



## UvA-DARE (Digital Academic Repository)

### Werken aan pedagogische kwaliteit

Fukkink, R.

**Publication date**

2014

**Document Version**

Final published version

[Link to publication](#)

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

Fukkink, R. (2014). *Werken aan pedagogische kwaliteit*. (Oratiereeks). Universiteit van Amsterdam. [http://www.oratiereeks.nl/upload/pdf/PDF-6837weboratie\\_Fukkink\\_-\\_DEF.pdf](http://www.oratiereeks.nl/upload/pdf/PDF-6837weboratie_Fukkink_-_DEF.pdf)

**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.

# Werken aan pedagogische kwaliteit

# Werken aan pedagogische kwaliteit

*Rede*

uitgesproken bij de aanvaarding van  
het ambt van hoogleraar Kinderopvang en educatieve voorzieningen voor het  
jonge kind  
vanwege de Stichting Leerstoel Kinderopvang en educatieve voorzieningen  
voor het jonge kind  
op woensdag 17 september 2014

door

Ruben Fukkink

Dit is oratie 508, verschenen in de oratiereeks van de Universiteit van Amsterdam.

Opmaak: JAPES, Amsterdam  
Foto auteur: Jeroen Oerlemans

© Universiteit van Amsterdam, 2014

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voorzover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912 j° het Besluit van 20 juni 1974, St.b. 351, zoals gewijzigd bij het Besluit van 23 augustus 1985, St.b. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 882, 1180 AW Amstelveen). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot de uitgever te wenden.

*Mevrouw de rector magnificus,  
Meneer de decaan,  
Zeer geachte toehoorders,*

Na *Tijd voor kwaliteit*, de titel van de oratie van professor Marianne Riksen-Walraven in 2000, en *Van opvang naar opvoeding*, de titel van de oratie van professor Louis Tavecchio uit 2002, wil ik het vandaag hebben over *Werken aan pedagogische kwaliteit*. Marianne Riksen-Walraven heeft met haar oratie een fundament gelegd met een uitgewerkte definitie van pedagogische kwaliteit van de kinderopvang, Louis Tavecchio gaf later in zijn oratie een koers aan van opvang naar opvoeding. Voortbouwend op dit fundament en aansluitend op de ingezette koers wil ik vandaag bespreken hoe we in onderzoek verder kunnen werken aan de pedagogische kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang.

Tavecchio noemde in zijn oratie generaties kinderopvangonderzoek met elk een eigen hoofdvraag. In de eerste generatie, toen de formele kinderopvang voor het jonge kind in opkomst was, was de centrale vraag of opvang slecht was voor jonge kinderen. Daarna verschoof de vraag naar de invloed van verschillen in aard en kwaliteit van kinderopvang op de kinderlijke ontwikkeling. De hypothese was niet langer of kinderopvang slecht was voor kinderen en het besef groeide dat, kort gezegd, goede opvang goed is voor kinderen en slechte kinderopvang slecht. De kwaliteit van de kinderopvang werd belangrijk en onder het motto 'meten is weten' zijn er verschillende meetinstrumenten met steun van de overheid gevalideerd en vervolgens ingezet in kwaliteitspeilingen. De uitkomsten uit peilingen, die ook zwakke plekken onthulden en soms een dalende trend lieten zien (zie Helmerhorst, Riksen-Walraven, Gevers Deynoot-Schaub, Fukkink, & Tavecchio, 2014; Leseman & Slot, 2013), hebben aanleiding gegeven tot zorgen bij een breed publiek. In deze context is het niet vreemd dat er meer aandacht is gekomen voor verbetering van de pedagogische kwaliteit. Ook in de wetenschap groeit, nationaal en internationaal, de aandacht voor verbetering van de pedagogische kwaliteit van de kinderopvang.

## *Kinderopvang in Nederland: turbulent, uniek, complex*

De recente geschiedenis van de Nederlandse kinderopvang laat een zeer dynamische en soms ook turbulente ontwikkeling zien. De dagopvang is vanaf de eerste stimuleringsmaatregelen in de vorige eeuw explosief gegroeid, iets later gevolgd door de buitenschoolse opvang. Beide sectoren zijn recent ook weer fors gekrompen en ouders zijn, nog meer dan daarvoor, part-time gebruikers geworden van opvang en zo stromen kinderen gedurende de week in en uit in groepen met een wisselende samenstelling. Het sterk geïndividualiseerde gebruik van de kinderopvang typeert de Nederlandse opvang. De peuterspeelzaal is met de wijzigingswet OKE aangeschoven bij de kinderopvang en is, in verschillende beleidsperiodes, een speciale rol toebedeeld bij achterstandsbestrijding met voor- en vroegschoolse educatie (vaak afgekort met 'vve'). Waar is bezuinigd op de kinderdagverblijven is vanuit landelijk beleid juist weer geïnvesteerd in deze vve-programma's. Ondertussen groeit echter het aantal Nederlandse rapporten die aangeven dat de uitvoering en opbrengsten daarvan tegenvallen (zie bijvoorbeeld Karssen, van der Veen, Veen, van Daalen, & Roeleveld, 2013; Leseman & Slot, 2013; Veen, Heurter, & van der Veen, 2014). De gastouderopvang staat ook niet stil en is momenteel betrokken bij een eerste landelijke peiling en survey-onderzoek. Dit is, heel grof geschetst, de actuele context waarin de kinderopvang in ons land zich bevindt. De dynamiek en de soms turbulente ontwikkelingen maar ook de unieke historie van de Nederlandse kinderopvang (zie Bahle, 2009; Rijswijk-Clerkx, 1981) maken Nederland in pedagogisch opzicht een uniek land in de wereld dat ook afwijkt van de direct omringende landen om ons heen (zie bijvoorbeeld het OECD-rapport *Starting Strong II* van Bennett & Collette, 2006 voor een algemeen overzicht; zie Bonoli & Reber, 2010 en Lloyd & Penn, 2012 voor economische aspecten; Boogaard, Bollen, & Dijkers, 2014 voor gastouderopvang; het CoRe-rapport, 2011 en Oberhuemer, Schreyer, & Neuman, 2010 voor de beroepsopleiding). Pasklare antwoorden op Nederlandse opvangvragen zijn daarom niet te vinden in het buitenland, ook niet bij de ons omringende landen.

Vanuit de leerstoel wil ik, in samenwerking met de kinderopvangsector en allen die daarbij betrokken zijn, een bijdrage leveren aan het onderzoek naar kennisvraagstukken. De groei van wetenschappelijke kennis en, waar mogelijk, de verbinding daarvan met beleid en innovatie zijn essentieel voor kennis over onze kinderopvang, voor effectieve innovatie en ook gefundeerd beleid. Ik hoop ook dat de groei van wetenschappelijke kennis langzaam maar zeker duidelijk maakt waar we gezamenlijk op kunnen vertrouwen in de kinderop-

vang en waar we gezamenlijk moeten gaan bouwen in de kinderopvang. Met name dit laatste onderwerp is het thema van mijn oratie.

### *Opzet van mijn oratie*

In het eerste deel wil ik op basis van recent Nederlands onderzoek een beknopt overzicht geven van de pedagogische kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang. Ik baseer me daarbij op recente kwaliteitspeilingen van alle typen kinderopvang in ons land: kinderdagverblijven, peuterspeelzalen (met en zonder voor- en vroegschoolse educatie, oftewel vve), buitenschoolse opvang en – hoewel hier op dit moment nog minder over bekend is – de gastouderopvang. De hoofdvraag is hier: wat zijn de sterkere maar ook zwakkere kanten van de Nederlandse kinderopvang? Kort ga ik ook in op de vraag waar de pedagogische kwaliteit mee samenhangt.

In het tweede deel is de centrale vraag of de kwaliteit van onze kinderopvang te verbeteren is, ook voor de in peilingen zwakker gebleken onderdelen. De focus ligt ook hier op Nederlandse interventiestudies, maar wel met een link naar internationaal onderzoek. Aansluitend schets ik een perspectief op pedagogische innovatie en wetenschappelijk onderzoek dat beoogt bij te dragen aan de versterking van de pedagogische kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang in de nabije toekomst. Een dankwoord vormt het slot van deze oratie.

## **Werken aan pedagogische kwaliteit: waar is een kwaliteitsimpuls nodig?**

In verschillende, recente Nederlandse peilingen is, dankzij de inzet vele onderzoekers, de pedagogische kwaliteit in kaart gebracht voor de verschillende typen opvang met gevalideerde meetinstrumenten. De pedagogische kwaliteit van de kinderdagverblijven is gepeild in 1995, 2001, 2005, 2009 en 2012 (zie Fukkink, Gevers Deynoot-Schaub, Helmerhorst, Bollen, & Riksen-Walraven, 2013; Helmerhorst, Riksen-Walraven, Gevers Deynoot-Schaub, Fukkink, & Tavecchio, te verschijnen en Vermeer, van IJzendoorn, de Kruif, Fukkink, Tavecchio, Riksen-Walraven, & van Zeijl, 2008). Recent is ook de pedagogische kwaliteit van de peuterspeelzalen onderzocht – zowel met als zonder een speciaal programma voor voor- en vroegschoolse educatie (vve) – in het pre-COOL onderzoek (zie pre-COOL Consortium, 2012; Veen e.a., 2014) en in een nieuwe NCKO-peiling (Gevers Deynoot-Schaub e.a., 2014; zie Veen, Fukkink, Gevers, Heurter, Helmerhorst, & Bollen, 2014 voor een samenvatting

van de pre-COOL en NCKO-studie). Ook de kwaliteit van de buitenschoolse opvang is recent in kaart gebracht (Boogaard & Van Daalen-Kapteijns, 2012). Ten slotte geeft Leids onderzoek inzicht in de kwaliteit van de gastouderopvang (zie Groeneveld, Vermeer, van IJzendoorn & Linting, 2010); een landelijke NCKO-peiling onder gastouders is momenteel nog in uitvoering.

In de peilingsrapporten is er aandacht voor de globale proceskwaliteit (de kwaliteit van de leefomgeving op de groep), de interactievaardigheden van de staf (de omgang van de pedagogisch medewerkers met de staf) en de structurele kwaliteit. Onder globale proceskwaliteit verstaan we de kwaliteit van de leefomgeving met de ruimte, de inrichting van de ruimte en materialen, het dagprogramma en de activiteiten die daar worden ondernomen. Omdat de pedagogisch medewerker een spilfiguur is in de kwaliteit van de kinderopvang (zie bijvoorbeeld Fukkink e.a., 2011; Riksen-Walraven, 2000; Helmerhorst e.a., 2014) is er in onderzoek meer en meer aandacht gekomen voor de interactievaardigheden van de staf op de groep. Voor het welbevinden en de ontwikkeling van kinderen moet de staf in hun omgang met kinderen gedurende de dag verschillende sleutelvaardigheden laten zien. In het NCKO-kwaliteitsmodel worden zes sleutelvaardigheden onderscheiden: sensitieve responsiviteit, respect voor autonomie, structureren en grenzen stellen, praten en uitleggen, ontwikkelingsstimulering en begeleiding van interacties tussen kinderen (zie Helmerhorst, Riksen-Walraven, Vermeer, Fukkink, & Tavecchio, 2014). In het CLASS-instrument, dat ook in Nederlands onderzoek wordt gebruikt, worden drie hoofdcategorieën onderscheiden: emotionele ondersteuning, het reguleren van gedrag ('behavioral support') en ondersteuning van het leren (zie Downer, Sabol, & Hamre, 2010; Slot, Boom, Verhagen, & Leseman, 2014).

Onder de structurele kwaliteit vallen onder andere zaken als de groeps-grootte, de beroepskracht-kind ratio en de opleiding; er zijn meer kenmerken. De structurele kwaliteit laat ik hier goeddeels buiten beschouwing omdat deze meer randvoorwaardelijk is voor de proceskwaliteit. Daarnaast is de structurele kwaliteit in Nederland voor een aanzienlijk deel gereguleerd. Voor de structurele kwaliteit, die uiteraard wel van belang is (zie Love e.a., 2003), geldt dat deze – in de gereguleerde context van de Nederlandse kinderopvang zonder echte spreiding van structurele kenmerken – van weinig voorspellende waarde is; geïnteresseerden kunnen overigens gegevens vinden over de structurele kwaliteit in de onderzoeksrapporten.

De verschillende gevalideerde meetinstrumenten voor de globale proceskwaliteit en interactievaardigheden van de staf onderscheiden diverse niveaus en ook een grenswaarde voor voldoende/onvoldoende kwaliteit. Op basis van de peilingen is het zo mogelijk een sectorbreed overzicht te geven van, grof



gezegd, voldoende en onvoldoende kwaliteit. Twee kanttekeningen vooraf bij deze aanpak zijn op hun plaats. Allereerst, de meetlat kan ook hoger worden gelegd omdat er wellicht hoge kwaliteit nodig is voor de optimale ontwikkeling van kinderen, zeker als we ons willen meten met effectieve *early intervention*-programma's uit het buitenland (zie Blok, Fukkink, Gebhardt, & Leseman, 2005), die – vaak met verwijzing naar de zogenaamde Heckman-hypothese (Heckman, 2006) – Nederlands beleid inspireren. Ten tweede, we zetten landelijke gemiddeldes af tegen een cesuur, terwijl er aanzienlijke spreiding is boven en onder dit gemiddelde in de diverse onderzochte groepen. Een landelijk gemiddelde kan dus voldoende zijn terwijl er wel degelijk onvoldoende kwaliteit is. Echter, de gevolgde methode maakt het mogelijk hier de peilingen op hoofdlijnen samen te vatten; aanvullend worden relatief grote percentages onvoldoende scores ook belicht. Ik vat eerst de resultaten samen voor de kwaliteit van de leefomgeving op de groep, vervolgens voor de pedagogische interactievaardigheden van de staf.

### *Globale proceskwaliteit*

In Tabel 1 zijn de belangrijkste uitkomsten schematisch samengevat per type kinderopvang en per onderdeel van de globale proceskwaliteit; de onderdelen die gemiddeld onvoldoende zijn, zijn hier gearceerd weergegeven. De ruimte en meubilering van de kindercentra (bijvoorbeeld: binnenruimte, meubilering, indeling en aankleding van de ruimte) zijn doorgaans voldoende, net als het programma (bijvoorbeeld: dagindeling, vrij spel) en de interacties (hieronder vallen zaken als toezicht op spel, interacties tussen leeftijdsgenootjes, discipline en staf-kind interacties). Echter, de onderdelen activiteiten, geletterdheid en rekenen zijn zwak; dit geldt voor alle op dit punt onderzochte typen opvang. Onder 'Activiteiten' valt aandacht voor de ontwikkeling van kinderen, zoals fijne motoriek, actief lichamelijk spel, knutselen, muziek en beweging, blokken, rollenspel, zand- en waterspel, natuur en wetenschap en het bevorderen van het accepteren van verscheidenheid. In de context van de peuterspeelzaal is dit nog aangevuld met expliciete aandacht voor de stimulering van de (ontluikende) geletterdheid en gecijferdheid, ook wel aangeduid met *early mathematics* (zie Ginsburg, Lee, & Boyd, 2008). Wat ook opvalt is dat de voldoende kwaliteit nooit hoge scores laat zien. Voor elk onderdeel van de pedagogische kwaliteit is er, zo bezien, ruimte voor verbetering.

De kinderdagverblijven, de traditioneel meer 'schoolse' peuterspeelzaal en de voorscholen met een programmatische aanpak ontlopen elkaar nauwelijks. Opvallend is dat de vve-peuterspeelzaal met haar meer educatief-programmatische aanpak geen duidelijke verschillen laat zien ten opzichte van de regu-

liere peutergroepen en de kinderdagverblijven, ook niet bij onderdelen waar dat verwacht mag worden. De kwaliteit van de activiteiten, maar ook van de stimulering voor geletterdheid en gecijferdheid is laag in alle kindercentra. Het ontbreken van een verschil tussen de kinderdagverblijven en de peuterspeelzalen lijkt niet te passen in de vaste typering van Nederland in internationale overzichten als een 'split system' met aan de ene kant 'care' en aan de andere kant 'education'. Deze resultaten laten zich ook niet rijmen met zwart-wit standpunten in een 'onderwijs versus kinderopvang'-debat. Maar de uitkomsten kunnen ook niet eenvoudig worden verklaard door een te vrijblijvende aanpak van vrij spel in de kinderopvang enerzijds. Of alleen door het mislukken van vve in Nederland anderzijds. De resultaten zijn iets beter te verklaren door kinderdagverblijven en peuterspeelzalen – met of zonder vve – als vergelijkbare opvoedomgevingen te zien met vergelijkbare dagprogramma's en met vergelijkbare zwakkere onderdelen. Er ligt in dat opzicht dan ook een gezamenlijke ontwikkelopdracht voor alle kindercentra voor het jonge kind.

Bij de buitenschoolse opvang vragen de groepsofbouw en stabiliteit ook om aandacht. Bij ongeveer de helft van de bso's zitten de jongste en oudste kinderen allen bij elkaar in dezelfde groep, iets wat ouders en kinderen zelf liever niet willen (Boogaard, Fukkink, & Felix, 2008). In ongeveer 20 procent van de groepen is er een kind zonder een of meer leeftijdgenootjes. En in 20 procent van de groepen is er een duidelijk scheve verhouding tussen het aantal jongens en meisjes. De samenstelling van de groep is van belang omdat juist de sociale functie van de buitenschoolse opvang is benadrukt (Boogaard e.a., 2008). De scheve verhouding zien we ook bij de staf, die meestal volledig vrouwelijk is (bij een sport-bso waren er juist weer alleen maar mannen). Informatie-uitwisseling en afstemming met de basisschool en met andere instellingen zijn ook naar voren gekomen als verbeterpunten. Voor de bso geldt dat 65 procent geen contact heeft over de pedagogische visie; het gaat hier niet om afstemming of zelfs een gedeelde visie, maar alleen om uitwisseling op dit punt. Terwijl we in Europa (zie Ploeger & Fukkink, 2013) en ook in sommige Nederlandse integrale kindcentra voorbeelden zien van veel hechtere samenwerking en pedagogische afstemming, zien we dat de gemiddelde bso en de basisschool, in pedagogisch opzicht, twee gescheiden werelden zijn.

Helaas zijn er voor onze gastouderopvang op dit moment geen gegevens bekend voor de verschillende onderdelen van de globale proceskwaliteit. In de rapportage van Groeneveld en collega's (2010) is alleen één totaalscore voor de kwaliteit vermeld.

**Tabel 1** Overzicht van de globale proceskwaliteit (per onderdeel) voor de verschillende opvangsoorten

Onderdeel kwaliteit	Kdv	Psz	Psz- vve	Bso	Go	Bron – meetinstrument
Ruimte & Meubilering	4,1					Fukkink e.a. (2013), 0-4 jr - :
Taal	4,2					IT/ECERS-R
Activiteiten	3,3					
Interacties	4,6					
Programma	5,2					
Geletterdheid		2,83				Pre-COOL (2012), 2-4 jr. - ECERS-E
Rekenen		1,75				
Ruimte & meubilering	3,9	4,2	4,1			Gevers e.a. (2014). 2-4 jr. - ECERS-R
Brengen & halen	6,7	6,2	6,1			
Boeken	4,3	3,1	3,8			
Activiteiten	3,6	3,0	3,0			
Programma	5,6	4,5	5,0			
Binnenruimte				3,26		Boogaard e.a. (2012), 4-12 jr. -
Buitenruimte				3,56		BSO-instrument
Organisatie				3,17		
Materiaal				3,07		
<i>Taal en denken</i>				2,3		
<i>Aandacht voor natuur</i>				2,6		
<i>(spel)computers, video en tv</i>				2,7		
<i>Muziek, dans, drama/theater</i>				2,9		
Totale proceskwaliteit				39,98 86%		Groeneveld e.a. (2010) - CC-IT-HOME

Noot: Kdv = kinderdagverblijf; psz = peuterspeelzaal; psz-vve = peuterspeelzaal met voor- en vroegschoolse educatie; bso = buitenschoolse opvang; go = gastouder  
 Onvoldoende waarden (grijs gemarkeerd) zijn als volgt gedefinieerd: scores  $\leq 3$  voor ITERS-R, ECERS-R en ECERS-E op schaal 1-7 (*min-max*);  $< 3$  voor bso-instrument op schaal 1-5; CC-IT-HOME kent geen strikte normering (Caldwell & Bradley, 2003 vermelden een score van 36.3, oftewel 84% gerealiseerde kwaliteitsonderdelen als Amerikaans gemiddelde).

### *Een vergelijking met buitenlands onderzoek*

In internationaal opzicht zien we dat Nederlandse kinderdagverblijven, kijkend naar de laatste en relatief positieve peiling uit 2013, zich kunnen meten met de globale proceskwaliteit van de kinderopvang in Canada en Zweden en beter is dan in landen als Portugal, Spanje en Zuid-Korea (zie Fukkink & van Reemst, 2014). Studies uit Groot-Brittannië en de Verenigde Staten rapporte-

ren sterk wisselende resultaten per studie, die zowel boven als onder de recente Nederlandse scores liggen. De Nederlandse peuterspeelzaal kan zich meten met buitenlandse peuterspeelzalen. De globale proceskwaliteit van de Nederlandse gastouderopvang scoort vergelijkbaar en lijkt zelfs iets beter dan die in de Verenigde Staten, afgaand op de studie van Groeneveld en collega's (2010; gemiddeld 81% van de kwaliteitsonderdelen aanwezig in de VS versus 86% in Nederland); een vergelijking met het FDCRS-instrument, dat is gebruikt in landen als de Verenigde Staten, Groot-Brittannië en Canada, is nu nog niet te maken. De buitenschoolse opvang is internationaal nog weinig onderzocht en een vergelijking is hier niet goed mogelijk.

### *Waar hangt algemene proceskwaliteit mee samen?*

Het peilingsonderzoek maakt ook enigszins duidelijk waar – binnen de Nederlandse context – de globale proceskwaliteit op de groepen mee samenhangt. Het gebruik van een vve-programma in het kinderdagverblijf of de peuterspeelzaal hangt niet positief samen met algemene proceskwaliteit. Ook is er geen verband met het HKZ-certificaat, het gebruik van de NCKO-monitor of het Pedagogisch Kader of het gevolgd hebben van BKK-cursussen. Opvallend is dat kwaliteit niet samenhangt met kwaliteit: de laatste NCKO-peiling uit 2013 liet zien dat de kwaliteit niet stabiel is voor groepen in een periode van vijf jaar. Goede kwaliteit van een groep kan dalen en slechte kwaliteit kan stijgen in vijf jaar. Successen uit het verleden bieden dus geen garanties voor de toekomst, maar andersom geldt ook dat verliezers van vandaag de winnaars van morgen kunnen zijn. Verder hangt de algemene proceskwaliteit van kinderdagverblijven samen met de bestaansduur van een locatie: pedagogische kwaliteit is iets hoger bij kinderdagverblijven die langer dan vijf jaar bestaan (Fukkink e.a., 2013).

Er zijn geen duidelijke verbanden bekend voor de bso. Voor de bso is wel gevonden dat de kwaliteit van de buitenruimte samenhangt met de grootstedelijke omgeving. De buitenruimte, die gemiddeld in het land matig is, is gemiddeld onvoldoende in de grote stad (gedefinieerd als de G4).

Er zijn nog geen gegevens over waar de kwaliteit van onze gastouderopvang mee samenhangt.

### *Interactievaardigheden van pedagogisch medewerkers*

In alle peilingen is er specifieke aandacht voor de competenties van de staf, namelijk de interactievaardigheden van de pedagogisch medewerkers in hun omgang met de kinderen. De resultaten van verschillende peilingsstudies met

**Tabel 2** Overzicht van de interactievaardigheden (per onderdeel) voor de verschillende typen opvang

	Kdv	Psz	Psz- vve	Bso	Go	Bron - meetinstrument
Sensitieve responsiviteit	4,9					Fukkink e.a.. 0-4 jr. (2013) – NCKO
Respect voor autonomie	4,6					
Structureren en grenzen stellen	4,8					
Praten en uitleggen	3,7					
Ontwikkelingssimulering	2,7					
Begeleiden van interacties	2,5					
Emotionele regulatie	5,46	5,46	5,46			Pre-COOL - CLASS
Gedragsregulatie	5,02	5,02	5,02			
Educatieve ondersteuning	3,27	3,27	3,27			
Sensitieve responsiviteit	4,8	5,01	5,27			Gevers e.a. (2014), 2-4 jr. – NCKO
Respect voor autonomie	4,7	4,64	4,84			
Structureren en grenzen stellen	4,9	4,79	5,09			
Praten en uitleggen	3,9	3,78	3,86			
Ontwikkelingssimulering	3,2	3,24	3,15			
Begeleiden van interacties	3,0	2,10	2,25			
Emotionele ondersteuning				3,80		Boogaard e.a. (2012), 4-12 jr. - BSO
Autonomie				3,64		
Regie & Leiding				3,85		
Praten en uitleggen				3,65		
Ontwikkelingsstimulering				3,18		
Begeleiding van interacties				2,53		
Sensitieve responsiviteit					4,89	Groeneveld e.a. (2010) – NCKO

Noot: Kdv = kinderdagverblijf; psz = peuterspeelzaal; psz-vve = peuterspeelzaal met voor- en vroegschoolse educatie; bso = buitenschoolse opvang; go = gastouder  
 Onvoldoende waarden (grijs gemarkeerd) zijn als volgt gedefinieerd: <3,5 voor NCKO-meetinstrument op schaal 1-7 (*min-max*); ≤2 voor CLASS-instrument op schaal 1-7; <3 voor bso-instrument op schaal 1-5

aandacht voor de pedagogisch medewerkers, weergegeven in Tabel 2, laten zich relatief eenvoudig samenvatten. De sociaal-emotionele ondersteuning van de kinderen door de staf is doorgaans adequaat tot goed. Ook kunnen de pedagogisch medewerkers structureren en grenzen stellen en het gedrag van de kinderen reguleren. Echter, de educatieve stimulering door de staf is duidelijk zwakker. Dit ‘gespleten’ profiel is bovendien zichtbaar in alle kinderopvangsoorten; voor de gastouderopvang geldt dat alleen de sensitiviteit in kaart is gebracht, waardoor geen profiel kan worden bepaald. Pedagogisch mede-

werkers in alle typen opvang zijn dus even sterk als het gaat om de ‘basisvaardigheden’ en even zwak in gerichte stimulering binnen het brede spectrum van de kinderlijke ontwikkeling. En net als bij de globale proceskwaliteit zien we bij de interactievaardigheden hetzelfde beeld in verschillende typen opvang. Zowel bij de globale proceskwaliteit als bij de interactievaardigheden van de staf ligt er dus een gezamenlijke en gelijke opdracht bij het werken aan de pedagogische kwaliteit.

### *Een vergelijking met buitenlands onderzoek*

In een vergelijking met het buitenland zien we het genoemde ‘gespleten’ patroon bij de interactievaardigheden van pedagogisch medewerkers terugkeren. Ook de staf in landen als Australië, Spanje en de Verenigde Staten is relatief sterk in emotionele ondersteuning en organisatie op hun groepen, maar is duidelijk zwakker bij educatieve ondersteuning (zie Fukkink & van Reemst, 2013). Volgens Leseman en Slot (2013) is het zelfs zo dat de Nederlandse kinderopvang in internationaal opzicht een povere figuur slaat als het gaat om educatieve stimulering.

### *Waar hangt het niveau van interactievaardigheden mee samen?*

Als we kijken naar voorspellers van de interactievaardigheden beginnen we bij het begin, namelijk de beroepsopleiding. In een longitudinale en nog lopende studie brengen we de groei van de interactievaardigheden uit het NCKO-model in beeld voor een kleine groep studenten van het ROC van Amsterdam, die we volgen van begin van hun opleiding tot en met het laatste jaar waarin men afstudeert (Fukkink e.a., te verschijnen). De (voorlopige) uitkomsten laten zien dat de interactievaardigheden een gestage groei laten zien van ongeveer 1 punt op een zevenpuntsschaal in de driejarige opleiding; deze groei was significant voor alle vaardigheden. Het eindniveau van de studenten uit deze studie sluit ongeveer aan op het startniveau van startbekwame professionals die relatief kort (korter dan vijf jaar) werkzaam zijn in de sector, zoals gevonden in het peilingsonderzoek onder kinderdagverblijven (Fukkink e.a., 2013).

Er zijn aanwijzingen dat de groei zich doorzet in het begin van de kinderopvangcarrière. Medewerkers die meer dan vijf jaar werkzaam zijn, bleken in de laatste peiling onder kinderdagverblijven vaardiger in de omgang met kinderen dan de juniorstaf. Dit is zichtbaar bij de vaardigheid ‘respect voor autonomie’ en verder op alle meer educatieve vaardigheden. Gemiddeld over alle vaardigheden gaat het om een half punt (zie Fukkink e.a., 2013). Naar schat-

ting groeien pedagogische medewerkers, gemiddeld over alle vaardigheden, met ongeveer één punt op de NCKO-vaardigheden tijdens de driejarige opleiding en daarna nog met een half punt in het vijfjarige traject van startbekwame naar vakbekwame professional. Daarboven is er geen duidelijk verband tussen werkervaring en het niveau van de interactievaardigheden. Wel kunnen sommige vormen van training pedagogisch medewerkers nog verder stimuleren in hun professionele ontwikkeling; ik kom hierop nog terug.

Als we kijken naar het niveau van de interactievaardigheden van het zittende personeel dan zien we verder nog samenhangen met enkele achtergrondkenmerken van de staf. Het spreken van het Nederlands thuis positief samen met het niveau van interactievaardigheden, en is dan zichtbaar op de basisvaardigheden sensitiviteit en respect voor autonomie. Het spreken van ook een andere taal dan Nederlands op het werk hangt negatief samen met lagere scores op de educatieve vaardigheden ontwikkelingsstimulering en begeleiden van interacties. De woordenschat van de pedagogisch medewerkers, ten slotte, hangt samen met praten en uitleggen op de groep; het verband is overigens significant, maar niet heel sterk (zie Fukkink e.a., 2013). Uit het pre-COOL onderzoek komt continue professionele ontwikkeling, samen met interne kwaliteitszorg en een planmatige aanpak van de dagelijkse activiteiten op de groep, naar voren als voorspeller van het niveau van de interactievaardigheden (zie Leseman & Slot, 2013). Overigens, voor de kinderdagverblijven hangt het niveau van de interactievaardigheden niet samen met het werken met een vve-programma, het aantal gevolgde cursussen of hun beroepssatisfactie (zie Fukkink e.a., 2013).

Opvallend is dat in het recente NCKO-onderzoek van Gevers en collega's (2014) onder peuterspeelzalen locaties in de grote gemeentes significant lagere scores laten zien op de vaardigheid *praten en uitleggen* (en bovendien gemiddeld onvoldoende) in vergelijking met kleinere gemeentes. Een vergelijkbaar verschil is ook gevonden voor de buitenschoolse opvang. Het niveau van de interactievaardigheden op de bso bleek in de G4 lager voor alle vaardigheden en dit verschil bleek, ook hier, met name zichtbaar bij 'praten en uitleggen'. Ook werd een verband gevonden tussen de organisatorische kwaliteit van het centrum en de emotionele ondersteuning door de staf.

Voor Nederlandse gastouders is helaas nog niet bekend waarmee de kwaliteit van hun interactievaardigheden samenhangt. Hopelijk geeft de nu lopende NCKO-peiling hierin op korte termijn meer inzicht.

## Werken aan pedagogische kwaliteit: uitkomsten uit Nederlands interventie-onderzoek

Werken aan de pedagogische kwaliteit is van alle tijden. Na de allereerste kwaliteitspeiling van de Amsterdamse stadsgeneesheer Coronel, die in 1863 een vernietigend rapport schreef over de Amsterdamse kindbewaarplaatsen, werd al de *Vereeniging tot verbetering der kleine kinderbewaarplaatsen* opgericht met Femina Muller als boegbeeld. De verbinding van een kwaliteitsimpuls aan wetenschappelijke evaluatie is van later datum en wordt in Nederland gemarkeerd door de Proefkreche in de jaren '70 van de vorige eeuw (Kohnstamm, van der Lem, Cornelisse, Kleerekoper, Colland, & van der Doef, 1976; zie Fukkink & Van IJzendoorn, 2004 voor een samenvatting). Na de tegenvallende einduitkomst van dit eerste vve-project in ons land werd het lang stil aan dit front totdat de evaluatie van de grote vve-programma's Piramide en Kaleidoscoop verscheen (Veen, Roeleveld, & Leseman, 2000), iets later gevolgd door Startblokken-Basisontwikkeling (Veen, Fukkink, & Roeleveld, 2006); ook daarna viel er overigens weer een stilte. In deze vve-studies lag het accent overigens op de effecten van stimuleringsprogramma's op de kinderen, waardoor er veel minder aandacht is geweest voor de effecten van de programma's op de proceskwaliteit en leidstervaardigheden. Recent zijn er in ons land enkele wetenschappelijke studies uitgevoerd waarin de verbetering van de globale proceskwaliteit en/of interactievaardigheden van de staf centraal stond, die de moeite van het bespreken waard zijn.

### *Globale proceskwaliteit*

Verbetering van de globale proceskwaliteit van de kinderopvang is onderzocht in drie Nederlandse studies. Helmerhorst heeft met NCKO-collega's recent een consultancy-programma geëvalueerd bij kinderdagverblijven waar een pedagogisch expert en de leidinggevende samen werkten aan verbetering van de kwaliteit van de leefomgeving op de groep (Helmerhorst, Fukkink, Riksen-Walraven, Tavecchio, & Gevers Deynoot-Schaub, submitted 2014). De consultancy liet positieve effecten op de kwaliteit zien die gerelateerd was aan de per groep wisselende aandachtspunten van de consultancy; deze effecten waren nog steeds zichtbaar na drie maanden. De pedagogische kwaliteit van de leefomgeving verbeterde ook in de studie van Groeneveld, Vermeer, van IJzendoorn & Linting (2011) in de gastouderopvang. Na afronding van het VIPP-CC programma, dat gericht was op de interactievaardigheden van de gastouders, was er een lichte stijging van de globale proceskwaliteit zichtbaar, zoals gemeten met het HOME-instrument; de score op de IT-CC-HOME



steeg van 84 naar 88 procent. Hetzelfde VIPP-CC programma, nu gericht op de sensitiviteit van leidsters in kinderdagverblijven, liet in de studie van Werner (2014) geen duidelijk effect zien op de globale proceskwaliteit.

Concluderend op basis van het bescheiden aantal Nederlandse studies, heeft een gerichte consultancy-aanpak gericht op verbetering van de globale proceskwaliteit tot nu toe de meest veelbelovende resultaten laten zien. Ook dan zijn effecten bescheiden. Effecten van leidstertrainingen, gericht op de verbetering van de interactievaardigheden, hebben zich niet altijd vertaald in een vooruitgang van de globale proceskwaliteit. Meer onderzoek op dit terrein is overigens dringend gewenst, ook als het gaat om de zwakker gebleken onderdelen van de globale proceskwaliteit.

### *Interactievaardigheden van pedagogisch medewerkers*

Op het terrein van interactievaardigheden van pedagogisch medewerkers zijn er vijf interventiestudies van eigen bodem. Eén studie, de evaluatie van Speetjens en Verwij-Kwok (2012), betreft een niet-gecontroleerde onderzoeksopzet. Daarnaast zijn vier *randomized controlled trial*-studies uitgevoerd, alle evaluaties van trainingsprogramma's die gebruik maken van *video-feedback*. Bij deze in ons land populaire methode ziet een pedagogisch medewerker zichzelf terug op videobeelden, met begeleiding van een trainer. We bespreken deze studies kort.

In het onderzoek van Speetjens en Verweij-Kwok naar het programma 'Werken met baby's' werden vier interactievaardigheden uit het NCKO-model getraind bij medewerkers op babygroepen: sensitieve responsiviteit, respect voor autonomie, structureren en grenzen stellen en praten en uitleggen; er werd gehoopt op een transfer-effect naar de andere NCKO-vaardigheden ontwikkelingsstimulering en begeleiding van interacties. Het gehoopte transfer-effect bleef uit, maar twee van de vier getrainde vaardigheden gingen vooruit, namelijk respect voor autonomie en structureren en grenzen stellen (deze laatste vaardigheid werd voor een kleine groep beoordeeld). Er was dus een positief resultaat voor twee van de vier getrainde vaardigheden en twee van de zes geëvalueerde vaardigheden bij de nameting. Echter, de geboekte vooruitgang bleek na drie maanden niet meer zichtbaar bij een *follow-up* meting.

Vier *video feedback*-studies hebben positieve resultaten laten zien. De studie van Groeneveld en collega's (Groeneveld, Vermeer, van IJzendoorn, & Linting, 2011) naar de VIPP-CC module liet geen positief effect zien op de centrale uitkomstmaat, namelijk de sensitiviteit van de getrainde gastouders; de retentie van de effecten is niet onderzocht. Toepassing van hetzelfde pro-

gramma in het kinderdagverblijf, onderzocht door Werner (2014), bleek wel effectief in het verbeteren van de sensitiviteit van de medewerkers. Een studie van Tavecchio en mijzelf liet positieve uitkomsten zien van de Video Interactie Begeleiding-training op sensitiviteit en taalgebruik van de pedagogisch medewerkers (Fukink & Tavecchio, 2010). Deze effecten waren ook nog zichtbaar bij een meting drie maanden na de training. In een zeer recente studie van Helmerhorst en collega's (Helmerhorst, Riksen-Walraven, Fukink, Gevers Deynoot-Schaub, & Tavecchio, 2014), ten slotte, zijn de interactievaardigheden uit het NCKO-model getraind bij pedagogisch medewerkers van verticale groepen, eveneens met positieve resultaten op de nameting en retentiemeting.

Kort samengevat, de Nederlandse studies die tot nu toe zijn uitgevoerd laten positieve resultaten en wisselende resultaten zien. De meer educatieve vaardigheden van pedagogisch medewerkers gaan zeker niet 'automatisch' vooruit bij training van basisvaardigheden, zo lijkt het, en de geboekte vooruitgang kan bovendien weer verdwijnen. Gerichte training met *video-feedback* kan effectief zijn voor de verbetering van de interactievaardigheden van pedagogisch medewerkers. Het Nederlandse onderzoek biedt zo enige aanknopingspunten voor werken aan de interactievaardigheden van pedagogisch medewerkers. Ook hier geldt dat meer onderzoek urgent is, met name naar de leerbaarheid van de duidelijk zwakkere vaardigheden van pedagogisch medewerkers om de kinderlijke ontwikkeling te stimuleren. Ook het bekijken van eventuele trainingsresultaten verdient aandacht in toekomstig onderzoek.

### *Een vergelijking met buitenlands onderzoek*

Buitenlands interventie-onderzoek dat gericht is op de verbetering van de pedagogische kwaliteit biedt – net als studies in Nederland – enige handvatten.

Vier studies gericht op de verbetering van de globale proceskwaliteit in de review-studie van Zaslow, Tout, Halle, Vick Whittaker en Lavelle (2010) laten wisselende resultaten zien. Twee studies vonden geen verbetering van de globale proceskwaliteit voor kindercentra (de studies van Campbell & Milbourne, 2005 en Fiene, 2002), één andere studie wel (Palsha & Wesley, 1988) en een andere studie bij gastouders vond ten slotte alleen een mager resultaat (in deze studie van Kontos e.a., 1996 ging 19% vooruit, 8% achteruit en 73% bleef constant); zo bezien, zijn de uitkomsten van Helmerhorst en collega's in eigen land relatief positief.

De resultaten van experimenteel onderzoek gericht op de interactievaardigheden van de staf laten minstens zo wisselvallige uitkomsten zien. In een samenvattende meta-analyse van buitenlandse leidstertrainingen (Fukink &

Lont, 2007) bleek dat de effecten – gemiddeld genomen – positief zijn; er was sprake van een middelmatig groot effect. Echter, individuele studies en uitkomstmaten lieten niet alleen positieve uitkomsten zien, maar ook nul-uitkomsten en zelfs negatieve resultaten. Anders gezegd, cursisten presteren na een training soms slechter dan daarvoor. In een nog niet gepubliceerd onderzoek van de Duitse promovenda Franziska Egert (2014, te verschijnen), die ik mede begeleid bij haar promotie, vond zij een vergelijkbaar resultaat in drie meta-analyses van de effecten trainingen in early childhood education and care. Een meta-analyse van nascholingsprogramma's liet een gemiddeld positief, middelmatig tot groot effect zien op de pedagogische kwaliteit op de groep. De twee andere meta-analyses betroffen effecten op kindniveau, oftewel effecten bij de kinderen uit de groepen van de getrainde medewerkers. Deze meta-analyses lieten een klein tot middelmatig groot effect zien op de taalontwikkeling van de kinderen en een positief middelmatig groot effect op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Maar in elk van deze drie meta-analyses was er serieuze spreiding in de gevonden effecten, dus op staf- en kindniveau. Voor de meta-analyse naar de effecten van training op de taalvaardigheid van kinderen bijvoorbeeld was grofweg een derde van de uitkomsten te klein om relevant te zijn (gedefinieerd als een effect kleiner dan 'small'). Het beeld dat naar voren komt is dat buitenlandse trainingen, gemiddeld genomen, positieve effecten sorteren op leidstervaardigheden, de pedagogische kwaliteit en de ontwikkeling van jonge kinderen. Echter, tegelijkertijd zien we dat een aanzienlijk deel van de trainingen die serieus zijn onderzocht, helaas niet effectief is.

### *Waar hangt de effectiviteit van trainingen mee samen?*

Meta-analyses van uitgevoerde experimenten in binnen- en buitenland bieden enige aanknopingspunten voor effectieve professionaliseringsprogramma's. Zo komt uit de meta-analyse van Egert naar voren dat de trainers zelf goed getraind moeten zijn in een gecertificeerd opleiderstraject. Verder moet de training worden verbonden met gestuurde oefening voor de leiders op de groep, liefst met *on-site* ondersteuning (*mentoring* of *coaching*; zie ook Zaslow e.a., 2010). Ook het laten zien van *good practice* op videobeelden hangt samen met betere trainingsresultaten. De meta-analyse van Werner (2014) suggereert dat een individuele trainingscomponent, in aanvulling op een groepstraining, mogelijk effectief is. Andere (niet meta-analytische) reviewstudies wijzen nog op enkele andere succesfactoren bij training van pedagogisch medewerkers (zie bijvoorbeeld Buysse, Winton, & Rous, 2009; Zaslow e.a., 2010).

Ander meta-analytisch onderzoek naar de specifieke *video feedback*-methode suggereert dat deze effectiever is als instructie, oefening en feedback verbonden zijn met concrete vaardigheden. Met name het analytisch en gedetailleerd bekijken van de gemaakte opnames met een codeerschema bij de eigenlijke *video feedback*-sessie blijkt samen te hangen met positieve resultaten. Mogelijk helpt deze aanpak de blik van de trainer en de cursist te richten en als het ware ‘scherp te stellen’ op de essentiële leerelementen in complex en rijk beeldmateriaal (Fukkink, Trienekens, & Kramer, 2011).

## Werken aan pedagogische kwaliteit: wetenschappelijk onderzoek als fundament

Nederlands peilingsonderzoek laat zien welke onderdelen van de pedagogische kwaliteit relatief zwak zijn en daarmee in aanmerking komen voor een kwaliteitsimpuls. Ook zien we welke onderdelen – binnen dezelfde structurele randvoorwaarden – sterk kunnen verschillen in kwaliteit op verschillende groepen. Experimenteel onderzoek van kleinschalige programma’s laat ondertussen, zoals gezegd, zien dat de pedagogische kwaliteit – ook de zwakker gebleken onderdelen – te verbeteren is.

Opvallend is dat we in peilingsonderzoek – kijkend naar uitkomsten uit correlatieve analyses – geen significante verbanden zien tussen de kwaliteit in de praktijk en recente investeringen zoals het HKZ-certificaat, het kennen van de NCKO-Kwaliteitsmonitor of het Pedagogisch Kader, het gevolgd hebben van BKK-cursussen of het werken met een vve-programma. Zo bezien hebben grote en landelijke programma’s, ondanks forse investeringen en vaak hoge verwachtingen, nog niet geleid tot wezenlijke verbetering van de kinderopvang voor het jonge kind in onze kindercentra.

De genoemde investeringen in de kwaliteit van de kinderopvang delen een kenmerk: ze laten weinig tot geen raakvlak zien met de succesfactoren die naar voren zijn gekomen uit meta-analytisch onderzoek naar effectieve verbetering van de pedagogische kwaliteit (namelijk: het werken met gecertificeerde trainers, aandacht voor individuele cursisten, supervisie en begeleiding op de werkvloer, het laten zien van *good practice* en – bij *video feedback* – een ‘kijkwijzer’ die de blik richt bij het bestuderen van videobeelden). Deze kenmerken, die als succesfactoren naar voren zijn gekomen in internationale meta-analyses, zijn wel aanwijsbaar in de kleinschalige Nederlandse interventies die tot nu toe succesvol zijn gebleken. De vraag die rijst, is: hebben we bij het werken aan de pedagogische kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang

mogelijk geïnvesteerd in bewezen problemen maar wellicht nog niet in bewezen oplossingen?

Deze vraag brengt ons bij een ander kenmerk dat de genoemde grootschalige investeringen in het jonge kind delen: de kwaliteit van het onderzoek naar de effectiviteit. Waar jeugdsectoren zoals jeugd-justitiële zorg en jeugdzorg sinds het begin van deze eeuw gestaag bouwen aan *evidence-based* programma's kent de kinderopvang nog maar zeer weinig bewezen effectieve aanpakken. *Evidence-based* betekent in de systematiek van de Databank Effectieve Interventies dat een programma goed is beschreven (niveau 1 van de zogenaamde 'effectiviteitsladder'), theoretisch is onderbouwd (niveau 2) en ten slotte ook bewezen effectief is (niveau 3); ook er is er nog een evaluatie van de kosteneffectiviteit (niveau 4) (zie <http://www.nji.nl/De-effectladder> voor een beknopt overzicht). De derde categorie van bewezen effectiviteit is feitelijk de belangrijkste toetssteen, omdat een goed beschreven en goed onderbouwd programma ook goed uitvoerbaar moet zijn in de praktijk om uiteindelijk effecten te sorteren. En juist deze uitvoerbaarheid in de praktijk lijkt de achilleshiel bij programma's voor de kinderopvang waardoor de uitvoering van goed beschreven en theoretisch onderbouwde vve-programma's in de praktijk tegenvalt (zie bijvoorbeeld ook het *Eindrapport bestandsopname voor- en vroegschoolse educatie in Nederland, 2013*). De empirisch bewezen effectiviteit is daarmee feitelijk de lakmoesproef die aangeeft of een programma ook echt werkt in de praktijk.

Op het genoemde niveau van 'bewezen effectiviteit' onderscheidt de Databank Effectieve Interventies (DEI) overigens nog bewijskracht op vier sub-niveaus. Dit getrapte systeem van empirische evidentie is mild, en in wetenschappelijk onderzoek wordt de lat vaak hoger gelegd en geldt de *randomized controlled trial* ('rct') als gouden en misschien wel enige standaard. De hiervoor besproken wetenschappelijke interventiestudies van eigen bodem waren alle studies op het hoogste niveau 4. Voor het gros van de interventies in de reguliere praktijk van de Nederlandse kinderopvang geldt dit niet. Ook in het soepele Nederlandse systeem van de DEI hebben zij, geen *evidence* op niveau 4, maar ook niet op niveau 3 en voor velen ook niet op niveau 2 of 1. Voor enkele vve-programma's geldt dat zij zijn geëvalueerd maar magere resultaten lieten zien in de Nederlandse praktijk. Geen van de huidige vve-programma's – zowel de integrale programma's als de aanvullende programma's – is bewezen effectief, ook niet op het zwakste niveau van 'effectief volgens eerste aanwijzingen' (zie [http://www.nji.nl/Voor-en-vroegschoolse-educatie-\(vve\)-Praktijk-Erkende-interventies](http://www.nji.nl/Voor-en-vroegschoolse-educatie-(vve)-Praktijk-Erkende-interventies)). Deze programma's zijn wel landelijk verspreid sinds het begin van deze eeuw, dikwijls met verwijzing naar de Heck-

man-hypothese en de daaraan gerelateerde Amerikaanse modelprogramma's. Echter, heel veel programma's zijn nooit geëvalueerd.

Zo kan het dat het recente en grootste professionaliseringsprogramma in Nederland ooit met 30.000 cursisten, het Vversterk-programma, landelijk is uitgerold zonder een deugdelijke wetenschappelijke toets. Er is wel een evaluatie uitgevoerd maar die voldoet niet aan elementaire wetenschappelijke maatstaven. Deelnemers voor het onderzoek meldden zichzelf aan toen het programma al landelijk was geïmplementeerd en beoordeelden vervolgens zelf, aan de hand van een vragenlijst, of zij door Vversterk nieuwe kennis hadden opgedaan, een meer reflectieve houding gekregen en ander gedrag lieten zien op de groepen. Alleen bij een groep professionals die aangaven door Vversterk een groei te hebben doorgemaakt, zijn nog enige observaties uitgevoerd op de werkvloer. Bij zo'n onderzoeksopzet zonder valide design en zonder gevalideerde instrumenten en een eenzijdige focus op cursisten die aangeven gegroeid te zijn – valt geen conclusie te trekken over de effectiviteit. Het volgende citaat illustreert hetzelfde probleem, nu voor de Basistraining VVE: 'Het doel van de basistraining vve is de deelnemers vaardigheden aan te leren die de basis vormen van de VVE. Over deze zogenoemde basisvaardigheden moet elke leidster/pedagogisch medewerker beschikken om kinderen te helpen zich zo optimaal mogelijk te ontwikkelen. De evaluaties onder de deelnemers laat een positief beeld zien. De basistraining VVE biedt een stevig fundament' (citaat afkomstig uit een uitnodiging voor de klankbordgroep van de vervolgcursus Basistraining VVE Plus'). En bij het stimuleringsprogramma van het Bureau Kwaliteit Kinderopvang zijn talloze programma's (uiteindelijk waren dit er maar liefst 750) met overheidssubsidie ingezet voor een beoogde verbetering van de pedagogische kwaliteit zonder enig zicht op effectiviteit. Deze voorbeelden laten zien dat wetenschappelijk onderzoek bij het werken aan de pedagogische kwaliteit voor het jonge kind vaak schittert door afwezigheid in de beleidspraktijk. Of als het er is, dan is het *too little* en ook *too late*, zo lijkt het. Dit verklaart mogelijk ook waarom een groep van Nederlandse deskundigen het belang onderstreepte van onderzoek naar de effectiviteit van interventies bij een recente bijeenkomst waar een strategische meerjarige onderzoeksagenda voor de kinderopvang centraal stond (dit onderwerp stond bovenaan in een top-10).

Bewezen effectiviteit, zo lijkt het, speelt nu geen serieuze rol in de reguliere kinderopvang. Er zijn nu geen stringente, wetenschappelijke kwaliteitseisen geformuleerd vanuit overheidswege. Ook vanuit de trainingssector is er nog niet, vanuit een eigen beroepsethiek, toegewerkt naar programma's met bewezen effectiviteit voor nascholing. Er is in de huidige infrastructuur geen opwaartse druk, een term die ik ontleen aan Van Yperen (2010). Feit is dat er

vanuit wetenschappelijk perspectief de laatste jaren, ondanks majeure investeringen in allerlei trainingen, onvoldoende accumulatie is geweest van kennis over effectieve factoren of risicofactoren. Voor de Nederlandse kinderopvang betekent dit dat er nu onvoldoende zicht is op effectiviteit van trainingen waardoor knollen niet van citroenen kunnen worden onderscheiden.

### *Innovatief interventie-onderzoek in de kinderopvang*

Om de kwaliteit van de kinderopvang te verbeteren moeten we allereerst investeren in de kwaliteit van de kwaliteitsimpuls zelf. Hier moet worden aangesloten bij de huidige empirische kennis over pedagogische kwaliteit en de effectieve verbetering daarvan. De zwakker gebleken onderdelen van de globale proceskwaliteit en de stimuleringsvaardigheden van de staf verdienen daarbij speciale aandacht. Dit vraagt om nieuwe aanpakken en deels ook nieuw onderzoek. Ook is het belangrijk dat de programma's op een meer theoretisch niveau en gedetailleerd worden beschreven (zie Snyder, Hemmeter, Meeker, Kinder, Pasia, & McLaughlin, 2012; Zaslow, 2009).

In de beroepsopleiding en nascholing moeten we werken aan een innovatief curriculum dat extra aandacht besteedt aan moeilijker gebleken competenties. Werken aan de stimulering van de taalvaardigheid, aan de sociaal-emotionele vaardigheden en de andere onderdelen van de brede ontwikkeling van kinderen zijn – zelfs afzonderlijk – uitgestrekte domeinen. De grote en soms ook wat abstracte begrippen uit de kinderopvangpedagogiek uit de cursusmap of op het schoolbord moeten hiervoor worden vertaald naar concrete deelvaardigheden voor een effectieve didactische aanpak (Zaslow e.a., 2010). De vaardigheden moeten worden geconcretiseerd en gevisualiseerd. Voor de interactievaardigheden – zowel de basale als de meer educatieve vaardigheden – moet zichtbaar en kristalhelder worden hoe het beoogde gedrag van professionals er in de praktijk op een groep uitziet. Ook kan men laten zien wat voor een effect dit heeft op bijvoorbeeld het gedrag van jonge kinderen. Met beknopte theorie en illustratieve voorbeeldvideo's, gerichte kijkopdrachten, gerichte oefening en gerichte feedback in één consequente leerlijn kan worden gewerkt aan complexe vaardigheden die we nu nog maar spaarzaam zien in de praktijk. Ook is het nuttig cursisten typische valkuilen te laten herkennen. In een nog lopend onderzoek dat ik met Sanne Huijbregts uitvoer vanuit het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam, zien we dat bepaalde valkuilen al gauw op de loer liggen bij het werken met een vve-aanpak, zoals sterk frontaal-klassikaal werken vanuit het programma zonder aansluiting bij de kinderen; een beperkt handelingsrepertoire van medewerkers waardoor men als het ware blijft hangen in een stramien;

een ongestuurd vraag-en-antwoord-patroon; of na een zeer geslaagde opening van een groepsactiviteit snel weer terugvallen in een onvoldoende stimulerende aanpak.

Het concrete, visueel rijke en veelkleurige curriculum dat ik beoog, past uiteraard niet in een workshop of korte training. Maar het hoort wel thuis in de huidige beroepsopleiding Pedagogisch Werk, in een degelijk begeleidings-traject voor startbekwame juniormedewerkers, intensieve nascholing en het past ook in een hbo-opleiding Pedagogiek. Ten slotte past dit curriculum ook in een nascholingstraject voor opleiders van pedagogische beroepsopleidingen, omdat een bredere kennisinfrastructuur rond en in het beroepsonderwijs essentieel is bij het werken aan pedagogische kwaliteit (zie ook het *CoRe*-rapport, 2011). Het net gestarte ontwikkel- en onderzoeksproject van Katrien Helmerhorst en NCKO-collega's dat we momenteel in de opleiding Pedagogisch Werk uitvoeren, past uitstekend in deze koers.

### *Onderzoek naar de verbetering van de pedagogische kwaliteit*

Bij de interactievaardigheden, waar in ons land en daarbuiten veel aandacht naar uitgaat, vraagt een speciaal probleem om nadere aandacht. Als we uitgaan van het recent voorgestelde *theory of change*-model van Hamre en collega's (2012), dan leren pedagogisch medewerkers via twee leerwegen. Leren vindt plaats via een meer theoretische leerroute enerzijds en/of een imitatieleerroute anderzijds. Los van het onderwijsniveau van de cursist is de rol van (louter) theorie beperkt voor het aanleren van complexe vaardigheden. Bij imitatie-leren pikt men vaardigheden uit de omgeving op door deze na te doen. Onderzoek suggereert dat ook complexe stimuleringsvaardigheden zoals *sustained shared thinking* (kort gezegd, het samen nadenken en 'puzzelen' van een pedagogisch medewerker met een of meer kinderen over een vraag, begrip of activiteit) kunnen worden opgepikt in een rijke werkomgeving (zie Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden, & Bell, 2002). De inzet van *video feedback* maakt het imitatie-leren bovendien mogelijk door beelden van geslaagde interacties terug te zien; men imiteert dan als het ware 'de betere ik'. Echter, de imitatie-leerweg is bij de zwakkere, 'educatieve' interactievaardigheden mogelijk erg smal, omdat het gaat om 'zeldzame' vaardigheden die men zelf doorgaans nog niet beheerst en die ook onvoldoende zichtbaar zijn op de stage- of werkplek. We komen dan uit bij een soort baron van Münchenhausen-probleem, die zich alleen aan zijn eigen haren omhoog moest trekken om uit het moeras te komen.

Fundamenteel en innovatief onderzoek moet duidelijk maken welke nieuwe en nauwelijks in de praktijk waargenomen aanpakken werken voor het



aanleren en versterken van sleutelvaardigheden van pedagogisch medewerkers (Sheridan, Edwards, Marvin, & Knoche, 2009). Dit fundamentele onderzoek naar de leerbaarheid van verschillende interactievaardigheden kan ook worden uitgevoerd in zogenaamde ‘single-subject’-studies, die aan waardering en terrein winnen (zie Smith, 2012).

In zogenaamde *withdrawal-designs* (zie Kazdin, 2010) is het mogelijk om – bij één cursist – eerst enkele nulmetingen uit te voeren in een baseline-fase, vervolgens de training te starten en vorderingen in kaart te brengen. Ten slotte kan worden geëvalueerd of het resultaat na het stoppen van de training ook beklijft. In *multiple baseline-designs* (zie Kazdin, 2010) is het mogelijk om verschillende, ‘losse’ vaardigheden sequentieel te trainen door, na een baseline-fase, met één vaardigheid te beginnen en daarna een stap te maken naar de tweede vaardigheid (enzovoort). Vervolgens wordt de ‘verschuivende’ training ook weer afgebouwd waarna kan worden gemonitord of de geboekte resultaten beklijft. Beide onderzoeksopzetten bieden zo inzicht in de leerbaarheid en stabiliteit van nieuwe, complexe vaardigheden. Dit is belangrijk omdat onderzoek suggereert dat interactievaardigheden mogelijk te verbeteren zijn maar, na een initiële vooruitgang, ook weer ‘terugzakken’. Bij het meten van de vorderingen kan er, aansluitend op de inhoud van de training, een combinatie worden ingezet van meer specifieke instrumenten en gevalideerde meetinstrumenten met een breder bereik (zie ook Fukkink & Lont, 2007; Fukkink & Tavecchio, 2010; Van Polanen, Colonnese, Tavecchio, Blokhuis, & Fukkink, *submitted*). In fundamenteel onderzoek kan er zo met kleine stapjes in de instructie (‘single skills’), in een kleinschalige opzet (‘single-subject’) en met aandacht voor detail bij de metingen (‘micro-skills’) worden gewerkt aan vooruitgang op het vaak glibberige terrein van leidstertrainingen.

De uitkomsten uit het *single-subject*-studies moeten systematisch worden gerepliceerd. Recente ontwikkelingen maken het bovendien mogelijk de resultaten van verschillende *single-subject* studies meta-analytisch samen te vatten (Shadish, Hedges, & Pustejovsky, 2014). Deze meta-analyses maken het – bijvoorbeeld – mogelijk te analyseren of de trainingsuitkomsten verschillen tussen cursisten op niveau 3 of 4 binnen het mbo of hbo of samenhangen met werkervaring. In een volgende fase kan in grotere en gecontroleerde onderzoeksopzetten worden onderzocht of de training kan worden opgeschaald en of de positieve resultaten robuust blijken. Ook is het mogelijk effectief gebleken trainingen uit te breiden of te implementeren in een nieuwe setting. In plaats van één grote studie met ongewisse afloop of de landelijke invoering van een programma is het daardoor ook mogelijk om stappen te zetten in een programmatische reeks van kleinere studies. In een volgende fase vindt uitbreiding van de implementatie en grootschaliger onderzoek plaats bij mede-

werkers en effecten op kinderen. We bewandelen zo de weg van kleine studies naar grote programma's (a) en van effecten op de uitvoering door de staf naar effecten op kinderen (b). Deze route is in het verleden niet bewandeld (a) of is soms wel afgelegd maar dan andersom (b).

Dit dynamische en in ons land nog nauwelijks ontgonnen onderzoeksterrein is spannend en nodig. Willen we de bewezen problemen aanpakken met bewezen oplossingen om gericht te werken aan verbetering van onze kinderopvang? En welke aanpakken veranderen de kwaliteit van de leefomgeving van de groepen en de medewerkers zo dat na afloop ook de kinderen hiervan profiteren? De antwoorden op deze vragen zullen de Nederlandse kinderopvang – op zo'n 12.000 locaties met 75.000 medewerkers en zo'n 700.000 kinderen – niet alleen veranderen maar echt, stap voor stap, verbeteren en naar een nieuw en hoger niveau tillen.

## Epiloog en dankwoord

Bijzondere leerstoelen zijn bijzonder. Dat geldt ook voor de mensen die deze leerstoel mogelijk hebben gemaakt. De kinderopvangsector heeft het allesbehalve gemakkelijk en toch hebben een groep maatschappelijk ondernemers en de landelijke oudervereniging Boink de moed gehad om deze leerstoel te continueren vanuit de *Stichting Leerstoel Kinderopvang en Educatieve voorzieningen van het jonge kind*, en in samenwerking met de Universiteit van Amsterdam. Boink, KIK, Kinderopvang Humanitas, Partou, en de voorzitter van de stichting Anja Hol: mijn complimenten voor jullie maatschappelijke moed en heel veel dank voor jullie steun.

Gert Boonekamp en het toenmalige bestuur van het Fie van der Hoopfonds zijn een bijzondere voorvechter geweest vanaf het allereerste uur toen deze leerstoel werd opgericht. Hij heeft zich opnieuw hard gemaakt voor de leerstoel bij de opvolging door Louis Tavecchio. En hij heeft voor een derde keer gevochten als een leeuw toen de leerstoel een doorstart moest maken voor de derde periode, nu samen met de nieuwe stichting. Beste Gert, met veel respect dank ik je voor je inzet.

Daarnaast gaat mijn dank uit naar het College van Bestuur van de Universiteit van Amsterdam. Ook dank ik de afdeling Pedagogiek, Onderwijskunde en Lerarenopleiding voor het genomen besluit om de leerstoel te continueren. En ik wil mijn collega's van de afdeling en Opvoedingsondersteuning-groep bedanken voor de samenwerking.

De Hogeschool van Amsterdam wil ik bedanken voor hun verbinding met de stichting, die mede mogelijk is geworden door domeinvoorzitter Ietje

Veldman en directeur van het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding Ron Oostdam.

Louis Tavecchio en Marianne Riksen-Walraven, ik prijs me gelukkig dat ik met jullie als voorgangers heb mogen samenwerken en dat, tot op de dag van vandaag, nog steeds doe.

Mijn vroegere promotor Kees de Glopper en mijn co-promotor Henk Blok dank ik voor hun stimulerende rol eerder in mijn academische loopbaan.

Mijn NCKO-collega's wil ik bedanken voor de samenwerking de afgelopen. Katrien Helmerhorst en Mirjam Gevers Deynoot-Schaub, wat hebben we veel gedaan. En bovendien: wat gaan we nog veel doen. Ik wil – bij deze – ook alvast iedereen van harte uitnodigen voor de verdediging van het proefschrift van Katrien Helmerhorst binnenkort, gepland op 12 november. Mirjam, dank voor de samenwerking. En binnenkort kunnen we meer dan vandaag vertellen over de gastouderopvang. Ons team is groter gegroeid en ik wil ook Iris Bollen bedanken, Lisanne Jilink, Kirti Zeijlmans, Rosanne op den Kelder en de vele studentassistenten die veel werk hebben verzet bij de verschillende onderzoeken. Harriet Vermeer, Rien van IJzendoorn en Jantien van Zeijl wil ik bedanken voor hun bijdrage in de begindagen van het NCKO. De ministeries van SZW en OCW dank ik voor de samenwerking bij verschillende projecten, die ik in mijn oratie kort heb samengevat.

Marleen van Polanen, dank voor je inzet bij je mooie onderzoek naar mannen in de kinderopvang, waar we samen met Louis Tavecchio en Cristina Colonesi aan werken. Ine van Liempd, wat heb je een mooie en knappe start gemaakt als buitenpromovenda op jouw onderzoek naar de inrichting van kindercentra, dat Paul Leseman en ik begeleiden. Ook Franziska Egert en de Robert Bosch Stiftung uit Duitsland wil ik danken voor het onderzoek naar training in de kinderopvang, waar ik vandaag graag naar heb verwezen.

Het SCO-Kohnstamm Instituut, tegenwoordig Kohnstamm Instituut, was na mijn studie mijn thuisbasis en is altijd – ook letterlijk en figuurlijk – in beeld gebleven. Ik dank Marianne Boogaard als mijn 'bso-maatje' en Anнемiek Veen voor de samenwerking bij het onderzoek naar peuterspeelzalen.

Lieve ouders, jullie rol in mijn leven is het belangrijkste geweest. Mama, jij bent er vandaag, samen met zus Muriel natuurlijk bij. Mijn vader is hier helaas niet, maar in mijn gedachten is hij – als mijn vader, maar ook als pedagoog en opleider – vandaag bij ons aanwezig.

Lieve Evelien, toen je hoorde dat ik een dankwoord moest schrijven kwam je direct met zeer uitgebreide tekstvoorstellen aan die jou rol uitgebreid belichtten. Alle woorden waren waar, maar ook dan doen ze je nog steeds tekort. Lieve Lotte en Max, ik ben blij dat jullie er vandaag bij waren en al jarenlang bij ons zijn. Het toeval wil dat de start van mijn onderzoek naar

kinderopvang samenviel met de periode dat we jullie naar de crèche brachten. En ook het kleine kinderdagverblijf bij ons om de hoek is er vandaag gewoon bij.

Geachte aanwezigen, ik wil iedereen vandaag danken voor jullie aanwezigheid hier en jullie belangstelling. Een oratie zonder publiek is ondenkbaar en ik vind het, samen met de stichting, bijzonder dat u vandaag bent gekomen.

Ik heb gezegd.

## Referenties

- Bahle, T. (2009). Public child care in Europe: historical trajectories and new directions. In K. Scheiwe & H. Willekens (red.), *Child care and preschool development in Europe* (p. 23-42). *Institutional perspectives*. 2009. Houndsmills, England: Palgrave Macmillan.
- Bennett, J., & Collette, C.P. (2006). *Starting Strong II; Early Childhood Education and Care*. Parijs, Frankrijk; OECD.
- Blok, H., Fukkink, R.G., Gebhardt, E.C., & Leseman, P.P.M. (2005). The relevance of delivery mode and other program characteristics for the effectiveness of early childhood intervention with disadvantaged children. *International Journal of Behavioral Development*, 29(1), 35-47.
- Bonoli, G., & Reber, F. (2010). The political economy of childcare in OECD countries; Explaining cross-national variation in spending and coverage rates. *European Journal of Political Research*, 49(1), 97-118.
- Boogaard, M., Bollen, I., & Dijkers, L. (2014, te verschijnen). *Gastouderopvang in West-Europese landen*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Boogaard, M., Fukkink, R., & Felix, C. (2008). *Chillen, skaten, gamen; Opvattingen over kwalitatief goede buitenschoolse opvang in Nederland*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut (rapport nr. 787).
- Boogaard, M., & Fukkink, R., m.m.v. van L. Schreuder, A. Veen, C. Felix, I. ten Hagen, N. Schouten & N. Trienekens (2009). *Pedagogische kwaliteiten van de buitenschoolse opvang: ontwikkeling van een meetinstrument*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut & NJi.
- Boogaard, M., Schreuder, L., & Fukkink, R. (2009). *Meetinstrument pedagogische kwaliteiten buitenschoolse opvang*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Boogaard, M., & Van Daalen-Kapteijns, M. m.m.v. C. Felix, A. Heurter, J. Roeleveld, & R. Fukkink (2012). *Pedagogische kwaliteit van buitenschoolse opvang in Nederland*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Caldwell, B.M., & Bradley, R.H. (2003). *Home observation for measurement of the environment: Administration manual*. Tempe, AZ: Family & Human Dynamics Research Institute, Arizona State University.
- CoRe – *Competence requirements in early childhood education and care (final report)* (2011). London/Ghent: University of East London/University of Ghent.
- Downer, J., Sabol, T.J., & Bridget, H. (2010). Teacher-child Interactions in the classroom: Toward a theory of within- and cross-domain links to children's developmental outcomes. *Early Education and Development*, 21(5), 699-723.
- Egert, F. (2014, te verschijnen). *Meta-analysis on the impact of in-service professional development programs for preschool teachers on quality ratings and child outcomes* (werktitel).
- Eindrapport bestandsopname voor- en vroegschoolse educatie in Nederland: Extra aandacht nodig voor achterstanden bij het jonge kind* (2013). Den Haag: Ministerie van Onderwijs.

- Fukkink, R., & van IJzendoorn, R. (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* (p. 31-47). Amsterdam: Boom.
- 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., Bollen, I., Jilink, L., Koopman, L., Op den Kelder, R., & Zeijlman, K. (2014, te verschijnen). *Eindrapport Groei in Beeld*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Fukkink, R., Gevers Deynoot-Schaub, M.J.J.M., Helmerhorst, K.O.W., Bollen, I., & Riksen-Walraven, J.M.A. (2013). *Pedagogische kwaliteit van de opvang voor 0- tot 4-jarigen in Nederlandse kinderdagverblijven*. Amsterdam/Nijmegen: NCKO.
- Fukkink, R.G., Helmerhorst, K., Gevers Deynoot-Schaub, M., De Kruif, R.E.L., Tavecchio, L.W.C., & Riksen-Walraven, M. (2011). *Pedagogische kwaliteit van de kinderopvang en de ontwikkeling van jonge kinderen: Een longitudinale studie*. Amsterdam: NCKO.
- Fukkink, R.G., & Tavecchio, L.W.C. (2010). Effects of Video Interaction Guidance on early childhood teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1652-1659.
- Fukkink, R.G., Trienekens, N., & Kramer, L.J.C. (2011). Video feedback in education and training: Putting learning in the picture. *Educational Psychology Review*, 23, 45-63.
- Fukkink, R., & Van Reemst, E. (2013). *Factsheet Kinderopvang*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Gevers Deynoot-Schaub, M.J.J.M., Helmerhorst, K.O.W., Bollen, I., & Fukkink, R.G. (2014). *Pedagogische kwaliteit van de opvang voor 2- tot 4-jarigen in Nederlandse peuterspeelzalen in 2013*. Amsterdam: NCKO.
- Gevers Deynoot-Schaub, M.J.J.M., & Riksen-Walraven, J.M. (2001). Child care under pressure: The quality of Dutch centers in 1995 and 2001. *Journal of Genetic Psychology*, 166(3), 280-296.
- Groeneveld, M.G., Vermeer, H.J., van IJzendoorn, M.H., & Linting, M. (2011). Enhancing home-based child care quality through video-feedback intervention: A randomized controlled trial. *Journal of Family Psychology*, 25(1), 86-96.
- Groeneveld, M.G., Vermeer, H.J., van IJzendoorn, M.H., & Linting, M. (2010). Children's wellbeing and cortisol levels in home-based and center-based childcare. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 502-514.
- Hamre, B.K., Pianta, R.C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J.T., ... Howes, C. (2012). A course on effective teacher-child interactions: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American Educational Research Journal*, 49(1), 88-123.
- Heckman, J.J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312, 1900.
- Helmerhorst, K.O.W., Fukkink, R.G., Riksen-Walraven, J.M., Tavecchio, L.W.C., & Gevers Deynoot-Schaub, M.J.J. (2014, submitted). Improving Quality of the Child Care Environment through a Consultancy Program for Center Directors.

- Helmerhorst, K.O.W., Riksen-Walraven, J.M., Fukkink, R.G., Gevers Deynoot-Schaub, M.J.J.M., & Tavecchio, L.W.C. (2014, submitted). Effects of the Caregiver Interaction Profile Training on Caregiver-Child Interactions in Child Care Centers.
- Helmerhorst, K.O.W., Riksen-Walraven, J.M.A., Vermeer, H.J., Fukkink, R.G., & Tavecchio, R.G. (2014). Measuring interactive skills of caregivers in child care centers: Development and validation of the Caregiver Interaction Profile Scales. *Early Education and Development*, 25(5), 770-790.
- Helmerhorst, K.O.W., Riksen-Walraven, J.M., Gevers Deynoot-Schaub, M.J.J.M., Fukkink, R.G., & Tavecchio, L.W.C. (2014, to be published). Child Care Quality in the Netherlands over the Years: A Closer Look. *Early Education and Development*.
- Karssen, M., van der Veen, I., Veen, A., van Daalen, M., & Roeleveld, J. (2013). *Effecten van deelname aan en kwaliteit van voor- en vroegschoolse educatie op de ontwikkeling van kinderen*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut (rapport 894).
- Kazdin, A.E. (2010). *Single-case research designs; Methods for clinical and applied settings (2nd ed.)*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Leseman, P., & Slot, P. (2013). *Kwaliteit en curriculum van voorschoolse opvang en educatie in Nederland; Relaties met structurele kenmerken, organisatiekenmerken en gebruik van educatieve programma's*. Universiteit Utrecht, Onderzoeksprogramma Education & Learning – Centrum voor Cognitieve en Motorische Ontwikkelingsproblemen.
- Kohnstamm, D., van der Lem, T., Cornelisse, M., Kleerekoper, L., Colland, V., & van der Doef, S. (1976). *Had de Proefkreche effect? Verslag van een wetenschappelijk onderzoek*. Nijmegen: Dekker & van de Vegt.
- Lloyd, E., & Penn, H. (2012). *Childcare markets; Can they deliver an equitable service?* Bristol, UK: Policy Press.
- Love, J.M., Harrison, L., Sagi-Schwartz, A., van Ijzendoorn, M.H., Ross, C., Ungerer, J.A., ... Chazan-Cohen, R. (2003). Child care quality matters: How conclusions may vary with context. *Child Development*, 74, 1012-1033.
- Oberhuemer, P., Schreyer, I., & Neuman, M.J. (2010). *Professionals in early childhood education and care systems; European profiles and perspectives*. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Ploeger, S., & Fukkink, R. (2013). Interprofessionele samenwerking tussen kinderopvang en onderwijs in vier Europese steden. *Pedagogiek*, 33(3), 209-226.
- Pre-Cool Consortium (2012). *Pre-COOL cohortonderzoek; Technisch rapport tweejarcohort, eerste meting 2010-2011*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Rijswijk-Clerkx, L. (1981). *Moeders, kinderen en kinderopvang; Veranderingen in de kinderopvang in Nederland*. Nijmegen: Socialistische Uitgeverij.
- Riksen-Walraven, J.M.A. (2000). *Tijd voor kwaliteit* [oratie]. Amsterdam: Vossiuspers.
- Slot, P.L., Boom, J., Verhagen, J., & Leseman, P.P.M. (2014, submitted). *Psychometric quality of the Classroom Assessment Scoring System Toddler*.
- Shadish, W.R., Hedges, L.V., & Pustejovsky, J.E. (2014). Analysis and meta-analysis of single-case designs with a standardized mean statistic: A primer and applications. *Journal of School Psychology*, 52, 123-147.
- Sheridan, S.M., Edwards, C.P., Marvin, C.A., & Knoche, L.L. (2009). Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs. *Early Education and Development*, 20(3), 377-401.

- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years* (research report no. 356). Londen, Engeland: University of London, Institute of Education.
- Smith, J.D. (2012). Single-case experimental designs: A systematic review and published research and current standards. *Psychological Methods*, 17(4), 510-550.
- Snyder, P., Hemmeter, M.L., Meeker, K.A., Kinder, K., Pasia, C., & McLaughlin, T. (2012). Characterizing key features of early childhood professional development. *Infants & Young Children*, 25(3), 188-212.
- Speetjens, P., & Verweij-Kwok, S. (2012). *Kwaliteitsimpuls Werken met baby's; Evaluatie en verbetertraject van een cursus voor de professionele babyopvang*. Utrecht: Trimbos Instituut/Nederlands Jeugdinstituut.
- Starting Strong III: A quality toolbox for early childhood education and care* (2012). Parijs, Frankrijk: OECD.
- Tavecchio, L. (2002). *Van opvang naar opvoeding* [oratie]. Amsterdam: Vossiuspers.
- Van Polanen, M., Colonna, C.C., Tavecchio, L.W.C., Blokhuis, S., & Fukkink, R.G. (submitted). Men and women in childcare: A study of caregiver-child interactions.
- Van Rijswijk-Clerkx, L.E. (1981). *Moeders, kinderen en kinderopvang. Veranderingen in de kinderopvang in Nederland*. Nijmegen: Sun.
- Van Yperen, T. (red.) (2010). *55 vragen over effectiviteit*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- Veen, A., Roeleveld, J., & Leseman, P. (2000). *Evaluatie van Kaleidoscoop en Piramide; Eindrapportage van de effectmeting*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut (SCO-rapport 576).
- Veen, A., Fukkink, R., Gevers, M., Heurter, A., Helmerhorst, K., & Bollen, I. (2014). *Pedagogische kwaliteit gemeten in peuterspeelzalen; Uitkomsten NCKO en pre-COOL naast elkaar gezet*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Veen, A., Fukkink, R., & Roeleveld, J. (2006). *Evaluatie van Startblokken en Basisontwikkeling; Implementatie en effecten van het programma Startblokken en Basisontwikkeling in het kader van Voor- en Vroegschoolse Educatie*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut (rapport nr. 751).
- Veen, A., Heurter, A., & van der Veen, I. (2014). *De pedagogische kwaliteit van peuterspeelzalen en kinderdagverblijven*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut (rapport nr. 903).
- Vermeer, H., van IJzendoorn, M.H., De Kruif, R., Fukkink, R.G., Tavecchio, L.W.C., Riksen-Walraven, J.M., & 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.
- Werner, C.D. (2014). *Carefree in child care? Child wellbeing, caregiving quality, and intervention* [proefschrift]. Leiden: Universiteit Leiden.
- Zaslow, M.J. (2009). Strengthening the conceptualization of early childhood professional development initiatives and evaluations. *Early Education and Development*, 20, 527-536.
- Zaslow, M., Tout, K., Halle, T., Vick Whittaker, J. V., & Lavelle, B. (2010). *Towards the identification of features of effective professional development for early childhood educators*. Washington, DC: U.S. Department of Education.