effecten van het type voorziening op de geobserveerde educatieve kwaliteit die in peuterspeelzalen hoger is dan in kinderdagverblijven.

Tabel 3.5.1: Voorspellen van geobserveerde emotionele proceskwaliteit uit geobserveerde structurele kwaliteitskenmerken, activiteit en instelling; meetronde **voorjaar 2012**. Eenheid: observatiecyclus (N = 858)

Predictoren	Positief klimaat β	Negatief klimaat (R) β	Sensitiviteit β	Respect kind-perspectief β
Groepsgrootte	.03	-.06+	.01	-.05
Kind-staf ratio	.00	.08*	.05	-.00
Creatieve activiteit ^a	.00	-.06	-.05	.11**
Educatieve activiteit ^a	.17**	.02	.13**	.03
Vrij spel ^a	-.01	-.28**	-.01	.62**
Type instelling (kdv=1, psz=0)	-.01	-.02	.02	.03
R^2 / R^2 adjusted	.03*(.03)	.09** (.09)	.03* (.02)	.34** (.34)

Noot. + $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; ^a Verzorgingsactiviteit is de referentie.

Tabel 3.5.2: Voorspellen van geobserveerde educatieve proceskwaliteit uit geobserveerde structurele kwaliteitskenmerken, activiteit en instelling; meetronde **voorjaar 2012**. Eenheid: observatiecyclus (N = 858)

Predictoren	Gedrags-regulatie β	Faciliteren Leren β	Kwaliteit Feedback β	Taal-stimulering β
Groepsgrootte	-.10**	-.04	.03	.02
Kind-staf ratio	-.06	.00	.13*	.06+
Creatieve activiteit ^a	-.04	.22**	.18**	.10*
Educatieve activiteit ^a	.15**	.38**	.21**	.22**
Vrij spel ^a	-.09*	.23**	.10*	-.01
Type instelling (kdv=1, psz=0)	-.02	-.06+	-.07+	-.09*
R^2 / R^2 adjusted	.05** (.05)	.11** (.10)	.05** (.05)	.05** (.04)

Noot. + $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; ^a Verzorgingsactiviteit is de referentie.

Tabel 3.5.3: Voorspellen van geobserveerde emotionele proceskwaliteit uit gerapporteerde structurele kwaliteitskenmerken en type instelling; meetronde **voorjaar 2012**. Eenheid: groep (N = 129)

Predictoren	Positief klimaat β	Negatief klimaat (R) β	Sensitiviteit β	Respect Kind- perspectief β
Groepsgrootte	-.17	-.12	-.11	-.35**
Kind-staf ratio	-.21+	.00	-.36**	-.21+
Leeftijdsheterogeniteit	.04	.15	.00	.18
Werkervaring	-.03	.04	.08	.01
Opleidingsniveau	-.19+	-.12	.01	-.05
Professionele ontwikkeling	-.19+	.09	.03	-.07
Teamcohesie	.11	.08	.18+	.12
Gebruik VVE-programma	.04	.01	-.05	.00
Type instelling (kdv=1, psz=0)	-.01	-.05	.04	-.08
R ² / R ² adjusted	.11 (.02)	.05 (.00)	.13+ (.05)	.13+ (.05)

Noot. + p < .10; * p < .05; ** p < .01

De analyses van het activiteitenaanbod over een langere tijdspanne hebben betrekking op de groepen waarvoor gegevens uit de vragenlijst voor pedagogisch medewerkers beschikbaar waren (N=196). De resultaten staan in de Tabel 3.5.5 en 3.5.6. Aandacht voor professionele ontwikkeling en teamcohesie, als meer permanente kwaliteitskenmerken van de organisatie, zijn over de hele linie de belangrijkste voorspellers van het activiteitenaanbod, net als in 2011 (toen alleen met de variabele professionele ontwikkeling). Ook het beroepsgerichte opleidingsniveau van de pedagogische medewerkers voorspelt verschillen in aangeboden activiteiten. Een hoger opleidingsniveau gaat samen met frequenter fantasiespel, meer activiteiten die zelfstandigheid en zelfregulatie bevorderen, en een groter aanbod van taal- en geletterdheidsactiviteiten. De effecten zijn consistenten dan in 2011. De structurele kwaliteitskenmerken groepsgrootte en kind-staf ratio voorspellen, net als in 2011, vrijwel geen variatie in aanbod. Het gebruik van een VVE-programma is in 2012, anders dan in 2011, geen duidelijke voorspeller van het activiteitenaanbod (met één uitzondering).

Tabel 3.5.4: Voorspellen van geobserveerde educatieve proceskwaliteit uit gerapporteerde structurele kwaliteitskenmerken en type instelling; meetronde **voorjaar 2012**. Eenheid: groep (N = 129)

Predictoren	Gedrags- regulatie β	Faciliteren Leren β	Kwaliteit Feedback β	Taal Stimulering β
Groepsgrootte	-.04	-.21*	-.08	-.16
Kind-staf ratio	.25*	-.21*	-.14	-.11
Leeftijdsheterogeniteit	-.03	.07	-.02	.22+
Werkervaring	.06	-.08	.02	.14
Opleidingsniveau	-.05	.04	.08	-.09
Professionele ontwikkeling	-.22*	-.05	-.02	-.03
Teamcohesie	.16	.24*	.30**	.12
Gebruik VVE-programma	.10	.17+	.16+	.11
Type instelling (kdv=1, psz=0)	.02	-.39**	-.18+	-.27*
R ² / R ² adjusted	.16+ (.07)	.34* (.28)	.24** (.17)	.15+ (.06)

Noot. + p < .10; * p < .05; ** p < .01

Tabel 3.5.5: Voorspellen van zelf-gerapporteerde affectieve en spelactiviteiten uit structurele kwaliteitskenmerken en type instelling; meetronde **voorjaar 2012**. Eenheid: groep (N = 196)

Predictoren	Affectieve activiteiten β	Spelverrijking β	Fantasiespel β	Zelfregulatie bevorderen β
Groepsgrootte	.06	-.04	.09	.08
Kind-staf ratio	.02	.01	.10	-.01
Leeftijdsheterogeniteit	-.04	-.08	.08	-.05
Werkervaring	-.06	-.02	-.14+	-.13+
Opleidingsniveau	.05	.16*	.19**	.12+
Professionele ontwikkeling	.14+	.12+	.20**	.42**
Teamcohesie	.14+	.21**	-.08	-.10
Gebruik VVE-programma	.10	.18*	.06	.03
Type instelling (kdv=1, psz=0)	.04	-.19*	-.41**	-.21*
R ² / R ² adjusted	.08 (.02)	.25** (.20)	.29** (.25)	.27** (.23)

Noot. + p < .10; * p < .05; ** p < .01

Tabel 3.5.6: Voorspellen van zelf-gerapporteerde educatieve activiteiten uit structurele kwaliteitskenmerken en type instelling; meetronde **voorjaar 2012**. Eenheid: groep (N = 196)

Predictoren	Taal-activiteiten β	Geletterdheid β	Reken-activiteiten β	Wetenschap & Techniek β
Groepsgrootte	.07	.11	.12	-.04
Kind-staf ratio	-.10	.06	-.07	-.07
Leeftijdsheterogeniteit	-.08	-.12	-.03	.05
Werkervaring	-.00	.09	.05	.07
Opleidingsniveau	.25**	.17*	.11	.12
Professionele ontwikkeling	.27**	.23**	.30**	.29**
Teamcohesie	-.02	-.14+	-.09	-.11
Gebruik VVE-programma	-.03	-.10	.02	.08
Type instelling (kdv=1, psz=0)	-.06	-.12	-.15	-.12
R ² / R ² adjusted	.17** (.13)	.18** (.13)	.18** (.13)	.11* (.06)

Noot. + p < .10; * p < .05; ** p < .01

Ten slotte is opnieuw bepaald in hoeverre de variatie in geobserveerde emotionele en educatieve proceskwaliteit met een beperkt aantal predictoren voorspeld kan worden, met als analyse-eenheid de groep waarvoor zowel observatie als vragenlijstgegevens beschikbaar waren (N=129). De resultaten van de regressieanalyses zijn weergegeven in de Tabel 3.5.7 en 3.5.8. Net als in 2011, zijn groepsgrootte en kind-staf ratio over de hele linie relatief belangrijke voorspellers van de geobserveerde proceskwaliteit, vooral in het emotionele domein, en het organisatiekenmerk teamcohesie is een voorspeller van de educatieve proceskwaliteit. Net als in 2011, blijkt ook het activiteiten aanbod van belang. Het aanbod aan educatieve activiteiten voorspelt positief de emotionele kwaliteit, inclusief effectieve vormen van gedragsregulering. Het aanbod aan spelactiviteiten is met name geassocieerd met hogere educatieve kwaliteit. Er zijn diverse verschillen in details met 2011, maar in grote lijnen komt het patroon in 2012 overeen met dat van 2011.

Tabel 3.5.7: Voorspellen van geobserveerde emotionele proceskwaliteit uit een selectie van gerapporteerde structurele kwaliteitskenmerken en activiteiten aanbod; meetronde **voorjaar 2012**. Eenheid: groep (N = 129)

	Positief klimaat β -eindmodel	Negatief klimaat (R) β -eindmodel	Sensitiviteit β -eindmodel	Respect Kind- perspectief β -eindmodel
<i>Predictoren (1)</i>				
Groepsgrootte	-.18+	-.11	-.17+	-.28**
Kind-staf ratio	-.24*	-.06	-.32**	-.12
Professionele ontwikkeling	-.15	.02	-.11	-.10
Teamcohesie	.12	-.12	.14	.10
<i>Predictoren (2)</i>				
Aanbod educatieve activiteiten	.21*	.01	.33**	.01
Aanbod spelactiviteiten	.08	.11	.03	.09
R ² / R ² adjusted	.14** (.10)	.04 (.00)	.24** (.20)	.10+ (.05)
Δ R ² - stap 2	.05*	.01	.10**	.01

Noot. + p < .10; * p < .05; ** p < .01

Tabel 3.5.8: Voorspellen van geobserveerde educatieve proceskwaliteit uit een selectie van gerapporteerde structurele kwaliteitskenmerken en activiteiten aanbod; meetronde **voorjaar 2012**. Eenheid: groep (N = 129)

	Gedrags- regulatie β -eindmodel	Faciliteren Leren β -eindmodel	Kwaliteit Feedback β -eindmodel	Taal- stimulering β -eindmodel
<i>Predictoren (1)</i>				
Groepsgrootte	-.04	-.15+	-.08	-.12
Kind-staf ratio	-.16+	-.26**	-.16+	-.10
Professionele ontwikkeling	-.37**	-.07	-.04	-.07
Teamcohesie	.08	.30**	.29**	.16+
<i>Predictoren (2)</i>				
Aanbod educatieve activiteiten	.27**	.08	-.09	-.02
Aanbod spelactiviteiten	.16+	.28**	.26**	.28**
R ² / R ² adjusted	.26** (.22)	.28** (.24)	.18** (.14)	.12* (.07)
Δ R ² - stap 2	.12**	.09**	.05*	.06*

Noot. + p < .10; * p < .05; ** p < .01

3.6 Conclusies

Kwaliteit en curriculum

De emotionele kwaliteit van de dagelijkse processen in peuterspeelzaal- en kinderopvanggroepen is in 2011 te kwalificeren als 'midden-hoog' en de educatieve kwaliteit als 'laag-midden', naar de normen van het gebruikte observatiesysteem CLASS Toddler. In 2012 is de kwaliteit lager en te kwalificeren als 'midden' voor emotionele kwaliteit en 'laag' voor educatieve kwaliteit. De verschillen in scores tussen 2011 en 2012 kunnen met methodologische problemen te maken hebben, maar mogelijk ook op effecten van bezuinigingen in de sector wijzen die door de organisaties met meer of minder succes zijn opgevangen. Voorzichtigheidshalve concluderen we dat de kwaliteit in emotioneel opzicht voldoende is, maar uiteraard nog beter zou kunnen, en dat vooral op educatief vlak nog

winst te behalen is. In emotioneel opzicht verschilt de kwaliteit van peuterspeelzalen en kinderdagverblijven niet, in educatief opzicht hebben de peuterspeelzalen een hoger kwaliteitsniveau. Er zijn verder verschillen tussen groepen op alle kwaliteitsdimensies.

Om de kwaliteit van het activiteiten aanbod te kwalificeren zijn geen normen beschikbaar. De gemiddelde scores op de 7-puntschalen laten zien dat spelactiviteiten gemiddeld 'regelmatig' of 'elke week' aan de orde zijn, dat gerichte taal- en geletterdheidsactiviteiten gemiddeld twee tot vier keer per week aangeboden worden, rekenactiviteiten gemiddeld elke week en wetenschap en technologie een à twee keer per maand. Dit betreft gemiddelden die bepaald zijn op basis van verschillende typen activiteiten binnen een activiteitendomein. Het is aan de hand van de gemiddelde scores niet mogelijk te bepalen hoe vaak afzonderlijke activiteiten aan de orde zijn, maar het totaalbeeld suggereert dat ook op dit vlak meer mogelijk is.²⁴

Voorspellen van kwaliteit

Het combineren van verschillende meetmethoden (observaties, vragenlijsten) en meetmomenten met wisselende onderzoeksgroepen, en analyses op verschillende onderzoekseenheden, geeft het volgende beeld. De emotionele kwaliteit van de processen in kinderopvang- en peuterspeelzaalgroepen wordt mede bepaald door de bekende structurele kwaliteitskenmerken groeps grootte en kind-staf ratio; opleidingsniveau van de medewerkers heeft geen duidelijk effect. Door pedagogisch medewerkers begeleide educatieve activiteiten en in mindere mate creatieve activiteiten bevorderen zowel de emotionele als educatieve kwaliteit. Vrij spel is van belang voor de kwaliteitsdimensie Respect voor het Kindperspectief en blijkt ook bij te dragen aan de educatieve kwaliteit, maar er kunnen negatieve effecten zijn in het emotionele domein (negatieve sfeer, gedragsregulatie). Een meer gedetailleerd beeld van de aard van het spel en van de begeleiding daarbij (helemaal vrij vs. gedeeltelijk begeleid en/of georganiseerd) is wenselijk om definitievere uitspraken te kunnen doen.

Een over een langere periode gepland aanbod van spel- en educatieve activiteiten, ook wel het geïmplementeerde curriculum genoemd, draagt positief bij aan de emotionele kwaliteit en vooral aan de educatieve kwaliteit van de processen in de groepen. Spel houdt hier in: spelverrijking door de medewerker, oftewel begeleid spel, en fantasiespel met doen-als-of. Gelet op deze uitkomsten, is een evenwichtig aanbod van spel- en educatieve activiteiten aan te bevelen. Het aanbod aan spel- en educatieve activiteiten blijkt niet samen te hangen met structurele kwaliteitskenmerken als groeps grootte en kind-staf ratio. Het opleidingsniveau van de medewerkers lijkt wel invloed te hebben, maar het is vooral het organisatiekenmerk de mate waarin er teamoverleg is, activiteiten samen gepland en geëvalueerd worden, en er aandacht is voor professionele ontwikkeling dat van belang is voor een evenwichtig activiteiten aanbod. In samenhang hiermee is ook teamcohesie (alleen in 2012 gemeten) een factor die bijdraagt aan de educatieve proceskwaliteit. Naast deze factoren, heeft het gebruik van een VVE-programma, als *officieel* curriculum ter onderscheid van het

²⁴ De Haan et al. (2013) gebruikten een intensieve interval-observatiemethode en observeerden de activiteiten van individuele kinderen in peuterspeelzaal en kleutergroepen van minuut tot minuut gedurende vier dagdelen. De resultaten lieten zien dat gemiddeld genomen relatief veel tijd verloren gaat met wachten en overgangen tussen activiteiten en dat het aandeel in de tijd van begeleide educatieve activiteiten op het gebied van taal, geletterdheid en rekenen-wiskunde verhoudingsgewijs gering is. Er bleken echter ook grote verschillen tussen pedagogisch medewerkers en leerkrachten in effectief gebruik van de tijd.

geïmplementeerde curriculum, *enige* (want over beide meetmomenten niet helemaal consistente) positieve invloed op het aanbod aan spel- en educatieve activiteiten.

De eerder geconstateerde verschillen tussen kinderopvang en peuterspeelzalen kunnen maar ten dele verklaard worden door alle hiervoor genoemde structurele en organisatorische kwaliteitskenmerken. Er blijven kennelijk aspecten en kenmerken van beide werksoorten die nog niet voldoende in de huidige analyses zijn verrekend. Mogelijk speelt het feit dat beide werksoorten met verschillende leeftijdsgroepen werken een rol, maar het kan ook het moeilijk te meten verschil in 'traditie' zijn dat de verschillen verklaard. Evident is dat in kinderopvanggroepen meer tijd gemoeid is met verzorging van de (jongere) kinderen, waardoor er minder tijd resteert voor creatieve en educatieve activiteiten en waardoor spel vaker onbegeleid spel is. Verzorgingsroutines blijken met lagere emotionele en educatieve kwaliteit samen te gaan dan de andere activiteiten.

Het bepalen van de effecten van het gebruik van een VVE-programma is vanwege de sterke samenhang met type instelling lastig. Vrijwel alle peuterspeelzalen in dit onderzoek werken met zo'n programma, tegenover tweederde van de kinderdagverblijven. De gevonden effecten van het werken met een programma zijn statistisch gezien vooral bepaald door wat er in de kinderopvang gebeurt, terwijl het positieve effect van peuterspeelzalen op vooral de educatieve kwaliteit misschien deels door het werken met een VVE-programma zou kunnen worden verklaard, maar dat is statistisch niet aan te tonen. Het in dit onderzoek gebleken belang van een gepland evenwichtig aanbod van spel- en educatieve activiteiten is een aanwijzing dat een evenwichtig curriculum voor voorschoolse opvang en educatie er toe doet, mits getrouw geïmplementeerd.

De voorspelde hoeveelheid variantie is in de meeste analyses klein tot matig. Dit wijst enerzijds op het probleem van meetfouten die onvermijdelijk zijn in dit type onderzoek, anderzijds op de werking van factoren die niet zijn gemeten in dit onderzoek. Te denken valt aan meer persoonlijke kenmerken van de pedagogisch medewerkers en competenties die niet eenvoudig in opleidingsniveau en beroepskwalificaties zijn uit te drukken, maar ook beleidsmatig niet direct aanknopingspunten bieden.²⁵ Wellicht ligt hier een taak voor het personeelsmanagement van de instellingen. Ook ligt het voor de hand dat de kinderen zelf, met hun gevarieerde achtergronden en ontwikkelingsbehoeften, van invloed zijn op de geobserveerde processen. Vervolanalyses met inbegrip van sociaal-emotionele en cognitieve kindkenmerken kunnen hiervan een scherper beeld opleveren. Om het probleem van de meetfouten aan te pakken is in vervolganalyses gebruik van meer geavanceerde statistische analyses met latente factoren aan te bevelen.²⁶ Ten slotte moet opgemerkt worden dat kleine voorspelde varianties ook het gevolg kunnen zijn van het zogenaamde *restriction of range* probleem: door wettelijke regels inzake groeps grootte en kind-staf ratio, en door de wettelijke eisen aan het opleidings- en kwalificatieniveau van de pedagogisch medewerkers is de variatie in deze kenmerken beperkt en kan er daarom met deze kenmerken statistisch gezien minder variantie worden voorspeld.²⁷

²⁵ Zie bijv. het onderzoek van Lieber et al. (2009), waarin mate van toeëigening van een complex voorschools curriculum met uitgebreide training en begeleiding sterk varieerde tussen medewerkers en afhankelijk bleek van interesse, begrip van het onderliggende theoretische raamwerk, gevoel van controle en autonomie.

²⁶ Dergelijke analyses van de Pre-COOL data van 2011 zijn inmiddels uitgevoerd, bijv. Slot et al. (2013); de hoofdlijnen van de bevindingen in dit rapport worden ondersteund.

²⁷ Dit is een bekend probleem in onderzoek naar kwaliteit voor voorschoolse opvang- en educatievoorzieningen wanneer dit onderzoek binnen een sterk gereguleerde nationale context wordt uitgevoerd; zie Love et al. (2003)

4 Eindconclusie en aanbevelingen

Peuterspeelzalen en kinderdagverblijven verschillen gemiddeld genomen niet of nauwelijks in de emotionele kwaliteit van hun groepsprocessen en de emotionele kwaliteit is, naar internationale maatstaven *midden tot hoog*, niet *zeer hoog*. Peuterspeelzalen bieden een hogere educatieve kwaliteit dan kinderdagverblijven, zowel in de dagelijkse processen als in het aanbod van activiteiten, met een beter evenwicht tussen educatieve activiteiten enerzijds en begeleid spel en fantasiespel anderzijds. Naar internationale maatstaven, echter, is de educatieve kwaliteit van zowel de peuterspeelzalen als de kinderdagverblijven in dit onderzoek te kenschetsen als *laag tot midden*. In alle gevallen is er variatie: er zijn zowel heel hoog scorende als heel laag scorende groepen.

De vraag is of voor kinderdagverblijven en peuterspeelzalen dezelfde kwaliteitsnormen moeten worden gehanteerd ongeacht de aard van de populatie die zij bedienen. Een opvatting is dat alleen voor die centra met een groot aandeel kinderen uit maatschappelijke achterstandsgroepen eisen aan de educatieve kwaliteit gesteld zouden moeten worden. Een tegenwerping is dat verschillende onderzoeken laten zien dat een hoge algemene kwaliteit, en daarbinnen in het bijzonder een hoge educatieve kwaliteit, voor *alle* kinderen goed is, met sterkere effecten van kwaliteit op de ontwikkeling voor kinderen in achterstandssituaties.²⁸

Is er een reële daling van de kwaliteit tussen 2011 en 2012? De beschikbare onderzoeksgegevens laten *geen* eenduidige conclusie toe. Methodologische verklaringen voor de gevonden daling in scores van proceskwaliteit zijn niet uit te sluiten, tegelijkertijd zijn er aanwijzingen dat effecten van beleid, in het bijzonder van de bezuinigingen op de kinderopvangtoeslag voor ouders, een rol spelen. Een recente economische analyse bevestigt de conclusie dat de daling van kwaliteit een reëel gegeven is²⁹ Opvallend is verder dat een belangrijke voorspeller van kwaliteit, namelijk de mate waarin er aandacht is voor continue professionele ontwikkeling in het centrum, een duidelijke daling toonde tussen 2011 en 2012. Het suggereert dat een verminderde financiële armslag allereerst de groepsoverstijgende kwaliteitszorg treft. Meer onderzoek is echter nodig en het is raadzaam vooralsnog geen sterke conclusie aan de resultaten te verbinden.

Het onderzoek waarover hier is gerapporteerd laat zien dat de sectoren kinderopvang en peuterspeelzaalwerk goed vanuit één gedeeld kwaliteitsperspectief kunnen worden gezien. De observatieinstrumenten en vragenlijsten die gehanteerd zijn voor beide sectoren relevante en valide instrumenten gebleken, ondanks verschillen in doelgroepen, aanbod en maatschappelijke taak. Toch verschilt de oriëntatie en profilering van kinderdagverblijven en peuterspeelzalen nog altijd. Kinderdagverblijven profileren zich sterker op dienstverlening en oriënteren zich meer op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen, terwijl peuterspeelzalen zich profileren op hun educatieve en inclusieve functie en sterker georiënteerd zijn op de cognitieve ontwikkeling van kinderen en het bereiken van educatieve doelen. Het valt echter op dat, in de huidige onderzoeksgroep, veel kinderdagverblijven zich ook oriënteren op de educatieve functie en dat in 2012 al ruim 70% aangaf te werken met een VVE-programma (een lichte stijging ten opzichte van 2011). In die zin zijn beide sectoren naar elkaar toegegroeid. Of dit winst is, staat nog te bezien, want het effect van het gebruik

²⁸ Anders et al. (2012); Melhuish (2011); NICHD ECCRN (2006); Sylva et al. (2011); Vandell et al. (2010).

²⁹ Akgunduz et al. (2013).

van een educatief programma op de proceskwaliteit en het activiteitenaanbod bleek niet sterk en consistent. Wat betreft de harmonisatie van beide werksoorten zoals beoogd met de Wet OKE uit 2010, valt verder op dat, gemiddeld genomen, in beide werksoorten met de doelen van de wet wordt ingestemd.

Een belangrijke vraag is hoe de kwaliteit van vooral de laag tot midden scorende instellingen verbeterd kan worden. De verklarende analyses die zijn uitgevoerd, geven aan dat er wat betreft de structurele kwaliteitskenmerken groeps grootte en kind-staf ratio nog winst is te behalen. Handhaving van de wettelijke normen is de eerste stap, want volgens de zelf-rapportages zijn er groepen waarbij deze normen niet consistent worden nagevolgd. De analyses suggereren verder dat vergroting van de tijd die aan creatieve, educatieve en (begeleide) spelactiviteiten wordt besteed, afgezet tegen de tijd die met verzorging is gemoeid tot kwaliteitswinst zou kunnen leiden, vooral in de kinderopvang. De vraag is of dit haalbaar is zolang de groepen in de kinderopvang voornamelijk verticaal georganiseerd zijn, dat wil zeggen: gekenmerkt worden door de aanwezigheid van baby's en jonge peuters met grotere verzorgingsbehoeften naast oudere peuters en bijna-kleuters met een behoefte aan uitdagende en leerzame activiteiten.

Ook suggereren de uitkomsten, in samenhang met het voorgaande, dat een planmatige aanpak van de dagelijkse activiteiten over een langere periode, met een goede balans tussen (begeleid) spel en educatieve activiteiten, tot verhoging van zowel de emotionele als educatieve kwaliteit van de groepsprocessen kan leiden. Het gebruik van een educatief programma of methode kan daarbij behulpzaam zijn, maar er is, volgens de gegevens van dit onderzoek, meer te verwachten van verbetering van de instellingsinterne continue professionalisering en doelgerichte collegiale samenwerking – al of niet in aanvulling op een educatieve methode.³⁰ Een vaak gehoorde klacht van de methodegerichte werkwijze in de voor- en vroegschoolse educatie is dat het enerzijds tot mechanisch uitvoeren van activiteiten leidt gedurende slechts een beperkte hoeveelheid tijd per dag en dat anderzijds pedagogisch medewerkers zich het achterliggende gedachtegoed niet goed eigen maken waardoor kansen blijven liggen om de ontwikkeling van kinderen te stimuleren ook buiten de strikte programma-activiteiten om.³¹ Inbedding in continue, teamgerichte professionalisering met coaching en met systematische feedback op de geobserveerde praktijk komt in de onderzoeksliteratuur naar voren als een belangrijke voorwaarde voor getrouwe implementatie van een pedagogisch-educatief concept of curriculum.³²

Het opleidingsniveau van de pedagogisch medewerkers had geen duidelijke (consistente) relaties met de geobserveerde proceskwaliteit. Wel waren er positieve relaties met het activiteitenaanbod. De effecten zijn echter tamelijk klein en een mogelijke verklaring daarvoor is dat de variatie in opleidingsniveau beperkt was. Hoewel in veel landen generieke verhoging van het vereiste opleidingsniveau van pedagogisch medewerkers in voorschoolse opvang en educatie wordt bepleit tot het bachelorniveau (HBO), is er in dit onderzoek noch in diverse buitenlandse onderzoeken sterk

³⁰ De Haan et al. (2013) vonden in een evaluatie van voor- en vroegschoolse educatie in de gemeente Utrecht geen effect van het gebruik van een VVE-programma als *officieel* curriculum op de ontwikkeling van kinderen, maar wel effect van het door middel van observaties vastgestelde *geïmplementeerde* curriculum.

³¹ Doolaard & Leseman (2008); De Haan et al. (2013).

³² CoRe Report, 2011; Zaslow et al. (2010); in de VS onderzoeksliteratuur is sinds enkele jaren een sterke trend te ontwaren van aandacht voor structurele determinanten van kwaliteit, inclusief opleidingsniveau van medewerkers, naar aandacht voor strategieën van on-the-job training, mentoring, coaching en team-overleg.

bewijs te vinden dat dit de kwaliteit substantieel zal verhogen.³³ Meer is te verwachten van continue professionalisering in het centrum, waarvoor overigens functiedifferentiatie en inzet van hoger geschoolde pedagogische staffunctionarissen op HBO- of WO-niveau nodig kan zijn.

Ten slotte moet de belangrijkste beperking van dit onderzoek onder de aandacht worden gebracht. Uitgegaan is van het gangbare kwaliteitsconcept, zoals vervat in het internationaal veelgebruikte observatie-instrument CLASS dat ook in dit onderzoek werd toegepast, en in andere veelgebruikte instrumenten als de CIS, ECERS-R en het NCKO-instrumentarium. Hoewel in verschillende onderzoeken verbanden zijn gevonden tussen metingen van proceskwaliteit met de CLASS en ontwikkelingsuitkomsten van kinderen, moet in de Nederlandse situatie dit verband nog vastgesteld worden.³⁴ Het is een van de doelen van het lopende Pre-COOL²⁻⁵ onderzoek en naar verwachting zijn de eerste uitspraken hierover in 2014 te doen. Tot die tijd is de onderbouwing van deze kwaliteitsanalyse beperkt tot de theorie en tot het onderzoek dat elders is verricht.

³³ De Kruif et al. (2009), Early et al. (2006, 2007), Zaslow et al. (2010).

³⁴ Voor een overzicht, zie Slot et al. (2013).

Literatuur

- Akgunduz, Y. E., Jongen, E., Leseman, P., & Plantenga, J. (2013). *Cutting from the future? Impact of subsidy reduction on child care quality in the Netherlands*. Utrecht: Tjalling C. Koopmans Research Institute, Discussion Paper Series nr: 13-18.
- Anders, Y., Rossbach, H-G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lerhrl, S., & Von Maurice, J. (2012). Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 231-244.
- Barnett, W. S., Jung, K., Yarosz, D. J., Thomas, J., Hornbeck, A., Stechuk, R., & Burns, S. (2008). Educational effects of the Tools of the Mind curriculum: A randomized trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 299-313.
- Berk, L. E., Mann, T. D., & Ogan, A. T. (2006). Make-believe play: Wellspring for development of self-regulation. In D. G. Singer, R. M. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play=learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 74-100). New York: Oxford University Press.
- Bierman, K. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Blair, C., & Domitrovich, C. E. (2008). Executive functioning and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Development and Psychopathology*, 20, 821-843.
- Burchinal, M., Howes, C., & Kontos, S. (2002). Structural predictors of child care quality in child care homes. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 87-105.
- Burchinal, M., Vandergrift, N. Pianta, R., & Mashburn, A. (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, 166-176. DOI: 10.1016/j.ecresq.2009.10.004
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins Jr., R., Zeisel, S. A., Neebe, E., & Bryant, D. (2000). Relating quality of center-based child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*, 71(2), 339-357.
- Bus, A. G., Leseman, P. P. M., & Neuman, S. B. (2012). Methods for preventing early academic difficulties. In K. R. Harris, S. Graham & T. Urdan (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook* (Volume 3; pp. 227-250). Washington, DC: American Psychological Association.
- Campbell, P. H., & Milbourne, S. A. (2005). Improving the quality of infant-toddler child care through professional development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(1), 3- 14.
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2011). Early childhood mathematics intervention. *Science*, 333, 968-970.
- CoRe (2011). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care: Final Report*. Brussels: European Commission, Directorate-General for Education and Culture.
- Curby, T. W., LoCasale-Crouch, J., Konold, T. R., Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M., . . . Barbarin, O. (2009). The relations of observed Pre-K classroom quality profiles to children's achievement and social competence, *Early Education and Development*, 20, 346-372.
- De Haan, A. K. E., Hoofs, H., Elbers, E., & Leseman, P. P. M.. (2013). Effects of targeted versus mixed preschool and kindergarten on disadvantaged children's emergent academic skills: A cohort-sequential latent growth modeling approach. *School Effectiveness & School Improvement*, 24(2), 177-194.
- De Kruif, R. E. L., Riksen-Walraven, J. M., Gevers Deynoot-Schaub, M. J. J. M., Helmerhorst, K. O. W., Tavecchio, L. W. C., & Fukkink, R. G. (2009). *Pedagogogische kwaliteit van de opvang voor 0- tot 4-jarigen in Nederlandse kinderdagverblijven in 2008* [Pedagogical quality of Dutch child care for 0- to 4- years-olds in 2008]. Amsterdam, Nijmegen: NCKO.
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333(6045), 959-964.
- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, 318 (30), 1387-1388.

- Dickinson, D. K. (2011). Teachers' language practices and academic outcomes of preschool children. *Science*, 333, 964-967.
- Domitrovich, C. E., Gest, S. D., Gill, S., Bierman, K. L., Welsh, J. A., & Jones, D. (2009). Fostering high-quality teaching with an enriched curriculum and professional development support: The Head Start REDI Program. *American Educational Research Journal*, 46, 567-597.
- Early, D. M., Bryant, D. M., Pianta, R. C., Clifford, R. M., Burchinal, M. R., Ritchie, S., . . . Barbarin, O. (2006). Are teachers' education, major, and credentials related to classroom quality and children's academic gains in pre-kindergarten? *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 174-195.
- Early, D., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D., ... Zill, N. (2007). Teacher's education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78, 558-580.
- Elias, C. L., & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 216-231.
- Fantuzzo, J. W., Gadsden, V. L., & McDermott, P. A. (2011). An integrated curriculum to improve mathematics, language, and literacy for Head Start children. *American Educational Research Journal*, 48, 763-793.
- 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 kinderopvang voor 0-4 jarigen in Nederlandse kinderdagverblijven in 2012*. [Pedagogical quality of Dutch child care for 0- to 4-years-olds in 2012]. Amsterdam/Nijmegen: NCKO
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S. T., LoCasale-Crouch, J., Downer, J., . . . Scott-Little, C. (2012). A course on effective teacher-child interactions: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American Educational Research Journal*, 49, 88-123.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., 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, 27-50.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., 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, 27-50.
- Justice, L. M., Mashburn, A., Pence, K. L., & Wiggins, A. (2008). Experimental evaluation of a preschool language curriculum: Influence on children's expressive language skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51, 983-1001.
- Kuger, S., & Klucznik, K. (2008). Prozessqualität im Kindergarten. Konzept, Umsetzung und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11*, 159-178.
- Lambert, R. G., O'Donnell, M., & Abbott-Shim, M. (2008). *Evaluation of the effects of Creative Curriculum on classroom quality and child outcomes*. Charlotte, NC: The Center for Educational Measurement and Evaluation.
- Layzer, J. I., & Goodson, B. D. (2006). The "quality" of early care and education settings: definitional and measurement issues. *Evaluation Review*, 30, 556-576.
- Lerkkanen, M.-K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Viljaranta, J., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M., & Nurmi, J. E. (2012). The role of teaching practices in the development of children's interest in reading and math in kindergarten. *Contemporary Educational Psychology*, 37(4), 266-279.
- Leseman, P. P. M. (2009). Integrated early childhood education and care: Combating educational disadvantages of children from low income and immigrant families. In EACEA-Eurydice (Ed.), *Tackling social and cultural inequalities through early childhood education and care in Europe* (pp.17-49). Brussels: European Commission DG EACEA-Eurydice.
- Leseman, P. P. M., Rollenberg, L., & Rispen, J. (2001). Playing and working in kindergarten: Cognitive co-construction in different educational situations. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 3, 363-384.

- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2012). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*. (online publicatie)
- Lillard, A., & Else-Quest, N. (2006). Evaluating Montessori education. *Science*, *313*, 1893-1894.
- LoCasale-Crouch, J., Kraft-Sayre, M., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Leach, A., . . . Scott-Little, C. (2011). Implementing an early childhood professional development course across 10 sites and 15 sections: Lessons learned. *NHSA Dialog*, *14*, 275-292.
- Lonigan, C. J., Farver, J. M., Philips, B. M., & Clany-Menchetti, J. (2011). Promoting the development of preschool children's emergent literacy skill: a randomized evaluation of a literacy-focused curriculum and two professional development models. *Reading and Writing*, *24*, 305-337.
- Love, J. M., Harrison, L., Sagi-Schwartz, A., van IJzendoorn, M.H., Ross, C., Ungerer, J. A., et al. (2003). Child care quality matters: How conclusions may vary with context, *Child Development*, *74*, 1021-1033.
- Marcon, R. A. (1999). Differential impact of preschool models on development and early learning of inner-city children: A three cohort study. *Developmental Psychology*, *35*(2), 358-375.
- Marcon, R. A. (2002). Moving up the grades: Relationship between preschool model and later school success. *Early Childhood Research & Practice*, *4*(1), 1-24.
- 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.
- Melhuish, E. C. (2011). Preschool matters. *Science*, *333*, 299-300.
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: a socio-cultural approach*. London: Routledge.
- Montie, J. E., Xiang, Z., & Schweinhart, L. J. (2006). Preschool experience in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7. *Early Childhood Research Quarterly*, *21*, 313-331.
- NICHD Early Child Care Research Network (2006). Child-care effect sizes for the NICHD study of early child care and youth development. *American Psychologist*, *61*(2), 99-116.
- NICHD Early Child Care Research Network & Duncan, G. J. (2003). Modeling the impacts of child care quality on children's preschool cognitive development. *Child Development*, *74*, 1454-1475.
- Oberhuemer, P. (2005). International perspectives on early childhood curricula. *International Journal of Early Childhood*, *37*(1), 27-37.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*. Paris: France: Author.
- Philips, D. A., & Lowenstein, A. E. (2011). Early care, education, and child development. *Annual Review of Psychology*, *62*, 483-500.
- Phillips, D., Mekos, D., Scarr, S., McCartney, K., & Abott-Shim, M. (2000). Within and beyond the classroom door: Assessing quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, *15*(4), 475-496.
- Phillipsen, L. C., Burchinal, M. R., Howes, C., & Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly*, *12*, 281-303.
- Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M., & Thornburg, K. R. (2009). The effects of pre-school education: what we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest*, *10*(2), 49-88.
- Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K., & Justice, L. (2008). Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, *23*(4), 431-451.
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R. Early, D., . . . Barbarin, O. (2005). Features of Pre-Kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, *9*, 144-159.
- Pianta, R., Mashburn, A., Downer, J., Hamre, B. & Justice, L. (2008). Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, *23*(4), 431-451.

- Piasta, S. B., Justice, L. M., Cabell, S. Q., Wiggins, A. K., Turnbull, K. P., & Curenton, S. M. (2012). Impact of professional development on preschool teachers' conversational responsivity and children's linguistic productivity and complexity. *Early Childhood Education Quarterly*, 27, 387-400.
- Pre-COOL Consortium (2012). *Pre-COOL cohortonderzoek. Technisch rapport tweejarigen onderzoek, eerste meting 2010-2011*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Preschool Curriculum Evaluation Research Consortium. (2008). *Effects of preschool curriculum programs on school readiness* (NCER 2008-2009). Washington, DC: Government Printing Office.
- Rasku-Puttonen, H., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Siekkinen, M. (2012). Teacher-child interactions and dialogical patterns in high quality kindergarten classroom. *International Journal of Educational Research*. (online)
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L. & Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45, 985-972.
- Schweinhart, L. J., & Weikart, D. P. (1997). The High/Scope preschool curriculum comparison study through age 23. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 117-143.
- Singer, E., & Kleerekoper, L. (2009). *Pedagogisch kader voor kindercentra 0-4 jaar*. Maarsse: Elseviers gezondheidszorg.
- Slot, P., Leseman, P., Mulder, H., & Verhagen, J. (2010). *Classroom Assessment Scoring System. Handleiding CLASS Toddler Nederlandse vertaling*. Utrecht: Faculteit Sociale Wetenschappen Universiteit Utrecht.
- Slot, P. L., Leseman, P. P. M., Verhagen, J., & Mulder, H. (2013). *Associations between structural quality and process quality in Dutch early childhood education and care*. Utrecht: Department of Education, Utrecht University. (manuscript submitted for publication)
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart B. (2010). *Early Childhood Matters*. London: Routledge.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2011). Pre-school quality and educational outcomes at age 11. Low quality has little benefit. *Journal of Early Childhood Research*, 9(2), 109-124.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. Sammons, P., Melhuish, E. Elliot, K., & Totsika, V. (2006). Capturing quality in early childhood through environmental scales. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 76-92.
- Sylva, K., Taggart, B., Siraj-Blatchford, I., Totsika, V., Ereky-Stevens, K., Gilden, R., . . . Bell, D. (2007). Curricular quality and day-to-day learning activities in pre-school. *International Journal of Early Years Education*, 15, 49-65.
- Thomason, A. C., & La Paro, K. M. (2009). Measuring the quality of teacher-child interactions in toddler child care. *Early Education & Development*, 20, 285-304.
- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., & Vandergrift, N. (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.
- Weiland, C., Ulvestad, K., Sachs, J., & Yoshikawa, H. (2013). Associations between classroom quality and children's vocabulary and executive function skills in urban public prekindergarten program. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 199-209.
- Zaslow, M., Anderson, R., Redd, Z., Wessel, J., Tarullo, L. and Burchinal, M. (2010). *Quality, dosage, thresholds, and features in early childhood settings: A review of the literature*. OPRE 2011-5. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services.