



## UvA-DARE (Digital Academic Repository)

### Pedagogische kwaliteit van de kinderopvang en de ontwikkeling van jonge kinderen: een longitudinale studie

Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek

**Publication date**

2011

**Document Version**

Final published version

[Link to publication](#)

**Citation for published version (APA):**

Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek (2011). *Pedagogische kwaliteit van de kinderopvang en de ontwikkeling van jonge kinderen: een longitudinale studie*. NCKO. <http://www.kinderopvangonderzoek.nl/drupal/content/longitudinale-studie>

**General rights**

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

**Disclaimer/Complaints regulations**

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

**Pedagogische kwaliteit van de kinderopvang  
en de ontwikkeling van jonge kinderen: een longitudinale studie**

NCKO, maart 2011



## **Samenvatting**

*Pedagogische kwaliteit van de kinderopvang en de ontwikkeling van jonge kinderen:*

*een longitudinale studie*

*Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek (NCKO), februari 2011*

### **Pedagogische kwaliteit van de opvang in kinderdagverblijven en vroegkinderlijke ontwikkeling gaan hand in hand**

In dit longitudinale onderzoek naar de samenhang tussen de pedagogische kwaliteit van kinderdagverblijven en de ontwikkeling van kinderen die deze dagverblijven bezoeken is een groep kinderen tussen hun eerste en tweede verjaardag gevolgd om twee hoofdvragen te beantwoorden:

1. Hangen het welbevinden en de ontwikkeling van kinderen op éénjarige leeftijd samen met de pedagogische kwaliteit van het bezochte kinderdagverblijf? En voorspelt de pedagogische kwaliteit de ontwikkeling van het kind op tweejarige leeftijd?
2. Heeft de pedagogische kwaliteit van de opvang op elk kind een even groot effect? Anders gezegd, zijn kinderen in verschillende mate gevoelig voor de pedagogische kwaliteit van de kinderopvang?

#### *Opzet van het onderzoek*

Bij de eerste meting waren 147 éénjarige kinderen uit 105 verticale groepen betrokken, bij de tweede meting, een jaar later, werden 102 kinderen uit 81 verticale groepen opnieuw onderzocht. De kinderen bezochten – in overeenstemming met het landelijke beeld – gemiddeld twee dagen per week het kinderdagverblijf. Zowel ouders als pedagogisch medewerkers van de kinderdagverblijven die het kind bezocht, vulden een uitgebreide vragenlijst in met diverse vragen over het welbevinden en de ontwikkeling van de kinderen, kijkend naar internaliserend probleemgedrag (zoals teruggetrokken gedrag en scheidingsangst), externaliserend probleemgedrag (zoals impulsiviteit, agressie en conflicten met anderen) en problemen met slapen, eten en gevoeligheid voor prikkels, die worden samengevat onder de noemer ‘dysregulatie’. Ook diverse opvoed- en gezinskenmerken werden bevraagd. Daarnaast is de pedagogische kwaliteit van de kinderdagverblijven die de kinderen bezochten, vastgesteld. Hierbij is zowel de algemene kwaliteit van de betreffende groep van het kinderdagverblijf bepaald als de kwaliteit van de interacties tussen de staf en de kinderen (zie ook De Kruif, Riksen-Walraven, Gevers Deynoot-Schaub, Helmerhorst, Tavecchio, & Fukkink, 2009).

*Hangen het welbevinden en de ontwikkeling van kinderen op één- en tweejarige leeftijd samen met de pedagogische kwaliteit van het bezochte kinderdagverblijf? (vraag 1)*

De competenties van de jonge kinderen groeien, zoals verwacht, in het tweede levensjaar. Verder neemt het welbevinden van de kinderen op het kinderdagverblijf af (overigens zonder dat sprake is van een zeer lage mate van welbevinden), terwijl het probleemgedrag licht toeneemt van baby- naar dreumesleeftijd. Dit geldt voor internaliserend probleemgedrag (zoals teruggetrokken gedrag en scheidingsangst), externaliserend probleemgedrag (zoals impulsiviteit, agressie en conflicten met anderen) en problemen met slapen, eten en gevoeligheid voor prikkels, die worden samengevat onder de noemer 'dysregulatie'.

De uitkomsten van deze longitudinale studie laten zien dat kinderen zich beter ontwikkelen en een hogere mate van welbevinden hebben als de kinderopvang een hogere pedagogische kwaliteit heeft; opvang van relatief lage kwaliteit daarentegen hangt samen met een lager welbevinden en een minder gunstige ontwikkeling, zoals het meer voorkomen van probleemgedrag (zie Figuur 1). Dit verband werd gevonden voor zowel de algemene pedagogische kwaliteit van het kinderdagverblijf als voor de pedagogische kwaliteit van de interacties tussen de staf en de kinderen van de groep (vraag 2). De gevonden relatie tussen pedagogische kwaliteit en de vroegkinderlijke ontwikkeling is robuust. Het gevonden verband blijft ook bestaan wanneer rekening wordt gehouden met diverse achtergrondkenmerken van de thuissituatie enerzijds en de specifieke kinderopvangsituatie anderzijds.

Het blijkt niet goed mogelijk om de ontwikkeling van de kinderen op de leeftijd van twee jaar te voorspellen vanuit de pedagogische kwaliteit van de kinderopvang en andere kinderopvangkenmerken toen zij één jaar oud waren. Kenmerken van de ouders in de thuissituatie (zoals hun acceptatie van het kind door de ouder, de mate waarin zij zichzelf zien als competente opvoeders, de dagelijkse beslommingen die zij ervaren, hun veerkracht en de steun die zij van hun partner krijgen) blijken hier van grotere voorspellende waarde voor de ontwikkeling van kinderen dan kinderopvangkenmerken.

*Heeft de pedagogische kwaliteit van de opvang op elk kind een even grote invloed? Anders gezegd, zijn kinderen in verschillende mate gevoelig voor de pedagogische kwaliteit van de kinderopvang? (vraag 2)*

Een moeilijker temperament van het kind, een relatief vroege start van de kinderopvang en relatief veel gebruik van de kinderopvang blijken in combinatie met minder goede kinderopvangkwaliteit risicofactoren te kunnen zijn voor de ontwikkeling van het kind. Goede pedagogische kwaliteit blijkt dus van belang voor alle kinderen, maar bovendien nog eens speciaal voor kinderen met een

moeilijker temperament en voor kinderen die op jonge leeftijd met kinderopvang begonnen zijn of er erg veel gebruik van maken.

### *Conclusie en discussie*

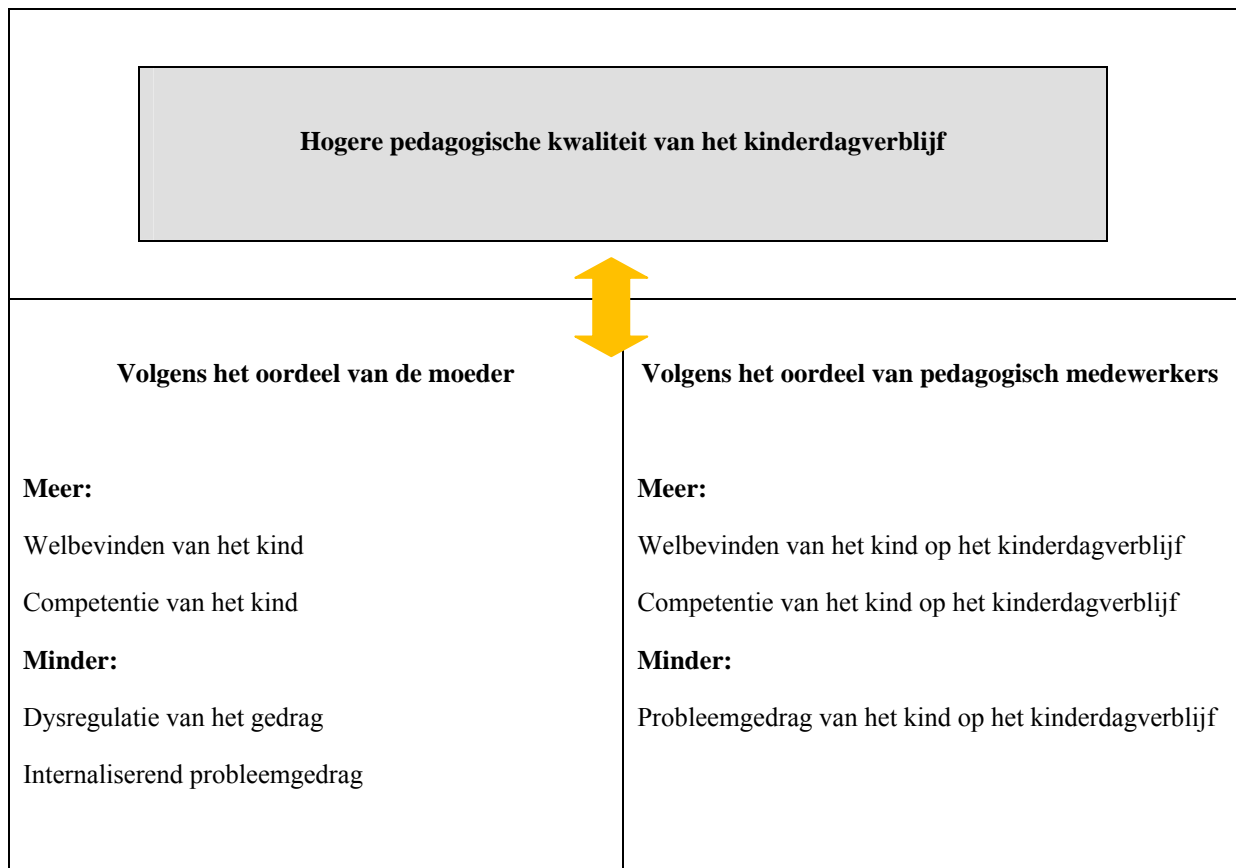
De uitkomsten van deze studie ondersteunen, hier vanuit het perspectief van de jongste kinderen, het belang van de pedagogische kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang. Deze kwaliteit staat onder druk, zoals recente landelijke peilingen hebben laten zien (zie de Kruif e.a., 2009). Monitoring en ook verbetering van de pedagogische kwaliteit waar nodig zijn daarom van evident belang, waarbij de aandacht dient uit te gaan naar zowel de leefomgeving van de kinderen in het kinderdagverblijf als de rol van de staf en hun pedagogische vaardigheden in de omgang met de kinderen.

Ouders en professionals in de kinderopvang, tot slot, kunnen bij de keuzes voor kinderopvang rekening houden met de factoren die in deze studie een samenhang laten zien met de ontwikkeling van jonge kinderen in kinderdagverblijven. Een moeilijker temperament van het kind, relatief vroeg beginnen met kinderopvang en relatief frequent gebruik van de kinderopvang zijn – naast de pedagogische kwaliteit van kinderopvang – factoren die door zowel ouders als kinderopvangprofessionals kunnen worden meegewogen in de beslissingen bij keuzes rond de opvang van baby's.

Deze studie is, zoals alle vergelijkbare studies in dit terrein, correlatief van aard en rapporteert verbanden. De gevonden uitkomsten uit deze studie zijn dus telkens samenhangen tussen de kinderlijke ontwikkeling en de pedagogische kwaliteit van de kinderopvang, en zij vormen geen bewijs voor een causaal verband daartussen. Daarnaast is de grootte van de steekproef (met name bij de tweede meting) klein en de pedagogische kwaliteit kon alleen bij de startmeting worden bepaald. De bevindingen uit dit onderzoek kunnen op basis van de random steekproef van kinderdagverblijven en kinderen gegeneraliseerd kunnen worden naar andere kinderen in verticale groepen van de Nederlandse kinderopvang. Echter, een vergelijking van kinderopvang met andere opvangsituaties (zoals opvang thuis of andere formele vormen van kinderopvang) is niet aan de orde.

Figuur 1

Schematisch overzicht van verbanden tussen pedagogische kwaliteit van de kinderopvang en de vroegkinderlijke ontwikkeling



### Referenties

De Kruif, R.E.L., Riksen-Walraven, J.M.A., Gevers Deynoot-Schaub, M.J.J.M., Helmerhorst, K.O.W., Tavecchio, L.W.C., & Fukkink, R.G. (2009). *Pedagogische kwaliteit van de opvang voor 0- tot 4-jarigen in Nederlandse kinderdagverblijven in 2008*. Amsterdam/Nijmegen: NCKO.

De Kruif, R.E.L., Vermeer, H.J., Fukkink, R.G., Riksen-Walraven, J.M.A., Tavecchio, L.W.C., van IJzendoorn, M.H., & van Zeijl, J. (2007). *De Nationale Studie Pedagogische Kwaliteit Kinderopvang Eindrapport Project 0 en 1*. Amsterdam: NCKO.

\* Zie ook [www.kinderopvangonderzoek.nl](http://www.kinderopvangonderzoek.nl)

## Voorwoord

Wil willen de vele mensen die hebben meegewerkt aan dit onderzoek hartelijk bedanken in dit voorwoord.

Allereerst gaat onze dank uit naar de vele ouders, die een uitgebreide vragenlijst hebben ingevuld toen hun kind één jaar was en opnieuw toen hun kind twee was. Dankzij de onmisbare bijdrage van de ouders aan dit onderzoek hebben deze jonge kinderen de hoofdrol: zij staan centraal in de kinderopvang en in dit rapport. Daarnaast willen we de pedagogisch medewerkers en ook hun leidinggevenden hartelijk bedanken die ons welkom hebben geheten op diverse groepen in het land, waar we mochten observeren, filmen en vragen mochten stellen. Tot slot danken we alle leden van de NCKO-klankbordgroep, van wie velen van begin tot eind betrokken zijn geweest bij het onderzoek.

Het NCKO-onderzoek is gestart bij het Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid, viel daarna onder het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en is nu weer terug bij het eerste ministerie. Beide ministeries willen we bedanken voor het mogelijk maken van deze studie.

We hopen tot slot dat de gezamenlijke bijdrage van ouders, pedagogisch medewerkers, leidinggevenden en diverse andere betrokkenen aan dit rapport leidt tot (verdere) constructieve samenwerking voor goede kinderopvang in Nederland.

*Het Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek (NCKO)*



## 1. Inleiding

Een klassieke vraag uit het kinderopvangonderzoek is de vraag naar de effecten van de kinderopvang. Deze vraag is zowel gesteld in de hoop op vooruitgang op cognitief vlak, maar ook vanuit de vrees voor eventuele schadelijke emotionele gevolgen van kinderopvang. Deze vraag, die leeft bij een breder publiek, is in diverse landen empirisch onderzocht, zoals Canada (Hausfather, Toharia, LaRoche, & Engelsman, 1997), Frankrijk (Balleyguier & Melhuish, 1996), Zweden (Hagekull & Bohlin, 1995; Lamb, Hwang, Broberg & Bookstein, 1988), Zwitserland (Pierrehumbert, Ramstein, Karmaniola, & Halfon, 1996), in een aantal belangrijke, grootschalige Amerikaanse studies en in internationaal vergelijkend onderzoek (zie Love e.a., 2003, waarin Australische, Israëlische en Amerikaanse resultaten met elkaar worden vergeleken).

In de eerste generatie studies werden kinderen die naar de kinderopvang gingen vergeleken met kinderen die dat niet deden, vooral om na te gaan of er al dan niet sprake was van schadelijke gevolgen van kinderopvang. In dit allereerste onderzoek, samengevat door Belsky en Steinberg (1978) en Rutter (1981), kreeg de kinderopvang, mits van goede kwaliteit, vooralsnog het voordeel van de twijfel. De kinderopvang leek de kwaliteit van de moeder-kind relatie niet te bedreigen en evenmin andere negatieve gevolgen voor de kinderlijke ontwikkeling met zich mee te brengen.

In een van de eerste grootschalige en internationaal invloedrijke Amerikaanse studies naar kinderopvang, de *National Day Care Study* (NDCS; Ruopp, Travers, Glantz, & Coelen, 1979), stonden drie variabelen centraal. Het ging om *structurele kenmerken* van de omgeving waarin de kinderopvang gestalte krijgt, met name groeps grootte, leidster-kind ratio (ook wel: beroepskracht-kind ratio of BKR) en opleiding van de leidster, tezamen aangeduid als de ‘ijzeren driehoek’ (*iron triangle*). Uit de NDCS-resultaten kwam onder meer naar voren dat groeps grootte en opleiding de belangrijkste voorspellers waren van verschillen in kinderlijke ontwikkeling. De variabelen uit de ‘ijzeren driehoek’ domineerden het onderzoek naar kinderopvang tot ver in de jaren negentig van de vorige eeuw en waren kenmerkend voor de ‘tweede generatie’-studies naar kinderopvang. Belsky, inmiddels van mening veranderd, schreef in 1986 een gerucht makend, op een breder publiek gericht artikel over de mogelijk negatieve effecten van kinderopvang, *Infant Day Care: A Cause for Concern?* Hierin concludeerde hij, in een geactualiseerd overzicht van onderzoek naar kinderopvang, dat crèchebezoek vanaf het eerste levensjaar wel eens tot meer angstig vermijdende gehechtheid zou kunnen leiden. Het basisvertrouwen van kinderen in de beschikbaarheid en bereikbaarheid van hun ouders in tijden van nood zou er door ondermijnd kunnen worden. Belsky’s conclusies zorgden voor veel discussie tussen diverse betrokkenen, inclusief wetenschappers (Belsky, 1988; 2001; Clarke-Stewart, 1988; Lamb &

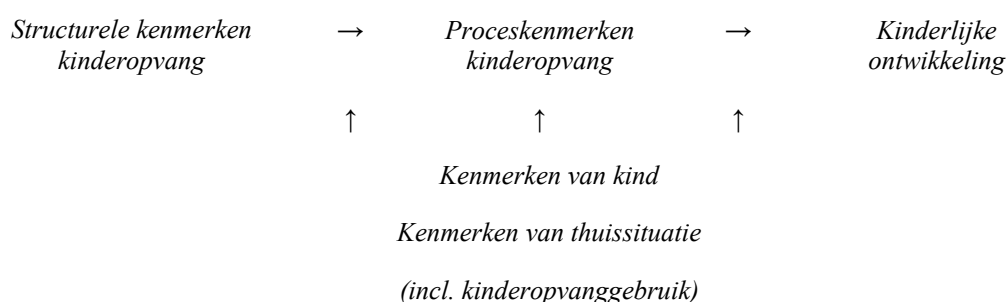


Sternberg, 1990; zie ook Vandell, 2004) en soms felle debatten tussen voor- en tegenstanders van professionele kinderopvang. Daarnaast ontstond in deze periode steeds meer aandacht voor de specifieke kenmerken van verschillende typen opvang en termen als ‘kwaliteit’ of ‘kwaliteitsverbetering’ werden in toenemende mate gebruikt, zij het aanvankelijk nog voor een belangrijk deel beperkt tot de structurele kwaliteitskenmerken van de kinderopvangomgeving.

Het ‘derde generatie’ kinderopvangonderzoek wordt gekenmerkt door de vraag naar de relatieve bijdrage van gezinsopvoeding en kinderopvang aan de ontwikkeling. Het onderzoek vindt plaats in het kader van een bio-ecologisch model, met gegevens afkomstig uit meerdere ontwikkelingscontexten van het kind (zie Figuur 1). De kwaliteitsvraag blijft een belangrijke rol spelen in dit onderzoek. Het uitgevoerde onderzoek naar de effecten van kinderopvang op de ontwikkeling van kinderen is zich, na de aanvankelijke nadruk op de structurele kenmerken (de ‘ijzeren driehoek’) uit de NDCS-studie in toenemende mate gaan richten op proceskwaliteit (zie bijvoorbeeld Vandell & Wolfe, 2000). Naast de pedagogische kwaliteit van de kinderopvang is er in het onderzoek aandacht voor de startleeftijd waarop een kind naar het kinderdagverblijf gaat (zie bijvoorbeeld Howes, 1990) en het aantal uur dat een kind het kinderdagverblijf bezoekt, oftewel de kwantiteit van de kinderopvang (zie bijvoorbeeld NICHD, 2002; NICHD, 2003a). Daarnaast kwam er ook meer aandacht voor het temperament van het kind als belangrijke variabele (Crockenberg, 2003; zie Clarke-Stewart & Allhusen, 2005 en Martin & Fox, 2006 voor een overzicht).

Figuur 1

Conceptueel model in ‘effectonderzoek’ in de context van de kinderopvang



### *Effecten van kinderopvang*

Het bekendste en langstlopende longitudinale onderzoek naar de effecten van kinderopvang is de grootschalige Amerikaanse *Study of Early Child Care and Youth Development* (SECCYD), uitgevoerd

door het *National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network* (kortweg aangeduid als NICHD ECCRN). Diverse wetenschappers zijn het erover eens dat de niet eerder vertoonde grootse opzet van de NICHD-studie een ‘state-of-the-art’-onderzoek is (zie Van IJzendoorn, 2004 voor een bespreking). Dit onderzoek heeft tot nu toe het meest overtuigende bewijs gevonden voor systematische verbanden tussen de pedagogische kwaliteit van de kinderopvang en de kinderlijke ontwikkeling, zowel in het cognitieve als socio-emotionele domein. De uitkomsten zijn in talrijke publicaties gerapporteerd, die ook in Nederland regelmatig stof hebben doen opwaaien (zie Riksen-Walraven, 2002; Tavecchio, 2002). Zo ontstond veel commotie door de conclusie dat de hoeveelheid kinderopvang samenhangt met externaliserend probleemgedrag, met name agressie (NICHD, 2002; 2003a).

Een algemene bevinding uit het wetenschappelijke onderzoek is dat de effecten van kinderopvang bescheiden zijn, zowel op cognitief als socio-emotioneel vlak (NICHD, 2006). Wat het cognitieve domein betreft is gevonden dat bezoek aan kinderopvang van goede kwaliteit samenhangt met latere ontwikkelingsresultaten als hogere scores op woordenschat en andere aspecten van taalontwikkeling. Op sociaal-emotioneel gebied is er een (zwakke) samenhang tussen de hoeveelheid kinderopvang en later, door leerkrachten gerapporteerd ‘probleemgedrag’, zoals minder meegaand gedrag, grotere impulsiviteit en het nemen van meer risico’s. De kwaliteit van de opvoeding door de ouders in het gezin blijkt een aanmerkelijk sterkere en ook meer consistente voorspeller van schoolprestaties en door leerkrachten beoordeeld sociaal functioneren dan bezoek aan en ervaringen met kinderopvang (Belsky, Lowe Vandell, Burchinal, Clarke-Stewart, McCartney, & Tresch Owen, 2007; Vandell, Belsky, Burchinal, Steinberg, & Vandergrift, 2010; zie Clarke-Stewart & Allhusen, 2005 en National Research Council and Institute of Medicine, 2000 voor een overzicht). Sommige wetenschappers hebben in de Nederlandse discussie benadrukt dat de effecten die zijn gevonden in het NICHD-onderzoek klein zijn (Van Geert, 2007; Tavecchio, 2002). Anderen hebben benadrukt dat de gevonden effecten, los van hun grootte, wel duiden op systematische verbanden tussen kinderopvangbezoek door jonge kinderen en hun ontwikkeling (Riksen-Walraven, 2002). De bescheiden verbanden zijn mogelijk één belangrijke verklaring voor de wisselende uitkomsten uit veelal kleiner opgezette studies.

Recent onderzoek laat zien dat de effecten van kinderopvang mede afhankelijk zijn van kenmerken van het kind. De vraag in deze onderzoekslijn verschuift daarmee van hoofdeffecten (zoals de klassieke vraag naar de relatie tussen de pedagogische kwaliteit van de kinderopvang en de kinderlijke ontwikkeling) naar interactie-effecten (zoals de vraag welke effecten kinderopvang van verschillende kwaliteit heeft voor verschillende kinderen; vgl. Bronfenbrenner, 1979). Kinderopvangonderzoek laat inderdaad enkele interactie-effecten zien van kind- en omgevingskenmerken, die ook theoretisch verklaarbaar zijn vanuit de bio-ecologische theorie. Sommige studies hebben inderdaad differentiële effecten gevonden voor verschillende groepen (zie

bijvoorbeeld Peisner-Feinberg, Burchinal, Clifford, Culkin, Howes, Kagan & Yazejian, 2001). Deze studies ondersteunen daarmee zogenaamde ‘cumulatieve risico’-hypotheses, die voorspellen dat bij meerdere risicofactoren kinderen zich minder voorspoedig ontwikkelen. De kwaliteit van de leefomgeving is in deze context van extra belang. Zo blijken kinderen met een moeilijker temperament gevoeliger voor veel (en vaak wisselende) opvangarrangementen en personeelsverloop (Crockenberg, 2003; De Schipper, Tavecchio, Van IJzendoorn, & Van Zeijl, 2004; De Schipper, Tavecchio & Van IJzendoorn, 2004). Pluess en Belsky (2010) vonden recent bovendien een ordinaal (‘gekruist’) interactie-effect in kinderopvangonderzoek: kinderen met een moeilijk temperament gedijden minder goed in opvang van lagere kwaliteit, maar lieten in vergelijking met de andere kinderen juist een positievere ontwikkeling zien bij kinderopvang van betere kwaliteit. Deze bevinding ondersteunt daarmee Belsky’s differentiële ontvankelijkheids-hypothese, die voorspelt dat kinderen in verschillende mate gevoelig zijn voor de invloeden van hun omgeving, zowel in negatieve als positieve zin (zie Belsky & Pluess, 2009; Belsky, Bakermans-Kranenburg, & van IJzendoorn, 2007). Echter, andere studies hebben geen evidentie opgeleverd voor dergelijke verbanden in de context van de kinderopvang (Burchinal, Peisner-Feinberg, Bryant, & Clifford, 2000; NICHD, 1998; De Schipper, Tavecchio, & Van IJzendoorn, 2008). Meer onderzoek op dit terrein is gewenst. Ook is het belangrijk om vragen naar de ‘effecten’ van kinderopvang te bestuderen in de Nederlandse context, omdat de groeiende kennisbasis gebaseerd op buitenlandse studies niet zondermeer gegeneraliseerd kan worden naar de Nederlandse situatie (zie bijvoorbeeld Love, Harrison, Sagi-Schwartz, van IJzendoorn, Ross, Ungerer et al., 2003; Vermeer, van IJzendoorn, De Kruif, Fukkink, Tavecchio, Rikse-Walraven, & van Zeijl, 2008).

### *Onderzoeksvragen*

De volgende vragen staan centraal in deze studie:

1. Hangen het welbevinden en de ontwikkeling van kinderen op éénjarige leeftijd samen met de pedagogische kwaliteit van het bezochte kinderdagverblijf? En voorspelt de pedagogische kwaliteit de ontwikkeling van het kind op tweejarige leeftijd?
2. Heeft de pedagogische kwaliteit van de opvang op elk kind een even groot effect? Anders gezegd, zijn kinderen in verschillende mate gevoelig voor de pedagogische kwaliteit van de kinderopvang?

## 2. Methode

### *Onderzoeksopzet en steekproef*

In een grootschalige landelijke NCKO-peiling in 2008 is de pedagogische kwaliteit gemeten bij 200 groepen uit een random steekproef van 200 kinderdagverblijven in de periode 2007-2009 (zie De Kruif e.a., 2009). Uit de verticale groepen in deze landelijke steekproef is vervolgens voor de huidige studie een random steekproef getrokken van kinderen uit verticale groepen. Deze kinderen waren afkomstig uit 105 groepen (gemiddeld 1.34 kind per groep, variërend van 1 tot en met 4). Bij deze eerste meting waren de kinderen gemiddeld 57.7 weken oud (sd = 6.4). Bij de tweede meting, een jaar later, zijn 102 van deze kinderen opnieuw onderzocht. De toen tweejarige kinderen waren afkomstig uit 81 groepen (1.34 kind per groep, variërend van 1 tot en met 4). In het onderzoek werden – in aanvulling op de verzamelde gegevens over de kwaliteit van de opvang in de kinderdagverblijven – gegevens over de kinderen verzameld bij de ouders en pedagogisch medewerkers. Ook zijn enkele achtergrondgegevens verzameld over de ouders en de thuissituatie.

De kinderdagverblijven van deze studie vormen dus een selectie uit die in de grotere landelijke NCKO-kwaliteitspeiling van 2008 (zie De Kruif e.a., 2009). De gegevens over de pedagogische kwaliteit van deze substeekproef passen in het beeld van de grotere steekproef uit de landelijke peiling. De scores op de ITERS/ECERS zijn voor de hier onderzochte steekproef niet wezenlijk verschillend van die van de landelijke peiling (gemiddelde score van 3.0 in deze studie versus 2.8 in de landelijke peiling). Dat geldt ook voor de scores voor de verschillende interactievaardigheden van de pedagogisch medewerkers op groepsniveau. De gemiddelde scores voor de huidige steekproef en voor de landelijke steekproef uit het NCKO-rapport uit 2009 zijn respectievelijk 4.93 en 4.83 voor sensitieve responsiviteit, 4.62 en 4.52 voor respect voor autonomie, 4.88 en 4.94 voor structureren en grenzen stellen, 3.78 en 3.62 voor praten en uitleggen, 2.32 en 2.19 voor ontwikkelingsstimulering en 1.82 en 1.72 voor begeleiden van interacties. Voor de beschrijving van deze schalen zie *Meetinstrumenten* hieronder.

De groep die op tweejarige leeftijd aan de tweede meting deelnam, wijkt niet systematisch af van de startgroep als we kijken naar de start van de kinderopvang, de hoeveelheid kinderopvang, het temperament van het kind en ook de pedagogische kwaliteit is vergelijkbaar ( $p = .62$  bij multivariate toetsing van alle genoemde toetsen). Ook wat betreft de scores van moeders en pedagogisch medewerkers wijken de kinderen van de startgroep en de groep bij de tweede meting niet van elkaar af, lettend op zowel scores van moeders als pedagogisch medewerkers ( $p = .13$ ). Ook zijn er tussen de twee groepen geen statistisch significante verschillen voor de onderzochte achtergrondvariabelen op ouder niveau ( $p = .63$ ). Anders gezegd, de kinderen uit de steekproef bij de tweede meting laten voor zowel de voorspellende variabelen als uitkomstmaten hetzelfde beeld zien als de kinderen uit de startgroep bij de eerste meting.

*Interactievaardigheden van pedagogisch medewerkers: NCKO-Interactieschalen (NCKO)*

De interactievaardigheden van de pedagogisch medewerkers werden beoordeeld met behulp van de zes NCKO-interactieschalen (NCKO, 2008; definitieve versie): (1) *sensitieve responsiviteit*, (2) *respect voor autonomie*, (3) *structureren en grenzen stellen*, (4) *praten en uitleggen*, (5) *ontwikkelingsstimulering* en (6) *begeleiden van Interacties (tussen kinderen)*. Deze vaardigheden zijn gemeten op een zevenpuntsschaal, die loopt van 1 (zeer laag) tot en met 7 (zeer hoog). De vaardigheden 1 tot en met 3 worden wel aangeduid als de basale vaardigheden. De overige vaardigheden zijn meer ‘educatief’ en gericht op de brede ontwikkeling van het kind.

De pedagogisch medewerkers werden in drie tot vijf verschillende situaties gefilmd, waarover de gemiddelde individuele scores voor de verschillende interactievaardigheden werden berekend. Over alle vaardigheden en gemiddeld over de geobserveerde pedagogisch medewerkers is één totaalscore berekend, die een indicatie geeft van de algemene pedagogische kwaliteit wat betreft de interactievaardigheden van de pedagogisch medewerkers in de groep (Cronbach’s  $\alpha = .88$ ).

Getrainde observatoren beoordeelden de gefilmde episodes na uitgebreide instructie. Beoordelaars waren gecertificeerd na afronding van een observatietoets, waarbij de intraclass-correlatiecoëfficiënt (*ICC, two-way mixed*, absolute overeenstemming) voor iedere schaal ten minste .70 was. Ook na de training werd de beoordeling geëvalueerd na iedere tiende groep, waarbij twee observatoren onafhankelijk van elkaar de gefilmde episodes van de pedagogisch medewerkers in een groep beoordeelden. Bij afwijkende scores werd overlegd tot consensus werd bereikt. De gemiddelde overeenstemming was 83 procent.

*Algemene pedagogische proceskwaliteit: de ITERS-R/ECERS-R*

De Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised (ITERS-R: Harms, Cryer, & Clifford, 2003) en Early Childhood Environment Rating Scale – Revised (ECERS-R: Harms, Clifford, & Cryer, 1998) werden gebruikt om de dagelijkse ervaringen van de kinderen op het kinderdagverblijf te beoordelen. De originele schalen, die internationaal worden gebruikt in onderzoek naar de algemene proceskwaliteit van de kinderopvang, zijn vertaald vanuit het Engels en aangepast aan de Nederlandse situatie. De ITERS-R is bedoeld voor groepen waarin ten minste de helft van de kinderen jonger dan 2,5 jaar is (meestal baby- of dreumesgroepen), terwijl de ECERS-R bedoeld is voor groepen waarin ten minste de helft van de kinderen tussen de 2,5 en 5 jaar oud is (meestal peutergroepen). Omdat verticale groepen per dag sterk van samenstelling kunnen wisselen (op sommige dagen vooral baby’s, op andere dagen vooral peuters) werd de keuze voor ITERS-R of ECERS-R in deze groepen bepaald aan de hand van de groepssamenstelling gedurende de gehele week.

Beide meetinstrumenten bestaan uit zeven subschalen: (a) *Ruimte en Meubilering*, (b) *Individuele Zorg*, (c) *Taal*, (d) *Activiteiten*, (e) *Interacties*, (f) *Programma* en (g) *Voorzieningen voor ouders en staf*. De items van beide meetinstrumenten worden gepresenteerd op een 7-puntsschaal met beschrijvingen voor 1 = *inadequaat*, 3 = *minimaal*, 5 = *goed* en 7 = *uitstekend*. *Inadequaat* beschrijft opvang die niet voldoet aan de basale verzorgingsbehoefte, *minimaal* beschrijft opvang die voldoet aan de basale verzorgings- en

ontwikkelingsbehoefte, *goed* beschrijft de opvang die verder gaat en gericht is op de ontwikkeling van de kinderen en *uitstekend* beschrijft opvang van hoge kwaliteit met individuele/persoonlijke zorg. Naast scores op de subschalen is er een totaalscore berekend die het gemiddelde is van de scores op de items van alle subschalen. Op basis van de subschaalscores en ook op basis van de totaalscore kunnen groepen geïnclassificeerd worden in de kwaliteitsniveaus *onvoldoende* (score < 3), *matig* ( $3 \leq \text{score} < 5$ ) en *goed* (score  $\geq 5$ ).

De gegevens voor dit instrument werden verzameld door getrainde observatoren na een uitgebreide training, die bestond uit een algemene introductie en ten minste drie veldobservaties onder supervisie van een expert-trainer. Een observator werd beschouwd als betrouwbaar als tijdens ieder van drie opeenvolgende bezoeken aan kinderdagverblijven 80% van haar scores (binnen 1 schaalpunt) overeenkwamen met de score van de trainer. Observatoren bezochten tijdens de training gemiddeld 4 kinderdagverblijven (range 3 – 6). Het gemiddelde betrouwbaarheidspercentage over de drie opeenvolgende bezoeken (>80%) heen was 88 procent (range 81% tot 95%). Om te checken of de observatoren ook gedurende de dataverzameling betrouwbaar zijn gebleven werd ongeveer tien procent van de observaties dubbel uitgevoerd. De gemiddelde overeenstemming tijdens deze bezoeken was 89%. De interne consistentie van het instrument was goed voor zowel de ITERS-R als ECERS-R (Cronbach's  $\alpha$  is respectievelijk .85 en .86).

#### *Meetinstrumenten en scores – Kindkenmerken*

*Welbevinden Observatie Lijst (WOL)*. Deze vragenlijst is door de Schipper, Tavecchio, van IJendoorn en van Zeijl (2004) ontwikkeld om het welbevinden van een kind in de kinderopvang te beoordelen. De uitgebreide versie van de WOL bestaat uit 26 items (bijvoorbeeld 'Dit kind vindt het leuk om naar het kindercentrum te gaan') die door de pedagogisch medewerker beoordeeld worden op een 6-puntschaal. Een hogere score betekent een hoger welbevinden. De betrouwbaarheid van deze items was goed (Cronbach's  $\alpha = .88$ ; vergelijkbaar met De Schipper e.a.;  $\alpha = .81$ ).

*Welbevinden Observatielijst Leiden (WOL – variant pedagogisch medewerkers)*. Pedagogisch medewerkers beoordeelden het welbevinden van 2 tot 3 vooraf bepaalde kinderen uit de groep met de WOL, die voor pedagogisch medewerkers 24 items telde (zoals 'Dit kind vindt het leuk om naar het kinderdagverblijf te gaan') met een zespuntsschaal. De opzet is vrijwel identiek aan de oudervariant (zie hiervoor). De betrouwbaarheid van dit instrument is goed (Cronbach's  $\alpha = .83$ ).

*Infant Toddler Social Emotional Assessment*. De ITSEA (Carter & Briggs-Gowan, 2000; Carter, Briggs-Gowan, Jones, & Little, 2003) is een vragenlijst waarmee verschillende aspecten van de kinderlijke ontwikkeling vanaf 12 maanden in kaart worden gebracht. Voor deze studie zijn scores berekend op de schalen voor externaliserend probleemgedrag, internaliserend probleemgedrag, dysregulatie en competentie. De 140 vragen van deze schalen worden beantwoord op een schaal van 0 ('niet waar/zelden'), 1 ('beetje waar, soms') tot en met 2 ('heel waar/vaak'). De ITSEA is in validatie-onderzoek een betrouwbaar instrument gebleken en is ook eerder gebruikt in Nederlands onderzoek (zie bijvoorbeeld Gevers Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven, 2006 en Klein Velderman, Crone, Wiefferink, & Reijneveld, 2009). Scores op de ITSEA lieten verder een samenhang zien met scores op de Child Behavior Checklist.

*Brief Infant Toddler Social Emotional Assessment (BITSEA)*. Deze vragenlijst is door Briggs-Gowan, Carter, Irwin, Wachtel en Cicchetti (2004; Briggs-Gowan & Carter, 2002) ontwikkeld als verkorte versie van de

ITSEA (in deze studie ingevuld door de ouders, zie hierboven). De BITSEA is een screeningsinstrument waarmee kinderen tussen 12 en 36 maanden die risico lopen op sociaal-emotionele/gedragsproblemen en/of achterstanden in sociaal-emotionele competenties gedetecteerd kunnen worden. Met de BITSEA is een score te berekenen op twee schalen, namelijk competentie ( $\alpha = .69$ ) en probleemgedrag ( $\alpha = .82$ ). De 43 items worden gemeten op een 3-puntsschaal (0=niet waar/zelden, 1=een beetje waar/soms en 2=helemaal waar/vaak). Het instrument is een betrouwbaar en valide instrument gebleken in validatie-onderzoek van Briggs-Gowan e.a. (2004) en bleek ook bruikbaar in de NCKO-validatiestudie van De Kruif, Vermeer, Fukkink, Riksen-Walraven, Tavecchio, van IJzendoorn en van Zeijl (2007).

*Early Childhood Behavior Questionnaire.* De ECBQ (Putnam, Gartstein & Rothbart, 2006) is een vragenlijst om temperament bij jonge kinderen te meten. De vragenlijst wordt ingevuld door ouders. Van dit instrument is de 'Negativity'-schaal gebruikt, die bestaat uit 8 subschalen (*discomfort, fear, frustration, motor activation, perceptual sensitivity, sadness, shyness, soothability*) met in totaal 89 vragen. De antwoorden worden gepresenteerd op een 7-puntsschaal, variërend van 'nooit' (score 1) tot en met 'altijd' (score 7); ook 'niet van toepassing' kan worden gekozen. Het instrument is eerder betrouwbaar en valide gebleken (Putnam et al., 2006). De interne consistentie is adequaat in deze studie (Cronbach's  $\alpha$  is gemiddeld over alle subschalen .71). In dit onderzoek is op basis van de ECBQ één somscore bepaald door bovengemiddelde waardes ( $z > 0$ ) per subschaal te sommeren (*min-max*: 0-8); de positieve schaal 'soothability' is hierbij omgedraaid. Een hogere score duidt op een moeilijker temperament van het kind.

#### *Meetinstrumenten en scores – Ouderkenmerken*

*Beck Depression Inventory (BDI-II,* Beck, Steer, & Garbin 1988). Deze vragenlijst meet gevoelens van depressie bij volwassenen. Ouders geven antwoord op 21 vragen op een vierpuntsschaal met waarden van 0 tot en met 3. De betrouwbaarheid van de vragenlijst is adequaat (Cronbach's  $\alpha = .75$ ; zie ook Beck, Steer, & Garbin 1988; Dozois, Dobson, & Ahnberg, 1998; Richter, Werner, Heerlein, Kraus, & Sauer, 1998).

*Dagelijkse beslommeringen ('daily hassles').* Deze vragenlijst van Crnic en Greenberg (1990) meet de dagelijkse beslommeringen in de opvoeding van jonge kinderen. De lijst telt 20 uitspraken (bijvoorbeeld 'De hele dag in de gaten moeten houden waar de kinderen zijn en wat ze aan het doen zijn') met elk een vijfpuntsschaal (scores van 0 voor 'niet hinderlijk' tot en met 4 voor 'zeer hinderlijk'). De betrouwbaarheid van dit meetinstrument in deze studie was goed ( $\alpha = .84$ ).

*Nijmeegse Ouderlijke Stress Index (NOSI): Competentie, Acceptatie en Straf.* Deze vragenlijst van De Brock, Vermulst, Gerris en Abidin (1992), die is afgeleid van de 'Parenting Stress Index' van Abidin (1986), stelt de stressbeleving van ouders in de opvoeding vast. De test is bedoeld voor ouders met kinderen in de leeftijd van 2 tot 13 jaar, maar is hier in de eerste meting ook gebruikt voor een jongere kindpopulatie. Van de NOSI zijn de subschalen Competentie als opvoeder ('Mijn kind opvoeden is moeilijker dan ik verwacht had';  $\alpha = .86$ ), Acceptatie kind ('Het valt niet altijd mee mijn kind te accepteren zoals hij/zij is';  $\alpha = .82$ ) en Straf

(‘Meestal straf ik mijn kind door iets leuks te verbieden’;  $\alpha = .74$ ) gebruikt in dit onderzoek.<sup>1</sup> De antwoordcategorieën lopen van 1 (‘helemaal mee oneens’) tot 6 (‘helemaal mee eens’). De Brock e.a. vermelden een goede betrouwbaarheid voor de verschillende subschalen van de NOSI.

*Vragenlijst voor Gezinsproblemen (VGP): gebrek aan steun.* Met deze vragenlijst van Koot (1997), die is gebaseerd op de ‘Family Assessment Measure’ (Steinhauer, Santa-Barbara, & Skinner, 1984; zie ook Skinner, Steinhauer, & Sitarenios, 2000), wordt een indruk verkregen van de visie van ouders op eventuele moeilijkheden als het gaat om de steun van de partner. Validatie-onderzoek liet een goede interne consistentie van de schalen zien, goede begripsvaliditeit en een adequate criteriumvaliditeit (COTAN, 1999). In dit onderzoek was de interne consistentie van de schaal redelijk (Cronbach’s  $\alpha = .64$ ).

*Ego-veerkracht.* Deze vragenlijst van Block en Kremen (1996) meet de veerkracht (‘ego resiliency’) met 14 vragen (bijvoorbeeld ‘Ik zou mezelf omschrijven als een tamelijk sterke persoonlijkheid’) op een vierpuntsschaal (van 0 tot en met 3). De betrouwbaarheid van deze vragenlijst was voldoende in deze studie (Cronbach’s  $\alpha = .78$ ).

*Achtergrondkenmerken en gebruik kinderopvang.* Ten slotte zijn verschillende vragen over de ouder, het gezin en de kinderopvangsituatie opgenomen in de vragenlijst (onder andere het aantal uren kinderopvang; eventuele veranderingen in de opvangsituatie; redenen voor gebruik kinderopvang).

### *Analyseplan*

Voorafgaand aan de analyses is een klein aantal ontbrekende scores op item- en testniveau geschat met de ‘missing value analysis’-procedure (Tabachnick & Fidell, 2007). In een eerste analyse zijn de correlaties berekend tussen de pedagogische kwaliteit en de kinderlijke ontwikkeling. In vervolganalyses is het verband tussen pedagogische kwaliteit en de kinderlijke ontwikkeling opnieuw bepaald, nu rekening houdend met kenmerken van het kinderopvanggebruik (model 1) en met thuiskenmerken (model 2). In model 1 zijn als covariaten kenmerken van het kinderopvanggebruik genomen die in eerder empirisch kinderopvangonderzoek bleken samen te hangen met de sociaal-emotionele ontwikkeling: de startleeftijd waarop het kind voor het eerst naar de kinderopvang is gegaan (gedefinieerd als 12 maanden – leeftijd bij start kinderopvang, aangeduid met S), de hoeveelheid opvang (kwantiteit, K) en een moeilijk temperament (Temperament, T). Ook zijn, na centreren van de originele variabelen, alle mogelijke interactie-effecten tussen deze kenmerken berekend (S\*K, S\*T, K\*T en S\*K\*T). In model 2 zijn oudervariabelen opgenomen (dagelijkse beslommingen, ouderlijke depressie, ervaren opvoedcompetentie, acceptatie van het kind, straffen, veerkracht en steun van de partner). Deze beide modellen geven door de statistische correctie voor diverse achtergrondvariabelen mogelijk een conservatieve schatting van het verband tussen pedagogische kwaliteit en de kinderlijke ontwikkeling (zie ook NICHD, 2003b).

---

<sup>1</sup> De score voor deze schalen, die risicofactoren meten, zijn ‘negatief’: de schaal ‘Competentie’ meet ervaren *gebrek* aan competentie, Acceptatie het *gebrek* aan acceptatie van het kind en Straf meet de neiging om *snel* te straffen.



Rekening houdend met de hiërarchische structuur van de data met data op individueel kindniveau en groepsniveau zijn in model 1 en 2 de verbanden tussen de pedagogische kwaliteit en het welbevinden en de ontwikkeling van de kinderen geanalyseerd met behulp van een ‘multi-level’ regressiemodel met groep als eerste niveau en het individuele kind als laagste niveau.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Bij de toetsing van deze modellen staat het regressiedeel (‘fixed part’) centraal; toetsing van het ‘random’ deel van het model speelt hier een ondergeschikte rol. De statistische power voor het ‘fixed’ deel van het model is bij een conventioneel alpha-niveau van .05 adequaat voor eenzijdige toetsing van ‘small-to-medium’ effectgroottes (de power is .97 en .77 voor verbanden van  $r = .30$  en  $.20$ ; zie Hox, 2010). Voor de toetsing van interactie-effecten geldt dat het onderscheidingsvermogen algemeen lager is dan voor hoofdeffecten (Hox, 2010; McClelland & Judd, 1993; Pluess & Belsky, 2010).

### 3. Resultaten

#### *Inleidende analyses*

##### *Kenmerken van de onderzoeksgroep: kinderen en ouders*

De helft van de kinderen is gemiddeld op 6.6 maand voor het eerst naar het kinderdagverblijf gegaan. Het aantal dagen kinderopvang bij de start is gemiddeld 2, variërend van 1 dagdeel tot 4 hele dagen. Voorafgaand aan het bezoek van het kinderdagverblijf maakte maar een klein deel van de ouders gebruik van andere vormen van opvang (15%), meestal in de vorm van een oppas of informele opvang. Het gebruik van de kinderopvang wordt door een kleine meerderheid (59%) gecombineerd met andere vormen van opvang, met name in de vorm van een oppas of informele opvang die het kind in eigen huis of buitenshuis opvangt.

Een duidelijke meerderheid bestaat uit gezinnen waarvan vader en moeder in Nederland geboren zijn (96%). De meeste gezinnen hebben één kind (43%) of twee kinderen (42%). Gezinnen met drie (13%) en vier kinderen (2%) komen minder vaak voor in de onderzochte groep. De vaders werken gemiddeld 39 uur per week ( $sd = 6.8$ ) en de moeders 26 uur ( $sd = 7.7$ ). Van de vaders werkt 74 procent full-time, voor de moeders is dit 12 procent. Het gros van de gezinnen verdient netto tussen de 2270 en 3400 euro per maand (58%). De opleiding van de moeder varieert van lbo (2%), mbo (26%), hbo (42%), universiteit (19%) en anders (11%). De opleiding van de vader is op het niveau van lbo (7%), mbo (26%), hbo (30%), universiteit (24%) of anders (13%). De ouders geven aan voor kinderopvang te hebben gekozen omdat beide partners werken of een opleiding volgen (95%). Ook wordt het belangrijk gevonden dat het kind leert samenspelen met andere kinderen (66%). Hoge depressieniveaus van ouders komen niet voor in de onderzochte groep. Een overzicht is gegeven in Tabel 1.

Tabel 1: Overzicht van achtergrondkenmerken bij de eerste en tweede meting

Variabele	Kind 1 jaar ( $n = 147$ )		Kind 2 jaar ( $n = 102$ )	
	<i>gem</i>	<i>sd</i>	<i>gem</i>	<i>sd</i>
<b>Moeder</b>				
Dagelijkse beslommeringen	1.49	0.87	1.47	0.70
Depressie	0.25	0.90	0.28	0.25
Competentie	0.83	0.60	0.94	0.81
Acceptatie kind	0.17	0.29	0.28	0.49
Straffen kind	0.75	0.80	1.13	0.79
Veerkracht	2.70	0.39	2.69	0.43
Steun partner	0.22	0.25	0.29	0.31
Temperament kind (totaalscore)	2.56	1.89	-	-
<b>Kinderopvanggebruik</b>				
Start (maanden)	6.64	3.10	-	-
Kwantiteit (dagen/wk)	2.04	0.87	2.06	0.84

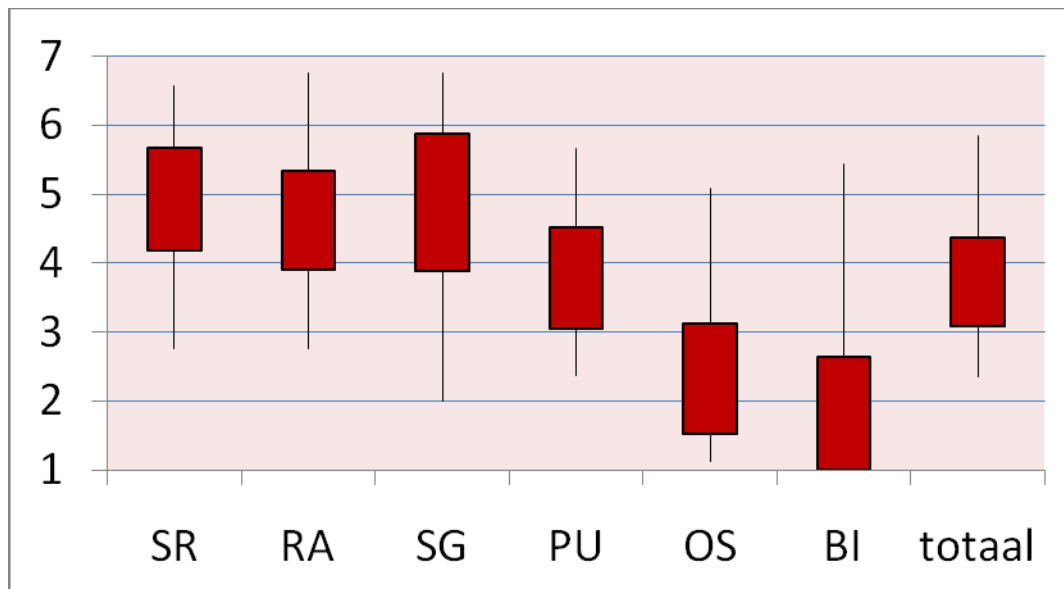
#### *Pedagogische kwaliteit in de onderzochte groepen*

De gemiddelde ITERS/ECERS-score is 2.98 ( $sd = 0.49$ ), dicht tegen de score ‘3’ aan, oftewel tussen ‘onvoldoende’ en ‘matig’ in. De gemiddelde score op het door het NCKO ontwikkelde instrument voor het meten van de pedagogische interactievaardigheden is 3.72 ( $sd = 0.64$ ), ongeveer in het midden van de schaal. De gemiddelde scores voor sensitieve responsiviteit, respect voor autonomie en structureren en grenzen stellen liggen boven het midden van de schaal, de scores voor de drie stimuleringsvaardigheden daaronder (zie Figuur 4). De scores voor deze vaardigheden variëren overigens tussen de geobserveerde groepen. In een kwart van de groepen (26.5%) zijn niet alle basale interactievaardigheden voldoende op groepsniveau (sensitieve responsiviteit, respect voor autonomie en structureren en grenzen stellen), gedefinieerd als een score lager dan 4. Bij 17 procent van de betrokken groepen is één van deze drie vaardigheden niet voldoende, bij 4.1 procent 2 van de 3 basisvaardigheden en bij 5.4 procent zijn alle basisvaardigheden onvoldoende. Eén op de vijf onderzochte groepen (19%) scoort laag voor zowel de basale interactievaardigheden (één of meer

scores onder de 4) als de algemene proceskwaliteit (score onder de waarde van 3, ‘minimale kwaliteit’).<sup>3</sup>

Scores op de NCKO-interactieschalen en het ITERS/ECERS-instrument hangen statistisch significant maar bescheiden met elkaar samen ( $r = .30, p < .001$ ). Deze uitkomst, die ook is gevonden in de NCKO-validatiestudie (De Kruif e.a. 2007;  $r = .49$ ), laat zien dat de twee kwaliteitsmaten weliswaar gerelateerd zijn, maar complementaire informatie geven over de pedagogische kwaliteit van een groep.

Figuur 1: Verdeling van scores voor de zes NCKO-interactievaardigheden (min-max; +/- 1 sd); scores op groepsniveau



Toelichting: *SR= sensitieve responsiviteit; RA= respect voor autonomie; SG= structureren en grenzen stellen; PU= praten en uitleggen; OS= ontwikkelingsstimulering; BI= begeleiding van interacties; totaal= gemiddelde voor alle de interactievaardigheden*

<sup>3</sup> De pedagogische kwaliteit hangt, voor beide typen kwaliteitsmaten, niet samen met de meeste achtergrondkenmerken op ouder- of kindniveau. Er is, anders gezegd, geen sprake van contaminatie van de pedagogische kwaliteit als voorspeller van de ontwikkeling van kinderen. Wel is er een zwakke samenhang tussen de NCKO-interactieschalen en het aantal uren dat de moeder werkt ( $r = .18, p < .05$ ), tussen de leeftijd waarop het kind voor het eerst naar de dagopvang gaat en de opvangkwaliteit ( $r = -.22, p < .05$ ) en daarnaast hangen de ITERS/ECERS-scores zwak samen met de steun die de moeder ervaart van haar partner ( $r = -.17, p < .05$ ). De samenhang tussen pedagogische kwaliteit en de sociaal-emotionele ontwikkeling worden daarom zowel zonder als met statistische correctie voor deze gevonden verbanden geanalyseerd.

### *Ontwikkeling van kinderen in Nederlandse kinderdagverblijven tussen de leeftijd van 1 en 2 jaar*

Een vergelijking van de kindgegevens bij de eerste en tweede meting laat, zoals te verwachten, statistisch significante verschillen zien, zowel voor de oordelen van de moeders als pedagogisch medewerkers. De sociaal-emotionele competentie van het kind is toegenomen, volgens de moeders. Het welbevinden is statistisch significant lager, terwijl het probleemgedrag volgens hen licht toeneemt ( $p < .001$  voor alle variabelen). Voor de oordelen van de pedagogisch medewerkers geldt eveneens dat de competenties van het kind toenemen en dat het welbevinden daalt ( $p < .001$ ) en het probleemgedrag licht toeneemt ( $p = .02$ ; zie Figuur 2). Volgens zowel moeders als pedagogisch medewerkers is het welbevinden van de kinderen op het kinderdagverblijf voor de meeste kinderen overigens niet laag. Op de leeftijd van twee jaar zijn er twee kinderen (1.4%) met een score onder 3.5, het midden van de gebruikte schaal. De daling in welbevinden is een algemene trend die voor het gros van de kinderen geldt, gelet op het oordeel van moeders (99%) en staf (98%). Bij probleemgedrag is het beeld meer divers. Voor een deel van de kinderen is er sprake van een daling van het probleemgedrag (45%), voor een groter deel is er sprake van een stijging (55%). Wat hier verder opvalt is dat de gepercipieerde stijging, gemiddeld genomen, groter is dan de daling van het ervaren probleemgedrag.

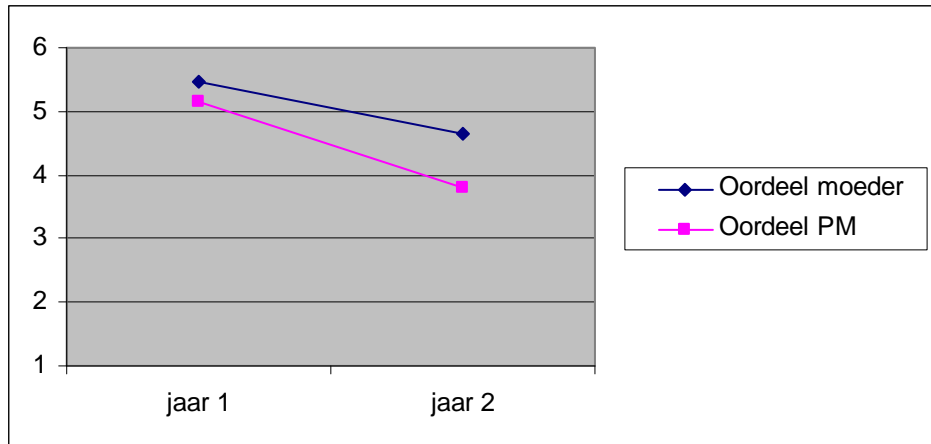
Tabel 2: Overzicht van kindkenmerken volgens moeders en pedagogisch medewerkers

---

	Kind 1 jaar ( $n = 147$ )		Kind 2 jaar ( $n = 102$ )	
	<i>gem</i>	<i>sd</i>	<i>gem</i>	<i>sd</i>
Kind (volgens moeder)				
Welbevinden	5.40	0.47	4.64	0.35
Externaliserend	0.34	0.22	0.46	0.26
Internaliserend	0.34	0.18	0.49	0.22
Dysregulatie	0.30	0.18	0.35	0.18
Competentie	1.08	0.32	1.54	0.22
Temperament (totaalscore)	2.56	1.89	-	-
Kind (volgens PM)				
Welbevinden	5.15	0.47	3.81	0.40
Probleemgedrag	0.17	0.12	0.22	0.16
Competentie	1.12	0.27	1.43	0.41

---

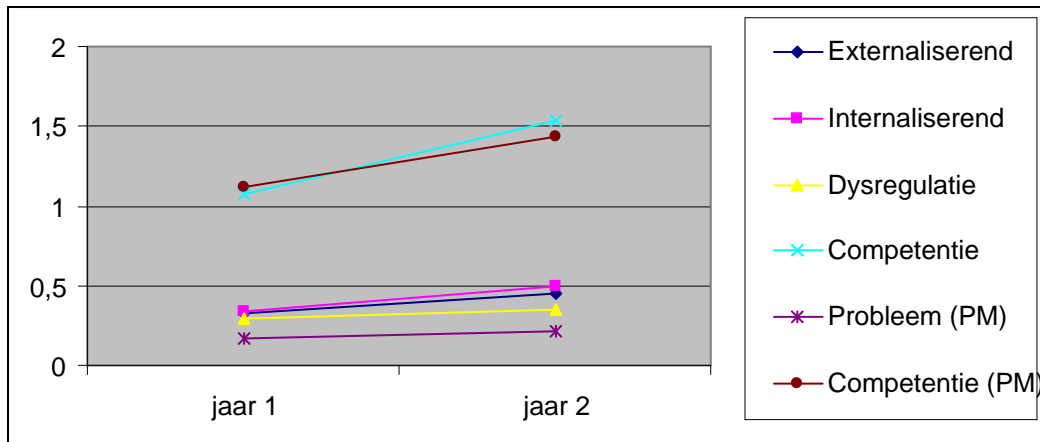
Figuur 2: Welbevinden van kinderen in het kinderdagverblijf op 1 en 2 jaar: oordelen van moeders en pedagogisch medewerkers ( $n = 102$ )



De relatief hoge scores voor welbevinden, zoals hier gevonden bij de eerste meting, zijn overigens ook in ander Nederlands onderzoek gevonden waarin het welbevinden is bepaald met (een versie van) het Welbevinden Observatie-instrument Leiden (WOL; zie De Schipper e.a., 2004; Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven, 2006; zie ook De Schipper, de Jong, van Zeijl, Tavecchio, & van IJzendoorn, 2003); scores schommelen in deze studies rond de '5' op de gehanteerde zespuntsschaal. Er is ons geen gepubliceerd onderzoek bekend waar dit instrument is gebruikt in een longitudinale studie. Wel is in een nog lopende studie van Fukkink en Trienekens (te verschijnen) hetzelfde instrument ook twee keer ingevuld door ouders (ook hier is een daling van het welbevinden zichtbaar).

Wat betreft de ontwikkeling van de competentie van de kinderen en de mate waarin zij gedragsproblemen vertonen, laten de oordelen van moeders en pedagogisch medewerkers eenzelfde beeld zien: de competentie van het kind stijgt tussen het eerste en tweede jaar en het probleemgedrag neemt tussen beide leeftijden licht toe, zowel volgens moeders als volgens pedagogisch medewerkers (zie Figuur 3).

Figuur 3: Ontwikkeling en probleemgedrag van de kinderen op 1 en 2 jaar: oordelen van de moeders en pedagogisch medewerkers ( $n = 102$ )



De stijging van de competentie is conform de verwachting. Zowel ouders als pedagogisch medewerkers geven voor het ‘gemiddelde kind’ op tweejarige leeftijd bij de onderscheiden aspecten een score van 1.5, tussen ‘beetje waar, soms’ en ‘heel waar, vaak’ in. De gemiddelde waarden voor internaliserend en externaliserend probleemgedrag liggen op deze leeftijd rond de score van 0.5, wat betekent dat de ouder van het ‘gemiddelde kind’ een score heeft gegeven bij de onderscheiden probleemgedragingen tussen ‘niet waar, zelden’ en ‘beetje waar, soms’. Voor dysregulatie ligt de gemiddelde score hier iets onder (zie ook Tabel 2). Scores van boven de ‘1’ (‘beetje waar, soms’) komen weinig voor bij externaliserend probleemgedrag (3.9%), internaliserend probleemgedrag (1%) en dysregulatie (0%).<sup>4</sup>

<sup>4</sup> De lichte stijging voor probleemgedrag (internaliserend en externaliserend probleemgedrag en dysregulatie) is overigens niet direct te relateren aan uitkomsten uit andere studies, omdat het ITSAE-instrument nog weinig is gebruikt in studies met een vergelijkbare onderzoekopzet. Eén buitenlands, longitudinaal onderzoek met het ITSAE-instrument liet geen stijging zien voor internaliserend probleemgedrag in een groep van kinderen van één tot drie jaar oud (Carter, Godoy, Wagmiller, Veliz, Marakovitz, & Briggs-Gowan, 2010).

*Hangen het welbevinden en de ontwikkeling van kinderen op éénjarige leeftijd samen met de pedagogische kwaliteit van het bezochte kinderdagverblijf?*

De ruwe correlaties tussen pedagogische kwaliteit en de maten voor het welbevinden en de ontwikkeling van de kinderen, gebaseerd op de vragenlijsten voor moeders (tussen -.21 - .18) en vaders (tussen -.18 en .13), zijn bescheiden. De correlaties zijn iets hoger voor de pedagogisch medewerkers (tussen -.20 en .30) (zie Bijlage 1 en 2).

Vervolgens zijn enkele analyses gedaan om na te gaan in hoeverre elk van de welbevinden- en ontwikkelingsscores van de kinderen (zowel op 1 als op 2 jaar) voorspeld kon worden uit de kwaliteit van de opvang (ITERS/ECERS-totaalscore en de totaalscore voor NCKO-interactievaardigheden), de startleeftijd van het kind in het kinderdagverblijf, de hoeveel genoten opvang, en het temperament van het kind en hun interactie-effecten. De uitkomsten van deze analyses staan in Tabel 3 en 4 (voor beoordeling van welbevinden en ontwikkeling van het kind door respectievelijk moeder en pedagogisch medewerkers). De verschillende welbevinden- en ontwikkelingsmaten staan op de regels, de sterkte van de relatie met de kinderopvangkenmerken is te vinden in de betreffende kolommen. Met een asterisk gemarkeerde coëfficiënten geven aan dat een kinderopvangkenmerk statistisch significant gerelateerd is aan een bepaalde welbevinden- of ontwikkelingsmaat.

*Relatie tussen pedagogische kwaliteit en de kinderlijke ontwikkeling, rekening houdend met kinderopvangkenmerken (model 1)*

De analyses van de gegevens van de moeders laten – na verdiscontering van kenmerken van de kinderopvangsituatie – een verband zien tussen de kwaliteit van de kinderopvang, zoals gemeten met de ITERS/ECERS, en de ontwikkeling van een kind voor het welbevinden van de kinderen en internaliserend probleemgedrag. Hoge pedagogische kwaliteit hangt samen met een hoger welbevinden en minder internaliserend probleemgedrag. De voorspellende kracht van het model neemt duidelijk af bij het tweede levensjaar en geen van de predictoren draagt hier wezenlijk bij aan de verklaring van de verschillen op tweejarige leeftijd.



Tabel 3: Voorspelling van welbevinden en ontwikkeling van kinderen op 1 en 2 jaar, zoals beoordeeld door moeders, uit kwaliteit van de kinderopvang, startleeftijd en temperament van het kind

	Con	S	K	T	S*K	S*T	K*T	S*K*T	ITERS	NCKO
<b>1 jaar</b>										
Welbevinden	4.68*	-0.02	0.03	-0.07	0.00	-0.01	0.07*	0.05	0.22*	0.02
	(0.30)	(0.04)	(0.03)	(0.08)	(0.04)	(0.01)	(0.03)	(0.03)	(0.09)	(0.07)
Externaliserend	0.50*	-0.01	0.03	0.08*	0.01	-0.01	-0.01	-0.02	-0.04	-0.02
Probleemgedrag	(0.13)	(0.02)	(0.02)	(0.04)	(.02)	(0.01)	(0.02)	(0.02)	(0.04)	(0.03)
Internaliserend	0.66*	0.02	0.03*	0.10*	0.01	-0.01	-0.03*	0.01	-0.07*	-0.04
Probleemgedrag	(0.10)	(0.01)	(0.01)	(0.03)	(0.01)	(0.01)	(0.01)	(0.01)	(0.03)	(0.02)
Dysregulatie	0.47*	0.03	0.01	0.13*	0.01	-0.01	0.02	-0.02*	0.00	-0.05
	(0.10)	(0.01)	(0.01)	(0.03)	(0.01)	(0.00)	(0.01)	(0.01)	(0.03)	(0.02)
Competentie	1.41*	0.00	-0.01	0.02	-0.01	-0.01	0.02	0.04	0.01	-0.10*
	(0.21)	(0.03)	(0.02)	(0.05)	(0.03)	(0.01)	(0.02)	(0.02)	(0.06)	(0.05)
<b>2 jaar</b>										
Welbevinden	4.55*	-0.01	0.01	-0.10	0.03	0.00	0.04	-0.01	0.04	-0.01
	(0.31)	(0.03)	(0.03)	(0.06)	(0.03)	(0.01)	(0.03)	(0.03)	(0.08)	(0.08)
Externaliserend	0.19	0.03	0.05*	0.10*	0.00	-0.01	-0.02	0.00	-0.01	0.08
Probleemgedrag	(0.21)	(0.02)	(0.03)	(0.05)	(0.03)	(0.01)	(0.02)	(0.02)	(0.05)	(0.05)
Internaliserend	0.92*	0.01	0.04	0.07	0.02	0.00	-0.02	-0.03	-0.07	-0.06
Probleemgedrag	(0.19)	(0.02)	(0.02)	(0.04)	(0.02)	(0.01)	(0.02)	(0.02)	(0.05)	(0.05)
Dysregulatie	0.48*	0.02	0.01	0.09*	0.00	0.00	0.00	-0.02	0.01	-0.05
	(0.14)	(0.02)	(0.02)	(0.03)	(0.02)	(0.01)	(0.01)	(0.01)	(0.03)	(0.03)
Competentie	1.70*	-0.01	-0.01	-0.01	0.02	-0.01	0.00	0.02	0.00	-0.04
	(0.18)	(0.02)	(0.02)	(0.04)	(0.02)	(0.01)	(0.02)	(0.02)	(0.04)	(0.04)

Toelichting: Con = constante; S= start kinderopvang; K= kwantiteit kinderopvang; T= temperament kind; \* =  $p < .05$

Tabel 3 laat een significant verband zien tussen de kwaliteit van de kinderopvang, zoals op 1 jaar gemeten met de ITERS/ECERS, en de ontwikkeling van de kinderen op de leeftijd van 1 jaar: hogere pedagogische kwaliteit hangt samen met een hoger welbevinden van het kind en minder internaliserend probleemgedrag. De voorspellende kracht van de kwaliteit van de opvang op 1 jaar neemt duidelijk af in het tweede levensjaar; geen van de kwaliteitsmaten draagt significant bij aan de verklaring van de verschillen in welbevinden ontwikkeling op de leeftijd van twee jaar.

Het welbevinden en de ontwikkeling van de kinderen, zoals beoordeeld door de pedagogisch medewerker, wordt op de leeftijd van 1 jaar ook voorspeld door de kwaliteit van de opvang, maar in dit geval door de scores op de interactievaardigheden van de pedagogisch medewerker: betere interactievaardigheden voorspellen een grotere competentie van het kind en minder probleemgedrag (zie Tabel 4). Opnieuw geldt dat geen van de kwaliteitsmaten significant bijdraagt aan de verklaring van de verschillen in welbevinden ontwikkeling op de leeftijd van twee jaar.

Tabel 4: Voorspelling van welbevinden en ontwikkeling van kinderen op 1 en 2 jaar, zoals beoordeeld door pedagogisch medewerkers, uit kwaliteit van de kinderopvang, startleeftijd en temperament van het kind (model 1)

	Con	S	K	T	S*K	S*T	K*T	S*K*T	ITERS	NCKO
<b>1 jaar</b>										
Welbevinden	4.73*	0.00	0.02	-0.04	0.00	0.00	0.00	0.00	-0.02	0.13*
	(0.29)	(0.04)	(0.04)	(0.08)	(0.04)	(0.01)	(0.03)	(0.03)	(0.08)	(0.07)
Competentie	7.34*	0.25	0.22	0.19	-0.25	-0.06	0.14	-0.08	-0.17	1.45*
	(2.05)	(0.25)	(0.21)	(0.49)	(0.24)	(0.08)	(0.21)	(0.21)	(0.59)	(0.46)
Probleem	17.40*	-0.69	0.11	-0.59	0.14	-0.01	-0.09	0.09	-1.06	-1.68**
	(3.36)	(0.46)	(0.41)	(0.95)	(0.45)	(0.15)	(0.39)	(0.39)	(0.95)	(0.77)
<b>2 jaar</b>										
Welbevinden	3.70*	-0.03	-0.01	-0.03	0.05	0.00	-0.05	-0.03	0.05	-0.01
	(0.35)	(0.04)	(0.04)	(0.07)	(0.04)	(0.01)	(0.03)	(0.03)	(0.08)	(0.09)
Competentie	15.80*	0.49	0.16	-0.84	-0.04	0.08	-0.24	-0.02	0.19	-0.20
	(5.41)	(0.49)	(0.52)	(0.83)	(0.51)	(0.16)	(0.41)	(0.44)	(1.30)	(1.29)
Probleem	11.00	-0.30	1.45*	-0.10	0.43	0.04	-0.75	-0.26	0.83	-0.92
	(6.68)	(0.69)	(0.73)	(1.31)	(0.71)	(0.23)	(0.61)	(0.60)	(1.59)	(1.62)

Toelichting: Con = constante; S= start kinderopvang; K= kwantiteit kinderopvang; T= temperament kind; \* =  $p < .05$

Aanvullend zijn dezelfde analyses uitgevoerd, maar nu is ook rekening gehouden met de variabelen die een samenhang lieten zien met de pedagogische kwaliteitsmaten bij de eerste meting (het aantal uren werk per week, de ervaren steun van de partner en ervaren opvoedcompetentie). In deze analyses bleken deze toegevoegde achtergrondvariabelen (aantal uren werk per week; ervaren steun van de partner; ervaren opvoedcompetentie) niet langer statistisch significant samen te hangen met de

kinderlijke ontwikkeling.<sup>5</sup> Deze analyses laten, kort samengevat, dezelfde relaties zien tussen pedagogische kwaliteit en de kinderlijke ontwikkeling als in Tabel 3 en 4. De gevonden relaties tussen pedagogische kwaliteit en de kinderlijke ontwikkeling lijken daarmee niet te verklaren vanuit andere achtergrondvariabelen.

*Relatie tussen pedagogische kwaliteit en de kinderlijke ontwikkeling, rekening houdend met thuiskenmerken (model 2)*

Een reeks analyses is uitgevoerd om na te gaan in hoeverre elk van de welbevinden- en ontwikkelingsscores van de kinderen (zowel op 1 als op 2 jaar) voorspeld kon worden uit de kwaliteit van de opvang (ITERS/ECERS-totaalscore en de totaalscore voor NCKO-interactievaardigheden) en de onderzochte thuiskenmerken. De uitkomsten van deze analyses staan in Tabel 5 en 6 (voor beoordeling van welbevinden en ontwikkeling van het kind door respectievelijk moeder en pedagogisch medewerkers).

De analyses laten zien dat relatief goede kinderopvangkwaliteit in de vorm van een hogere ITERS/ECERS-score samenhangt met een hoger welbevinden van de jonge kinderen, zoals gepercipieerd door de moeder (zie Tabel 5). Depressie van de moeder (samenhangend met externaliserend probleemgedrag), een relatief lage inschatting van de eigen opvoedvaardigheden (samenhangend met dysregulatie van het kind), een mindere acceptatie van het kind (samenhangend met welbevinden), relatief snel straffen (samenhangend met internaliserend en externaliserend probleemgedrag en dysregulatie) en een ervaren gebrek aan steun van de partner (samenhangend met dysregulatie en een lagere competentie van het kind) lijken risicofactoren bij de opvoedsituatie thuis.

---

<sup>5</sup> Er zijn enkele uitzonderingen op dit algemene patroon. Na verdiscontering van de start van de kinderopvang, de kwantiteit van de opvang, het temperament van het kind (en hun onderlinge interactie-effecten) en de kwaliteit van de kinderopvang blijkt een aantal samenhangen statistisch significant. Een ervaren gebrek aan opvoedcompetentie is, zoals verwacht, een risicofactor die samenhangt met een minder gunstige ontwikkeling en ook een lager welbevinden van het kind op het kinderdagverblijf (zie ook model 2).

Tabel 5: Voorspelling van welbevinden en ontwikkeling van kinderen op 1 en 2 jaar, zoals beoordeeld door moeders, uit kwaliteit van de kinderopvang, startleeftijd en temperament van het kind (model 2)

	Con	DB	BDI	Comp	Accept	Straf	Veerkr	Steun	ITERS	NCKO
<b>1 jaar</b>										
Welbevinden	4.67*	0.02	-0.22	-0.03	-0.29*	0.00	0.01	-0.15	0.20*	0.02
	(0.48)	(0.04)	(0.21)	(0.08)	(0.15)	(0.05)	(.01)	(0.15)	(0.09)	(0.07)
Externaliserend	0.05	0.01	0.23*	0.02	0.10	0.06*	0.01*	-0.07	-0.04	-0.01
Probleemgedrag	(0.21)	(0.02)	(0.10)	(0.04)	(0.07)	(0.02)	(0.00)	(0.07)	(0.04)	(0.03)
Internaliserend	0.27	0.03	0.02	0.05	-0.02	0.04*	0.00	0.07	-0.05	-0.02
Probleemgedrag	(0.18)	(0.02)	(0.08)	(0.03)	(0.06)	(0.02)	(0.00)	(0.06)	(0.03)	(0.02)
Dysregulatie	0.13	-0.01	0.08	0.07*	0.04	0.04*	0.00	0.14*	0.03	-0.04
	(0.17)	(0.02)	(0.08)	(0.03)	(0.06)	(0.02)	(0.00)	(0.06)	(0.03)	(0.02)
Competentie	0.87*	-0.01	0.03	0.00	-0.06	0.00	0.02*	-0.25*	-0.03	-0.08
	(0.31)	(0.03)	(0.14)	(0.05)	(0.10)	(0.03)	(0.01)	(0.11)	(0.06)	(0.05)
<b>2 jaar</b>										
Welbevinden	4.43*	0.00	0.02	-0.03	-0.15	-0.01	0.01	-0.26	0.00	0.03
	(0.44)	(0.04)	(0.18)	(0.07)	(0.13)	(0.04)	(0.01)	(0.14)	(0.08)	(0.07)
Externaliserend	0.04	-0.02	0.24	0.03	-0.04	0.02	0.00	-0.02	0.00	0.10
Probleemgedrag	(0.33)	(0.03)	(0.14)	(0.05)	(0.11)	(0.03)	(0.01)	(0.11)	(0.05)	(0.05)
Internaliserend	0.68*	0.02	0.10	0.08	0.09	0.06	0.00	0.07	-0.04	-0.04
Probleemgedrag	(0.25)	(0.02)	(0.10)	(0.04)	(0.08)	(0.03)	(0.00)	(0.08)	(0.04)	(0.04)
Dysregulatie	0.35	0.01	0.16	0.06	0.10	0.04	0.00	-0.01	0.03	-0.05
	(0.22)	(0.02)	(0.09)	(0.03)	(0.07)	(0.02)	(0.00)	(0.07)	(0.04)	(0.03)
Competentie	1.66*	0.00	0.10	-0.09	-0.11	-0.04	0.01	-0.10	-0.03	-0.03
	(0.26)	(0.02)	(0.11)	(0.04)	(0.08)	(0.03)	(0.00)	(0.08)	(0.04)	(0.04)

Toelichting: Con = constante; DB = dagelijkse beslommingen; BDI = depressie ouder; Comp = opvoedcompetentie; Accept = acceptatie kind; Veerkr = ego-veerkracht; Steun = steun van partner; \* =  $p < .05$

Rekening houdend met kenmerken van de thuissituatie, blijkt de pedagogische kwaliteit – en dan met name de kwaliteit van de interactievaardigheden van de staf – samen te hangen met het welbevinden en de ontwikkeling van de kinderen, zoals pedagogisch medewerkers die waarnemen op het kinderdagverblijf. Hogere kwaliteit van de interacties tussen staf en de groep hangt samen met een hoger welbevinden van het kind, een hogere competentie en minder probleemgedrag van het kind in

de groep. Het welbevinden en de ontwikkeling van het kind op tweejarige leeftijd laten samenhang zien met thuiskenmerken.

Tabel 6: Voorspelling van welbevinden en ontwikkeling van kinderen op 1 en 2 jaar, zoals beoordeeld door pedagogisch medewerkers, uit kwaliteit van de kinderopvang, startleeftijd en temperament van het kind (model 2)

	Con	DB	BDI	Comp	Accept	Straf	Veerkr	Steun	ITERS	NCKO
<b>1 jaar</b>										
Welbevinden	5.36*	-0.07	0.14	-0.12	-0.09	-0.05	-0.01	-0.06	-0.05	*0.14
	(0.48)	(0.04)	(0.22)	(0.08)	(0.15)	(0.05)	(0.01)	(0.16)	(0.08)	(0.07)
Competentie	7.81*	-0.05	-0.14	-0.30	-1.72	0.18	0.01	-1.55	-0.36	1.65*
	(3.08)	(0.27)	(1.36)	(0.49)	(0.94)	(0.31)	(0.05)	(1.00)	(0.58)	(0.43)
Probleemgedrag	13.79*	0.19	0.80	0.84	-2.56	-0.06	0.07	-0.94	-0.81	-1.84*
	(5.71)	(0.52)	(2.59)	(0.95)	(1.81)	(0.57)	(0.09)	(1.96)	(1.00)	(0.74)
<b>2 jaar</b>										
Welbevinden	3.16*	-0.02	-0.03	0.03	-0.10	0.11*	0.01	-0.10	0.07	-0.02
	(0.50)	(0.04)	(0.20)	(0.07)	(0.15)	(0.05)	(0.01)	(0.15)	(0.09)	(0.08)
Competentie	6.25	0.40	-0.30	0.37	-1.80	1.10*	0.21*	-3.72*	-0.01	0.29
	(6.43)	(0.42)	(2.27)	(0.81)	(1.50)	(0.56)	(0.09)	(1.68)	(1.28)	(1.19)
Probleemgedrag	21.06*	-1.40*	-3.70	0.06	1.23	-0.41	-0.30*	5.80*	1.44	-0.66
	(8.93)	(0.70)	(3.52)	(1.28)	(2.55)	(0.88)	(0.13)	(2.70)	(1.63)	(1.51)

Toelichting: Con = constante; DB = dagelijkse beslommingen; BDI = depressie ouder; Comp = opvoedcompetentie; Accept = acceptatie kind; Veerkr = ego-veerkracht; Steun = steun van partner; \* =  $p < .05$

*Zijn kinderen in verschillende mate gevoelig voor de pedagogische kwaliteit van de kinderopvang?*

Waar bij de vorige onderzoeksvraag (2) de algemene relatie stond tussen de pedagogische kwaliteit van het kinderdagverblijf en de kinderlijke ontwikkeling voor alle kinderen, richten we ons hier op specifieke groepen kinderen. De laatste, hier gerapporteerde onderzoeksvraag is of relatief lage pedagogische kwaliteit *in combinatie* met één of meer van de andere onderzochte kinderopvangkenmerken (namelijk de start van het kinderopvangbezoek en frequentie) en een moeilijker temperament van het kind samenhangt met het welbevinden en de ontwikkeling van kinderen. Bijvoorbeeld: hebben kinderen met een moeilijker temperament (a) die naar een kinderdagverblijf met relatief lage kwaliteit gaan (b), een lager welbevinden dan andere kinderen? Ook combinaties met meer dan twee kenmerken zijn mogelijk, zoals: Hebben kinderen met een moeilijker temperament (a) die naar een kinderdagverblijf met een relatief lage kwaliteit gaan (b) en hier relatief veel worden opgevangen (c) een lager welbevinden? Het gaat hierbij dus telkens om interactie-effecten van enerzijds de pedagogische kwaliteit van het kinderdagverblijf samen met één of meer van de andere onderzochte kenmerken van een bepaalde groep kinderen.

Voor elk van de onderzochte kenmerken geldt dat ‘relatief’ hier is gedefinieerd als benedengemiddeld (of juist bovengemiddeld, afhankelijk van het kenmerk) in de onderzochte steekproef. Relatief lage pedagogische kwaliteit is voor de ITERS/ECERS gedefinieerd als een score onder de waarde ‘3’, het in deze studie geobserveerde gemiddelde. Voor het NCKO-instrument voor het meten van de kwaliteit van de pedagogische vaardigheden betekent relatief laag een score onder de waarde van het geobserveerde gemiddelde van 3.72. Een relatief vroege start van het kinderopvangbezoek is hier gedefinieerd als vroeger dan 6.64 maand en relatief frequent kinderopvangbezoek als meer dan 2 dagen per week. Een moeilijker temperament is gedefinieerd als bij een kind drie of meer van de acht onderscheiden temperamentskenmerken (zie Methode-sectie) duiden op een moeilijker temperament (het gemiddelde in deze steekproef is 2.56). Deze laatste kenmerken kunnen dus gezien worden als mogelijke risicofactoren en we toetsen hier cumulatieve risico-hypotheses in de context van relatief lage pedagogische kwaliteit van het kinderdagverblijf.

De uitkomsten van de analyses ondersteunen de hypothese dat het verband tussen pedagogische kwaliteit en het welbevinden en de ontwikkeling niet voor alle kinderen hetzelfde is. Het overzicht uit Tabel 7 laat zien dat relatief lage pedagogische kwaliteit – zoals gemeten met de ITERS/ECERS of het NCKO-instrument – *in combinatie* met een of meer in de literatuur factoren, namelijk een relatief vroege start van het kinderopvangbezoek, relatief frequent kinderopvanggebruik en een moeilijker temperament, negatieve samenhangen laat zien met de kinderlijke ontwikkeling. Dit geldt bovendien voor de analyses die rekening houden met kinderopvangkenmerken (model 1) of met moederkenmerken (model 2). Een moeilijk temperament is, in combinatie met relatief lage

pedagogische kwaliteit, het vaakst geassocieerd met een minder positieve ontwikkeling van baby's, gevolgd door relatief vroeg en relatief frequent kinderopvangbezoek. Opvallend is verder dat de interactievaardigheden van de staf – in combinatie met een moeilijker temperament en/of in combinatie met relatief frequent en vroeg kinderopvanggebruik van het kind – vaker samenhangen met de ontwikkeling van het kind dan de kwaliteit van het kinderdagverblijf, zoals gemeten met de ITERS/ECERS.

Tabel 7: Interactie-effecten van relatief lage pedagogische kwaliteit, een relatief vroege start en relatief frequent kinderopvangbezoek en een moeilijk temperament van het kind en hun samenhang met het welbevinden en de ontwikkeling van het kind op éénjarige leeftijd

Lagere kwaliteit: ITERS	Lagere kwaliteit: NCKO	Relatief vroege start opvang	Relatief veel gebruik opvang	Moeilijker temperament		Hangt samen met ...
<b>Rekening houdend met kinderopvanggebruik en temperament (model 1)</b>						
						<b>Oordeel moeder</b>
		+	+		→	Lager welbevinden
+			+	+	→	Meer externaliserend probleemgedrag
	+	+		+	→	Meer internaliserend probleemgedrag
	+	+	+	+	→	Meer internaliserend probleemgedrag
	+			+	→	Meer dysregulatie
	+	+		+	→	Minder competent
						<b>Oordeel pedagogisch medewerker</b>
+			+		→	Meer probleemgedrag
+				+	→	Meer probleemgedrag
	+	+	+	+	→	Meer probleemgedrag
<b>Rekening houdend met de thuissituatie (Model 2)</b>						
						<b>Oordeel moeder</b>
+			+	+	→	Meer externaliserend probleemgedrag
	+			+	→	Meer internaliserend probleemgedrag
	+	+		+	→	Meer internaliserend probleemgedrag
	+	+	+	+	→	Meer internaliserend probleemgedrag
	+			+	→	Meer dysregulatie
	+	+		+	→	Meer dysregulatie
+		+			→	Meer competentie
						<b>Oordeel pedagogisch medewerker</b>
+			+		→	Minder competentie
+			+		→	Meer probleemgedrag
+				+	→	Meer probleemgedrag
	+	+	+	+	→	Meer probleemgedrag
<i>8x</i>	<i>11x</i>	<i>10x</i>	<i>10x</i>	<i>15x</i>		<i>Een verband gevonden met ontwikkeling kind</i>

Toelichting: '+' betekent 'als van toepassing'



#### 4. Conclusie en discussie

Deze studie laat zien dat het welbevinden en de ontwikkeling van de jongere kinderen samenhangt met de pedagogische kwaliteit van Nederlandse kinderdagverblijven. Zowel de kwaliteit van de interactie tussen de staf en kinderen als de algemene pedagogische kwaliteit op de groep blijken voorspellers van de ontwikkeling van het kind, ook wanneer rekening wordt gehouden met specifieke kenmerken van de thuissituatie of van het kinderopvanggebruik die in eerder onderzoek van belang zijn gebleken. Deze verbanden zijn gevonden bij een groep jonge kinderen die, gemiddeld genomen, maar een half jaar lang twee dagen per week een kinderdagverblijf bezoekt. Ook in deze context van relatief bescheiden kinderopvanggebruik blijkt de pedagogische kwaliteit dus van belang voor de kinderlijke ontwikkeling. De pedagogische kwaliteit bij het eerste levensjaar is overigens geen robuuste voorspeller van de ontwikkeling van het eerste naar het tweede levensjaar.

In overeenstemming met (cumulatieve) risico-hypotheses blijkt het belang van een goede pedagogische kwaliteit nog belangrijker voor bepaalde groepen kinderen. De pedagogische kwaliteit is extra belangrijk voor jonge kinderen met een moeilijker temperament, die relatief vroeg en relatief vaak naar het kinderdagverblijf gaan. Deze bekende kenmerken uit de literatuur blijken ook in deze studie als risicokenmerken te kunnen worden beschouwd (zie bijvoorbeeld De Schipper, Tavecchio, van IJzendoorn, & van Zeijl, 2004).

Opvallend is dat de onderzochte kenmerken – zowel individueel als in combinatie met elkaar – nauwelijks tot geen samenhang laten zien met de kinderlijke ontwikkeling. Echter, de genoemde risicofactoren laten in combinatie met de pedagogische kwaliteit van de kinderopvang wel verbanden zien met de kinderlijke ontwikkeling. Zo hangt probleemgedrag samen met frequent gebruik van de kinderopvang in combinatie met een lagere pedagogische kwaliteit. Daarnaast laten kinderen met een moeilijker temperament iets meer probleemgedrag zien als de pedagogische kwaliteit lager is. Ook de dysregulatie van kinderen blijkt hoger bij een moeilijk temperament van het kind in combinatie met een lagere pedagogische kwaliteit. Voor andere aspecten van de sociaal-emotionele ontwikkeling – namelijk het welbevinden van het kind, externaliserend probleemgedrag, internaliserend probleemgedrag en de sociaal-emotionele competenties van kinderen – geldt dat de individuele factoren geen samenhang laten zien met de ontwikkeling van een kind, maar gecombineerd wel. Deze gevonden interactie-effecten van een kindkenmerk met een omgevingskenmerk (namelijk de pedagogische kwaliteit van de kinderopvang) suggereren dat de kinderopvangomgeving, mits van goede kwaliteit, een beschermende factor is voor kwetsbaardere kinderen. Andersom geldt dus dat juist kwetsbaardere kinderen minder goed gedijen in kinderopvang van minder goede kwaliteit.

De samenhang tussen pedagogische kwaliteit en de ontwikkeling van kinderen is het meest consistent bij de oordelen van de pedagogisch medewerkers. De meetinstrumenten voor ouders en pedagogisch medewerkers verschillen enigszins, maar sluiten op elkaar aan doordat telkens ouder- en pedagogisch medewerker-versies van hetzelfde instrument zijn gebruikt. Een meer plausibele, contextuele verklaring is dat de geëvalueerde pedagogische kwaliteit en de oordelen van pedagogisch medewerkers over de kinderen in dezelfde context zijn verzameld, waar moeders het kind vooral vanuit de thuissituatie beoordelen. Dit kan verklaren dat de pedagogische kwaliteit sterker samenhangt met oordelen van de pedagogisch medewerkers over het kind dan met oordelen van de moeder; wel moet worden benadrukt dat verbanden tussen pedagogische kwaliteit en de kinderlijke ontwikkeling zijn gevonden voor zowel de oordelen van moeders als pedagogisch medewerkers.

### *Beperkingen van dit onderzoek*

Deze studie kent een aantal beperkingen. Allereerst, de steekproefgrootte van dit onderzoek is relatief bescheiden. Dit geldt voor de eerste meting en geldt in sterkere mate voor de tweede meting. Hoewel de uitval van de eerste naar de tweede meting niet selectief lijkt, is door de kleinere steekproef het statistische onderscheidingsvermogen beperkt, zeker wanneer we de bescheiden ‘effecten’ uit ander kinderopvangonderzoek in aanmerking nemen. Tevens is de steekproef van moeders groter dan die van vaders. Bij een groot deel van de analyses is er om onderzoekstechnische redenen derhalve voor gekozen om de moeders – als grootste groep – uitgebreider te bestuderen.

Deze studie is, zoals alle vergelijkbare studies in dit terrein, correlatieve van aard en rapporteert verbanden. De gevonden uitkomsten uit deze studie zijn dus telkens samenhangen tussen de kinderlijke ontwikkeling en de pedagogische kwaliteit van de kinderopvang, en zij vormen geen bewijs voor een causaal verband daartussen. Een andere evidente beperking van de longitudinale studie-opzet is dat niet alle kenmerken van de eerste meting opnieuw zijn bepaald bij de tweede meting, zoals de pedagogische kwaliteit van de kinderopvang. De relatie tussen pedagogische kwaliteit en de kinderlijke ontwikkeling op het tweede jaar kon daarom alleen worden voorspeld vanuit de kinderopvangkwaliteit rond het eerste levensjaar. Een andere beperking van methodologische aard is dat de ontwikkeling van de kinderen individueel is bepaald, waar de pedagogische kwaliteit op groepsniveau is gemeten (Zaslow, Halle, Martin, Cabrera, Calkins, Pitzer, & Margie, 2006). Tot slot merken we nog op dat de bevindingen uit dit onderzoek op basis van de random steekproef gegeneraliseerd kunnen worden naar andere kinderen in de Nederlandse kinderopvang, maar dat een vergelijking met andere opvangsituaties (zoals opvang thuis, informele opvang, peuterspeelzaal etc.) niet aan de orde is.

### *Implicaties voor praktijk en onderzoek*

De uitkomsten onderstrepen het belang van pedagogische kwaliteit, hier vanuit het perspectief van de jongere kinderen in de Nederlandse kinderopvang. Zowel de pedagogische kwaliteit van het kinderdagverblijf als de pedagogische vaardigheden van de pedagogisch medewerkers blijken samen te hangen met de ontwikkeling van jonge kinderen. Het is, zo bezien, zorgwekkend dat peilingen van de pedagogische kwaliteit in Nederlandse kinderdagverblijven in de periode 1995 en 2008, zoals gemeten met het ITERS/ECERS-instrument, een dalende trend laten zien (zie De Kruif e.a., 2009; zie ook Vermeer, van IJzendoorn, de Kruif, Fukkink, Tavecchio, Riksen-Walraven, & van Zeijl, 2005; 2008). De pedagogische kwaliteit van de interacties tussen de pedagogisch medewerkers is voor het eerst met het gevalideerde NCKO-instrument bepaald in deze laatste peiling en daarom kan hiervoor (nog) geen trend worden bepaald. De laatste peiling liet zien dat een grote groep pedagogisch medewerkers in de dagelijkse interacties sensitief-responsief is, de interacties ondersteunt met taal en ook respect toont voor de autonomie van de kinderen. De kwaliteit van de ‘educatieve’ vaardigheden blijkt over het algemeen echter lager. Verder liet de peiling zien dat pedagogisch medewerkers onderling soms grote verschillen laten zien in hun interactievaardigheden met kinderen. Het is in dit perspectief belangrijk om de pedagogische kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang te blijven monitoren. Dit onderzoek laat zien dat de leefomgeving van het kinderdagverblijf en de pedagogische vaardigheden van de staf afzonderlijke elementen zijn van de pedagogische kwaliteit, die beide samenhangen met het welbevinden van jonge kinderen in de kinderopvang.

Recent is er van overheidswege en door kinderopvangorganisaties geïnvesteerd in de pedagogische kwaliteit van de kinderopvang. Het rendement van deze pedagogische impuls van recente datum is ongewis. Eén van de complicerende factoren is dat ‘evidence-based’-aanpakken in deze sector schaars zijn (zie ook Fukkink & Van IJzendoorn, 2004). Gecontroleerd effectonderzoek van theoretisch onderbouwde interventies die gericht zijn op de versterking van de pedagogische kwaliteit van kinderdagverblijven moet daarom meer kennis opleveren over effectieve aanpakken, die van evident belang is in een situatie waarin de pedagogische kwaliteit onder druk staat. Wetenschappelijk onderzoek heeft laten zien dat de pedagogische kwaliteit van kinderdagverblijven verbeterd kan worden met gerichte, intensieve interventies. Evaluaties van consultancy door kinderopvangpedagogen hebben laten zien dat de kwaliteit van het kinderdagverblijf verbeterd kan worden (Palsha & Wesley, 1998; Wesley, 1994), al is meer onderzoek op dit terrein nodig (zie Wesley, Bryant, Fenson, Hughes-Belding, Tout, & Susman-Stillman, 2010; zie ook Gevers Deynoot-Schaub, Fukkink, Riksen-Walraven, de Kruif, Helmerhorst, & Tavecchio, 2009 en lopend onderzoek NCKO). Ook de interactievaardigheden van pedagogisch medewerkers kunnen verbeterd worden met gerichte training (zie Fukkink & Lont, 2007 voor een overzicht). Tegelijkertijd blijken niet alle interventies (even) effectief. Anders gezegd, bij een kwaliteitsimpuls is verbetering van de pedagogische kwaliteit bepaald niet gegarandeerd. Het schaarse effectonderzoek van eigen bodem –

dat in contrast staat met het ruime aanbod van cursussen en programma's in ons land – laat vooruitgang zien en maakt tegelijkertijd duidelijk welke aspecten (nog) minder vatbaar lijken voor verbetering (Fukkink & Tavecchio, 2010). Ook het recent gestarte NCKO-onderzoek naar de effecten van een brede interventie die gericht is op de verbetering van de pedagogische kwaliteit, moet meer licht werpen op de opbrengsten van kwaliteitsverbetering.

## Referenties

- Abidin, R.R. (1986). *The parenting stress index manual (2nd ed.)*. Charlottesville, VA: Pediatric Psychology Press.
- Balleyguier, G., & Melhuish, E.C. (1996). The relationship between infant day care and socio-emotional development with French children aged 3-4 years. *European Journal of Psychology of Education, 11*(2), 193-199.
- Beck, A.T., Steer, R.A., & Garbin, M.G. (1988). Psychometric properties of the Beck Depression Inventory – 25 years of evaluation. *Clinical Psychology Review, 8*(1), 77-100.
- Belsky, J. (1986). Infant day care: A cause for concern? *Zero to Three, 6*(4), 1-7.
- Belsky, J. (1988). The effects of infant day care reconsidered. *Early Childhood Research Quarterly, 3*, 235-272.
- Belsky, J. (2001). Emanuel Miller lecture: Developmental risks (still) associated with early child care. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 42*(7), 845-859.
- Belsky, J., Bakermans-Kranenburg, M.J., & van IJzendoorn, M.H. (2007). For better and for worse: Differential susceptibility to environmental influences. *Current Directions in Psychological Science, 16*(6), 300-304.
- Belsky, J., Lowe Vandell, D., Burchinal, M., Clarke-Stewart, K.A., McCartney, K. & Tresch Owen, M. (2007). Are there long-term effects of early child care? *Child Development, 78* (2), 681-701.
- Belsky, J., & Pluess, M. (2009). Beyond diathesis-stress: Differential susceptibility to environmental influences. *Psychological Bulletin, 135*(6), 885-908.
- Belsky, J., & Steinberg, L.D. (1978). The effects of day care: A critical review. *Child Development, 49*, 929-949.
- Block, J., & Kremen, A.M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(2), 349-361.
- Briggs-Gowan, M.J., Carter, A.S. (2002). *Brief Infant-Toddler Social and Emotional Assessment (BITSEA) manual, version 2.0*. New Haven, CT: Yale University.
- Briggs-Gowan, M.J., Carter, A.S., Irwin, J.R., Wachtel, K., & Cicchetti, D.V. (2004). The Brief-Toddler Social and Emotional Assessment: Screening for social-emotional problems and delays in competence. *Journal of Pediatric Psychology, 29*, 143-155.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard Press.
- Burchinal, M.R., Pesiner-Feinberg, E., Bryant, D.M., & Clifford, R. (2000). Children's social and cognitive development and child-care quality: Testing for different associations related to poverty, gender, or ethnicity. *Applied Developmental Science, 4*(3), 149-165.
- Carter, A.S., Briggs-Gowan, M.J. (2000). *Manual of the Infant-Toddler Social-Emotional Assessment*. New Haven, CT: Yale University.
- Carter, A.S., Briggs-Gowan, M.J., Jones, S.M., & Little, T.D. (2003). The Infant-Toddler Social and Emotional Assessment (ITSEA): Factor structure, reliability, and validity. *Journal of Abnormal Child Psychology, 31*(5), 495-514.
- Carter, A.S., Godoy, L., Wagmiller, R.L., Veliz, P., Marakovitz, S., & Briggs-Gowan, M.J. (2010). Internalizing trajectories in young boys and girls: The whole is not a simple sum of its parts. *Journal of Abnormal Child Psychology, 38*, 19-31.
- Clarke-Stewart, K.A. (1988). "The 'effects' of infant day care reconsidered": Risks for parents, children, and researchers. *Early Childhood Research Quarterly, 3*, 293-318.

- Clarke-Stewart, A., & Allhusen, V.D. (2005). *What we know about childcare*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Crnicek, K.A., & Greenberg, M.T. (1990). Minor parenting stresses with young children. *Child Development, 61*, 1628-1637.
- Crockenberg, S.C. (2003). Rescuing the baby from the bathwater: How gender and temperament (may) influence how child care affects child development. *Child Development, 74*(4), 1034-1038.
- De Brock, A.J.L.L., Vermulst, A.A., Gerris, J.R.M., & Abidin, R.R. (1992). *Nijmeegse Ouderlijke Stress Index (NOSI)*. Lisse: Swets Test Service.
- De Kruif, R.E.L., Vermeer, H.J., Fukkink, R.G., Riksen-Walraven, J.M.A., Tavecchio, L.W.C., van IJzendoorn, M.H. & van Zeijl, J. (2007). *De Nationale Studie Pedagogische Kwaliteit Kinderopvang Eindrapport Project 0 en 1*. Amsterdam: NCKO.
- De Kruif, R.E.L., Riksen-Walraven, J.M.A., Gevers Deynoot-Schaub, M.J.J.M., Helmerhorst, K.O.W., Tavecchio, L.W.C., & Fukkink, R.G. (2009). *Pedagogische kwaliteit van de opvang voor 0- tot 4-jarigen in Nederlandse kinderdagverblijven in 2008*. Amsterdam/Nijmegen: NCKO.
- De Schipper, J.C., Tavecchio, L.W.C., van IJzendoorn, M.H., & van Zeijl, J. (2004). Goodness-of-fit in center day care: relations of temperament, stability, and quality of care with the child's adjustment. *Early Childhood Research Quarterly, 19*(2), 257-272.
- De Schipper, J.C., Tavecchio, L.W.C., & van IJzendoorn, M.H. (2008). Children's attachment relationships with day care caregivers: Associations with positive caregiving and the child's temperament. *Social Development, 17*(3), 454-470.
- Dozois, D.J.A., Dobson, K.S., & Ahnberg, J.L. (1998). A psychometric evaluation of the Beck Depression Inventory – II. *Psychological Assessment, 10*(2), 83-89.
- Fukkink, R.G., & Lont, T.A.E. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of experimental studies of caregiver training. *Early Childhood Research Quarterly, 22*(3), 294-311.
- Fukkink, R.G., & Tavecchio, L.W.C. (2010). Effects of Video Interaction Guidance. *Teaching and Teacher Education, 26*(8), 1652-1659.
- Fukkink, R., & Trienekens, N. (te verschijnen). *Evaluatie van het Alert4you-project*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Fukkink, R.G. & Van IJzendoorn, M.H (2004). Dertig jaar onderzoek naar de Nederlandse kinderopvang: algemene trend. In R. van IJzendoorn, L. Tavecchio, & M. Riksen-Walraven (red.), *De kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang* (pp. 31-48). Amsterdam: Boom.
- Gevers Deynoot-Schaub, M.J.J.M., Fukkink, R.G., Riksen-Walraven, J.M.A., de Kruif, R.E.L., Helmerhorst, K.O.W., & Tavecchio, L.W.C. (2009). *De NCKO Kwaliteitsmonitor*. Amsterdam: Amsterdam: SWP.
- Gevers Deynoot-Schaub, M.G., & Riksen-Walraven, J.M. (2006). Peer interaction in child care centres at 15 and 23 months: Stability and links with children's socio-emotional adjustment. *Infant Behavior & Development, 29*(2), 276-288.
- Hausfather, A., Toharia, A., LaRoche, C., & Engelsmann, F. (1997). Effects of age and entry, day-care quality, and family characteristics on preschool behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38*(4), 441-448.
- Howes, C. (1990). Can the age of entry into child care and the quality of child care predict adjustment in kindergarten? *Developmental Psychology, 26*(2), 292-303.
- Hagekull, B., & Bohlin, G. (1995). Day care quality, family and child characteristics and socioemotional development. *Early Childhood Research Quarterly, 10*, 505-526.
- Harms, T., Clifford, R.M., & Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale-Revised*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R.M. (2003). *Infant/Toddler Rating Scale-Revised*. New York: Teachers College Press.

- Hox, J. (2010). *Multilevel analysis; Techniques and applications (2nd. ed.)*. New York: Routledge.
- Klein Velderman, M., Crone, M.R., Wiefferink, C.H., & Reijneveld, S.A. (2009). Identification and management of psychosocial problems among toddlers by preventive child health care professionals. *European Journal of Public Health, 20*(3), 332-338.
- Koot, H.M. (1997). *Handleiding bij de vragenlijst voor gezinsproblemen*. Rotterdam: Erasmus Universiteit.
- Kremen, A.M., & Block, J. (1998). The roots of ego-control in young adulthood: Links with parenting in early childhood. *Journal of Personality and Social Psychology, 75*(4), 1062-1075.
- Lamb, M.E., & Sternberg, K.J. (1990). Do we really know how day care affects children? *Journal of Applied Developmental Psychology, 11*, 351-379.
- Lamb, M.E., Hwang, C.-P., Broberg, A., & Bookstein, F.L. (1988). The effects of out-of-home care on the development of social competence in Sweden: A longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly, 3*, 379-402.
- Love, J.M., Harrison, L., Sagi-Schwartz, A., van IJzendoorn, M.H., Ross, C., Ungerer, J.A., Raikes, H., Brady-Smith, C., Boller, K., Brooks-Gunn, J., Constantine, J., Kisker, E.E., Paulsell, D., & Cghazan-Cohen, R. (2003). Child care quality matters: How conclusions may vary with context. *Child Development, 74*(4), 1021-1033.
- Martin, J.N., & Fox, N.A. (2006). Temperament. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (p. 126-146). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- McClelland, G.H., & Judd, C.M. (1993). Statistical difficulties of detecting interactions and moderator effects. *Psychological Bulletin, 114*(2), 376-390.
- NICHD Early Child Care Research Network (1998). Early child care and self-control, compliance, and problem behavior at twenty-four and thirty-six months. *Child Development, 69*(4), 1145-1170.
- NICHD Early Child Care Research Network (2002). Child care structure → process → outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development. *Psychological Science, 13*(3), 199-206.
- NICHD Early Child Care Research Network (2002). Early child care and children's development prior to school entry: Results from the NICHD study of early child care. *American Educational Research Journal, 39*(1), 133-164.
- NICHD Early Child Care Research Network (2003a). Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten? *Child Development, 74*(4), 976-1005.
- NICHD Early Child Care Research Network (2003b). Does quality of child care affect child outcomes at age 41/2? *Developmental Psychology, 39*(3), 451-469.
- NICHD Early Child Care Research Network (2006). Child-care effect sizes for the NICHD study of early child care on youth development. *American Psychologist, 61*(2), 99-116.
- Palsha, R.C., & Wesley, P.W. (1998). Improving quality in early childhood environments through on-site consultation. *Topics in Early Childhood Special Education, 18*(4), 243-253.
- Peisner-Feinberg, E.S., Burchinal, M.R., Clifford, R.M., Culkin, M.L., Howes, C., Kagan, S.L., & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social-developmental trajectories through second grade. *Child Development, 72*(5), 1534-1553.
- Pierrehumbert, B., Ramstein, T., Karmaniola, A., & Halfon, O. (1996). Child care in the preschool years: Attachment, behavior problems and cognitive development. *European Journal of Psychology of Education, 11*(2), 201-214.
- Pluess, M., & Belsky, J. (2010). Differential susceptibility to parenting and quality child care. *Developmental Psychology, 46*(2), 379-390.
- Putnam, S.P., Gartstein, M. A., & Rothbart M.K. (2006). The measurement of finegrained aspects of toddler temperament: The early childhood behavior questionnaire. *Infant Behavior and Development 29*, 386-401.
- Richter, P., Werner, J., Heerlein, A., Kraus, A., & Sauer, H. (1998). On the validity of the Beck Depression Inventory; A review. *Psychopathology, 31*, 160-168.

- Riksen-Walraven, J.M.A. (2002). *Wie het kleine niet eert ...: over de grote invloed van vroege sociale ervaringen (inaugurale rede)*. Nijmegen: Katholieke Universiteit.
- Ruopp, R., Travers, J., Glantz, F., & Coelen, C. (1979). *Children at the center: Final Report of the National Day Care Study*. Cambridge, MA: Abt Associates.
- Rutter, M. (1981). *Maternal deprivation reassessed*. New York: Penguin Books.
- National Research Council and Institute of Medicine (2000). *From neurons to neighbourhoods; The science of early childhood early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Skinner, H., Steinhauer, P., & Sitarenios, G. (2000). Family Assessment Measure (FAM) and process model of family functioning. *Journal of Family Therapy*, 22, 190-210.
- Steinhauer, P.D., Santa-Barbara J., & Skinner, H. (1984). The process model of family functioning. *Canadian Journal of Psychiatry*, 29, 77-88.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics (5<sup>th</sup> ed.)*. Boston, MA: Pearson.
- Tavecchio, L.W.C. (2002). *Van Opvang naar Opvoeding; De emancipatie van een uniek opvoedingsmilieu*. Oratie, Universiteit van Amsterdam. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Vandell, D.L. (2004). Early child care: The known and the unknown. *Merill-Palmer Quarterly*, 50(3), 387-414.
- Vandell, D.L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., & Vandergrift, N. (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD study of early child care and youth development. *Child Development*, 81(3), 737-756.
- Vandell, D.L., & Wolfe, B. (2000) *Childcare quality: does it matter and does it need to be improved?* University of Wisconsin-Madison: Institute for Research on Poverty – Report no. 78.
- Van Geert, P. (2007). Het beeld van het kind in de spiegel van het wetenschappelijk onderzoek. In W. Koops, B. Levering, & M. de Winter (red.), *Het kind als spiegel van de beschaving* (p. 77-96). Amsterdam: SWP.
- Vermeer, H.J., Van IJzendoorn, M.H., De Kruif, R.E.L., Fukkink, R.G., Tavecchio, L.W.C., Riksen-Walraven, J.M.A., & Van Zeijl, J. (2005). *Kwaliteit van Nederlandse kinderdagverblijven: Trends in kwaliteit in de jaren 1995-2005*. Amsterdam: NCKO.
- Vermeer, H., Van IJzendoorn, M.H., De Kruif, R., Fukkink, R.G., Tavecchio, L.W.C., Riksen-Walraven, M.M.A., & van Zeijl, J. (2008). Child care quality in the Netherlands: Trends in quality over the years 1995-2005. *Journal of Genetic Psychology*, 169(4), 360-385.
- Wesley, P. (1994). Providing on-site consultation to promote quality integrated child care programs. *Journal of Early Intervention*, 18, 391-402.
- Wesley, P., Bryant, D., Fenson, C., Hughes-Belding, K., Tout, K., & Susman-Stillman, A. (2010). Treatment fidelity challenges in a five-state consultation study. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 209-227.
- Zaslow, M., Halle, T., Martin, L., Cabrera, N., Calkins, J., Pitzer, L., & Margie, N.G. (2006). Child outcome measures in the study of child care quality. *Evaluation Review*, 30(5), 577-610.



## Bijlage 1

Samenhang pedagogische kwaliteit en kindkenmerken (vader en moeder) op één- en tweejarige leeftijd

	Moeders		Vaders	
	NCKO	ITERS	NCKO	ITERS
<b>1 jaar</b>				
Welbevinden	.09	.18*	-.03	.10
Externaliserend probleemgedrag	-.05	-.10	.13	.06
Internaliserend probleemgedrag	-.13	-.21*	-.14	-.17
Dysregulatie	-.13	-.04	-.10	.00
Competentie	-.14	-.03	-.18	.04
<b>2 jaar</b>				
Welbevinden	.07	.10	.13	.17
Externaliserend probleemgedrag	.17	.01	.25*	.22
Internaliserend probleemgedrag	-.15	-.23*	.01	-.10
Dysregulatie	-.15	-.01	-.08	-.01
Competentie	-.11	.00	-.08	.00

## Bijlage 2

Samenhang kinderopvangkenmerken en sociaal-emotionele ontwikkeling op één- en tweejarige leeftijd: oordelen van pedagogisch medewerkers

	1 jaar		2 jaar	
	NCKO	ITERS	NCKO	ITERS
Welbevinden	.19*	.06	.22*	.12
Competentie	.30*	.06	.17	.03
Probleemgedrag	-.20*	-.13	-.12	.01