



**Landelijke
Kwaliteitsmonitor
Kinderopvang**

Het meten van kwaliteit in de kinderopvang

Gecombineerde metingen 2017-2019



Pauline Slot

Bodine Romijn

IJsbrand Jepma

Paulien Muller

Paul Leseman

Juni 2021



Universiteit Utrecht

Sardes



Het meten van kwaliteit in de kinderopvang

Nadere verkenning van kwaliteitsinstrumenten op
basis van de gecombineerde gegevens metingen
2017-2019

Voorwoord

Het doel van de Landelijke Kwaliteitsmonitor Kinderopvang (LKK) is om de kwaliteit van de kinderopvang te meten. Kwaliteit is een veelomvattend concept en kan om die reden niet met een enkel instrument gemeten worden. Structurele kwaliteitskenmerken zijn relatief stabiele kenmerken die gemakkelijker te meten zijn, zoals de groeps grootte of de beroepskracht-kind-ratio en zijn expliciet vastgelegd in wet- en regelgeving. Daarnaast zijn er vier pedagogische basisdoelen waar aantoonbaar aan gewerkt dient te worden. In de formulering van deze doelen is er meer ruimte voor eigen interpretatie en invulling in de praktijk.

Om goed te kunnen kijken naar hoe de vier basisdoelen in de praktijk geïmplementeerd worden, is het van belang om zowel naar de pedagogische processen ofwel de interacties in de groep als naar het aanbod van spel en activiteiten genoemd, ook wel curriculumkwaliteit genoemd, te kijken. In dit rapport gaan we de verschillende instrumenten die zijn gebruikt in LKK nader verkennen aan de hand van de vier pedagogische basisdoelen. Op die manier kan bekeken worden hoe de vier basisdoelen op dit moment gevat worden in het huidige kwaliteitsinstrumentarium dat voorhanden is.

Pauline Slot, Bodine Romijn & Paul Leseman (Universiteit Utrecht),
IJsbrand Jepma & Paulien Muller (Sardes)

Inhoud

Voorwoord	4
Samenvatting	7
Leeswijzer	10
1. Inleiding.....	11
1.1 Kwaliteit vanuit internationaal en wetenschappelijk perspectief	11
1.1.1 Structurele kwaliteit en organisatiekwaliteit	11
1.1.2 Proceskwaliteit en curriculum kwaliteit	12
1.1.3 Kinderopvang in de wet	14
1.1.4 Perspectieven van verschillende betrokkenen	14
1.2 Kwaliteit zoals gemeten in LKK	17
2. Kwaliteit van de kinderopvang	19
2.1. Introductie en leeswijzer	19
2.2. Samenvatting van de resultaten	19
2.3. Methodische aanpak en verantwoording	24
2.4. Bieden van emotionele veiligheid	26
2.5. Ontwikkeling van persoonlijke competenties	28
2.5.1 Gedrag en autonomie	28
2.5.2 Stimulering van brede ontwikkeling	30
2.6 Ontwikkeling van sociale competenties	35
2.7 Overdragen van normen en waarden	37
3. Proceskwaliteit, activiteitenaanbod en ervaringen van kinderen.....	45
3.1 Introductie en leeswijzer	45
3.2 Samenvatting en beschouwing van de resultaten	45
3.3 Methodische aanpak en verantwoording	47
3.4 Relaties tussen proceskwaliteit en het activiteitenaanbod	49
3.5 Relaties tussen proceskwaliteit en ervaringen van kinderen	50
4. Algehele beschouwing.....	51
4.1 Vier pedagogische basisdoelen in LKK	51
4.2 Methodologische beschouwing van het LKK-instrumentarium	53
Referenties	55
Colofon	59

Samenvatting

Dit rapport beschrijft de relaties tussen de verschillende kwaliteitsaspecten vertrekkend vanuit de vier pedagogische basisdoelen. De basisdoelen zijn: bieden van emotionele veiligheid; bevorderen van persoonlijke competenties; bevorderen van sociale competenties; overdragen van normen en waarden. De Landelijke Kwaliteitsmonitor Kinderopvang (LKK) meet kwaliteit in de breedste zin, zoals de structurele en organisatiekwaliteit, alsmede de proceskwaliteit en de curriculumkwaliteit. **Proceskwaliteit omvat de kwaliteit van de interacties en het pedagogisch handelen, terwijl bij curriculumkwaliteit bepaalde kennisinhouden centraal staan die bijdragen aan de brede ontwikkeling van kinderen.** Beide hebben betrekking op de vier pedagogische basisdoelen en staan centraal in dit rapport. De kwaliteitsaspecten zijn gebaseerd op de observaties met verschillende instrumenten en rapportages van de pedagogisch medewerkers voor de kinderdag- en peuteropvang en de buitenschoolse opvang.

Er zijn drie observatie instrumenten op groepsniveau (CLASS, NCKO, omgevingschalen) en twee instrumenten op kindniveau (Leuven schaal voor welbevinden en betrokkenheid en inCLASS) gebruikt. De CLASS en de NCKO-schalen richten zich specifiek op de kwaliteit van de interacties. Er zijn twee verschillende leeftijdsversies van de CLASS gebruikt (peuter en schoolgaande leeftijd) en twee versies van de NCKO (voor 0-4 en 4-12-jarigen). Daarnaast is er gebruik gemaakt van de zogenaamde omgevingschaal die globaal en breed verschillende aspecten van de interacties en de kwaliteit van de materialen en omgeving in kaart brengt. Hier zijn ook twee verschillende leeftijdsversies van (peuter en schoolgaande leeftijd). Verder zijn er ook observatie instrumenten die de kwaliteit vanuit het individuele kindperspectief belichten. De Leuven schaal voor welbevinden en betrokkenheid beoordeelt hoe kinderen zich voelen in de groep. De CLASS omvat ook specifieke indicatoren op kindniveau die iets zeggen over de ervaringen van kinderen in de groep en deze zijn eveneens meegenomen in de vergelijking. Tot slot, is er met de inCLASS gekeken naar de kwaliteit van interacties van individuele kinderen in de groep en de mate waarin zij betrokkenheid laten zien.

De vragenlijst voor pedagogisch medewerkers is uitgebreid en omvat zowel aspecten die te maken hebben met de proceskwaliteit, dus de pedagogische omgang met kinderen, als de curriculumkwaliteit, zoals het aanbod van verschillende activiteiten die de brede ontwikkeling van kinderen kunnen stimuleren. Deze vragenlijst omvat aspecten die toegespitst zijn op de specifieke leeftijd van kinderen waar de medewerkers mee werken, zodat deze leeftijdsadequaat zijn. Voor de buitenschoolse opvang is expliciet aandacht voor activiteiten die brede talentontwikkeling stimuleren, complementair aan het schoolse aanbod.

Het bieden van emotionele veiligheid en het bevorderen van persoonlijke competenties zijn de pedagogische basisdoelen die het sterkst vertegenwoordigd zijn in de observatie instrumenten, zoals de CLASS, de NCKO-schalen. Er is dus veel informatie voorhanden over de geboden kwaliteit met betrekking tot die basisdoelen, terwijl er relatief minder aandacht blijkt voor het bevorderen van de sociale competenties en de overdracht van normen en waarden. Hoewel de observatie instrumenten (CLASS, NCKO-schalen en omgevingschalen) wel aspecten bevatten die betrekking hebben op de interacties tussen kinderen, lijken deze aspecten niet heel expliciet uitgewerkt. Aspecten als het bevorderen van pro-sociaal gedrag, samenspel, samenwerken en elkaar helpen, komen niet uitdrukkelijk terug in deze instrumenten, maar wel in de vragenlijst voor pedagogisch medewerkers. De overdracht van normen en waarden en het voorbereiden van kinderen op het goed kunnen bijdragen en participeren in de samenleving raakt aan de maatschappelijke functie van kinderopvang. Dit komt niet expliciet terug in de observatie instrumenten (CLASS, NCKO-schalen, omgevingschalen), maar wel in de vragenlijst voor pedagogisch medewerkers.

Over het algemeen blijkt er enige positieve samenhang tussen de verschillende meetinstrumenten voor proceskwaliteit, vooral voor de verschillende observatiematen op groepsniveau (CLASS, NCKO en omgevingschalen). De sterkste relaties blijken tussen de CLASS en de omgevingschalen en dan met name voor de aspecten van de educatieve proceskwaliteit. Voor de buitenschoolse opvang blijken er ook consistente verbanden tussen de CLASS, de omgevingschaal en de NCKO-schaal, maar voor de kinderdag- en peuteropvang zijn deze verbanden er in mindere mate.

De individuele kindobservaties laten enkele relaties zien met de kwaliteit zoals gemeten op groepsniveau. Kwaliteit ervaren door individuele kinderen zoals gemeten met de inCLASS laat enkele positieve verbanden zien met de algehele groepskwaliteit, vooral met betrekking tot het gedrag van de kinderen en hun speel/werkhouding. In groepen met een hogere proceskwaliteit laten kinderen, vooral in de buitenschoolse opvang, meer wenselijk en aangepast gedrag zien. Voor de kinderdag- en peuteropvang geldt ook dat een hogere proceskwaliteit samengaat met een betere speel/werkhouding van kinderen.

De Leuven schaal voor welbevinden en betrokkenheid blijkt weinig samenhang te vertonen met andere maten voor kwaliteit (zoals de CLASS, NCKO-schalen en de omgevingschalen) en soms in onverwachte richting. In de kinderdag- en peuteropvang blijkt het welbevinden hoger in groepen met een betere sfeer, maar dit is het enige verband dat significant is. Op basis van individuele kindindicatoren van de CLASS is ook een welbevinden schaal geconstrueerd en deze schaal hangt wel consistent positief samen met de observaties op groepsniveau met de andere instrumenten, de omgevingschaal en de NCKO-schaal. Voor betrokkenheid blijken er voor de kinderdag- en peuteropvang geen relaties met de kwaliteit op groepsniveau. Voor de buitenschoolse opvang blijkt er een negatieve samenhang tussen de kwaliteit zoals gemeten met enkele aspecten van de CLASS en de NCKO-schaal en de betrokkenheid van kinderen. In groepen met een hogere educatieve kwaliteit volgens de CLASS en de NCKO-schaal blijkt de

mate van betrokkenheid bij kinderen lager (Leuven schaal). Voor betrokkenheid is eveneens gekeken naar specifieke kindindicatoren van de CLASS en deze vertonen wel een positieve samenhang met de groeps kwaliteit zoals gemeten met de omgevings schalen. Deze resultaten wijzen er op dat de concepten welbevinden en betrokkenheid belangrijk zijn, maar dat de Leuven schaal deze concepten minder goed lijkt te meten.

Er blijken enkele verbanden tussen de zelfrapportages van de medewerkers en de geobserveerde proceskwaliteit (CLASS, NCKO-schalen en omgevings schalen). Medewerkers hebben gerapporteerd over hun pedagogisch handelen in de groep, zoals de affectieve omgang met kinderen, het bevorderen van emotionele en cognitieve zelfregulatie, en het begeleiden en verrijken van spel. Voor de kinderdag- en peuteropvang blijkt een hogere educatieve kwaliteit, zoals gemeten met de CLASS, samen te gaan met meer aandacht voor cognitieve zelfregulatie, spelverrijking en bevorderen van doen-alsof spel. Voor de buitenschoolse opvang blijken meer aandacht voor emotionele zelfregulatie en sociale competenties van kinderen samen te gaan met een hogere proceskwaliteit met betrekking tot het begeleiden van interacties tussen kinderen (NCKO).

Ook voor de curriculumkwaliteit blijken er relaties tussen observaties met de omgevings schaal en het activiteiten aanbod zoals gerapporteerd door de pedagogisch medewerkers. Voor de kinderdag- en peuteropvang gaat het vooral om relaties tussen het aanbod met betrekking tot creatieve expressie, ontluikend rekenen, en wetenschap en technologie. Voor de buitenschoolse opvang blijken de verbanden sterker en voor vrijwel alle ontwikkelingsgebieden te gelden.

Vervolgens blijkt aan de hand van brede kwaliteitsconstructen voor emotionele en educatieve proceskwaliteit (gebaseerd op een gebalanceerde samenstelling van de verschillende observatie instrumenten en de vragenlijst voor medewerkers) een positieve samenhang met het gerapporteerde activiteiten aanbod. In groepen met een hogere emotionele en educatieve proceskwaliteit rapporteren pedagogisch medewerkers meer aanbod van samenspel. Daarnaast blijken groepen in de kinderdag- en peuteropvang van hogere educatieve kwaliteit meer aanbod te bieden op vrijwel alle ontwikkelingsgebieden: creatief-muzisch, taal en geletterdheid, ontluikend rekenen, wetenschap en technologie, en burgerschapsvorming. Voor de buitenschoolse opvang geldt dat groepen van hogere educatieve kwaliteit vooral meer aanbod bieden met betrekking tot taal, geletterdheid en ontluikend rekenen.

Tot slot, zijn de brede proceskwaliteitsconstructen positief gerelateerd aan de ervaringen van kinderen. In groepen met een hogere emotionele en educatieve proceskwaliteit, voor de buitenschoolse opvang alleen de laatste, gaat dit samen met een hogere kwaliteit van interacties tussen medewerkers en individuele kinderen (op basis van de inCLASS). Voor de kinderdag- en peuteropvang blijkt dat kinderen in groepen van een hogere emotionele en

educatieve proceskwaliteit ook een betere speel/werkhouding laten zien (op basis van de inCLASS). Voor oudere kinderen in de buitenschoolse opvang gaat een hogere kwaliteit juist gepaard met beter gedrag in de groep en minder conflicten (inCLASS). De kwaliteit van interacties tussen kinderen onderling blijkt niet samen te hangen met de proceskwaliteit (inCLASS).

Er blijken geen relaties tussen de Leuven schaal voor welbevinden met de brede kwaliteitsconstructen. Voor betrokkenheid blijkt een negatief verband in de buitenschoolse opvang, dus hoe hoger de kwaliteit, hoe lager de betrokkenheid van kinderen. Echter, de welbevinden en betrokkenheid zoals gebaseerd op de CLASS indicatoren vertonen wel de verwachte positieve relaties met de brede kwaliteitsconstructen. Een hogere emotionele kwaliteit hangt vooral samen met het welbevinden van kinderen in de kinderdag- en peuteropvang. Voor de buitenschoolse opvang is er ook een sterke relatie met de educatieve proceskwaliteit. Ook de betrokkenheid van kinderen is hoger naarmate de emotionele en educatieve proceskwaliteit hoger is, vooral in de buitenschoolse opvang.

Samenvattend tonen de resultaten van dit rapport dat de verschillende instrumenten (observatie en vragenlijst) vanuit verschillende invalshoeken (groeps- en kindperspectief) complementair zijn en tezamen een holistisch beeld van de proces- en curriculumkwaliteit geven in de kinderopvang. De verschillende meetinstrumenten hebben enige overlap en versterken daarmee de meetkwaliteit. De vier pedagogische basisdoelen zijn daarmee voldoende afgedekt in het huidige instrumentarium. Er zijn wel enkele verdere verbeteringen mogelijk. De proceskwaliteit zoals gemeten in de meeste observatie instrumenten gaat vooral over een-op-een interacties tussen de medewerkers en kinderen en minder over hoe de medewerkers omgaat met de groep. Het begeleiden van *interacties tussen kinderen* en daarmee het bevorderen van inclusie en een gevoel van groepsverbondenheid zijn vaardigheden waar medewerkers zich nog verder in kunnen ontwikkelen. Dit zou beter gereflecteerd kunnen worden in de kwaliteitsinstrumenten om de ontwikkelingen hierin in kaart te brengen. Daarnaast zou de overdracht van normen en waarden meer aandacht kunnen hebben, vooral gezien de maatschappelijke rol die kinderopvang heeft.

Leeswijzer

Het rapport is als volgt opgebouwd. Het eerste hoofdstuk schetst kort de achtergrond van dit rapport. Hoofdstuk 2 beschrijft de relaties tussen de verschillende instrumenten voor proces- en curriculumkwaliteit aan de hand van de vier pedagogische basisdoelen apart voor de kinderdag- en peuteropvang en voor de buitenschoolse opvang om mogelijke verschillen in patronen te bekijken. In hoofdstuk 3 worden er relaties gelegd tussen de proceskwaliteit op groepsniveau enerzijds en het curriculum van activiteiten en de ervaringen van kinderen anderzijds. In Hoofdstuk 4, tot slot, wordt een korte beschouwing gegeven op de resultaten.

1. Inleiding

Het belang van kwaliteit van kinderopvang wordt breed gedragen in de maatschappij, de politiek en in wetenschappelijk onderzoek. De Landelijke Kwaliteitsmonitor Kinderopvang (LKK) meet in opdracht van het Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid jaarlijks de kwaliteit in de vier opvangsoorten: kinderdagopvang, peuteropvang, buitenschoolse opvang en de gastouderopvang. Dat wordt gedaan vanuit de laatste wetenschappelijke inzichten. In dit rapport zal nader worden ingezoomd op de verschillende kwaliteitsaspecten die worden gemeten en hoe die aspecten zich verhouden tot de vier pedagogische basisdoelen zoals die staan vermeld in de Wet Kinderopvang. Eerst volgt een kort overzicht van de wetenschappelijke (internationale) literatuur over de kwaliteit van kinderopvang en de verschillende aspecten van kwaliteit, gevolgd door de wettelijke context van de kinderopvang. Daarna worden de perspectieven van verschillende stakeholders kort belicht. Het hoofdstuk eindigt met de wijze waarop LKK kwaliteit heeft gemeten en een korte toelichting van de plan van aanpak.

1.1 Kwaliteit vanuit internationaal en wetenschappelijk perspectief

Er worden internationaal verschillende definities van kwaliteit gegeven wat maakt dat het geen universeel concept is, maar afhankelijk is van de normen en waarden en culturele opvattingen in een land.¹ Er is wel consensus over het feit dat goede kwaliteit bij moet dragen aan het welzijn en een goede ontwikkeling van kinderen.² Er is inderdaad veel internationaal bewijs dat een hogere kwaliteit (op verschillende manieren bekeken en gemeten) samenhangt met betere uitkomsten voor kinderen op de korte en de langere termijn, dus ook jaren later.³ Kwaliteit kan worden gezien als een multidimensioneel concept dat diverse aspecten omvat op verschillende niveaus, ingebed in een nationale of lokale maatschappelijke context en beleidscontext: kind, pedagogisch medewerker en groep, organisatie.⁴ Er wordt ook wel onderscheid gemaakt tussen structurele (randvoorwaardelijke) kenmerken en de proceskwaliteit, ofwel de interacties van een kind met zijn of haar omgeving,⁵ waarbij de kwaliteit van de interacties sterkere effecten heeft op de ontwikkeling van kinderen.⁶

1.1.1 Structurele kwaliteit en organisatiekwaliteit

Wat betreft de structurele kenmerken is er vooral aandacht voor de 'ijzeren driehoek' van opleidingsniveau van de medewerkers, groepsgrootte en beroepskracht-kind-ratio, waarbij over het algemeen gevonden wordt dat een hogere vooropleiding van de medewerkers, kleinere groepen en minder kinderen per beroepskracht samengaan met een hogere

¹ O.a. Layzer & Goodson (2006); Tobin (2005)

² O.a. Layzer & Goodson (2006)

³ O.a. Melhuish et al., (2015)

⁴ Moser, Leseman, Melhuish, Broekhuizen, & Slot (2017); Slot (2018)

⁵ Riksen-Walraven (2004); Slot (2018)

⁶ O.a. Melhuish et al. (2015); Slot (2018)

proceskwaliteit.⁷ Daarnaast zijn er andere kenmerken van de groep, zoals de groepssamenstelling naar leeftijd (horizontale of verticale groepen) en de mate waarin er sprake is van open-deuren beleid, die van belang zijn. Ook de aanwezige ruimte (m²) per kind, de inrichting ervan en het aanbod van spelmaterialen behoren tot de structurele kenmerken van een groep.

Veel van deze harde, distale kwaliteitscriteria zijn wereldwijd onderdeel van (nationale of lokale) wet- en regelgeving om de kwaliteit te reguleren en een minimum niveau van kwaliteit te (blijven) borgen. Ondanks de regulering van deze kwaliteitskenmerken laat de proceskwaliteit grote variatie zien in de praktijk. Dit blijkt uit de LKK-metingen en uit internationaal onderzoek.⁸ Dat betekent dat er nog andere aspecten van belang zijn voor de proceskwaliteit, zoals kenmerken van de organisatiecontext. Zo komt het aanbod van continue professionalisering consistent naar voren als een belangrijke voorspeller van proceskwaliteit.⁹ Daarnaast is er toenemend bewijs dat andere organisatiekenmerken, zoals de visie en missie van een organisatie, externe profilering, contacten met ouders, worteling in de buurt en samenwerking met andere (buurt)partijen, belangrijk zijn. Zo blijken organisaties die gekenmerkt worden door een sterkere waardengedrevenheid en door meer inbedding en samenwerking in de buurt en met ouders een hogere proceskwaliteit te bieden.¹⁰

1.1.2 Proceskwaliteit en curriculum kwaliteit

Proceskwaliteit wordt gezien als een meer proximale maat voor kwaliteit en omvat de dagelijkse ervaringen van kinderen met pedagogisch medewerkers, andere kinderen en de omgeving tijdens spel, routinemomenten en activiteiten.¹¹ Er wordt in onderzoek vaak gebruik gemaakt van observatie instrumenten om de kwaliteit van de interacties te meten waarbij wordt gekeken naar de groep als geheel. Er zijn diverse (internationale) instrumenten voor handen die onderscheid maken naar verschillende aspecten van deze interacties.¹² Op de voorgrond staat de mate waarin een medewerker sensitief en responsief reageert op de behoeften van kinderen vanuit een kindvolgende en autonomiebevorderende wijze. Ook de algehele sfeer en de mate waarin interacties positief en affectief zijn, horen hierbij. Dit wordt vaak emotionele proceskwaliteit genoemd. Er is in toenemende mate aandacht voor de mogelijkheden die interacties bieden om de brede ontwikkeling van kinderen te bevorderen, ook wel educatieve proceskwaliteit genoemd. Voor de kinderdagopvang is er breed draagvlak voor de ontwikkelingsfunctie, maar ook in de buitenschoolse opvang kan educatieve proceskwaliteit een rol spelen in brede talentontwikkeling, vooral met het oog op het bevorderen van kansengelijkheid.

⁷ Slot et al. (2015); Slot (2018)

⁸ O.a. Slot et al. (2017; 2018); Slot (2018)

⁹ Slot et al. (2015); Slot (2018)

¹⁰ Slot et al. (2018); van der Werf et al. (2020a, 2020b)

¹¹ Slot et al. (2015)

¹² Slot (2018)

Interacties zijn onlosmakelijk verbonden met kennisinhouden die bepalend zijn voor de kennis, vaardigheden en competenties die kinderen kunnen ontwikkelen. Deze inhoud wordt ook wel het *curriculum* genoemd en heeft bijvoorbeeld betrekking op het aanbod van spel en activiteiten die de sociaal-emotionele, motorische, cognitieve en taalontwikkeling ondersteunen. Curriculum is in de internationale en Europese context een bekend begrip, maar het is niet altijd duidelijk waar het precies naar verwijst.¹³ Het kan betrekking hebben op de aanwezigheid van pedagogische richtlijnen, pedagogische ontwikkelingsdoelen of uitgewerkte ontwikkelingsdomeinen of leergebieden die al dan niet zijn vastgelegd in officiële nationale of lokale beleidsdocumenten.¹⁴ De werkgroep van de Europese Commissie formuleert een curriculum raamwerk als volgt: “een set van waarden, principes, richtlijnen of standaards die richting geven aan de doelen, inhoud en de pedagogisch benadering in de zorg voor en het leren van kinderen.”¹⁵ Een dergelijk raamwerk biedt een kader voor het aanbod van spel en activiteiten in de dagelijkse praktijk en maakt expliciet hoe kinderopvang kan bijdragen aan het welbevinden en de ontwikkeling van kinderen in het hier-en-nu en met het oog op een gunstige toekomst. Daarnaast is er sprake van een *geïmplementeerd curriculum* ofwel het aanbod van spel en activiteiten in de dagelijkse praktijk. Ook zonder een nationaal of officieel vastgelegd curriculum raamwerk worden er dagelijks keuzes gemaakt in het aanbod van spel en activiteiten die afhankelijk zijn van onder andere de pedagogische visie van een organisatie en de behoeften en wensen van de groep kinderen (en hun ouders) die zij opvangen.

Verschillende studies hebben laten zien dat het voorschoolse aanbod van spel en activiteiten die de sociaal-emotionele, motorische, cognitieve en taalontwikkeling ondersteunen, bijdraagt aan de ontwikkeling van kinderen in de betreffende domeinen.¹⁶ Ook gegevens uit de cohort studie pre-COOL hebben laten zien dat verschillende aspecten van het curriculum aanbod van spel, zelfregulatie en gerichte activiteiten (bijvoorbeeld ontluikende geletterdheid en gecijferdheid) bijdragen aan de ontwikkeling van woordenschat, de aandachtsfunctie, ontluikend rekenen en een goede speel-werkhouding.¹⁷ De gevonden relaties blijken vaak sterker voor kinderen die op grond van hun gezinsachtergrond op basis van opleidingsniveau of etniciteit van de ouders een groter risico lopen op een ontwikkelingsachterstand.

De mogelijke rol van de buitenschoolse opvang in de brede talentontwikkeling van kinderen, zeker van kinderen die van huis uit minder kansen hebben, groeit.¹⁸ Internationaal onderzoek laat zien dat een kwalitatief goed naschools aanbod – complementair aan het schoolse aanbod

¹³ Slot (2016)

¹⁴ Sylva, Ereky-Stevens & Ariscu (2015)

¹⁵ European Commission Working Group (2014)

¹⁶ Bijv. Anders et al (2013); Clements & Sarama (2007); Dickinson & Caswell (2007); Domitrovich, Cortes, & Greenberg (2007); Fantuzzo, Gadsen, & McDermott (2011); de Haan, Elbers, Hoofs, & Leseman (2013); Lonigan, Farver, Philips, & Clancy-Menchetti (2011); Rossbach, Sechtig, & Freund (2010); Sechtig, Freund, Rossbach, & Anders (2012); Sylva et al (2006; 2011)

¹⁷ Leseman & Veen (2016); Veen, van der Veen, van Schaik, & Leseman (2017)

¹⁸ Lareau (2011); Sauerwein et al (2016)

– bijdraagt aan de competentie ontwikkeling van kinderen.¹⁹ De positieve uitkomsten hadden betrekking op betere schoolprestaties van kinderen, betere sociaal-emotionele uitkomsten (bijvoorbeeld minder probleemgedrag) en minder risicogedrag (zoals delinquentie, alcohol- of middelengebruik). Onderzoek uit Duitsland en Nederland (naar de effecten van Ganztagschulen of Brede School aanbod) laten zien dat vooral een hogere intensiteit, dus de mate waarin kinderen gebruik maken van het naschoolse aanbod, van belang is voor het bereiken van positieve uitkomsten.²⁰

1.1.3 Kinderopvang in de wet

Er zijn in Nederland wettelijke regels die betrekking hebben op structurele kenmerken van de groep. Zo zijn er regels vastgelegd voor de groepsgrootte en beroepskracht-kindratio (bkr) voor verschillende leeftijdsgroepen en voor de verschillende opvangsoorten. Daarnaast zijn er regels voor de minimum beschikbare ruimte per kind. Verder zijn er kwaliteitseisen die betrekking hebben op de medewerkers, zoals de vooropleiding en het hebben van een verklaring omtrent gedrag (VOG). Sommige kwaliteitseisen zijn aangescherpt door de invoering van de Wet Innovatie Kwaliteit Kinderopvang (IKK), zoals een aangepaste bkr voor baby's en in de buitenschoolse opvang, het recht op coaching als vorm van continue professionalisering en de taaleis 3F voor alle pedagogisch medewerkers.

Daarnaast zijn er in de Wet Kinderopvang vier pedagogische basisdoelen geformuleerd die ingaan op de competenties die kinderen moeten kunnen ontwikkelen in de kinderopvang, in lijn met de emotionele en educatieve proceskwaliteitsaspecten. Deze doelen zijn vrij algemeen en globaal geformuleerd in tegenstelling tot (nationale) curricula die veel Europese landen hebben voor kinderopvang in de voorschoolse leeftijd. In een Europese vergelijking van tien landen (Denemarken, Duitsland, Engeland, Griekenland, Italië, Finland, Nederland, Noorwegen, Polen en Portugal) blijkt dat de meeste landen een curriculum raamwerk hebben, maar de invulling hiervan verschilt zowel in omvang als in inhoud. Sommige landen hebben een zeer gedetailleerd uitgewerkt curriculum inclusief ontwikkelingsdoelen die behaald moeten worden (Engeland, Griekenland en sommige Duitse deelstaten), terwijl andere landen op een globaler niveau leerervaringen of ontwikkelings- en leerdomeinen geformuleerd zijn (zoals Finland, Noorwegen en Portugal). Hoewel er in Nederland geen curriculum raamwerk is, blijken de vier pedagogische basisdoelen een grote inhoudelijke overeenstemming te hebben met wat er in andere landen in curricula is vastgelegd.

1.1.4 Perspectieven van verschillende betrokkenen

Kwaliteit kan ook vanuit verschillende perspectieven bekeken worden, namelijk vanuit de pedagogisch medewerkers, de ouders, en de kinderen. Deze verschillende perspectieven zullen deels overlappend zijn, maar niet hetzelfde. In een recente Europese studie in 9 landen (Duitsland, Engeland, Finland, Griekenland, Italië, Nederland, Noorwegen, Polen en Portugal)

¹⁹ Zie bijvoorbeeld de meta-analyses van Durlak et al (2010), Lauer et al. (2006) en Heath et al. (2018)

²⁰ Fischer & Klieme (2013); Kruiter (2013)

is onderzocht wat ouders en staf belangrijk vinden voor het aanbod in de kinderopvang in de voorschoolse leeftijd.²¹ Er is bijvoorbeeld gevraagd naar belangrijke opvoedings- of socialisatiedoelen waar kinderopvang aan kan bijdragen. Voor de meeste ontwikkelingsdomeinen waren ouders en staf het eens. De zogenaamde 'soft skills' werden het meest belangrijk gevonden. Het gaat hierbij om het kunnen ontwikkelen van interpersoonlijke vaardigheden, zoals contacten en omgang met leeftijdsgenootjes, emotieregulatie en een persoonlijke werkhouding, zoals nieuwsgierigheid, enthousiasme en zelfvertrouwen.

Wat betreft de 'hard skills' zoals pre-academische vaardigheden, zoals ontluikende geletterdheid en gecijferdheid, en algemene leervaardigheden, zoals het uiten van ideeën, vragen stellen, plannen, nadenken over de omgeving/wereld, waren de meningen meer verdeeld. Ouders hechtten hier meer waarde aan dan professionals. Dit gold in het bijzonder voor ouders met een lager opleidingsniveau of met een andere culturele achtergrond dan het land waar ze woonden. Deze 'hard skills' werden wel minder belangrijk gevonden dan de soft skills. Er is eveneens gevraagd naar de mate waarin het belangrijk is om een positieve attitude te bevorderen ten aanzien van diversiteit, zoals het bekommeren om een kind met een handicap of het interesse tonen in een kind met een andere culturele achtergrond of thuistaal. Dit vonden ouders en staf redelijk belangrijk, belangrijker dan aandacht voor 'hard skills', maar hier bleken grote verschillen tussen landen. Vooral ouders uit Duitsland, Engeland, Finland en Nederland hechtten minder waarde aan aandacht voor diversiteit, met name voor kinderen jonger dan drie jaar.²²

Voor de buitenschoolse opvang is er in 2008 onderzoek gedaan naar de percepties van ouders, deskundigen en medewerkers op de doelstellingen en de inhoud die de opvang zou moeten bieden.²³ Het bieden van ontspanning en recreatie werd door alle betrokkenen het belangrijkste gevonden, maar ook het aanbieden van een gevarieerd activiteitenaanbod en kinderen uitdaging bieden in het aanbod van activiteiten, inrichting en materialen werden van groot belang geacht. Echter, deze betrokkenen oordeelden ook dat het aanbod in de praktijk hier niet voldoende aan tegemoet kwam. Er is ook aan kinderen gevraagd wat zij belangrijk vinden in een drietal panels.²⁴ Hieruit is naar voren gekomen dat kinderen het vooral belangrijk vinden om keuzevrijheid te hebben en vriendjes om mee te spelen. Het hebben van veel materialen om mee te spelen, ook buiten, en aandacht voor het activiteitenaanbod worden genoemd als de belangrijke verbeterpunten. Een belangrijke kanttekening bij dit onderzoek is de mogelijke bias, omdat de participanten in dit onderzoek veelal hoogopgeleide ouders waren en slechts een handjevol kinderen betrof. Er is sociale ongelijkheid in de vrijetijdsbesteding van kinderen op basis van hun gezinsachtergrond zoals opleidingsniveau of

²¹ Broekhuizen, Leseman, Moser, & van Trijp (2015, 2016); Slot (2016)

²² Gezien de Europese focus van de studie is de gangbare indeling van opvang en educatie voorzieningen voor kinderen van 0-3 en 3-6 jaar gehanteerd.

²³ Boogaard, Fukkink, & Felix (2008)

²⁴ Boogaard, Fukkink, & Felix (2008)

ethniciteit, waarbij kinderen van Nederlandse middenklasse ouders een rijker en gevarieerder aanbod krijgen dan kinderen van minder welgestelde ouders. Een grootschalig onderzoek in Duitse Ganztagschulen liet zien dat ouders ook de mate van huiswerkondersteuning als onderdeel van het brede naschoolse verrijkingssaanbod erg waardeerden.²⁵

Voor jongere kinderen is er nog weinig onderzoek naar de kwaliteit van kinderopvang gezien door de ogen van kinderen. Er is wel onderzoek dat laat zien dat kinderen in meer of mindere mate 'gevoelig of ontvankelijk' zijn voor de algehele kwaliteit op groepsniveau. Er zijn bijvoorbeeld aanwijzingen dat kinderen met een moeilijker temperament meer baat hebben bij een hoge kwaliteit, maar ook meer negatieve effecten ondervinden van een lagere kwaliteit.²⁶ In ieder geval zeggen deze studies dus iets over hoe kinderen kwaliteit anders ervaren. Dit kan komen doordat kwaliteit wordt gemeten op groepsniveau en daarmee een afspiegeling is van de gemiddelde ervaringen van het gemiddelde kind, terwijl individuele kinderen meer of minder interacties kunnen hebben met een medewerker en die interacties ook een andere uitwerking kunnen hebben afhankelijk van kindkenmerken. Het is dus van belang om meer inzicht te krijgen in het perspectief van individuele kinderen.

Er zijn studies die hebben gekeken naar het welbevinden en de betrokkenheid van kinderen waarbij welbevinden erop duidt of kinderen zich fijn voelen en betrokkenheid iets zegt over de mate waarin kinderen tot leren en ontwikkelen komen.²⁷ Bevindingen uit een grootschalige Vlaamse studie laten zien dat het welbevinden van kinderen matig tot goed is terwijl de mate van betrokkenheid laag tot matig scoort (met de Leuven Welbevinden en Betrokkenheid Schaal). Daarnaast zijn er studies bij iets oudere kinderen, vooral in de kleuterschool leeftijd, die in kaart hebben gebracht hoe de interacties van individuele kinderen er uit zien (met de inCLASS).²⁸ Het lijkt erop dat de kwaliteit van de interacties van individuele kinderen met professionals lager is dan de kwaliteit van de interacties tussen kinderen onderling. Dit bleek vooral het geval in Denemarken, waar er veel aandacht is voor vrij spel en sociale interactie en naar verhouding weinig activiteiten worden aangeboden die geïntitueerd of gestuurd zijn door de professional.²⁹

²⁵ Fischer & Klieme (2013)

²⁶ Philips, Fox, & Gunnar (2011); Pluess & Belsky (2010)

²⁷ O.a. Declerq et al. (2016)

²⁸ O.a. Booren et al. (2012); Downer et al. (2010); Slot & Bleses (2018); von Suchodoletz et al. (2015); Williford et al. (2013)

²⁹ Slot & Bleses (2018)

1.2 Kwaliteit zoals gemeten in LKK

Zoals blijkt uit voorgaand overzicht omvat kwaliteit diverse aspecten en kunnen die aspecten ook vanuit verschillende perspectieven bekeken worden. Er is om die reden gekozen om in de LKK een breed scala aan instrumenten te gebruiken om de structurele en proceskwaliteit te meten (zie Tabel 1).

Tabel 1. Overzicht van de LKK meetinstrumenten

	Kinder- gastouderopvang baby's	en	Kinder- gastouderopvang peuters	en	Peuteropvang peuters	-	Buitenschoolse gastouderopvang schoolkinderen	en	
Vragenlijst									
Structurele kwaliteit groep en organisatie	Kenmerken medewerker/ gastouder, groep en organisatie	van	Kenmerken medewerker/ gastouder, groep en organisatie	van	Kenmerken medewerker, groep en organisatie	van	Kenmerken medewerker/ gastouder, groep en organisatie	van	
Proces kwaliteit	Pedagogisch klimaat en spel		Pedagogisch klimaat en spel		Pedagogisch klimaat en spel		Pedagogisch klimaat en spel		
Curriculum kwaliteit	Activiteitenaanbod		Activiteitenaanbod		Activiteitenaanbod		Activiteitenaanbod		
Observatie									
Process kwaliteit – omgevings schalen	Infant Environmental Rating Scale (ITERS-R)	Toddler Family Child Care Environmental Rating Scale (FCCERS)	Early Family Child Care Environmental Rating Scale (FCCERS)	Childhood Family Child Care Environmental Rating Scale (FCCERS)	Early Environmental Rating Scale (ECERS-R)	Childhood Environmental Rating Scale (ECERS-R)	BSO- Observatieschaal Family Child Care Environmental Rating Scale (FCCERS)		
Proces kwaliteit - interacties in de groep	Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Infant	Toddler NCKO- interactieschalen	Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Toddler	Classroom Assessment Scoring (CLASS)	Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Toddler	Classroom Assessment Scoring (CLASS)	Classroom Assessment Scoring System (CLASS) pre-K		
Process kwaliteit - individuele kinderen	Leuven Welbevinden en Betrokkenheid Schaal		Leuven Welbevinden en Betrokkenheid Schaal	Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS) Toddler	Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS) Toddler	Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS) Toddler	Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS) Pre- K	Leuven Welbevinden en Betrokkenheid Schaal	

Sommige instrumenten geven een vrij globaal beeld van de kwaliteit, zoals de omgevingschalen. Deze omvatten veel verschillende aspecten zoals de kwaliteit van de ruimte en inrichting, materialen en activiteitenaanbod, en de globale interactiekwaliteit. Terwijl andere instrumenten zich meer richten op de kwaliteit van de interacties vanuit het groepspectief, zoals de CLASS en de NCKO-schalen of vanuit het kindperspectief, de

inCLASS. Ook vanuit het perspectief van de medewerkers en gastouders is er informatie over het klimaat in de groep. Verder is er vanuit het kindperspectief ook informatie over het welbevinden, de betrokkenheid en de speel-werkhouding in de groep op basis van de Leuven schaal en de inCLASS. Tot slot, hebben de pedagogisch medewerkers en gastouders gerapporteerd hoeveel aandacht zij besteden aan verschillende ontwikkelingsdomeinen in het aanbod dat zij doen. Tezamen levert dit een rijk beeld op van de proceskwaliteit in de kinderopvang.

1. Bieden van emotionele veiligheid

Kinderen ervaren een veilige basis waar zij zich thuis voelen. Dit draagt bij aan hun welbevinden en vormt ook de basisvoorwaarde voor het realiseren van de andere pedagogische doelen.

2. Gelegenheid voor het ontwikkelen van persoonlijke competenties

Kinderen worden ondersteund om zich te ontplooien en ontwikkelen op verschillende domeinen, zoals zelfvertrouwen en veerkracht, flexibiliteit, impulscontrole en zelfstandigheid, creativiteit, taal en cognitieve vaardigheden.

3. Gelegenheid voor het ontwikkelen van sociale competenties

Kinderen worden gestimuleerd om hun sociale kennis en vaardigheden te ontwikkelen, zoals inlevingsvermogen, communiceren en samenwerken empathie, omgaan met conflicten en het ontwikkelen van sociale verantwoordelijkheid

4. Overdragen van waarden en normen

Kinderen worden gesocialiseerd in de cultuur van de samenleving waarin zij opgroeien.

Aan de hand van de vier pedagogische basisdoelen wordt in dit rapport alle informatie over de proceskwaliteit die is verzameld bij medewerkers in de groepsopvang, de groepen en de kinderen in die groepen samengebracht. Op die manier kan bekeken worden hoe de informatie vanuit verschillende perspectieven en informatiebronnen met elkaar samenhangt. Dit draagt bij aan het vergroten van het inzicht in de proceskwaliteit van de kinderopvang. Hoewel er in de pedagogische basisdoelen geen onderscheid is naar de leeftijd van kinderen die opgevangen worden of de opvangsoort maken we dit onderscheid hier wel. Allereerst bekijken we de gegevens voor jongere kinderen (0-4 jaar) apart van de schoolgaande kinderen, omdat er verschillende ontwikkelingsbehoeften zijn en een aantal van de gebruikte instrumenten hier specifiek op gericht is. Verder richten we dit rapport alleen op de opvang in een centrum en laten we de gastouderopvang buiten beschouwing vanwege de andersoortige opvang die vaak kleinschalig en meer huiselijk van aard is.

2. Kwaliteit van de kinderopvang

2.1. Introductie en leeswijzer

Dit hoofdstuk beschrijft de relaties tussen verschillende kwaliteitsaspecten voor de kinderdag- en peuteropvang en de buitenschoolse opvang. De vier pedagogische basisdoelen vormen het kader waarin de relaties tussen kwaliteitskenmerken worden bekeken. Hierbij is gebruik gemaakt van zowel gegevens uit de vragenlijst voor de medewerkers als de observaties. Daarnaast zijn de gegevens bekeken vanuit het gangbare groepspectief evenals vanuit de ervaringen van individuele kinderen.

Het hoofdstuk is als volgt opgebouwd. Eerst volgt een samenvatting op hoofdlijnen van de belangrijkste uitkomsten en een beschouwing daarover. Voor de geïnteresseerde lezer worden vervolgens op een meer technische manier de gekozen aanpak en de resultaten op basis van de verschillende meetinstrumenten beschreven. Het meer technische gedeelte beschrijft de uitkomsten, maar geeft weinig interpretatie of verklaring. Dat gebeurt wel in het eerste, beschouwende deel.

2.2. Samenvatting van de resultaten

Aan de hand van de vier pedagogische basisdoelen zijn de relaties tussen de verschillende aspecten van proceskwaliteit gemeten met de vragenlijst en de observaties vanuit het groepspectief en het perspectief van het kind bekeken. Hieronder volgt een samenvatting van de belangrijkste bevindingen.

Voor het eerste doel, het bieden van emotionele veiligheid, zijn er verschillende bronnen gebruikt. Zo hebben alle observatie instrumenten een of meer onderdelen die iets zeggen over de mate waarin medewerkers een veilige omgeving proberen te creëren voor kinderen. Er blijkt enige samenhang tussen de verschillende instrumenten. Zo blijkt een hogere kwaliteit gemeten met de CLASS gerelateerd aan een hogere kwaliteit op basis van de indicatoren van de omgevingschalen (ECERS-R/BSO observatiesschaal) en ook met het welbevinden van kinderen en de individuele interacties die zijn geobserveerd met de medewerker (inCLASS). Het lijkt er wel op dat de Leuven schaal voor welbevinden minder sterke verbanden laat zien met de andere instrumenten, terwijl de relaties met de CLASS welbevinden schaal sterkere verbanden laten zien. Voor de kinderdag- en peuteropvang blijkt de NCKO-schaal niet samen te hangen met de andere instrumenten, terwijl dit voor de buitenschoolse opvang wel het geval is. De rapportages van de medewerkers laten geen relaties zien met de geobserveerde kwaliteit. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de zelfrapportages mogelijk een te positief beeld schetsen aangezien de gemiddelde scores op deze schaal hoog zijn en weinig variatie laten zien. Hoewel de vragenlijstitems objectief verwoord zijn (bijvoorbeeld “ik neem een kind op schoot”) kan sociaal wenselijkheid een rol hebben gespeeld in het beantwoorden van deze

vragen. In het algemeen zijn de onderlinge relaties tussen de meetinstrumenten sterker voor de buitenschoolse opvang dan voor de kinderdag- en peuteropvang.

Voor het tweede doel staan de persoonlijke competenties van kinderen centraal. Zoals de omschrijving van het doel al suggereert, gaat dit om een breed scala aan competenties die zowel betrekking hebben op interpersoonlijke vaardigheden, zoals zelfvertrouwen en zelfstandigheid en regulatie van gedrag als over meer specifieke ontwikkelingsdomeinen, zoals cognitie en taal. Voor dit rapport is eerst een indeling gemaakt naar vaardigheden met betrekking tot gedrag en autonomie (meer de soft skills) en de meer specifieke ontwikkelingsdomeinen die betrekking hebben op verschillende meer educatief-georiënteerde vaardigheden (ofwel hard skills). Verder is er een onderscheid gemaakt naar kwaliteit die iets zegt over de *pedagogische processen*, oftewel de manier waarop kinderen worden gestimuleerd om zich te ontwikkelen (bijvoorbeeld de soort vragen die worden gesteld) als de *inhoud* van deze processen (dus welke kennisinhoud centraal staat, zoals taal).

Wat betreft de kwaliteit gericht op het bevorderen van gedragsregulatie en autonomie zijn er enkele verbanden tussen de verschillende aspecten op basis van de observaties. Zo is er een kleine positieve relatie tussen de observaties met de CLASS, NCKO en omgevingsschalen. De verschillende manieren van het meten van de aandacht voor de autonomie en het gedrag van kinderen hangt dus positief en in de gewenste richting met elkaar samen. Daarnaast zijn er verbanden tussen de groepsobservaties en de individuele kindmaat voor gedrag in de groep. Een hogere kwaliteit gemeten op groepsniveau gaat samen met beter gedrag in de groep. De door de medewerker gerapporteerde mate waarin de emotionele zelfregulatie wordt bevorderd, laat slechts een enkele relatie zien met de andere instrumenten. Over het algemeen zijn alle gevonden verbanden het sterkst in de buitenschoolse opvang.

Daarnaast zijn er verschillende aspecten die betrekking hebben op het stimuleren van de brede ontwikkeling van kinderen en het educatief aanbod. Allereerst is gekeken naar de kwaliteit van de educatieve interacties (pedagogische processen) en de mate waarin kinderen betrokkenheid laten zien in spel, routines en activiteiten. De CLASS kwaliteitsdimensies hangen matig-positief samen met de omgevingsschalen en voor de bso ook met NCKO-schalen. De individuele kindmaten hangen ook samen met enkele groepsmaten, vooral voor de betrokkenheid op basis van de CLASS en voor de jongere kinderen ook de spel-werkhouding op basis van de inCLASS. De Leuven betrokkenheid laat voor de kinderdag- en peuteropvang geen verbanden zien met de andere instrumenten en voor de ouders kinderen blijken negatieve relaties met andere kwaliteitsaspecten (i.t.t. de betrokkenheid op basis van de CLASS). Tot slot blijken er ook enkele relaties tussen de geobserveerde kwaliteit en het gerapporteerde aanbod van begeleid (doen alsof) spel en in mindere mate de aandacht voor de cognitieve zelfregulatie bij jongere kinderen (maar niet voor oudere kinderen). Wederom geldt dat de relaties het meest consistent zijn voor de buitenschoolse opvang. Hoewel er verschillende aspecten van aandacht voor ontwikkelingsstimulering zijn gemeten, met

accenten op taal of meer op cognitie, blijken deze aspecten wel met elkaar samen te hangen en dat dit eveneens gepaard gaat met meer aandacht voor begeleid spel. Ook blijkt dat meer aandacht voor ontwikkelingsstimulering deels samengaat met een hogere mate van betrokkenheid bij kinderen.

Om meer inzicht te krijgen in het aanbod van activiteiten gericht op specifieke ontwikkelingsdomeinen, is eveneens gekeken naar de verschillende subschalen van de omgevingschalen en het gerapporteerde aanbod van de medewerkers. Over het algemeen laat dit matig-sterke positieve relaties zien voor de betreffende domeinen, hoewel de relaties voor sommige domeinen sterker zijn dan voor andere aspecten. Voor de kinderdag- en peuteropvang geldt dit bijvoorbeeld voor relaties tussen zelfgerapporteerd en geobserveerd aanbod van creatieve (knutsel)activiteiten. Het zelfgerapporteerde aanbod van activiteiten met betrekking tot ontluikend rekenen hangt samen met de kwaliteit van het materiaal voor de fijne motoriek en blokken. En het zelfgerapporteerde aanbod van activiteiten gericht op wetenschap en techniek laat positieve relaties zien met de aanwezigheid van blokken en de kwaliteit van het materiaal voor natuur en wetenschap. Voor de buitenschoolse opvang zijn de relaties tussen rapportages van medewerkers en observaties met de omgevingschaal sterker en consistent. Een mogelijke verklaring hiervoor kan liggen in de mate waarin materiaal vrij en zelfstandig beschikbaar is voor kinderen. Dit is voor oudere kinderen vaker het geval dan voor jongere kinderen. Een andere mogelijke verklaring heeft te maken met de verschillende tijdschaal waar de observaties en de vragenlijstrapportages op gebaseerd zijn. Wanneer het gebruik van bepaalde materialen niet geobserveerd is tijdens het bezoek of kinderen hier niet zelf toegang toe hadden voor een bepaald deel van de observatie (bijvoorbeeld boeken), dan valt de score voor de betreffende schaal laag uit. Echter, de medewerkers kunnen toch in de vragenlijst gerapporteerd hebben dat ze dagelijks aandacht besteden aan boeken en voorlezen (bijvoorbeeld als onderdeel van de slaaproutine). Deze discrepantie kan weerspiegeld zijn in de matige correlaties voor de kinderdag- en peuteropvang voor sommige schalen. Voor de buitenschoolse opvang blijken de relaties tussen observaties en de rapportage van de medewerkers consistent met sterkere positieve verbanden. Vooral de mate waarin er balans is in het dagprogramma met een evenwichtig aanbod van vrij spel en activiteiten blijkt positief gerelateerd aan de rapportages van de medewerkers ten aanzien van verschillende soorten activiteiten.

Wat betreft het bevorderen van sociale competenties van kinderen zijn er enkele kwaliteitsaspecten die geobserveerd zijn en enkele die bevestigd zijn via de medewerkers. Het gaat hierbij specifiek om het bevorderen van interacties tussen kinderen, het bevorderen van de emotieregulatie (bijvoorbeeld ten behoeve van peer interacties en conflicten oplossen) en de mate kinderen worden gestimuleerd om prosociaal gedrag te laten zien (zoals lief zijn voor elkaar of elkaar helpen). Voor de kinderdag- en peuteropvang blijken er weinig relaties tussen observaties en rapportages van medewerkers. Er is een negatief verband tussen de mate waarin medewerkers worden geobserveerd in het actief begeleiden van interacties tussen

kinderen en de mate waarin ze aangeven pro sociaal gedrag te bevorderen bij kinderen. Voor de buitenschoolse opvang blijken de relaties tussen observaties en zelf-rapportages wel positief. Zowel in de opvang voor jongere kinderen (onder de 4 jaar) en kinderen in de schoolse leeftijd blijken medewerkers nog niet veel aandacht te besteden aan het begeleiden van interacties tussen kinderen (getuige de lage gemiddelde scores op deze schaal in de afgelopen jaren).³⁰ Maar voor jongere kinderen geldt mogelijk wel dat medewerkers het bevorderen van sociale competenties als een belangrijk socialisatiedoel zien, omdat kinderen in deze leeftijd nog moeten leren omgaan met andere kinderen. Tegelijkertijd lijkt er nog winst te behalen in hoe medewerkers deze sociale competenties bij jonge kinderen kunnen bevorderen. Voor oudere kinderen geldt mogelijk dat medewerkers dit niet meer als apart doel zien van de kinderopvang (wellicht omdat kinderen op deze leeftijd al vaker en zonder begeleiding met elkaar kunnen spelen) waardoor dit beter correspondeert met het feitelijke gedrag. Voor bso medewerkers die aangeven meer aandacht te besteden aan de emotieregulatie van kinderen en het bevorderen van sociale competenties, blijkt een positieve samenhang met de mate waarin ze kinderen actief begeleiden in de interacties met elkaar.

Voor het laatste pedagogische doel, de overdracht van normen en waarden, zijn minder gegevens beschikbaar. In de bestaande observatie instrumenten is vrijwel geen aandacht voor de socialisatie van normen en waarden. Mogelijk heeft dit te maken met het feit dat deze cultureel bepaald worden. Alleen in de omgevingschaal voor de kinderdag- en peuteropvang is een aspect dat kijkt naar de mate waarin de medewerkers aandacht hebben voor de acceptatie van diversiteit wat relevant is in het kader van het opgroeien in een cultureel diverse samenleving. In de vragenlijst voor medewerkers is meer expliciete focus op socialisatie in en de voorbereiding op het kunnen functioneren in de samenleving door verschillende aspecten te bevragen die te maken hebben met aandacht voor activiteiten gericht op de medemens (o.a. omgang met ouderen, kinderen met een beperking of zorgbehoefte en kinderen van verschillende culturele achtergronden). Ook in meer algemene zin is nagevraagd hoe het staat met het diversiteitsklimaat in de groep, waaronder aandacht voor culturele en religieuze (voedings)gewoonten, aandacht voor andere (thuis)talen en ouders hierin tegemoet komen in de (officiële) communicatie vanuit het centrum. Aangezien deze aspecten in meer of mindere mate kunnen samenhangen met de populatie kinderen in de groep, is hier ook naar gekeken. Over het algemeen blijkt dat in meer diverse groepen ook meer aandacht wordt besteed aan culturele en religieuze voedingsgewoonten. Maar ook in cultureel minder diverse groepen wordt aandacht besteed aan verschillende culturen en achtergronden. Als medewerkers aangeven dat ze kinderen bewust willen leren over andere culturen en achtergronden, lijkt dit onderdeel van een bredere maatschappelijke oriëntatie, zoals inclusie van zorgkinderen en het ondernemen van maatschappelijke activiteiten. Voor de buitenschoolse opvang is er minder duidelijk sprake van een positief diversiteitsklimaat in

³⁰ Boogaard & van Daalen-Kapteijns (2012); Fukkink et al. (2013); Gevers Deynoot-Schaub et al. (2014); Slot et al. (2019)

vergelijking met de opvang voor jongere kinderen. Tegelijkertijd lijkt de aandacht voor maatschappelijke kwesties en omgang met diversiteit in de buitenschoolse opvang meer los te staan van de populatie kinderen in de groep. Er zijn locaties die een sterker maatschappelijk profiel hebben en locaties die dit amper uit lijken te dragen.

Beschouwing van de resultaten

Het eerste dat opvalt is dat er relatief veel kwaliteitsaspecten zijn die betrekking hebben op de eerste twee basisdoelen: het bieden van emotionele veiligheid en het stimuleren van de persoonlijke competenties. Het bieden van een veilige omgeving komt voort uit de hechtingstheorie en onderstreept het belang van het vormen van veilige relaties met andere volwassenen dan de ouders of verzorgers. Dit vormt de basis van kwaliteit en zorgt ervoor dat kinderen zich goed kunnen ontwikkelen. Het tweede doel betreft de persoonlijke competentie ontwikkeling van kinderen. De observatie en vragenlijst instrumenten geven rijkelijk inzicht in hoe de verschillende ontwikkelingsdomeinen van kinderen gestimuleerd worden in zowel de interacties (het hoe) als het specifieke activiteiten aanbod (het wat). Zoals in eerdere rapportages al naar voren is gekomen, worden nog niet alle ontwikkelingsdomeinen evenveel gestimuleerd in de kinderopvang.³¹ Er blijkt over het algemeen veel aandacht voor exploratie en de motorische ontwikkeling, samenspel en de taalontwikkeling van kinderen, terwijl het aanbod van creatief-muzische activiteiten, ontluikend rekenen en wetenschap en technologie minder sterk ontwikkeld is.

Hoewel sociale competenties als een belangrijk doel van de kinderopvang wordt gezien, blijken de observatie instrumenten hier naar verhouding minder aandacht aan te besteden. De meeste observatie instrumenten richten zich vooral op de dyadische interacties tussen medewerkers en kinderen en minder op hoe de medewerkers de interacties tussen kinderen onderling en daarmee de groepsprocessen stimuleren. Een van de NCKO-vaardigheden betreft wel de wijze waarop de medewerker de interacties tussen kinderen stimuleert. De resultaten van de metingen tot nu toe laten zien dat hier nog ruimte voor verbetering is.³² Wellicht vraagt dit om verdere aanvulling of aanscherping van het instrumentarium om beter te kunnen beoordelen op welke wijze pedagogisch medewerkers de groepsinteracties begeleiden en hoe zij dit verder zouden kunnen verbeteren.

Aandacht voor het overdragen van normen en waarden is onderbelicht in de verschillende instrumenten. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat dit aspect van socialisatie afhankelijk is van de samenleving waar kinderen opgroeien en dus normatief is. Mogelijk vormt het daarom geen onderdeel van internationaal veelgebruikte observatie instrumenten. Een uitzondering hierop is het onderdeel aandacht voor diversiteit van de omgevingschaal ECERS-R. Dan laten de resultaten zien dat er nog weinig expliciete aandacht is voor diversiteit in de groepen. In de vragenlijst voor medewerkers is er meer nadrukkelijk nagevraagd hoe

³¹ Slot et al. (2017, 2018, 2019)

³² Slot et al. (2019)

medewerkers omgaan met culturele, religieuze en talige diversiteit in de groep en dit laat grote verschillen zien tussen groepen. Over het algemeen is er meer positieve aandacht voor in meer diverse groepen. Verder blijken activiteiten gericht op het verkennen van en bijdragen aan de samenleving en maatschappij vaak samen te gaan met aandacht voor diversiteit. Dus er zijn groepen die zich nadrukkelijker profileren op maatschappelijke kwesties en daarmee bijdragen aan socialisatie van normen en waarden. Mogelijk is het relevant om te bekijken of er aanvullingen gedaan kunnen worden in het observatie instrumentarium om dit aspect nog explicieter in kaart te brengen.

Over het algemeen blijken de gegevens uit de verschillende bronnen complementair te zijn en tezamen een vollediger beeld te geven van de kwaliteit in de groepen. De verschillende invalshoeken (groepspectief en individueel kindperspectief) en het gebruik van verschillende instrumenten (onafhankelijke observaties en zelf rapportages van medewerkers) laten voor het grootste deel een consistent beeld van de kwaliteit zien. De bevindingen laten ook zien welke accenten er tot nu toe gelegd zijn in de beoordeling van kwaliteit en op welke onderdelen iets verdere doorontwikkeling wenselijk kan zijn om alle pedagogische basisdoelen goed in kaart te kunnen brengen.

2.3. Methodische aanpak en verantwoording

Zoals Tabel 1 heeft laten zien, zijn er op verschillende manieren gegevens verzameld die iets zeggen over de proceskwaliteit in de kinderopvang. Om de koppeling met de pedagogische basisdoelen te maken, is gestart met het maken van een overzicht van de passende kwaliteitsaspecten (zie Tabel 2). Het valt op dat het tweede pedagogische doel, bevorderen van persoonlijke competenties, heel breed is. Om het overzichtelijker te maken is er een inhoudelijk onderscheid gemaakt tussen gedrag en autonomie van kinderen en brede ontwikkeling (in lijn met het onderscheid tussen 'soft' en 'hard skills'). Voor de brede vaardigheden is daarnaast een onderscheid gemaakt tussen de interacties en pedagogische aanpak (proces) en de inhoud van die processen (curriculum van activiteiten).

De resultaten worden besproken aan de hand van de vier pedagogische basisdoelen. Hiertoe zijn correlatietabellen gemaakt om te bekijken hoe de verschillende aspecten onderling met elkaar samenhangen. Dit is apart gedaan voor de kinderdag- en peuteropvang en de buitenschoolse opvang. De gevonden correlaties worden beschreven in termen van significantie en grootte van de verbanden waarbij $r = 0.10$ als klein, $r = .30$ als middelmatig en $r = .50$ als sterk verband wordt gezien (Cohen, 1988).

Tabel 2. Overzicht van de basisdoelen en bijpassende kwaliteitsaspecten

Basisdoel	Vragenlijst	Observatie instrument	
		Kinderdag- en peuteropvang	Buitenschoolse opvang
Emotionele veiligheid	Affectieve omgang	CLASS Positieve sfeer, Sensitiviteit NCKO Sensitieve responsiviteit ECERS-R items 25 en 27 Leuven schaal Welbevinden CLASS Welbevinden inCLASS interacties met medewerker	CLASS positief klimaat, sensitiviteit NCKO emotionele ondersteuning BSO schaal items 20 en 21 Leuven schaal Welbevinden CLASS Welbevinden inCLASS interacties met medewerker
Persoonlijke competenties			
Gedrag en autonomie	Emotionele zelfregulatie	CLASS aandacht voor kindperspectief, Begeleiding van gedrag NCKO Respect voor autonomie, Structureren en grenzen stellen ECERS-R item 31 inCLASS gedrag in de groep	CLASS Rekening houden met kindperspectief, Gedragsregulering, Productiviteit NCKO Respect voor autonomie, Regie en leiding BSO schaal items 22 en 24 inCLASS gedrag in de groep
Brede ontwikkeling - interacties	Cognitieve zelfregulatie	CLASS Faciliteren leren en ontwikkeling, Kwaliteit van feedback, Stimuleren taalontwikkeling	CLASS Educatieve werkvormen, Conceptontwikkeling, Kwaliteit van feedback, Stimuleren taalontwikkeling
	Spelverrijking	NCKO Praten en uitleggen, Ontwikkelingsstimulering	NCKO Praten en uitleggen, Ontwikkelingsstimulering
	Bevorderen doen alsof spel	ECERS Taal en redeneren inCLASS Speelwerkhouding Leuven schaal Betrokkenheid CLASS Betrokkenheid	BSO schaal item 23 inCLASS Speelwerkhouding Leuven schaal Betrokkenheid CLASS Betrokkenheid
Brede ontwikkeling – activiteiten aanbod	Exploratieve motorische ontwikkeling Samenspel Creatief en muziek Taal en geletterdheid Ontluikend rekenen Wetenschap en technologie	ECERS-R Activiteiten (incl. subschalen), Programma	BSO schaal Materiaal (incl. subschalen), Programma
Sociale competenties			
	Emotionele zelfregulatie	NCKO Begeleiden van interacties	NCKO Begeleiden van interacties
	Sociale competenties – omgang met andere kinderen	ECERS-R item 33 inCLASS Interacties met peers	BSO schaal item 32 inCLASS Interacties met peers
Normen en waarden	Burgerschaps vorming Diversiteits klimaat	ECERS-R item 28	

2.4. Bieden van emotionele veiligheid

Kinderen ervaren een veilige basis waar zij zich thuis voelen. Dit draagt bij aan hun welbevinden en vormt ook de basisvoorwaarde voor het realiseren van de andere pedagogische doelen. Het bieden van emotionele veiligheid is gegrond in de hechtingstheorie. Kinderen moeten zich fijn voelen, waarbij een positieve relatie met de pedagogisch medewerkers (als hechtingsfiguur) centraal staat. Vanuit dit uitgangspunt zijn er verschillende kwaliteitsinstrumenten die de emotionele kwaliteit meten op basis van observaties van de groep en vanuit het perspectief van individuele kinderen. Ook is aan de pedagogisch medewerkers gevraagd naar hun affectieve omgang met kinderen in de groep. Een hogere emotionele kwaliteit zou moeten bijdragen aan een hogere mate van welbevinden van kinderen. Het welbevinden van kinderen zegt iets over de mate waarin zij zich fijn voelen in de groep, plezier hebben met de pedagogisch medewerkers en andere kinderen en de mate waarin ze de medewerker opzoeken als veilige basis. Welbevinden is gemeten met de Leuven schaal, maar daarnaast omvat de CLASS ook enkele indicatoren op kindniveau die kunnen worden opgevat als maten voor welbevinden.³³

Tabel 3. Correlatietabel bieden van emotionele veiligheid kinderdagopvang en peuteropvang

	1	2	3	4	5	6	7
1. CLASS Positieve sfeer	-						
2. CLASS Sensitiviteit	.64*** (n=166)	-					
3. NCKO Sensitieve responsiviteit	.01 (n=109)	.14 (n=109)	-				
4. ECERS emotioneel^a	.14⁺ (n=166)	.16* (n=166)	-.00 (n=109)	-			
5. Welbevinden Leuven	.15⁺ (n=161)	.06 (n=161)	.14 (n=109)	-.05 (n=161)	-		
6. Welbevinden CLASS^b	.72*** (n=166)	.66*** (n=166)	-.00 (n=109)	.27** (n=166)	.06 (n=161)	-	
7. inCLASS Interacties met medewerker	.06 (n=160)	.13⁺ (n=160)	.12 (n=108)	.13 (n=160)	.24** (n=160)	.11 (n=160)	-
8. Affectieve omgang^c	.07 (n=148)	.03 (n=148)	.05 (n=97)	.09 (n=148)	.10 (n=144)	.02 (n=148)	-.03 (n=144)

+ p < .10; * p < .05; ** p < .01; *** p < .001.

Noot. ^a ECERS-R item 25 en item 27; ^b Welbevinden op basis van CLASS Toddler indicatoren (relatie en gemak); ^c Gebaseerd op vragenlijstitems

De samenhang tussen deze verschillende kwaliteitsaspecten staat in Tabel 3 voor de kinderdag- en peuteropvang. Hieruit blijkt dat de positieve sfeer in de groep en de sensitiviteit zoals gemeten met de CLASS Toddler een kleine positieve samenhang laten zien met de ECERS-schaal voor emotionele kwaliteit ($r = .14/.16$) en een kleine, positieve trend met de Leuven Welbevinden schaal ($r = .15$). Een hogere score op de ECERS emotionele kwaliteit

³³ Het gaat hierbij om een indicator van Positieve sfeer die iets zegt over de affectieve relaties tussen medewerkers en kinderen en een indicator van Sensitiviteit die iets zegt over de mate waarin kinderen zich op hun gemak voelen en medewerkers opzoeken als veilige haven.

hangt ook positief samen met de welbevinden schaal op basis van de CLASS ($r = .27$), maar niet met de Leuven schaal.³⁴ Wanneer de kwaliteit van de interacties zoals gemeten bij individuele kinderen (inCLASS Toddler) hoger is, is ook het gemiddelde welbevinden hoger in de groep (o.b.v. Leuven; $r = .24$). Er lijkt ook een lichte trend zichtbaar voor de relatie tussen de kwaliteit van de individuele interacties en de geobserveerde sensitiviteit van de medewerker op groepsniveau ($r = .13$), hoewel die niet significant is. De geobserveerde responsiviteit op basis van de NCKO-schalen en de door de medewerker-gerapporteerde affectieve omgang met kinderen hangen niet significant samen met de andere kwaliteitsdimensies.

Tabel 4. Correlatietabel bieden van emotionele veiligheid buitenschoolse opvang

	1	2	3	4	5	6	7
1. CLASS Positief klimaat	-						
2. CLASS Sensitiviteit	.61***	-					
	(n=95)						
3. NCKO Emotionele ondersteuning	.21	.35**	-				
	(n=62)	(n=62)					
4. BSO schaal emotioneel ^a	.34**	.24*	.28*	-			
	(n=95)	(n=95)	(n=62)				
5. Welbevinden Leuven	-.17	-.17	-.10	-.08	-		
	(n=92)	(n=92)	(n=62)	(n=92)			
6. Welbevinden CLASS ^b	.72***	.86***	.29*	.25*	-.16	-	
	(n=95)	(n=95)	(n=62)	(n=95)	(n=92)		
7. inCLASS Interacties met medewerker	.01	.08	.36**	-.14	-.07	.16	-
	(n=88)	(n=88)	(n=58)	(n=88)	(n=88)	(n=88)	
8. Affectieve omgang ^c	-.11	-.09	.07	.14	.18	-.11	-.18
	(n=74)	(n=74)	(n=44)	(n=75)	(n=72)	(n=74)	(n=70)

+ $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Noot. ^a BSO schaal item 20 en item 21; ^b Welbevinden op basis van CLASS PreK indicatoren (relatie, problemen en troost); ^c Gebaseerd op vragenlijstitems

Voor de buitenschoolse opvang staan de relaties tussen de verschillende kwaliteitsaspecten in Tabel 4. Deze laten over het algemeen sterkere verbanden zien dan in de kinderdag- en peuteropvang. Hieruit blijkt dat de emotionele kwaliteitsaspecten zoals gemeten met de CLASS, NCKO-schalen en de BSO-observatieschaal positief met elkaar samenhangen, met een medium effect size. Dit laat dus een consistent beeld zien van kwaliteit zoals gemeten met de verschillende instrumenten. Welbevinden zoals gemeten met de CLASS heeft ook een matigsterke relatie met de emotionele kwaliteit van de NCKO-schalen en de BSO-observatieschaal ($r = .21/.35$), terwijl welbevinden zoals gemeten met de Leuven schaal geen samenhang toont met de andere aspecten. De kwaliteit van interacties van individuele kinderen hangt matigsterk samen met emotionele ondersteuning zoals gemeten met de NCKO-schalen (beiden van

³⁴ De sterke correlatie tussen de welbevinden schaal obv de CLASS en de CLASS dimensies reflecteert grotendeels methodegebonden correlatie en wordt om die reden niet geïnterpreteerd.

video gecodeerd; $r = .35$). De door de medewerker gerapporteerde affectieve omgang met kinderen laat geen relaties zien met de geobserveerde emotionele kwaliteit of het welbevinden van kinderen.

2.5. Ontwikkeling van persoonlijke competenties

Kinderopvang dient bij te dragen aan de ontwikkeling van brede persoonskenmerken van kinderen, zoals zelfvertrouwen en veerkracht, flexibiliteit, impulscontrole en zelfstandigheid en omvat ook de competenties op verschillende ontwikkelingsgebieden zoals de motorische, creatieve, taal en cognitieve ontwikkeling. De persoonskenmerken hebben betrekking op het gedrag, de emotionele zelfregulatie en het ontwikkelen van autonomie. De andere competenties gaan over de brede ontwikkeling van verschillende vaardigheden.

2.5.1 Gedrag en autonomie

Er is in het huidige kwaliteitsinstrumentarium veel aandacht voor de ontwikkeling van zelfregulatie en autonomie. Zo hebben de CLASS en de NCKO-schalen beiden twee aspecten om de mate van kindgerichtheid, stimulering van de autonomie en aandacht voor zelfregulatie in de interacties te kunnen bepalen. Ook de omgevingschalen (ECERS en BSO schaal) hebben aandacht voor het gedrag van kinderen. Daarnaast omvat de inCLASS een domein dat vanuit het perspectief van individuele kinderen bekijkt hoe het gedrag van kinderen in de groep is. Tot slot is aan medewerkers gevraagd om aan te geven in hoeverre ze aandacht besteden aan het bevorderen van emotionele zelfregulatie in de groepen (bijv. kinderen helpen hun emoties te reguleren of conflicten op te lossen).

Tabel 5 laat de relaties zien tussen de verschillende kwaliteitsaspecten voor de kinderdag- en peuteropvang. Het begeleiden van gedrag zoals gemeten met de CLASS laat een positieve relatie zien met het respecteren van de autonomie van kinderen zoals gemeten met de NCKO-schalen ($r = .20$). Meer aandacht voor het perspectief van kinderen zoals gemeten met de CLASS gaat samen met een hogere score voor het op positieve wijze bevorderen van positief gedrag in de groep op basis van de ECERS ($r = .13$) en beiden hangen positief samen met het geobserveerde gedrag van individuele kinderen in de groep ($r = .14$ en $.19$ respectievelijk). De mate waarin medewerkers rapporteren aandacht te besteden aan het bevorderen van emotionele zelfregulatie hangt positief samen met de interactievaardigheid structureren en grenzen stellen van het NCKO ($r = .19$).

Tabel 5. Correlatietabel Gelegenheid voor ontwikkelen van persoonlijke competenties – gedrag en autonomie kinderdagopvang en peuteropvang

	1	2	3	4	5	6	7
1. CLASS Aandacht voor kindperspectief	-						
2. CLASS Begeleiding van gedrag	.39*** (n=166)	-					
3. NCKO Respect voor autonomie	.15 (n=109)	.20* (n=109)	-				
4. NCKO Structuren en grenzen stellen	-.01 (n=99)	.16 (n=99)	.41*** (n=99)	-			
5. ECERS-R gedrag^a	.13⁺ (n=166)	.10 (n=166)	.06 (n=109)	.04 (n=99)	-		
6. inCLASS Gedrag in de groep	.07 (n=160)	.14⁺ (n=160)	.19⁺ (n=108)	.11 (n=98)	.08 (n=160)	-	
7. Emotionele zelfregulatie^e	.06 (n=148)	.10 (n=148)	-.04 (n=97)	.19⁺ (n=87)	.07 (n=148)	-.09 (n=144)	-

⁺ p < .10; * p < .05; ** p < .01; *** p < .001.

Noot. ^a ECERS-R item 31; ^b Gebaseerd op vragenlijstitems.

De resultaten voor de buitenschoolse opvang staan in Tabel 4 en laten over het algemeen sterkere verbanden zien dan in de kinderdag- en peuteropvang. Er zijn matig-sterke relaties tussen de CLASS en de NCKO-schalen ($r = .22/.36$), vooral voor de schalen gericht op gedrag, en deze zijn ook allemaal positief geassocieerd met de gedragsobservaties van individuele kinderen ($r = .22/.40$). De mate waarin medewerkers structuur en regie bieden (op basis van de BSO observatieschaal) hangt ook samen met de geobserveerde NCKO interactievaardigheden ($r = .26$), maar niet met de CLASS dimensies. De mate waarin medewerkers zelf rapporteren de emotionele zelfregulatie te bevorderen hangt niet samen met de geobserveerde kwaliteit.

Tabel 6. Correlatietabel Gelegenheid voor ontwikkelen van persoonlijke competenties – gedrag en autonomie buitenschoolse opvang

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. CLASS Rekening houden met kindperspectief	-							
2. CLASS Gedragsregulering	.37*** (n=95)	-						
3. CLASS Productiviteit	.43*** (n=95)	.50*** (n=95)	-					
4. NCKO Autonomie	.16 (n=62)	.33** (n=62)	.28* (n=62)	-				
5. NCKO Regie en leiding	.22+ (n=62)	.31* (n=62)	.36** (n=62)	.57*** (n=62)	-			
6. BSO gedrag^a	.12 (n=95)	.16 (n=95)	.10 (n=95)	.26* (n=62)	.26* (n=62)	-		
7. inCLASS Gedrag in de groep	-.00 (n=88)	.31* (n=88)	.22* (n=88)	.38** (n=58)	.40** (n=58)	.24* (n=88)	-	
8. Emotionele zelfregulatie^b	-.11 (n=74)	.09 (n=74)	-.05 (n=74)	.10 (n=44)	.09 (n=44)	.10 (n=75)	-.09 (n=70)	-

^a p < .10; * p < .05; ** p < .01; *** p < .001.

Noot. ^a BSO-schaal, gebaseerd op item 22 en item 24; ^b Gebaseerd op vragenlijstitems

2.5.2 Stimulering van brede ontwikkeling

De ontwikkelingsfunctie van de kinderopvang krijgt een steeds grotere rol. Vanuit dit oogpunt heeft de educatieve kwaliteit in de afgelopen jaren veel aandacht gekregen, omdat hier nog veel winst te behalen was. Wanneer de basale kwaliteit op orde is – kinderen voelen zich veilig en fijn – ontstaat de gelegenheid voor kinderen om zich verder te ontwikkelen via exploratie van de omgeving en materialen en door stimulerende interacties met pedagogisch medewerkers.

Er zijn twee manieren om te kijken naar de ontwikkelingsstimulering. De eerste betreft de mate waarin kinderen, aansluitend op hun ontwikkelingsniveau en interesses, worden gestimuleerd in de interacties die zij hebben met pedagogisch medewerkers (het 'hoe'). Dit gaat bijvoorbeeld over de soort vragen die er gesteld worden aan kinderen, de aard van de feedback die gegeven wordt en de mate waarin er een taalrijke omgeving wordt geboden. Deze informatie is ontleend aan verschillende observatie instrumenten.³⁵ Een andere manier die meer inzicht geeft in de *inhoud* van die interacties en het aanbod (het 'wat') gerelateerd aan de verschillende ontwikkelingsdomeinen, is gebaseerd op de informatie uit de interviews met medewerkers. Dit gaat over het aanbod van verschillende activiteiten die kinderen stimuleren in hun motorische, creatieve, cognitieve en taalontwikkeling.

³⁵ Zie Appendix 1 voor een overzicht van de gekozen schalen en instrumenten

Een voorwaarde voor kinderen om zich te kunnen ontwikkelen is dat zij betrokken zijn en voldoende uitgedaagd worden in spel, routinemomenten en activiteiten.³⁶ Betrokkenheid is gemeten met de Laevers schaal en daarnaast zijn er kindindicatoren van de CLASS gebruikt om een beeld te krijgen van de gemiddelde betrokkenheid in de groep.³⁷

In Tabel 5 staan de relaties tussen de kwaliteit van interacties en de betrokkenheid van kinderen voor de kinderdag- en peuteropvang. Er blijkt een kleine tot matig-sterke samenhang tussen educatieve proceskwaliteit zoals gemeten met de CLASS en de schaalscore van de ECERS met betrekking tot taal en redeneren ($r = .17/.31$). Vooral de mate waarin medewerkers exploratie en spel ondersteunen, de cognitieve ontwikkeling van kinderen stimuleren en hen gerichte feedback geven, blijkt gerelateerd aan de mate waarin interacties de taal en het redeneervermogen van kinderen stimuleren. De NCKO-schalen hangen niet samen met de CLASS en de ECERS, maar laten wel een relatie zien met de spelwerkhouding van individuele kinderen (beiden gebaseerd op observaties van videofragmenten; $r = .26/.33$). De betrokkenheid zoals gemeten met de Laevers schaal hangt niet samen met andere aspecten van kwaliteit of betrokkenheid en spelwerkhouding. Meer aandacht voor taal en redeneren gaat samen met een hogere betrokkenheid op basis van de CLASS ($r = .25$). Ook blijkt de spelwerkhouding op basis van de inCLASS positief samen te hangen met de mate van betrokkenheid op basis van de CLASS ($r = .17$). Hogere kwaliteit met betrekking tot het stimuleren van de cognitieve en taalontwikkeling op basis van de CLASS gaat samen met meer aandacht voor cognitieve zelfregulatie (o.a. plannen maken en evalueren, volgehouden aandacht) zoals gerapporteerd door de medewerkers ($r = .15/.16$). Aandacht voor de cognitieve zelfregulatie van kinderen op basis van de rapportage door medewerkers laat geen relaties zien met de andere kwaliteitsaspecten.

Voor de buitenschoolse opvang staan de relaties tussen de kwaliteit van interacties en de betrokkenheid van kinderen in Tabel 6 die over het algemeen iets sterker lijken te zijn dan in de opvang voor jongere kinderen. Er blijkt een kleine tot matige relatie tussen een aantal CLASS dimensies en de NCKO-interactievaardigheden ($r = .23/.36$). Het stimuleren en aanmoedigen van de ontwikkeling van kinderen op basis van de BSO observatieschaal laat ook duidelijk positieve relaties zien met de CLASS aspecten ($r = .22/.29$) en de NCKO-schaal Praten en uitleggen ($r = .26$), maar niet met de schaal Ontwikkelingsstimulering. Voor de kindschalen laat de betrokkenheidsschaal van Laevers wat tegengestelde patronen zien, namelijk negatieve relaties met de CLASS aspecten en NCKO-schalen ($r = -.17/-.28$), maar een positieve relatie met de inCLASS spelwerkhouding ($r = .29$). De betrokkenheid van kinderen op basis van de CLASS hangt positief samen met het stimuleren en aanmoedigen van de ontwikkeling van kinderen van de BSO-observatieschaal ($r = .22$) en met de spelwerkhouding op basis van de inCLASS ($r = .31$).

³⁶ Laevers (2005)

³⁷ Voor de CLASS Toddler komt deze indicator uit de dimensie Faciliteren van leren en ontwikkeling en voor de CLASS PRE-K betreft het de indicator uit Educatieve werkvormen.

Tabel 5. Correlatietabel Gelegenheid voor ontwikkelen van persoonlijke competenties – educatief kinderopvang en peuteropvang

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Faciliteren van leren en ontwikkeling^a	-										
2. Kwaliteit van feedback^a	.62*** (n=166)	-									
3. Stimuleren van taalontwikkeling^a	.62*** (n=166)	.60*** (n=166)	-								
4. Praten en uitleggen^b	.07 (n=109)	.04 (n=109)	-.03 (n=109)	-							
5. Ontwikkelingsstimulering^b	.11 (n=109)	.05 (n=109)	.02 (n=109)	.71*** (n=109)	-						
6. Taal en redeneren^c	.31*** (n=166)	.22** (n=166)	.17* (n=166)	.16 (n=109)	.12 (n=109)	-					
7. Speel/werkhouding^d	.03 (n=160)	.08 (n=160)	.03 (n=160)	.33** (n=108)	.26** (n=108)	.05 (n=160)	-				
8. Betrokkenheid^e	-.07 (n=161)	-.14 (n=161)	-.08 (n=161)	.02 (n=109)	.01 (n=109)	-.01 (n=161)	.13 (n=160)	-			
9. Betrokkenheid CLASS^f	.58*** (n=166)	.37*** (n=166)	.28*** (n=166)	.14 (n=109)	.17 (n=109)	.25** (n=166)	.17* (n=160)	-.03 (n=161)	-		
10. Cognitieve zelfregulatie^g	.15⁺ (n=148)	.06 (n=148)	.16* (n=148)	-.04 (n=97)	-.01 (n=97)	.06 (n=148)	-.01 (n=144)	.01 (n=144)	.10 (n=148)	-	
11. Spelbegeleiding & verrijking^g	.22** (n=148)	.08 (n=148)	.18* (n=148)	-.05 (n=108)	-.04 (n=108)	.03 (n=148)	-.01 (n=144)	.07 (n=164)	.13 (n=170)	.53*** (n=148)	-
12. Bevorderen doen-alsof spel^g	.19* (n=148)	.11 (n=148)	.19* (n=148)	.02 (n=108)	-.03 (n=108)	.07 (n=148)	.04 (n=144)	.02 (n=164)	.12 (n=170)	.47*** (n=148)	.73*** (n=170)

⁺ p < .10; * p < .05; ** p < .01; *** p < .001.

Noot. ^a CLASS Toddler; ^b NCKO-schalen; ^c ECERS-R; ^d InCLASS; ^e Leuvense Welbevinden en Betrokkenheidsschaal; ^f Betrokkenheid op basis van CLASS Toddler Indicatoren (betrokkenheid); ^g Gebaseerd op vragenlijstitems

Tabel 6. Correlatietabel Gelegenheid voor ontwikkelen van persoonlijke competenties – educatief buitenschoolse opvang

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Educatieve werkvormen^a	-												
2. Conceptontwikkeling^a	.32** (n=95)	-											
3. Kwaliteit van feedback^a	.62*** (n=95)	.64*** (n=95)	-										
4. Taalstimulering^a	.59*** (n=95)	.62*** (n=95)	.70*** (n=95)	-									
5. Praten en uitleggen^b	.24⁺ (n=61)	.16 (n=61)	.36** (n=61)	.16 (n=61)	-								
6. Ontwikkelingsstimulering^b	.23⁺ (n=60)	.12 (n=160)	.19 (n=60)	.17 (n=60)	.47*** (n=60)	-							
7. Stimuleren/aanmoedigen^c	.28** (n=95)	.22* (n=95)	.29** (n=95)	.16 (n=95)	.26* (n=61)	.04 (n=60)	-						
8. Speel/werkhouding^d	.09 (n=88)	.00 (n=88)	.10 (n=88)	.13 (n=88)	.17 (n=57)	.01 (n=57)	.08 (n=88)	-					
9. Betrokkenheid^e	-.27* (n=92)	-.12 (n=92)	-.28** (n=92)	-.17 (n=92)	-.25⁺ (n=61)	-.15 (n=60)	-.05 (n=92)	.29** (n=88)	-				
10. Betrokkenheid CLASS^f	.69*** (n=95)	.09 (n=95)	.40*** (n=95)	.38*** (n=95)	.20 (n=61)	.20 (n=60)	.22* (n=95)	.31** (n=88)	-.15 (n=92)	-			
11. Cognitieve zelfregulatie^g	.02 (n=74)	-.16 (n=74)	-.19 (n=74)	-.18 (n=74)	-.07 (n=43)	-.00 (n=43)	-.08 (n=75)	-.20 (n=70)	.10 (n=72)	-.05 (n=74)	-		
12. Spelbegeleiding & verrijking^g	.15 (n=74)	.11 (n=74)	.08 (n=74)	.08 (n=74)	.13 (n=43)	.35* (n=43)	-.09 (n=43)	-.23⁺ (n=75)	-.06 (n=70)	-.03 (n=72)	.50*** (n=74)	-	
13. Bevorderen doen-alsof spel^g	.09 (n=74)	-.01 (n=74)	-.08 (n=74)	.01 (n=74)	.16 (n=43)	.19 (n=43)	-.02 (n=43)	-.05 (n=75)	-.01 (n=70)	.15 (n=72)	.43*** (n=74)	.68*** (n=76)	-

⁺ p < .10; * p < .05; ** p < .01; *** p < .001.

Noot. ^a CLASS PreK; ^b NCKO-schalen; ^c item 23 van de BSO-schaal; ^d InCLASS; ^e Leuvense Welbevinden en Betrokkenheidsschaal; ^f Betrokkenheid op basis van CLASS PreK indicatoren (interesse); ^g Gebaseerd op vragenlijstitems.

Tabel 7. Correlatietabel kinderdagopvang en peuteropvang

	Fijne motoriek	Knutselen	Blokken	Zand/water	Rollen spel	Natuur/wetenschap	Rekenen/cijfers	Schaal activiteiten	Schaal programma
Exploratie-motorische ontwikkeling (n=143)	-.10	.16	-.02	-.01	-.06	-.06	-.02	-.05	.04
Samenspel (n=143)	.02	.08	.06	.09	-.05	.06	-.11	.01	.03
Creatieve en muzische activiteiten (n=142)	.08	.26**	.13	.04	.02	.13	.01	.16	.11
Taal & geletterdheid (n=142)	.02	.13	-.04	.04	-.04	.02	-.05	.02	-.07
Ontluikend rekenen (n=141)	.17*	.07	.18*	.01	.03	.08	.06	.12	.14
Wetenschap & technologie (n=140)	.12	.13	.22*	.07	.04	.17*	-.03	.16	-.06
Burgerschapsvorming (n=140)	-.04	.06	.08	-.10	-.12	.05	.07	.02	.02

* p < .10; * p < .05; ** p < .01; *** p < .001.

Tabel 8. Correlatietabel buitenschoolse opvang

	Bewegen/motoriek	Creatief	Muziek, dans, drama	Ruimtelijk inzicht/techniek	Taal en denken	Natuur	Gezelschaps spellen	computers, Gamen	Schaalscore materiaal ³⁸	Programma
Samenspel (n=75)	-.09	.27*	.44***	.04	.32**	.21⁺	.14	-.04	.30**	.35**
Creatieve en muzische activiteiten (n=74)	.02	.31**	.47***	.10	.20⁺	.11	-.05	-.07	.25*	.46***
Taal & geletterdheid (n=74)	-.21⁺	.19	.28*	.07	.09	.19⁺	.02	-.15	.13	.29*
Ontluikend rekenen (n=74)	-.08	.31**	.33**	.08	.18	.30**	.35**	.02	.34**	.32**
Wetenschap & technologie (n=73)	-.06	.20	.21	.08	.15	.19	-.02	.09	.19	.25*
Burgerschapsvorming (n=73)	.06	-.01	.27*	.10	.36**	.19	-.04	.10	.24*	.26*

* p < .10; * p < .05; ** p < .01; *** p < .001.

³⁸ Schaalscore materiaal bestaat uit items 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 en 18

Er zijn verschillende activiteitenschalen opgenomen in de vragenlijst om inzicht te krijgen in het aanbod met betrekking tot verschillende ontwikkelingsgebieden zoals de motorische, creatieve, taal- en cognitieve ontwikkeling (hier uitgesplitst naar ontluikende gecijferdheid en wetenschap en technologie). Er is tevens een schaal opgenomen die gaat over de mogelijkheden voor samenspel. Tabel 7 laat de relaties tussen het gerapporteerde aanbod van activiteiten en verschillende items van de ECERS-R zien voor de kinderdag- en peuteropvang. Er zijn enkele relaties tussen het aanbod van creatieve activiteiten en de geobserveerde aanwezigheid van knutselmateriaal ($r = .26$). Daarnaast blijkt het aanbod van activiteiten rondom ontluikende gecijferdheid positief samen te hangen met de hoeveelheid materiaal voor de fijne motoriek en blokken ($r = .17$ en $.18$ respectievelijk). Het aanbod van activiteiten rondom wetenschap en technologie hangt eveneens samen met de hoeveelheid blokken en de ook met de aanwezigheid van materiaal voor natuur en wetenschap ($r = .22$ en $.17$ respectievelijk). Een mogelijke verklaring voor het uitblijven van meer en sterkere relaties tussen observaties en rapportages van de medewerkers heeft wellicht te maken met de aard van de observatieschaal (ECERS-R). Een belangrijk onderdeel van de ECERS-R heeft namelijk betrekking op de toegankelijkheid van de materialen wat inhoudt dat kinderen het zelf moeten kunnen pakken (het moet bijvoorbeeld in het zicht liggen, dus niet achter een gesloten deur) en dit moet gelden voor een substantieel deel van de dag (minimaal 1/3 van de tijd dat kinderen aanwezig zijn).

De relaties tussen de activiteitenschalen en de geobserveerde materialen en activiteiten voor de buitenschoolse opvang staat in Tabel 8 en laat duidelijke en consistente patronen zien voor de meeste schalen. Een evenwichtig en gevarieerd programma zoals geobserveerd hangt positief samen met de mate waarin medewerkers activiteiten aanbieden met betrekking tot samenspel, creatieve expressie, taal en geletterdheid, ontluikend rekenen, wetenschap en technologie, en burgerschap. De geobserveerde aanwezigheid van gevarieerde en voldoende hoeveelheid materialen hangt ook samen met het activiteitsaanbod, waarbij het aanbod van wetenschap en technologie de minst sterke relaties laat zien. Dit kan waarschijnlijk verklaard worden doordat dit type activiteiten naar verhouding erg weinig aangeboden wordt.

2.6 Ontwikkeling van sociale competenties

Kinderen worden begeleid in hun interacties waarbij ze spelenderwijs sociale kennis en vaardigheden worden bijgebracht, zodat zij steeds zelfstandiger relaties met anderen kunnen opbouwen en onderhouden. Het gaat hierbij om kennis en vaardigheden, zoals inlevingsvermogen, communiceren en samenwerken, empathie, omgaan met conflicten en het ontwikkelen van sociale verantwoordelijkheid. Er zijn verschillende schalen in de instrumenten die inzicht kunnen geven in de mate waarin de sociale competenties van kinderen ondersteund worden.³⁹ Voor de NCKO-schalen en de omgevingsschaal geldt dat er een schaal is die kijkt naar de manier waarop pedagogisch medewerkers de interacties tussen

³⁹ Zie Appendix 1 voor een overzicht van de gekozen schalen en instrumenten

kinderen op positieve wijze begeleiden en stimuleren. Daarnaast is er een observatieschaal die kijkt vanuit het individuele kindperspectief naar de kwaliteit van de interacties van dit kind met andere kinderen. Er is ook aan de medewerkers gevraagd hoe vaak zij de ontwikkeling van de sociale competenties van kinderen stimuleren (bijvoorbeeld door kinderen gericht samen te laten spelen of werken zodat ze elkaar kunnen helpen).

De samenhang tussen de verschillende kwaliteitsaspecten voor de kinderdag- en peuteropvang staat in Tabel 9. Er blijken weinig significante verbanden te zijn, behalve een negatieve relatie tussen de NCKO-schaal begeleiden van interacties en de mate waarin medewerkers rapporteren aandacht te besteden aan het bevorderen van de sociale competenties ($r = -.22$). Dus medewerkers die zelf aangeven veel aandacht te besteden aan het bevorderen van sociale competenties, blijken lager te scoren in het begeleiden van interacties tussen kinderen wanneer ze geobserveerd worden. Mogelijk heeft de groepsamenstelling naar achtergrond van de kinderen hier deels mee te maken. Wanneer gecontroleerd wordt voor het aandeel kinderen van laagopgeleide ouders en/of met een migratieachtergrond blijkt het verband minder sterk en niet langer significant. Ook de jongere leeftijd van kinderen kan een rol spelen.

Tabel 9. Correlatietabel kinderdagopvang en peuteropvang

	1	2	3	4	5
1. Begeleiden van interacties^a	-				
2. Peerinteracties ECERS^b	.07 (n=109)	-			
3. Interacties met peers^c	.12 (n=108)	.05 (n=160)	-		
4. Emotionele zelfregulatie^d	-.02 (n=97)	.04 (n=148)	.12 (n=144)	-	
5. Sociale competenties^d	-.22* (n=97)	-.02 (n=148)	.12 (n=144)	.66*** (n=148)	-

^a $p < .10$; ^{*} $p < .05$; ^{**} $p < .01$; ^{***} $p < .001$.

Noot. ^a NCKO-schaal; ^b ECERS-R item 33 ^c InCLASS; ^d Gebaseerd op vragenlijstitems

Zoals blijkt uit Tabel 10, zijn de relaties in de buitenschoolse opvang precies omgekeerd. Hier blijkt wel een positieve relatie tussen de mate waarin medewerkers aangeven de sociale competenties van kinderen te bevorderen en hun vaardigheden in het begeleiden van interacties tussen kinderen ($r = .42$). Ook de mate waarin pedagogisch medewerkers aandacht besteden aan het bevorderen van de emotionele zelfregulatie van kinderen hangt positief samen met hun vaardigheden in het begeleiden van interacties tussen kinderen onderling ($r = .28$).

Tabel 10. Correlatietabel buitenschoolse opvang

	1	2	3	4	5
1. Begeleiden van interacties^a	-				
2. Peerinteracties BSO^b	.10 (n=61)	-			
3. Interacties met peers^c	-.04 (n=57)	-.02 (n=88)	-		
4. Emotionele zelfregulatie^d	.28* (n=43)	-.05 (n=75)	-.13 (n=70)	-	
5. Sociale competenties^d	.42** (n=43)	.02 (n=75)	-.07 (n=70)	.61*** (n=76)	-

[†] p < .10; * p < .05; ** p < .01; *** p < .001.

Noot. ^a NCKO-schaal; ^b BSO-schaal item 32; ^c InCLASS; ^d Gebaseerd op vragenlijst

2.7 Overdragen van normen en waarden

Kinderen worden gestimuleerd om op een open manier kennis te maken met de algemeen aanvaarde waarden en normen in de samenleving met het oog op een respectvolle omgang met anderen en een actieve participatie in de maatschappij. Dit aspect van kwaliteit lijkt het meest onderontwikkeld en komt amper terug in de observatie instrumenten. Alleen de ECERS heeft een onderdeel dat gaat over het bevorderen van acceptatie van culturele en talige diversiteit. Hierbij gaat het vooral om de aanwezige boeken, platen en materialen die diversiteit weerspiegelen en de mate waarin staf onbevooroordeeld is in de interacties met kinderen. In de vragenlijst voor medewerkers zijn vragen opgenomen die gaan over wat de kinderen doen in de groep en vragen over wat zij zelf doen in de omgang met diversiteit. De laatste is ook van belang, omdat pedagogisch medewerkers een voorbeeldfunctie vervullen en een rolmodel zijn voor de kinderen. Dus de manier waarop zij in het contact met kinderen en ouders omgaan met diversiteit zegt ook iets over de socialisatie ervaringen van kinderen.

In Tabel 11 is allereerst een overzicht gegeven van de vragen die zijn gesteld aan de medewerkers in de kinderdag- en peuteropvang en hoe zij hierop geantwoord hebben. Voor vrijwel alle vragen geldt dat de hele range van de schaal is gebruikt wat aangeeft dat er grote verschillen zijn tussen groepen, waarbij er groepen zijn waar dit helemaal niet aan de orde was en groepen waar hier veel aandacht aan wordt besteed. Zoals verwacht wordt de meeste aandacht besteed aan het bespreken van de regels en verwachtingen op de groep, gemiddeld zo'n 2 tot 4 keer per week. Het samenspelen met kinderen van verschillende culturele achtergronden komt iets minder vaak voor, maar nog altijd wekelijks (afhankelijk van de populatie kinderen in de groep). In zo'n 25% van de groepen komt dit niet voor.

De mogelijkheid voor kinderen om te spelen met kinderen met lichamelijke of verstandelijke beperkingen of met andere zorgbehoeften komt minder vaak voor (een lagere score geeft hier aan dat meer groepen hebben ingevuld dat dit niet van toepassing was). In zo'n 60% van de groepen was dit helemaal niet aan de orde. Ongeacht de samenstelling van de groep kan er aandacht worden besteed aan verschillen in culturen en religieuze gewoonten en feestdagen.

Dit gebeurde gemiddeld minder dan 1 keer per maand. De observatie met de ECERS geeft een score aan waarbij er enige diversiteit zichtbaar is in materialen, maar dat de hoeveelheid en variatie hierin nog beperkt is. Diversiteit heeft duidelijk geen rol in het dagelijks aanbod in de groep.

Andere vragen gaan over hoe medewerkers omgaan met kinderen en ouders van verschillende culturele of talige achtergronden. Gemiddeld heeft zo'n 27% van de kinderen een migratieachtergrond. In bijna 40% van de groepen zijn geen anderstalige kinderen volgens de medewerkers. Van de overige groepen geeft 36% van de medewerkers aan dat kinderen in de groep in hun eigen taal mogen spreken. Zo'n 34% van de medewerkers geeft ook aan de ouders in een Europese of Westerse taal aan te spreken als dat kan en 13% zelfs in andere niet-Westerse talen voor zover dat mogelijk is. Bijna 12% geeft aan dat alle communicatie in het Nederlands gevoerd wordt.

Met betrekking tot culturele of religieuze gewoonten blijkt dit in 27% van de groepen geen rol te spelen omdat er geen diversiteit is. Ruim 44% geeft aan hier in beperkte mate rekening mee te houden (bijvoorbeeld ten aanzien van vlees) en 27% geeft aan hier zoveel mogelijk rekening mee te houden. Op basis van een index kan er een score gevormd worden die beschrijft hoe er wordt omgegaan met diversiteit, oftewel het diversiteitsklimaat. De gemiddelde score laat een overwegend positieve houding zien, maar wel met variatie. Er zijn centra die minimaal rekening houden met diversiteit en ook centra die ouders en kinderen hierin maximaal tegemoet komen.

Tabel 11. Gegevens van de kinderdagopvang en peuteropvang (gerapporteerd door pedagogisch medewerkers)

	<i>N</i>	Range	<i>M</i>	<i>SD</i>
Kinderen besteden aandacht aan belangrijke feestdagen van andere culturen.	165	1.00-6.00	1.72	1.15
Kinderen met verschillende culturele achtergronden spelen samen.	165	1.00-7.00	4.48	2.21
Er zijn kinderen met lichamelijke of verstandelijke beperkingen, of met andere speciale zorgbehoeften, en die spelen mee met de andere kinderen.	165	1.00-7.00	2.78	2.09
Kinderen bespreken gedragsregels, zoals beleefd zijn, wachten op je beurt, geen speelgoed afpakken of ruzie maken, respect hebben voor elkaar, eerlijk zijn.	165	1.00-7.00	4.97	1.96
Kinderen verkennen verschillen in culturele en religieuze gewoonten, leren over de achtergrond van kinderen uit andere landen en culturen.	165	1.00-7.00	1.72	1.36
Kinderen doen een maatschappelijke activiteit, bijv. bezoeken van eenzame oudere mensen in de buurt, geld inzamelen voor een goed doel met een eigen voorstelling.	165	1.00-4.00	1.27	0.57
Acceptatie van diversiteit bevorderen ^a	166	1.00-7.00	3.16	1.76
Diversiteitsklimaat	170	0.00-3.00	2.03	0.79
% Kinderen van laagopgeleide ouders	134	0.00-1.00	0.26	0.30
% Niet-Nederlands	134	0.00-1.00	0.28	0.30

Noot. ^a ECERS-R item 28

Tabel 12 geeft de relaties tussen deze aspecten aan evenals de relaties met de groepssamenstelling (op basis van het aandeel kinderen van laagopgeleide ouders en/of met een migratieachtergrond) en het diversiteitsklimaat. Zoals verwacht hangen een aantal aspecten met elkaar samen. Zo blijken kinderen vaker samen te spelen met kinderen van andere culturele achtergronden in meer diverse groepen ($r = .44$), maar blijkt het aandacht besteden aan culturele en religieuze gewoonten en feestdagen niet met de groepssamenstelling samen te hangen. Dat betekent dat er ook in cultureel minder diverse groepen aandacht wordt besteed aan verschillende culturen en achtergronden. Als medewerkers aangeven dat ze kinderen bewust willen leren over andere culturen en achtergronden, lijkt dit onderdeel van een bredere maatschappelijke orientatie zoals blijkt uit de relaties met alle andere aspecten, zoals inclusie van zorgkinderen en het ondernemen van maatschappelijke activiteiten ($r = .19/.43$).

De geobserveerde omgang met diversiteit hangt niet samen met de vragen uit de vragenlijst. Enerzijds heeft dit mogelijk te maken heeft met de wat eenzijdige orientatie op materialen in de ECERS en anderzijds op het feit dat de activiteiten zoals bevraagd in de vragenlijst zo weinig

voor komen dat ze waarschijnlijk niet geobserveerd zijn tijdens het observatiebezoek (wat de lage score op de ECERS kan verklaren). Een meer diverse groep hangt overigens wel in lichte mate samen met de kwaliteit zoals gemeten met de ECERS ($r = .15$). Medewerkers rapporteren een beter diversiteitsklimaat wanneer er meer kinderen van laagopgeleide ouders en/of met een migratieachtergrond zijn. Verder blijkt een algemeen ondersteunend diversiteitsklimaat positief samen te hangen met de aandacht die de medewerkers besteden aan andere culturen ($r = .16$). Het diversiteitsklimaat zoals gerapporteerd door de pedagogisch medewerkers hangt positief samen met de geobserveerde aandacht voor diversiteit op basis van de ECERS ($r = .19$).

Tabel 12. Correlatietabel kinderopvang en peuteropvang zoals gerapporteerd door pedagogisch medewerkers.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Kinderen besteden aandacht aan belangrijke feestdagen van andere culturen.	-									
2. Kinderen met verschillende culturele achtergronden spelen samen.	.24** (n=165)	-								
3. Er zijn kinderen met lichamelijke of verstandelijke beperkingen, of met andere speciale zorgbehoeften, en die spelen mee met de andere kinderen.	.10 (n=165)	.28*** (n=165)	-							
4. Kinderen bespreken gedragsregels, zoals beleefd zijn, wachten op je beurt, geen speelgoed afpakken of ruzie maken, respect hebben voor elkaar, eerlijk zijn.	.05 (n=165)	.04 (n=165)	.12 (n=165)	-						
5. Kinderen verkennen verschillen in culturele en religieuze gewoonten, leren over de achtergrond van kinderen uit andere landen en culturen.	.43*** (n=165)	.26** (n=165)	.23** (n=165)	.19* (n=165)	-					
6. Kinderen doen een maatschappelijke activiteit, bijv. bezoeken van eenzame oudere mensen in de buurt, geld inzamelen voor een goed doel met een eigen voorstelling.	.13+ (n=165)	.04 (n=165)	.15 (n=165)	.14+ (n=165)	.26** (n=165)	-				
7. Acceptatie van diversiteit bevorderen ^a	-.07 (n=140)	.07 (n=140)	-.02 (n=140)	.03 (n=140)	.01 (n=140)	-.16+ (n=140)	-			
8. Diversiteitsklimaat	.16** (n=165)	.49*** (n=165)	.04 (n=165)	-.00 (n=165)	.16* (n=165)	.08 (n=165)	.19* (n=148)	-		
9. Laagopgeleide ouders	.04 (n=124)	.14 (n=124)	.14 (n=124)	-.06 (n=124)	.04 (n=124)	.08 (n=124)	-.02 (n=117)	.17* (n=175)	-	
10. Niet-Nederlands	.12 (n=124)	.44*** (n=124)	.05 (n=124)	-.05 (n=124)	.05 (n=124)	.13 (n=124)	.16 (n=117)	.32*** (n=176)	.54*** (n=184)	-

* p < .10; * p < .05; ** p < .01; *** p < .001.

Noot. ^a ECERS-R item 28

Tabel 13 laat de gegevens voor de buitenschoolse opvang zien. Er lijkt minder aandacht voor culturele diversiteit in vergelijking met de opvang voor jongere kinderen. Zo wordt er minder aandacht besteed aan culturele feestdagen en verschillen in gewoonten en achtergronden, gemiddeld minder dan twee keer per maand. Ook het aanbod van maatschappelijke of interculturele activiteiten en projecten lijkt minder sterk ontwikkeld. In vergelijking met de opvang voor jonge kinderen is er ook minder duidelijk sprake van een diversiteitsklimaat waarin rekening wordt gehouden met andere culturen, talen en religieuze gewoonten. Deels kan dit te maken hebben met de populatie kinderen in de buitenschoolse opvang die minder divers is (gemiddeld bijna 20% kinderen met een migratieachtergrond). Tegelijkertijd zijn er ook in de buitenschoolse opvang grote verschillen met centra die amper aandacht besteden aan diversiteit en centra die zich hier duidelijk op profileren.

Tabel 13. Beschrijvende statistieken buitenschoolse opvang (gerapporteerd door pedagogisch medewerkers)

BSO				
	<i>N</i>	Range	<i>M</i>	<i>SD</i>
Kinderen besteden aandacht aan belangrijke feestdagen van andere culturen.	73	1.00-6.00	2.24	1.23
Kinderen met verschillende culturele achtergronden spelen of werken samen en worden daarin aangemoedigd.	73	1.00-7.00	3.21	2.27
Er zijn kinderen met lichamelijke of verstandelijke beperkingen, of met andere speciale zorgbehoeften, en die spelen mee met de andere kinderen.	73	1.00-7.00	3.14	2.36
Kinderen verkennen verschillen in culturele en religieuze gewoonten, leren over de achtergrond van kinderen uit andere landen en culturen.	73	1.00-7.00	2.24	1.69
Kinderen doen een maatschappelijke activiteit, bijv. bezoeken van eenzame oudere mensen in de buurt, geld inzamelen voor een goed doel met een eigen voorstelling.	73	1.00-4.00	1.41	0.75
Kinderen doen een intercultureel project, bijv. ontdekken wat mensen eten in verschillende culturen, hoe talen verschillen, wat mensen voor hun geloof doen.	73	1.00-5.00	1.72	0.77
Kinderen bespreken morele onderwerpen en vragen, bijv. dierenwelzijn, armoede en hongersnood, vluchtelingen.	73	1.00-7.00	2.03	1.37
Diversiteitsbeleid	76	0.00-3.00	1.67	0.85
% Kinderen van laagopgeleide ouders	51	0.00-1.00	0.19	0.26
% Niet-Nederlands	53	0.00-1.00	0.20	0.24

Tabel 14 geeft de relaties tussen deze aspecten aan evenals de relaties met de groepssamenstelling op basis van het aandeel kinderen van laagopgeleide ouders en/of met een migratieachtergrond en het diversiteitsklimaat. De samenhang tussen de verschillende aspecten is over het algemeen groter dan in de kinderdag- en peuteropvang en hangt niet samen met de populatie kinderen in de groep, hoewel een diverse groep wel meer

mogelijkheden biedt voor het stimuleren van samenspel en samenwerken van kinderen van verschillende achtergronden ($r = .37$). Het aanbod van interculturele en maatschappelijke activiteiten is absoluut gezien vrij gering, maar gezien de sterkere relaties tussen de verschillende activiteiten lijkt het erop dat er groepen zijn die zich sterker profileren op dit vlak.

Tabel 14. Correlatietabel buitenschoolse opvang zoals gerapporteerd door pedagogisch medewerkers

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Kinderen besteden aandacht aan belangrijke feestdagen van andere culturen.	-									
2. Kinderen met verschillende culturele achtergronden spelen of werken samen en worden daarin aangemoedigd.	.34** (n=73)	-								
3. Er zijn kinderen met lichamelijke of verstandelijke beperkingen, of met andere speciale zorgbehoeften, en die spelen mee met de andere kinderen.	.20+ (n=73)	.33** (n=73)	-							
4. Kinderen verkennen verschillen in culturele en religieuze gewoonten, leren over de achtergrond van kinderen uit andere landen en culturen.	.45*** (n=73)	.55*** (n=73)	.56*** (n=73)	-						
5. Kinderen doen een maatschappelijke activiteit, bijv. bezoeken van eenzame oudere mensen in de buurt, geld inzamelen voor een goed doel met een eigen voorstelling.	.07 (n=73)	-.01 (n=73)	.20+ (n=73)	.21+ (n=73)	-					
6. Kinderen doen een intercultureel project, bijv. ontdekken wat mensen eten in verschillende culturen, hoe talen verschillen, wat mensen voor hun geloof doen.	.21+ (n=73)	.16 (n=73)	.15 (n=73)	.33** (n=73)	.33** (n=73)	-				
7. Kinderen bespreken morele onderwerpen en vragen, bijv. dierenwelzijn, armoede en hongersnood, vluchtelingen.	.29* (n=73)	-.01 (n=73)	.39** (n=73)	.35** (n=73)	.32** (n=73)	.39** (n=73)	-			
8. Diversiteitsbeleid	-.07 (n=72)	.14 (n=72)	.03 (n=72)	.04 (n=72)	-.15 (n=72)	-.06 (n=72)	-.09 (n=72)	-		
9. Laagopgeleide ouders	-.04 (n=45)	.15 (n=45)	.02 (n=45)	-.04 (n=45)	-.09 (n=45)	-.04 (n=45)	-.14 (n=45)	-.21 (n=46)	-	
10. Niet-Nederlands	-.03 (n=46)	.37* (n=46)	.14 (n=46)	.18 (n=46)	-.14 (n=46)	.03 (n=46)	.09 (n=46)	-.09 (n=47)	.36* (n=51)	-

+ p < .10; * p < .05; ** p < .01; *** p < .001.

3. Proceskwaliteit, activiteiten aanbod en ervaringen van kinderen

3.1 Introductie en leeswijzer

Dit hoofdstuk beschrijft de relaties tussen de proceskwaliteit, het activiteiten aanbod en de ervaringen van kinderen. Voortbouwend op Hoofdstuk 2 zijn er brede kwaliteitsconcepten geconstrueerd voor de proceskwaliteit en deze worden in dit hoofdstuk in verband gebracht met het activiteiten aanbod en de ervaringen van individuele kinderen.

Het hoofdstuk is als volgt opgebouwd. Eerst volgt een samenvatting op hoofdlijnen van de belangrijkste uitkomsten en een beschouwing daarover. Voor de geïnteresseerde lezer worden vervolgens op een meer technische manier de gekozen aanpak en de resultaten op basis van de verschillende meetinstrumenten beschreven. Het meer technische gedeelte beschrijft de uitkomsten, maar geeft weinig interpretatie of verklaring. Dat gebeurt wel in het eerste, beschouwende deel.

3.2 Samenvatting en beschouwing van de resultaten

In dit hoofdstuk is gekeken naar de relaties tussen de kwaliteit van de pedagogische processen (*het hoe*) en de inhoud van die interacties (*het wat*) en hoe dit bijdraagt aan de individuele ervaringen van kinderen. Allereerst zijn er brede kwaliteitsconstructen gemaakt op basis van de verschillende observatie instrumenten en vragenlijstschalen om zo te komen tot gebalanceerde concepten die recht doen aan de rijke kwaliteitsgegevens die beschikbaar zijn. Deze constructen zijn apart gemaakt voor de kinderdag- en peuteropvang en de buitenschoolse opvang en omvatten dezelfde type kwaliteitsaspecten. Vervolgens zijn deze concepten in verband gebracht met de verschillende soorten activiteiten die aangeboden worden (op basis van de rapportages door de medewerkers) en de individuele ervaringen van kinderen.

Voor zowel de kinderdag- en peuteropvang als de buitenschoolse opvang blijkt dat een hogere emotionele kwaliteit samengaat met meer aandacht voor samenspel van kinderen. Meer aandacht voor een positieve sfeer in de groep, zorgen dat iedereen zich op zijn of haar gemak voelt en aandacht hebben voor een fijne en goede manier van met elkaar omgaan zijn belangrijke randvoorwaarden voor kinderen om tot samenspel te kunnen komen. Deze uitkomst ligt dus in de lijn der verwachting. Er blijken geen andere verbanden van emotionele kwaliteit en het activiteiten aanbod, maar dit geldt des te meer voor de educatieve kwaliteit. Vooral voor de kinderdag- en peuteropvang blijkt een hogere educatieve kwaliteit samen te gaan met meer aanbod van een breed scala aan activiteiten, inclusief samenspel. De relatie met het aanbod van activiteiten rondom ontluikend rekenen is het sterkst en lijkt daarmee

het meest te differentiëren. In de buitenschoolse opvang zijn er minder zichtbare relaties, maar ook hier geldt dat een hogere educatieve kwaliteit gerelateerd is aan meer aanbod van samenspel, ontluikend rekenen, taal en geletterdheid. Deze resultaten laten zien dat meer aandacht voor interacties die de brede ontwikkeling van kinderen stimuleren hand in hand gaan met het aanbieden van een bepaalde (kennis)inhoud.

Daarnaast is gekeken naar de mate waarin de emotionele en educatieve kwaliteit gemeten op groepsniveau samenhangt met de kwaliteit zoals ervaren door individuele kinderen. Voor zowel de kinderdag- en peuteropvang als de buitenschoolse opvang zijn er verschillende relevante verbanden. Zo blijkt een hogere emotionele en educatieve kwaliteit voor jongere kinderen ook gepaard te gaan met een hogere kwaliteit van individuele interacties van kinderen met de pedagogisch medewerkers. Voor de buitenschoolse opvang geldt dit alleen voor de educatieve kwaliteit. In groepen waarin meer aandacht is voor het stimuleren van de brede ontwikkeling van kinderen, ervaren deze kinderen ook op individueel niveau meer kwaliteitsvolle interacties met medewerkers.

De kwaliteit van de interacties tussen kinderen onderling hangt niet samen met de proceskwaliteit. Mogelijk heeft dit te maken met de geringe aandacht voor het bevorderen van interacties tussen kinderen in de bredere kwaliteitsconstructen. Zoals in Hoofdstuk 2 is genoemd, blijkt er nog verbetering mogelijk met betrekking tot het stimuleren van de interacties tussen kinderen. Het creëren van een veilige en fijne groepsomgeving waarin kinderen worden gestimuleerd in hun brede ontwikkeling is daarmee niet voldoende stimulans om de interacties tussen kinderen te faciliteren.

Tot slot, blijkt de emotionele en educatieve kwaliteit samen te gaan met welbevinden, betrokkenheid en gedrag van kinderen. Een hogere emotionele kwaliteit hangt sterker samen met het welbevinden in alle opvangtypen. Maar in de buitenschoolse opvang is het welbevinden van kinderen ook hoger naarmate de educatieve kwaliteit hoger is. Daarnaast laten kinderen meer betrokkenheid zien in groepen van hogere emotionele en educatieve kwaliteit. Voor de kinderdag- en peuteropvang geldt dit ook voor de speel-werkhouding in de groep, wat ook een vorm van betrokkenheid is. Voor de buitenschoolse opvang blijkt juist het gedrag van kinderen beter in groepen van hogere emotionele en educatieve kwaliteit. Mogelijk leidt een lagere kwaliteit voor jongere kinderen vooral tot rondwalen en niet betrokken zijn, terwijl dit bij oudere kinderen leidt tot meer ruzies en conflicten en ongewenst gedrag in de groep. Overigens blijkt net als in Hoofdstuk 2 dat de Leuven welbevinden en betrokkenheid schalen weinig relaties laten zien met de brede kwaliteitsconstructen of voor de buitenschoolse opvang in tegengestelde richting. De gevonden verbanden met welbevinden en betrokkenheid zijn gebaseerd op vergelijkbare constructen afgeleid uit de CLASS. De Leuven schalen lijken minder goed te werken. Wellicht heeft dit te maken met de geringe variatie in de schalen. De meeste kinderen (en dus groepen) hebben scores in de middenrange waardoor deze schalen misschien minder goed differentiëren.

Kortom, de resultaten laten zien dat de verwachte relaties tussen de proceskwaliteit of kwaliteit van de interacties op groepsniveau samengaan met het inhoudelijk aanbod van activiteiten evenals de kwaliteit zoals individuele kinderen die ervaren. Dit bevestigt dat de verschillende instrumenten elkaar goed aanvullen en tezamen een compleet beeld geven van de kwaliteit zoals die geboden wordt in de kinderopvang. Het verhogen van kwaliteit zou dus niet alleen gericht kunnen worden op de interactiekwaliteit, maar ook of juist op het inhoudelijk aanbod van activiteiten.

3.3 Methodische aanpak en verantwoording

Zoals in Hoofdstuk 2 al is beschreven, kan er onderscheid worden gemaakt naar de kwaliteit van de *pedagogische processen*, oftewel hoe er met kinderen wordt gecommuniceerd en hoe er met ze wordt omgegaan, en de inhoud van die processen, dus aan welke ontwikkelingsdomeinen of competenties van kinderen wordt bijgedragen. In dit hoofdstuk gaan we dieper in op de relaties tussen de kwaliteit van de interacties en de inhoud die hierin centraal staat. Tot slot, wordt bekeken hoe de proceskwaliteit samenhangt met de individuele ervaringen van kinderen.

Allereerst zijn er nieuwe, brede kwaliteitsconstructen gecreëerd op basis van de verschillende instrumenten om zo voldoende recht te doen aan de diverse kwaliteitsaspecten. Hiervoor zijn de verschillende aspecten gebruikt die in Hoofdstuk 2 aan bod zijn geweest. In tabel 15 staat een overzicht van de gebruikte indicatoren, apart voor de kinderdag- en peuteropvang en de buitenschoolse opvang. De brede kwaliteitsconstructen onderscheiden de emotionele en educatieve kwaliteit op basis van zowel de observaties als de rapportages van de pedagogisch medewerkers. Verder zijn alle observatie instrumenten gebruikt die de proceskwaliteit op groepsniveau meten. Er is gekozen voor gebalanceerde constructen die een goede afspiegeling zijn van alle gebruikte instrumenten en inhoudelijk dekkend zijn. De constructen zijn gebaseerd op 12-14 indicatoren die onderling voldoende samenhang vertonen om samen te nemen in een gecombineerd construct (met cronbach's alpha's van .69/.76).

Vervolgens zijn de brede kwaliteitsconstructen gebruikt om de relaties met het activiteitenaanbod gericht op de verschillende ontwikkelingsdomeinen (zie 3.4) en de ervaringen van kinderen (zie 3.5) nader te bekijken.

Tabel 15 Overzicht van de kwaliteitsaspecten voor de brede kwaliteitsconstructen

	<i>Opvangsoort</i>	<i>Indicator</i>	<i>Instrument</i>
Emotionele kwaliteit	Kinderdag- en peuteropvang (alpha= .69)	Positieve sfeer, Sensitiviteit, Aandacht voor kindperspectief, Begeleiding van gedrag	CLASS Toddler
		Sensitieve responsiviteit, Respect voor autonomie, Structureren en grenzen stellen	NCKO-schalen
		Toezicht op spel, Staf-kindinteracties en Discipline	ECERS-R
		Affectieve omgang, Emotionele zelfregulatie, Sociale competenties	Vragenlijst
	Buitenschoolse opvang (alpha=.74)	Positief klimaat, Sensitiviteit, Rekening houden met kindperspectief, Gedragsregulering	CLASS Pre-K
		Sensitieve responsiviteit, Respect voor autonomie, Regie en leiding	NCKO-schalen
		Begroeten, Aandacht en contact, Autonomie en Structuur	BSO-observatieschaal
		Affectieve omgang, Emotionele zelfregulatie, Sociale competenties	Vragenlijst
Educatieve kwaliteit	Kinderdag- en peuteropvang (alpha=.76)	Faciliteren van leren en ontwikkeling, Kwaliteit van feedback, Stimuleren van taalontwikkeling	CLASS Toddler
		Praten en uitleggen, Ontwikkelingsstimulering en Begeleiden van interacties	NCKO-schalen
		Taal en redeneren, Activiteiten, Programma	ECERS-R
		Cognitieve zelfregulatie, spelverrijking, doen alsof spel	Vragenlijst
	Buitenschoolse opvang (alpha=.72)	Educatieve werkvormen, Conceptontwikkeling, Kwaliteit van feedback, Stimuleren van taalontwikkeling	CLASS Pre-K
		Praten en uitleggen, Ontwikkelingsstimulering en Begeleiden van interacties	NCKO-schalen
		Stimuleren/aanmoedigen, evenwichtige dagindeling, activiteiten aanbod	BSO-observatieschaal
		Cognitieve zelfregulatie, spelverrijking, doen alsof	Vragenlijst

3.4 Relaties tussen proceskwaliteit en het activiteitenaanbod

In Tabel 16 staan de relaties tussen de brede kwaliteitsconstructen en het aangeboden activiteitenaanbod in de kinderdag- en peuteropvang. Voor de emotionele kwaliteit blijken er vrijwel geen verbanden met het activiteitenaanbod, behalve een lichte trend voor het aanbod van spel ($r = .14$). Voor de educatieve kwaliteit blijken er verschillende positieve relaties. Zo blijkt er op groepen met een hogere educatieve kwaliteit een rijker en frequenter aanbod te zijn van creatieve expressie (knutselen, muziek en dans; $r = .23$), activiteiten rondom ontluikende taal en gecijferdheid ($r = .17$ en $.41$ respectievelijk). Ook meer aanbod van activiteiten gericht op wetenschap en technologie en maatschappelijke en culturele activiteiten (beide $r = .23$) gaat samen met een hogere educatieve proceskwaliteit. Voor activiteiten gericht op motoriek en exploratie bleken er geen verbanden met proceskwaliteit wat er mogelijk op duidt dat deze activiteiten overal vrij frequent voorkomen en daarmee niet onderscheidend zijn voor groepen van lage en hogere kwaliteit.

Voor de buitenschoolse opvang blijken er enkele relaties tussen proceskwaliteit en het activiteitenaanbod. Net als in de opvang voor jongere kinderen hangt het aanbod van spel positief samen met de emotionele en educatieve proceskwaliteit ($r = .24$ en $.25$ respectievelijk). In groepen met een hogere educatieve kwaliteit worden meer activiteiten rondom taal en in iets mindere mate ook ontluikende geijferdheid aangeboden ($r = .25$ en $.21$ respectievelijk).

Tabel 16. Relaties tussen proceskwaliteit op basis van brede constructen en het gerapporteerde activiteitenaanbod

	Kinderdag- en peuteropvang		Buitenschoolse opvang	
	Emotionele kwaliteit	Educatieve kwaliteit	Emotionele kwaliteit	Educatieve kwaliteit
1. Exploratie-motorische ontwikkeling	.04 (n=154)	-.06 (n=165)	.09 (n=75)	.08 (n=75)
2. Samenspel	.14* (n=154)	.24** (n=165)	.24* (n=75)	.25* (n=75)
3. Creatieve en musische activiteiten	.11 (n=153)	.23** (n=164)	-.06 (n=74)	.13 (n=74)
4. Taal en geletterdheid	.07 (n=153)	.17* (n=164)	.16 (n=74)	.25* (n=74)
5. Ontluikend rekenen	.07 (n=152)	.41*** (n=163)	.17 (n=74)	.21* (n=74)
6. Wetenschap en technologie	.08 (n=151)	.23** (n=162)	-.08 (n=73)	.15 (n=73)
7. Burgerschapsvorming	.05 (n=140)	.23** (n=140)	-.18 (n=73)	.07 (n=73)

* $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

3.5 Relaties tussen proceskwaliteit en ervaringen van kinderen

In Tabel 17 staan de relaties tussen de brede kwaliteitsconcepten met de ervaringen van kinderen op basis van de individuele kindobservaties. Hiervoor zijn de individuele kindobservaties gebruikt (geaggregeerd naar groepsniveau) van welbevinden en betrokkenheid (zowel met de Laevers schaal als op basis van de CLASS) en van de individuele interacties die een kind met de medewerkers en andere kinderen heeft evenals de mate waarin het kind een goede speelwerkhouding en het gewenste gedrag laat zien in de groep (op basis van de inCLASS).

Voor de kinderdag- en peuteropvang blijkt dat wanneer individuele kinderen een hogere mate van interacties hebben met de pedagogisch medewerkers dit samengaat met een hogere emotionele en educatieve kwaliteit zoals gemeten op groepsniveau ($r = .19$ en $.22$ respectievelijk). Voor de buitenschoolse opvang geldt deze samenhang alleen voor de educatieve kwaliteit ($r = .30$). In de opvang voor jongere kinderen blijkt bovendien dat individuele kinderen een betere speelwerkhouding laten zien in groepen waar de emotionele kwaliteit hoger is ($r = .18$). Voor de buitenschoolse opvang blijkt juist dat het gedrag van individuele kinderen beter is in groepen van hogere emotionele en educatieve kwaliteit ($r = .25$ en $.22$ respectievelijk).

Tabel 17 Relaties tussen proceskwaliteit op basis van brede constructen en individuele ervaringen van kinderen

	Kinderdag- en peuteropvang		Buitenschoolse opvang	
	Emotionele kwaliteit	Educatieve kwaliteit	Emotionele kwaliteit	Educatieve kwaliteit
1. Interacties met medewerker ^a	.19* (n=160)	.20* (n=160)	.05 (n=88)	.20* (n=88)
2. Interacties met peers ^a	.02 (n=160)	.07 (n=160)	.06 (n=88)	-.02 (n=88)
3. Speel/werkhouding ^a	.18* (n=160)	.13+ (n=160)	.12 (n=88)	-.02 (n=88)
4. Gedrag in de groep ^a	.08 (n=160)	-.07 (n=160)	.25* (n=88)	.18+ (n=88)
5. Welbevinden ^b	.12 (n=174)	.06 (n=183)	-.13 (n=92)	-.15 (n=92)
6. Betrokkenheid ^b	.06 (n=174)	-.06 (n=183)	-.19+ (n=92)	-.26* (n=92)
7. Welbevinden CLASS ^c	.50*** (n=179)	.18* (n=190)	.68*** (n=95)	.40*** (n=95)
8. Betrokkenheid CLASS ^d	.37*** (n=179)	.33*** (n=190)	.58*** (n=95)	.42*** (n=95)

⁺ $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Noot. ^a Gemeten met de InCLASS; ^b Gemeten met de Leuvense Welbevinden en Betrokkenheidsschaal; ^c Welbevinden op basis van CLASS indicator(en); ^d Betrokkenheid op basis van CLASS indicator(en).

4. Algehele beschouwing

Kwaliteit is in de Landelijke Kwaliteitsmonitor Kinderopvang (LKK) op verschillende manieren gemeten om zo goed mogelijk recht te doen aan de complexiteit van het concept. In het huidige rapport is ingegaan op de proceskwaliteit (*de kwaliteit van de interacties en ervaringen van kinderen – het hoe*) en de curriculum kwaliteit (*de inhoud van deze interacties en ervaringen – het wat*) omdat deze kwaliteitsaspecten directe relaties hebben met uitkomsten op kindniveau op korte en de wat langere termijn. In dit hoofdstuk volgt een korte beschouwing op de belangrijkste bevindingen. Allereerst wordt gereflecteerd op de mate waarin de huidige kwaliteitsinstrumenten informatie geven over de vier pedagogische basisdoelen, gevolgd door een beschouwing van de (methodologische) kwaliteit van de meetinstrumenten.

4.1 Vier pedagogische basisdoelen in LKK

Het eerste basisdoel is het bieden van emotionele veiligheid zodat kinderen zich op hun gemak voelen. Dit vormt de basis van waaruit kinderen zich kunnen ontwikkelen. Alle observatie instrumenten hebben een of meer kwaliteitsaspecten om dit meetbaar te maken, zoals de mate waarin een medewerker sensitief en responsief reageert op behoeften van kinderen. Hierbij wordt primair vanuit een dyadisch perspectief gekeken, dus naar een-op-een interacties tussen een medewerker en een kind, vanuit het idee dat dit bijdraagt aan een goede hechting van het kind aan de medewerker. Een meta-analyse van 40 studies naar de hechting van kinderen aan professionals laat echter zien dat de groeps sensitiviteit van de medewerker belangrijker is dan de individuele sensitiviteit⁴⁰. Deze groepsoriëntatie zou dus van toegevoegde waarde kunnen zijn. Eerder werk heeft aangetoond dat het bevorderen van groepsprocessen een andere invalshoek is voor proceskwaliteit die bovendien samenhangt met de mate waarin kinderen cognitief complexer samenspel laten zien⁴¹. Daarnaast kan een groepsoriëntatie bijdragen aan het gevoel van inclusie en verbondenheid. Het gevoel ‘erbij te horen’ is ook essentieel voor het welbevinden van kinderen.

Het tweede doel betreft het stimuleren van de persoonlijke competenties van kinderen. Hierbij kan onderscheid worden gemaakt naar competenties rondom gedrag en autonomie en competenties op specifieke ontwikkelingsdomeinen, zoals motoriek, creativiteit, taal en geletterdheid, ontluikend rekenen en wetenschap en technologie. De observatie- en vragenlijstinstrumenten geven rijklijk inzicht in hoe de verschillende ontwikkelingsdomeinen van kinderen gestimuleerd worden in zowel de interacties (het hoe) als het specifieke activiteitsaanbod (het wat). De resultaten laten ook zien dat er verschillende patronen zijn in de relaties tussen proceskwaliteit en het activiteitsaanbod tussen de kinderdag- en peuteropvang en de buitenschoolse opvang. Dit duidt erop dat het van belang is om te differentiëren naar leeftijd in het meten van kwaliteit. Een eerder rapport naar de kwaliteit van de babyopvang toonde dit ook⁴². Vooral voor de invulling van de educatieve proceskwaliteit is het belangrijk om onderscheid te maken naar de leeftijd en dus de ontwikkelingsfase van kinderen in de groep om hier een uitdagend en passend aanbod aan te koppelen.

⁴⁰ Ahnert, Pinquart, & Lamb (2006)

⁴¹ Van Schaik, Leseman, & de Haan (2018)

⁴² Slot et al. (2020a)

Hoewel het belang van het bevorderen van sociale competenties, het derde pedagogische basisdoel, breed gedragen wordt door zowel ouders als professionals, blijkt de aandacht hiervoor in de observatie instrumenten minder sterk. In de vragenlijsten voor medewerkers is hier wel expliciet naar gevraagd en dan blijken er verschillende patronen tussen de kinderdag- en peuteropvang en de buitenschoolse opvang. Zo blijkt er in de buitenschoolse opvang een verband tussen de mate waarin medewerkers aangeven de sociale competenties en interacties tussen kinderen te stimuleren en de mate waarin dit ook geobserveerd wordt met de NCKO-schaal. Maar voor de opvang voor jongere kinderen blijkt die relatie er niet te zijn. Een verklaring hiervoor is niet direct te geven, maar mogelijk speelt het verschil in leeftijd en dus de ontwikkelingsfase hierin een rol. In het algemeen hebben de eerdere LKK-resultaten laten zien dat medewerkers nog kunnen groeien in hun vaardigheid om interacties tussen kinderen te begeleiden. Ook hier speelt het kunnen begeleiden van *de kinderen als groep* mogelijk een belangrijke rol. Het beter in kaart brengen van hoe medewerkers omgaan met de groep geeft wellicht aanknopingspunten voor verbetering.

Het laatste pedagogische basisdoel, de overdracht van normen en waarden, blijkt onderbelicht in de observatie instrumenten. Hoewel er aandacht is voor het gedrag van kinderen in de groep, is dit in de instrumenten niet expliciet gekoppeld aan normen en waarden die van belang worden geacht (zoals eerlijk zijn of respect tonen voor elkaar). Mogelijk heeft dit te maken met de sterkere normatieve lading van dit doel. Er staat nergens geëxpliciteerd *welke normen en waarden* overgedragen dienen te worden. Er is wel een duidelijke verwijzing naar de samenleving waarin kinderen opgroeien, dus vanuit dat perspectief is het van belang te kijken naar hoe die samenleving er uit ziet.

Er sprake van een groeiende diversiteit in de samenleving. Die diversiteit heeft betrekking op verschillen in vormen en samenstelling van gezinnen (bijvoorbeeld, een- en twee oudergezinnen met ouders van verschillend of hetzelfde geslacht of gezinnen waar andere familieleden inwonen), verschillen in opleidingsniveau van ouders, verschillen in culturele of religieuze achtergrond of verschillen in de talen die thuis gesproken worden. Maar er zijn ook verschillen tussen kinderen, in hun competenties en vaardigheden, in hun gedrag, in hun interesses, motivaties en aspiraties of in hun fysieke en mentale (on)mogelijkheden. De socialiserende en maatschappelijke functie van de kinderopvang zou kinderen dus moeten voorbereiden op het respecteren van en omgaan met verschillende mensen (kinderen en volwassenen). In de vragenlijst voor de pedagogisch medewerkers wordt hier wel aandacht aan besteed, maar daarnaast zou het goed zijn om dit ook te includeren in een observatie instrument.

4.2 Methodologische beschouwing van het LKK-instrumentarium

In lijn met de eerdere onderzoeken naar de kwaliteit van de kinderopvang door het NCKO, zijn dezelfde instrumenten gebruikt (de NCKO-schalen en de omgevingschalen) en tevens instrumenten toegevoegd om een breder LKK-perspectief op kwaliteit te kunnen geven (de CLASS, inCLASS, Leuven schaal voor welbevinden en betrokkenheid en uitgebreide vragenlijsten voor managers en pedagogisch medewerkers). Inhoudelijk is er veel overlap tussen de verschillende instrumenten, dus de verwachting is dat er een samenhang is tussen de kwaliteitsaspecten zoals gemeten met de verschillende instrumenten. Deze samenhang blijkt over het algemeen het sterkst tussen de CLASS en de omgevingschalen op basis van inhoudelijk overeenkomende kwaliteitsaspecten. Voor de buitenschoolse opvang bleek er eveneens een duidelijke samenhang tussen de NCKO-schalen en de andere observatie instrumenten.

Maar voor de kinderdag- en peuteropvang blijken minder consistente relaties met andere observatieschalen⁴³. Een mogelijke verklaring kan te maken hebben met de specificiteit van de instrumenten. Voor de CLASS en de omgevingschaal worden in de LKK twee leeftijdsversies gehanteerd waarbij een onderscheid wordt gemaakt naar opvang voor baby's en voor peuters, terwijl het NCKO-instrument de gehele leeftijdsrange omvat. Dit resulteert in een specifiekere meting van kwaliteit voor baby's en peuters en eerdere rapportages hebben aangetoond dat deze kwaliteit verschilt en ook afhankelijk is van het type groep (horizontaal of verticaal). Dit kan een verklaring zijn voor het uitblijven van relaties met de NCKO-schalen omdat die wellicht een breder en grover beeld schetsen van de kwaliteit in een groep dan de CLASS en de omgevingschalen.

Een andere, meer inhoudelijke verklaring kan te maken hebben met de wijze waarop sommige aspecten zijn geoperationaliseerd. Zo lijken de NCKO-schaal praten en uitleggen en de CLASS dimensie stimuleren van taalontwikkeling op het eerste gezicht een vergelijkbare vaardigheid van medewerkers te meten, maar de operationalisatie lijkt te verschillen⁴⁴. In de NCKO-schaal worden naast talige aspecten van de interactie (frequentie, inhoud en vorm van verbale interacties) ook afstemming op de interesses van kinderen en de emotionele lading van gesprekken meegenomen. De CLASS, daarentegen, richt zich alleen op de talige aspecten van de interactie en ondervangt de afstemming op interesses en de emotionele sfeer in andere kwaliteitsaspecten. Ook neemt de CLASS een aantal concreet en objectief meetbare aspecten mee, zoals het stellen van open vragen en het benoemen of labelen van objecten en handelingen.

De Leuven schaal voor welbevinden en betrokkenheid laat vrijwel geen relaties zien met de andere observatie instrumenten en soms zelfs verbanden in tegengestelde richting. Om te onderzoeken of het welbevinden van kinderen en de mate van kwaliteit überhaupt samenhangt met proceskwaliteit, zijn er vergelijkbare constructen afgeleid van de CLASS. De CLASS kent een hiërarchische opbouw van de kwaliteitsaspecten met drie of vier indicatoren per aspect die elk gescoord zijn en de eindscore bepalen op een aspect⁴⁵. Een aantal van deze indicatoren zijn alleen gebaseerd op gedrag van kinderen en geven een beeld van hun welbevinden en de mate van betrokkenheid tijdens spel, routines en activiteiten.

⁴³ In het rapport over de kwaliteit van de babyopvang bleken ook geen relaties van structurele kenmerken met de NCKO-schalen, terwijl dit voor de CLASS en de omgevingschaal ITERS wel het geval was (Slot et al. 2020b)

⁴⁴ In het rapport over verschillen in kwaliteit op basis van regio, stedelijkheidsgraad, uurprijs en de opvang van doelgroepkinderen wordt dit verder uitgediept op p. 45-46 (Slot et al., 2020b)

⁴⁵ Zie Slot et al. (2017) voor een uitgebreide psychometrische analyse van de CLASS Toddler

Welbevinden en betrokkenheid gebaseerd op de CLASS laat wel relaties zien met de andere (observatie) instrumenten en de brede kwaliteitsconstructen. Dit duidt erop dat de meting met de Leuven schaal voor welbevinden en betrokkenheid niet naar tevredenheid is. In eerdere rapporten was al zichtbaar dat de spreiding rondom de gemiddelde scores niet groot was. De meeste groepen zaten rondom de gemiddelde score met weinig variatie naar beneden of naar boven (blijkens uit kleine standaard deviaties en een smalle range van scores). Welbevinden en betrokkenheid op basis van de CLASS liet grotere variatie zien waarbij vrijwel de hele scorering werd gebruikt. Er is niet direct een duidelijke verklaring voor deze verschillen, maar gezien de resultaten ligt het voor de hand om de meting van welbevinden en betrokkenheid aan te passen.

Tot slot, de vragenlijst voor pedagogisch medewerkers meet een aantal aspecten van proces- en curriculumkwaliteit die niet voldoende (kunnen) worden afgedekt met observatie instrumenten. Een observatie is een momentopname van een willekeurig dagdeel in de kinderopvang en leent zich minder voor het in kaart brengen voor bijvoorbeeld het spel- en activiteitenaanbod dat plaatsvindt op een andere tijdschaal (bijvoorbeeld twee keer per week, maar niet dagelijks). De rapportages van medewerkers zijn dus complementair aan de observaties en meten dus niet exact hetzelfde als de observaties. Een sterke samenhang tussen de geobserveerde proceskwaliteit en de curriculumkwaliteit is niet direct noodzakelijk, maar deze relaties bleken wel consistent aanwezig voor de educatieve proceskwaliteit. Dus een hogere educatieve proceskwaliteit hangt samen met een uitgebreider activiteitenaanbod. Ook hier laten de resultaten zien dat onderscheid en differentiatie naar leeftijd en ontwikkelingsfase relevant is. Ook de resultaten van de kwaliteit in de babyopvang ondersteunen het belang van onderscheid naar mogelijkheden voor spel, exploratie en het aanbod van taal naar leeftijd ⁴⁶.

⁴⁶ Slot et al. (2020a)

Referenties

- Anders, Y., Grosse, C., Rossbach, H. G., Ebert, S., & Weinert, S. (2013). Preschool and primary school influences on the development of children's early numeracy skills between the ages of 3 and 7 years in Germany. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(2), 195-211. <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2012.749794>
- Boogaard, M., Fukkink, R., & Felix, C. (2008). *Chillen, skaten, gamen: opvattingen over kwalitatief goede buitenschoolse opvang in Nederland*. (SCO-rapport; Nr. 787). Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Boogaard, M., & van Daalen-Kapteijns, M. (2012). *Pedagogische kwaliteit van buitenschoolse opvang in Nederland*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Booren, L. M., Downer, J. T., & Vitiello, V. E. (2012). Observations of children's interactions with teachers, peers, and tasks across preschool classroom activity settings. *Early Education & Development*, 23, 517–538. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2010.548767> .
- Broekhuizen, M. L., Leseman, P. P. M., Moser, T., van Trijp, K. (2015). *Stakeholder study. Values beliefs and concerns of parents, staff, and policy representatives regarding ECEC services in nine European countries*. EU FP7 CARE: Curriculum & Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care, Utrecht University.
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2007). Effects of a preschool mathematics curriculum: Summative research on the Building Blocks project. *Journal for Research in Mathematics Education*, 136-163.
- Dickinson, D. K., Caswell, L. (2007). Building support for language and early literacy in preschool classrooms through in-service professional development: Effects of the Literacy Environment Enrichment Program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 243-260. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.03.001>
- Domitrovich, C. E, Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of Primary Intervention*, 28, 67-91. <http://dx.doi.org/10.1007/s10935-007-0081-0>
- Downer, J. T., Booren, L. M., Lima, O. K., Luckner, A. E., & Pianta, R. C. (2010). The individualized classroom assessment scoring system (inCLASS): Preliminary reliability and validity of a system for observing preschoolers' competence in classroom interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 1–16.
- Durlak, J., Taylor, R., Kawashima, K., Pachan, M., DuPre, E., Celio, C., ... & Weissberg, R. (2007). Effects of positive youth development programs on school, family and community systems. *American Journal of Community Psychology*, 39, 269-286. <http://dx.doi.org/10.1007/s10464-007-9112-5>
- European Commission Working Group. (2014). Proposal for key principles of a quality framework for early childhood education and care. Report of the working group on early childhood education and care under the auspices of the European Commission. [online]. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/archive/documents/eccec-quality-framework_en.pdf
- 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. <http://dx.doi.org/10.3102/003831210385446>

- Fischer, N., & Klieme, E. (2013). Quality and effectiveness of German all-day schools: Results of the study on the development of all-day schools. In J. Ecarius, E. Klieme, L. Stecher & J. Woods (Eds.), *Extended Education*
- 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- tot 4-jarigen in Nederlandse kinderdagverblijven in 2012*. Amsterdam/Nijmegen: Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek (NCKO).
- Gevers Deynoot-Schaub, M. J. J. M., Helmerhorst, K. O. W., Bollen, I., & Fukkink, R. G. (2014). *Pedagogische kwaliteit van de opvang voor 2- tot 4- jarigen in Nederlandse peuterspeelzalen in 2013*. Amsterdam: Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek (NCKO).
- de Haan, A., Elbers, E., Hoofs, H., & Leseman, P. (2013). Targeted versus mixed preschools and kindergartens: effects of class composition and teacher-managed activities on disadvantaged children's emergent academic skills. *School Effectiveness and School Improvement, 24*(2), 177-194.
- Heath, R. D., Anderson, C., Turner, A. C., & Payne, C. M. (2018). Extracurricular activities and disadvantaged youth: A complicated—but promising—story. *Urban Education, 1*-35. <http://dx.doi.org/10.1177/0042085918805797>
- Kruiter, J. (2013). *De brede school in een veranderend tijdsgewricht. Uitkomsten landelijke effectmeting 2009-2013*. Utrecht: Oberon, ITS en Sardes.
- Laevers, F. (2005). *Zelfevaluatie-Instrument voor Welbevinden en Betrokkenheid van Kinderen in de Opvang*. Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education
- Lauer, P. A., Akiba, M., Wilkerson, S. B., Aphthorp, H. S., Snow, D., & Martin-Glenn, M. L. (2006). Out-of-school-time programs: A meta-analysis of effects for at-risk students. *Review of Educational Research, 76*(2), 275-313. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543076002275>
- Layzer, J. I., & Goodson, B. D. (2006). The “quality” of early care and education settings: definitional and measurement issues. *Evaluation Review, 30*, 556-576. <http://dx.doi.org/10.1177/0193841X06291524>
- Leseman, P., & Veen, A. (2016). *Ontwikkeling van kinderen en relatie met kwaliteit van voorschoolse instellingen. Resultaten uit het Pre-Cool cohortonderzoek*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Lonigan, C. J., Farver, J. M., Philips, B. M., & Clancy-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. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-009-9214-6>
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, A., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawel, A., Slot, P., Broekhuizen, M., & Leseman, P. (2015). *A review of research on the effects of early childhood education and care (ECEC) upon child development*. EU FP7 CARE: Curriculum & Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care, Utrecht University.
- Phillips, D. A., Fox, N. A., & Gunnar, M. R. (2011). Same place, different experiences: Bringing individual differences to research in child care. *Child Development Perspectives, 5*(1), 44-49. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2010.00155.x>
- Pluess, M., & Belsky, J. (2010). Differential susceptibility to parenting and quality child care. *Developmental psychology, 46*(2), 379. <https://doi-org.proxy.library.uu.nl/10.1080/19424620903388554>

- Riksen-Walraven, J.M.A. (2004). Pedagogische kwaliteit in de kinderopvang: doelstellingen en kwaliteitscriteria. In M.H. van IJzendoorn, L.W.C. Tavecchio, & J.M.A. Riksen-Walraven (Red.). *De kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang* (pp. 100-123). Amsterdam: Boom.
- Roßbach, H.-G., Sechtig, J., & Freund, U. (2010). *Empirische Evaluation des Modellversuchs "Kindergarten der Zukunft in Bayern-KiDZ": Ergebnisse der Kindergartenphase* (Vol. 7). Bamberg, Germany: University of Bamberg Press.
- Sechtig, J., Freund, U., Roßbach, H.-G., & Anders, Y. (2012). Das Modellprojekt "KiDZ– Kindergarten der Zukunft in Bayern"–Kernelemente, zentrale Ergebnisse der Evaluation und Impulse für die Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. In S. Pohlmann-Rother & U. Franz (Eds.), *Kooperation von KiTa und Grundschule: Eine Herausforderung für das pädagogische Personal* (pp. 174– 188). Köln: Carl Link.
- Moser, T., Leseman, P. P. M., Melhuish, E., Broekhuizen, M. L., & Slot, P.L. (2017). *European Framework of Quality and Wellbeing Indicators*. EU FP7 CARE: Curriculum & Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care. Utrecht University.
- Slot, P. L. (2016). *Curriculum voor het jonge kind*. Uitgave Kennisdossier kinderopvang BKK Oktober 2016.
- Slot, P. L. (2018). *Literature review: Early Childhood Education and Care quality: relations between structural characteristics at different levels and process quality*. OECD: Paris. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Slot, P. L., & Bleses, D. (2018). Individual children's interactions with teachers, peers, and tasks: The applicability of the inCLASS Pre-K in Danish preschools. *Learning and Individual Differences*, 61, 68-76. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.003>
- Slot, P. L., Boom, J., Verhagen, J., & Leseman, P. P. M. (2017). Measurement properties of the CLASS Toddler in ECEC in the Netherlands. *Journal of Applied Developmental Psychology* 48, 79-91. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2016.11.008>
- Slot, P. L., Jepma, IJ., Muller, P., Romijn, B. R. & Leseman, P. P. M. (2017). Kwaliteit van de Nederlandse kinderdagopvang, peuteropvang, buitenschoolse opvang en gastouderopvang - Landelijke Kwaliteitsmonitor Kinderopvang Meting 2017. Landelijke Kwaliteitsmonitor Kinderopvang. Utrecht: Universiteit Utrecht/Sardes.
- Slot, P. L., Jepma, IJ., Muller, P., Romijn, B.R. & Leseman, P.P.M. (2018). Kwaliteit van de Nederlandse kinderdagopvang, peuteropvang, buitenschoolse opvang en gastouderopvang - Gecombineerde metingen 2017-2018. Landelijke Kwaliteitsmonitor Kinderopvang. Utrecht: Universiteit Utrecht/Sardes.
- Slot, P., Jepma, IJ., Muller, P., Romijn, B., Bekkering, C., & Leseman, P. (2019). Ontwikkelingen in de kwaliteit van de Nederlandse kinderdagopvang, peuteropvang, buitenschoolse opvang en gastouderopvang. Gecombineerde metingen 2017 - 2019. Landelijke Kwaliteitsmonitor Kinderopvang. Utrecht: Universiteit Utrecht/Sardes.
- Slot, P., Jepma, IJ., Muller, P., Romijn, B., Bekkering, C., & Leseman, P. (2020a). *Kwaliteit van de babyopvang in Nederland. Gecombineerde metingen 2017 - 2019*. Landelijke Kwaliteitsmonitor Kinderopvang. Utrecht: Universiteit Utrecht/Sardes
- Slot, P.L., Leseman, P.P.M., Mulder, H., & Verhagen, J. (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 64-76. <http://dx.doi.org/10.1016j.ecresq.2015.06.001>
- Slot, P., Muller, P., Romijn, B., & Leseman, P. (2020b). Krijgt elk kind dezelfde kwaliteit kinderopvang? Verschillen in kwaliteit naar regio, stedelijkheidsgraad, uurprijs en de opvang van

- doelgroepkinderen. Gecombineerde metingen 2017 - 2019. Landelijke Kwaliteitsmonitor Kinderopvang. Utrecht: Universiteit Utrecht/Sardes
- Sylva, K., Ereky-Stevens K., & Aricescu, A.-M. (2015). *Overview of European ECEC curricula and curriculum template*. WP2.1 Curriculum and quality analysis impact review. EU FP7 CARE: Curriculum & Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care, Utrecht University.
- 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.
- Tobin, J. (2005), quality in early childhood education: An anthropologist's perspective. *Early Education and Development*, 16, 421-434. http://dx.doi.org/10.1207/s15566935eed1604_3
- Van der Werf, W. M., Slot, P. L., Kenis, P. M., & Leseman, P. P. M. (2020). Hybrid organizations in the Dutch ECEC privatised and harmonized system: relations with quality of education and care. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 136-150. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.03.006>
- Van der Werf, W. M., Slot, P. L., Kenis, P. M., & Leseman, P. P. M. (2021). Inclusive practice and quality of education and care in the Dutch hybrid early childhood education and care system. *International Journal of Child Care and Education Policy volume 15*. <http://dx.doi.org/10.1186/s40723-020-00079-x>
- Veen, A., Veen, I. van der, Schaik, S. van, Leseman, P. (2017). *Kwaliteit in kleutergroepen en de relatie met ontwikkeling van kinderen. Resultaten uit het pre-COOL cohortonderzoek*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- von Suchodoletz, A., Gunzenhauser, C., & Larsen, R. A. (2015). Die Beobachtung von Interaktionen im Kindergartenalltag. *Frühe Bildung*, 4(2), 1–7.
- Williford, A. P., Vick Wittaker, J. E., Vitiello, V. E., & Downer, J. T. (2013). Children's engagement within the preschool classroom and their development of self-regulation. *Early Education and Development*, 24, 162–187. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2011.628270>

Colofon

Titel	Het meten van kwaliteit in de kinderopvang. Nadere verkenning van kwaliteitsinstrumenten op basis van de gecombineerde gegevens metingen 2017-2019.
Auteur	Pauline Slot, Bodine Romijn, IJsbrand Jepma, Paulien Muller, Paul Leseman
Datum	Maart 2021
Project	LKK 2020

Landelijke Kwaliteitsmonitor Kinderopvang

 (030) 232 62 00

 info@monitorlkk.nl

 www.monitorlkk.nl



Universiteit Utrecht

Sardes 