

Ontwikkelingsstimulering in de kinderopvang

Master Thesis Maatschappelijke Opvoedingsvraagstukken

Universiteit Utrecht 2011-2012

Daisy Elferink

Ontwikkelingsstimulering in de kinderopvang

Master Thesis Maatschappelijke Opvoedingsvraagstukken

Universiteit Utrecht 2011-2012

Daisy Elferink

Naam: Daisy Elferink
Studentnummer: 3650855
Datum: 21 juni 2012
Begeleidster NJi: Drs. Liesbeth Schreuder
Thesisbegeleidster UU: Dr. Cathy van Tuijl
Tweede corrector: Dr. Monique van Londen- Barentsen



Dankwoord

Dit onderzoek was niet mogelijk geweest zonder de medewerking van de respondenten. Hierbij wil ik hen dan ook bedanken. Met speciale dank aan de ROC's en kinderdagverblijven die tijd vrij hebben gemaakt voor het afnemen van interviews en de studenten en pedagogisch medewerkers die de vragenlijsten hebben ingevuld. Graag wil ik Liesbeth Schreuder van het Nederlands Jeugdinstituut en Cathy van Tuijl van de Universiteit Utrecht bedanken voor hun kundige feedback. De zoektocht naar respondenten en het afnemen van interviews heb ik samen gedaan met Stefanie Abrahamse. Ik wil haar niet alleen hiervoor bedanken maar ook voor alle gezellige uurtjes en opbeurende woorden wanneer ik het even niet meer zag zitten. Daarnaast wil ik ook mijn vriend bedanken voor al zijn steun.

Abstract

In this mixed- methods research the education of childcare workers has been examined. A questionnaire for teachers of professional training institutes for childcare and executives in childcare institutes reported quality characteristics for childcare givers. The structured interviews with teachers from professional training institutes for childcare workers and executives in childcare institutes complement the quantitative data. Both groups respondents find all the quality characteristics of child care workers important for the field. Sensitive responsiveness and respect for autonomy are the most important characteristics for child care workers according to the respondents. The educational component of child care, which the current childcare givers lack of, is rated as significantly less important. The majority of both groups report that just graduated childcare workers have a lack of knowledge of the development of children. A questionnaire conducted among students and childcare workers resulted in both groups reporting having less confidence in their knowledge about the development of children than in their skills to stimulate the cognitive development of children.

Samenvatting

Dit onderzoek betreft een mixed- methods onderzoek naar het onderwijsaanbod aan toekomstig pedagogisch medewerkers in de kinderopvang. Er is gebruik gemaakt van een vragenlijst voor docenten van ROC's en leidinggevenden in de kinderopvang, met kwaliteitskenmerken van afgestudeerde pedagogisch medewerkers. Gestructureerde interviews met docenten van ROC's en leidinggevenden in de kinderopvang geven aanvulling op de kwantitatieve gegevens. Beide groepen respondenten vinden alle kwaliteitskenmerken, die de kinderopvang in huis kan hebben, belangrijk. De kenmerken sensitieve responsiviteit en respect voor de autonomie van kinderen worden het meest belangrijk gevonden. De educatieve component, waar de huidige pedagogisch medewerker momenteel onvoldoende op scoort, wordt beduidend minder genoemd. De meerderheid van de respondenten vindt dat net afgestudeerde pedagogisch medewerkers onvoldoende kennis hebben over de ontwikkeling van kinderen. Een vragenlijst afgenomen bij studenten en pedagogisch medewerkers geeft aan dat zij minder vertrouwen hebben in hun kennis over de ontwikkeling van kinderen dan in hun vaardigheden om de cognitieve ontwikkeling van kinderen te stimuleren.

Inleiding

De kwaliteit van kinderdagverblijven is van groot belang voor de ontwikkeling van het jonge kind. In de eerste levensjaren wordt de basis gelegd op het gebied van denken, taal, sociaal- emotionele ontwikkeling en motoriek. Een hogere kwaliteit van de kinderopvang wordt geassocieerd met betere kinduitkomsten op latere leeftijd. Kinderen die naar kinderdagverblijven gaan met hoge pedagogische kwaliteit zijn coöperatiever, hebben minder problemen en meer cognitieve mogelijkheden (Clarke- Stewart, Lowe Vandell, Burchinal, O'Brien en McCartney, 2002; Burchinal, Roberts, Riggins, Zeisel, Neebe en Brant, 2000). Deze resultaten worden niet alleen in het buitenland gevonden maar ook in Nederland (NCKO, 2011).

Een belangrijk deel van de ervaringen die kinderen in de kinderopvang opdoen wordt bepaald door het contact met de pedagogisch medewerker. Vooral de interactievaardigheden van pedagogisch medewerkers zijn van belang voor de ontwikkeling van het jonge kind. Het Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek (NCKO) heeft een instrument ontwikkeld waarmee de interactievaardigheden van de pedagogisch medewerkers gemeten kunnen worden (Riksen- Walraven, 2004). De laatste jaren is de kwaliteit van de kinderopvang in Nederland drastisch gedaald. Pedagogisch medewerkers blijken voldoende- goed te scoren op de basale vaardigheden maar slecht te scoren op de zogenaamde educatieve interactievaardigheden, deze zullen verderop worden uitgelegd (de Kruif et al., 2009). Er kunnen verschillende verklaringen gevonden worden waarom pedagogisch medewerkers op deze vaardigheden te kort komen. Een belangrijk criterium voor professionals is de toegang tot het beroep en de wijze waarop kennis en competenties worden aangeleerd aan nieuwe professionals (Peeters, 2008). In 2008 had 81% van de pedagogisch medewerkers een opleiding afgerond op mbo niveau waarvan het merendeel een niveau drie opleiding heeft genoten (de Kruif et al., 2009). Het opleidingsniveau van pedagogisch medewerkers is een van de meest belangrijke determinanten van kwaliteit van de kinderopvang in andere landen (Vandell & Wolfe, 2000). In Nederland verhoudt het opleidingsniveau van de medewerkers zich niet tot de pedagogische kwaliteit van de kinderopvang. Een verklaring hiervoor wordt gevonden in het homogene niveau van de pedagogisch medewerkers (in het vervolg pm'ers) die een opleiding hebben afgerond die zich niet specifiek richt op het jonge kind (0-4 jaar) (de Kruif et al., 2009).

Daarom staat in dit onderzoek de volgende hoofdvraag centraal:

In hoeverre draagt het onderwijsaanbod bij aan een ontwikkeling stimulerende houding, kennis en vaardigheden van toekomstige pedagogisch medewerker in de kinderopvang?

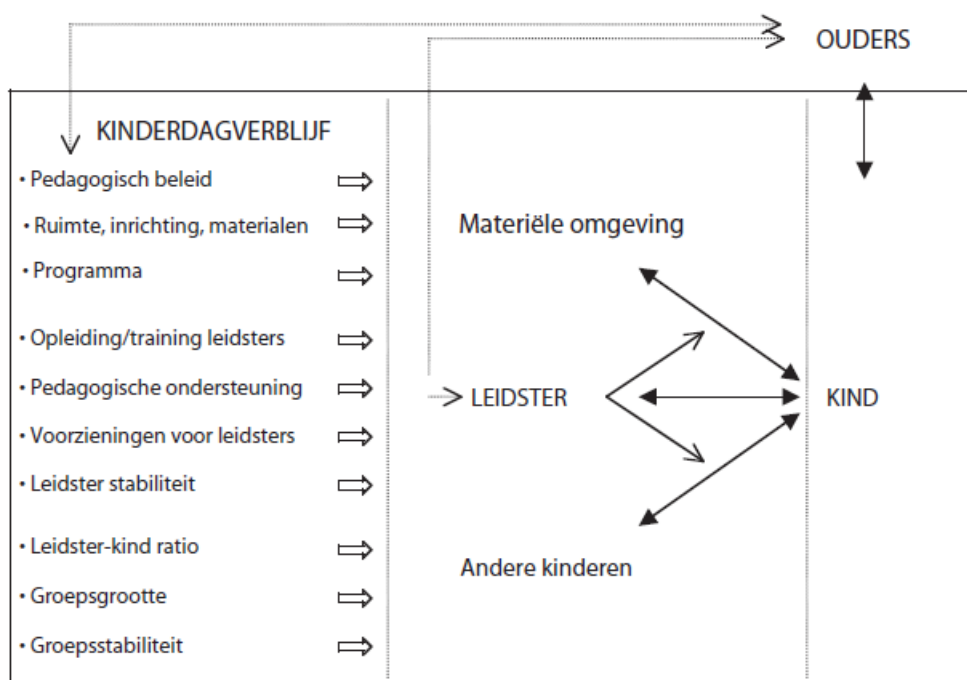
Theoretisch kader

Wat zijn kwaliteitskenmerken van kinderopvang

In de Wet op Kinderopvang (2005) worden vier pedagogische doelen genoemd waarvan verplicht is dat elke kinderopvanginstelling eraan werkt. Deze doelen zijn; het bieden van emotionele veiligheid, een bijdrage leveren aan de persoonlijke competentie, een bijdrage leveren aan de sociale competentie en de overdracht van waarden en normen (VWS, 2004).

Het meten van pedagogische kwaliteit van de kinderopvang kan gedaan worden aan de hand van drie kwaliteitsindicatoren: (1) maten die het welzijn en de ontwikkeling van kinderen aangeven (uitkomstmaten), (2) kenmerken van het zorg- en opvoedingsproces zelf (proceskenmerken) en (3) kenmerken van de opvoeders op het kinderdagverblijf zelf (structurele kenmerken). Deze drie kwaliteitsindicatoren zijn schematisch weergegeven in figuur 1. In het linkerdeel staan de belangrijkste structurele kindkenmerken waarvan is aangetoond of waarvan kan worden aangenomen dat deze invloed hebben op de proceskwaliteit van kinderdagverblijven: de proceskwaliteit is weergegeven in het rechterdeel (Riksen- Walraven, 2004). Internationaal worden dezelfde kenmerken genoemd (Vandell & Wolfe, 2000). Leidster- kind ratio, de grootte van de groep en de educatie van de leidsters zijn de belangrijkste structurele kenmerken. Deze drie worden door Tavecchio (2002) onder de ijzeren drie geschaard die randvoorwaardelijk zijn voor de interactiekwaliteit (proceskenmerk).

Figuur 1: Factoren die direct of indirect van invloed zijn op het welbevinden en de ontwikkeling van een kind in een kinderdagverblijf



Noot: \longleftrightarrow Proximale processen: ontwikkeling kind in interactie met de directe omgeving
 \Rightarrow Invloed van structurele opvangkenmerken op proximale processen

(Bron: Riksen-Walraven, 2004)

Kwaliteitsmodel van Riksen-Walraven (2004)

Dalende kwaliteit van de kinderopvang

De afgelopen jaren is de kwaliteit van de kinderopvang sterk achteruit gegaan. Deze achteruitgang is aangetoond in verschillende onderzoeken door het NCKO. Vanaf 1995- 2005 is een groei van 106.000 naar 223.000 kinderen waarneembaar in de kinderopvang. De vraag die gesteld is in het NCKO rapport uit 2005 is of de kwantitatieve groei de kwaliteit van de kinderdagverblijven heeft aangetast. *‘Waarbij kwalitatief goede kinderopvang gedefinieerd kan worden als opvang die kinderen veiligheid biedt, hun persoonlijke en sociale competentie bevordert en hen regels, normen en waarden bijbrengt’* (Riksen- Walraven, 2004). De leidster- kind ratio blijkt in 2005 ten opzichte van 1995 significant lager te zijn. Het aantal kinderen per pm’er was in 1995 vier komma drie, dit is opgelopen tot bijna vijf in 2005. Toch blijkt er een significante daling van de proceskwaliteit. In 1995 werd in het geheel geen opvang van onvoldoende kwaliteit aangeboden, dit loopt op tot 40% in 2005. Mogelijke oorzaken voor de dalende kwaliteit zijn; de expansieve groei, de hoge werkdruk en de kwaliteit van de opleidingen (Vermeer et al., 2005). Er is vooral een significante daling van de kwaliteit van taal- en leeractiviteiten van pm’ers zichtbaar in 2001 ten opzichte van 1995 (Gevers Deynoot-Schaub & Riksen- Walraven, 2005). Een dalende trend van de educatieve component heeft doorgezet in 2008. Daarnaast is er ook een significante daling van de kenmerken: ruimte/ meubilering, interacties en activiteiten. Omdat interacties de kern uitmaken van de pedagogische kwaliteit wordt vooral hier op gefocust (de Kruif et al., 2009).

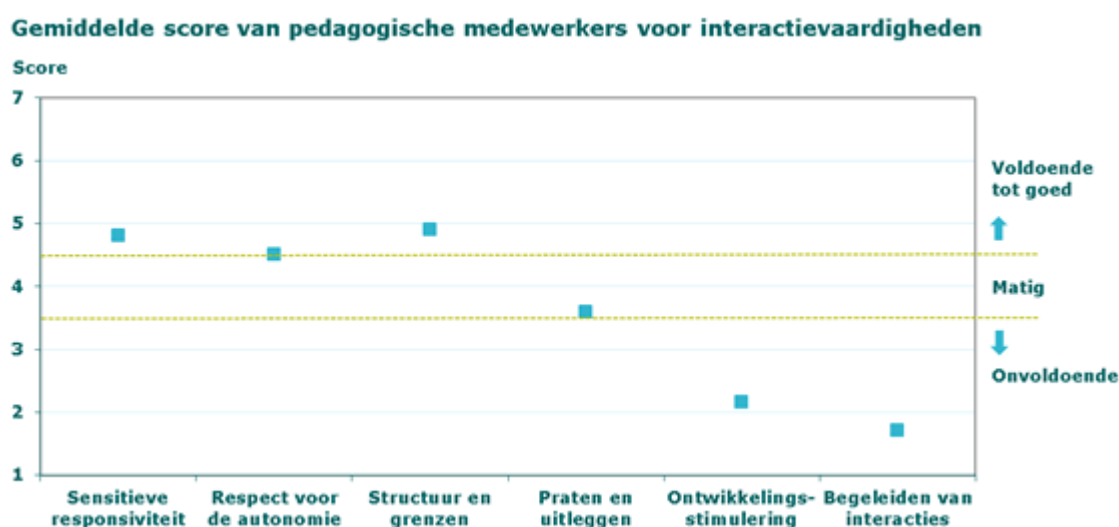
Meting van de interactiekwaliteit

De interactievaardigheden van pm’ers bepalen in hoge mate de kwaliteit van ervaringen die kinderen in kinderdagverblijven opdoen. Riksen- Walraven (2004) onderscheidt op grond van ontwikkelingspsychologisch onderzoek een zestal pedagogische interactievaardigheden die een leidster in haar interactie met kinderen moet laten zien. De vaardigheden zijn: sensitieve responsiviteit, respect voor autonomie, structureren en grenzen stellen, praten en uitleggen, ontwikkelingsstimulering en het begeleiden van interacties tussen kinderen. Correlatieel onderzoek in het buitenland toont aan dat interactievaardigheden bijdragen aan het welbevinden van kinderen en hun sociaal- emotionele en cognitieve ontwikkeling. Clarke- Stewart et al. (2002) tonen met gestructureerde observaties van kinderen en verzorgers aan dat de kwaliteit van de verzorging, gemeten in interactievaardigheden (sensitiviteit, responsiviteit, hechting, stimulatie van de cognitieve ontwikkeling en stimulatie van exploratie), beter is wanneer er een hogere score is op de interactievaardigheden. Burchinal et al. (2000) geven eveneens aan dat een hogere kwaliteit van kinderopvang correleert met betere cognitieve en talige ontwikkeling gedurende de eerste drie jaar van het leven. Daarnaast vinden zij dat een laag leidster- kindratio tot meer interacties kan leiden.

Dit veronderstelt wel dat pm'ers getraind moeten worden in het voeren van responsieve en stimulerende interacties met kinderen.

De meerderheid van de pm'ers in Nederland scoort op de basale interactievaardigheden *sensitieve responsiviteit*, *respect voor autonomie* en *structureren en grenzen stellen* voldoende tot goed. Opvallend minder goed zijn de resultaten op de overige drie educatieve interactievaardigheden *praten en uitleggen*, *ontwikkelingsstimulering* en het *begeleiden van interacties tussen kinderen*. Figuur 2 laat zien hoe de pm'ers scoren op de NCKO-interactievaardigheden.

Figuur 2 verdeling van de scores voor de zes NCKO- interactievaardigheden



(Bron: Nederlands Jeugdinstituut, n.d.)

Ontwikkelingsstimulering (VVE programma's)

In het pedagogisch kader 0-4 jaar, een inspiratieboek waar beleid in de kinderopvang vorm mee gegeven kan worden, wordt er gebruik gemaakt van de holistische benadering van ontwikkeling. In de holistische benadering van ontwikkeling is opvoeding gericht op alle aspecten van de ontwikkeling; de emotionele, sociale, cognitieve, creatieve, motorische en de morele ontwikkeling (Singer en Kleerekoper, 2009).

Het gebruik van een VVE- programma (voor- en vroegschoolse educatie) kan de educatieve kwaliteit van de kinderopvang verhogen. VVE- programma's zijn educatieve programma's die gebruikt worden in kindercentra en in de onderbouw van de basisschool. VVE- programma's zijn in eerste instantie ontwikkeld voor kinderen die een risico hebben op het oplopen van onderwijsachterstand (Dickinson, 2011). Er bestaan verschillende soorten VVE- programma's, zoals programma's voor in centra of voor in gezinnen. Voorbeelden van centra-gerichte

programma's waarvan positieve resultaten zijn aangetoond zijn Kaleidoscoop en Piramide (Veen, Roeleveld & Leseman, 2000).

Voorheen werden VVE- programma's vooral uitgevoerd op peuterspeelzalen. Tegenwoordig zijn er ook veel VVE- programma's te vinden in kinderdagverblijven.

Uit onderzoek door de Universiteit Utrecht blijkt dat bij het uitvoeren van een VVE – programma *niet* het werken met een erkend programma tot positieve resultaten leidt maar dat de professionaliteit van de pm'ers bepalend is. Pm'ers moeten ontwikkelingsstimulerende activiteiten kunnen initiëren en kinderen kunnen begeleiden in hun spel (de Haan, Leseman & Elbers, 2011). Hogere niveaus van ontwikkelingsstimulering bij kinderen voorspellen hogere niveaus van cognitieve ontwikkeling bij kinderen wanneer ontwikkelingsstimulering wordt toegepast door sensitieve pm'ers (Aalbers, Riksen- Walraven en de Weerth, 2010).

Het leerproces van kinderen

Kinderen leren in interactie met de sociale omgeving. Pm'ers hebben een actieve rol in de ontwikkeling van jonge kinderen. Zij scheppen niet alleen voorwaarden voor het leren en ontwikkelen maar nemen deel aan dit proces door stimulerende interacties te voeren met kinderen en kinderen hierin te begeleiden. Belangrijk is het aansluiten bij de manier waarop jonge kinderen leren. Kinderen leren door uit te proberen en te ontdekken, door spelend leren, door kijken en imiteren, door herhaling, op eigen tempo en op eigen wijze, door mee te helpen en mee te doen, door woorden te geven aan ervaringen en ervaringen op verschillende manieren uiten en vorm te geven. Pm'ers kunnen het leren van jonge kinderen stimuleren door een uitdagende speelleer omgeving te creëren, het gebruik van een dagritme, observaties uitvoeren en rekening houden met de groepsindeling. Daarnaast is het belangrijk om kinderen aan te spreken binnen de zone van naaste ontwikkeling en stimulerende communicatie te gebruiken (Singer en Kleerekoper, 2009; Schonewille en Hoogedoorn, 2002).

Uit het EPPE project (Effective Provision of Pre- School Education), een longitudinale studie waarin de effecten van voorschoolse educatie zijn onderzocht op 30.000 kinderen, komen zeven aandachtsgebieden die belangrijk zijn bij het aanbieden van ontwikkelingsstimulering in het werken met peuters en kleuters. Deze gebieden zijn: de kwaliteit van de verbale interacties tussen volwassene en kind, aanbieden van activiteiten, kennis en begrip van het curriculum, kennis over hoe jonge kinderen leren, vaardigheden om kinderen te begeleiden, betrokkenheid van de ouders van de kinderen in de leeractiviteiten en het begeleiden van kinderen in het rationaliseren en praten over conflicten (Sylva, Melhuish, Sammons, Blatchford & Taggart, 2004).

De rol van de opleiding

Amerikaans correlationeel onderzoek toont aan dat een betere opleiding van de leidster samenhangt met een hogere kwaliteit van de kinderopvang. Uit onderzoek door Burchinal, Howes & Kontos (2002) blijkt bovendien dat in de VS opleiding een betere voorspeller is dan groepsgrootte, leidster-kind ratio en ervaring. Naast de opleiding kunnen workshops ook bijdragen aan het verbeteren van de kwaliteit van de kinderopvang (Burchinal, Cryer en Clifford, 2002). Pm'ers die hoger opgeleid zijn geven betere persoonlijke verzorging, zijn sensitiever, zijn meer betrokken bij de kinderen en hebben meer kennis van de ontwikkelingsgerichte praktijk dan lager opgeleide pm'ers.

Gespecialiseerde training verbetert de pedagogische competenties van leidsters in de kinderopvang. Competenties worden hier gedefinieerd als de professionele attitude, kennis en vaardigheden. Daarnaast wordt educatie en training geassocieerd met betere ontwikkelingsuitkomsten van kinderen. Zoals een betere taalvaardigheid, sociale competentie en voorbereiding op de basisschool (Fukkink & Lont, 2007).

Early, Maxwell, Burchinal, Bender, Ebanks, Henry et al. (2007) stellen dat het veld momenteel te weinig informatie heeft over wat geleerd wordt in de voorbereiding van pm'ers, hoe zij instructie krijgen en door welke mechanismen aangeleerde vaardigheden zich vertalen naar responsieve en educatieve interactievaardigheden. De onderzoekers vinden te weinig evidentie voor de stelling dat een hogere opleiding van pm'ers leidt tot een hogere interactiekwaliteit. Hiervoor hebben zij twee belangrijke redenen. Ten eerste pm'ers worden niet goed voorbereid op het werken met jonge kinderen in de opleiding; daardoor is er geen effect voor opleiding op interactie kwaliteit te verwachten. Een tweede reden is dat de studenten te weinig ondersteuning krijgen bij het implementeren van wat geleerd is. Eenzelfde redenatie wordt gevolgd door Fukkink en Lont (2007). De auteurs stellen dat de instructie van pm'ers de professionele competenties van pm'ers beïnvloedt en dus invloed heeft op de interacties met kinderen.

De opleiding tot pedagogisch medewerker

Er zijn grote verschillen in het vereiste niveau van de opleiding voor het werken in de kinderopvang tussen landen. Nederland heeft net als België een split system waarbij de aankomende pm'ers op secundair niveau worden opgeleid. De opleiding vindt plaats op mbo niveau (middelbaar beroeps onderwijs). De studenten kunnen worden gekwalificeerd op niveau drie en vier (pw 3 en pw 4) (Peeters, 2008).

In Nederland zijn er twee documenten die het beroep pm'er in de kinderopvang vormgeven. Er is een 'professioneel profiel' samengesteld door het voormalig Nederlands Instituut voor Zorg en Welzijn (NIZW). In samenwerking met andere professionals en experts van andere nationale organisaties beschrijft dit profiel de taken van een pm'er (van de Haterd & Lammersen, 2006).

Brancheorganisatie Calibris heeft het professionele profiel vertaald naar een 'educatie profiel' voor de opleiding tot pm'er. Centraal hierin staan de werkprocessen gerelateerd aan drie kerntaken (opstellen van een activiteitenprogramma en plan van aanpak, opvoeden en ontwikkelen van het kind en uitvoeren van organisatie- en professiegebonden taken) (Calibris, 2012). Fukkink (2010) heeft gekeken naar de correlatie tussen de tekstboeken, die gebruikt worden voor de opleiding pedagogisch werker kinderopvang, en het professionele profiel zoals opgesteld door het NIZW (van de Haterd & Lammersen, 2006) en het educatie profiel zoals opgesteld door Calibris. De studie wijst uit dat er niet genoeg correlatie is tussen de profielen en de tekstboeken. Twee belangrijke werkprocessen voor ontwikkelingsstimulering genoemd door Calibris; 'stimuleren van educatie en ontwikkeling van de cliënt' en 'het aanbieden van ontwikkelingsgerichte activiteiten' hebben in de tekstboeken die gebruikt worden in deze studie (van Angerenstein) een lage dekking. Het stimuleren van de educatie en de ontwikkeling van de cliënt speelt voor 50% een rol in de boeken en het aanbieden van ontwikkelingsgerichte activiteiten speelt voor 9% een rol in de boeken.¹

Method

Onderzoeksdesign

Dit onderzoek betreft een mixed- methods onderzoek. Het kwantitatieve gedeelte bestaat uit een eenmalige vragenlijst met docenten van Regionale opleidingscentra (ROC's) en leidinggevendenden van kinderdagverblijven. Studenten van ROC's en pm'ers van kinderdagverblijven hebben ook een eenmalige vragenlijst ingevuld. Het kwalitatieve gedeelte bestaat uit semigestructureerde interviews met docenten en leidinggevendenden. Daarnaast zijn er analyses gemaakt van verscheidene documenten die verstrekt worden binnen de opleiding pedagogisch werker (pw) kinderopvang.

Procedure ROC's

Voor dit onderzoek zijn 17 ROC's benaderd in twee rondes. In ronde één zijn 13 ROC's benaderd middels een brief. De ROC's zijn geselecteerd op basis van het mbo netwerk van het NJi en zoektermen in de zoekmachine Google. De opleidingen pw kinderopvang hebben een brief gehad met daarin vermeld; het doel van het onderzoek en of de opleidingen bereid zijn tot deelname aan het onderzoek. De deelname bestaat uit vragenlijsten en drie á vier semigestructureerde interviews met docenten en vragenlijsten met minimaal vier studenten op niveau drie pw en vier studenten op niveau vier pw.

De ROC's hebben na zes werkdagen een herinneringsmail gehad. Na acht werkdagen was er één reactie met een afwijzing en 12 keer non- respons. De opleidingen zijn vervolgens via e- mail

¹ N.B. Fukkink (2010) heeft een eerdere versie van het kwalificatiedossier vergeleken.

en telefoon benaderd om naar de personen te vragen die een overkoepelende functie hebben binnen de opleiding pw kinderopvang. Na het verkrijgen van e-mail adressen zijn de brieven persoonlijk via de mail verstuurd en is er na zes werkdagen herhaaldelijk contact opgenomen met de desbetreffende personen. Dit resulteerde in deelname van één ROC.

Vervolgens is een tweede ronde gestart waarin vijf nieuwe ROC's zijn benaderd. Deze zijn geselecteerd via; contactpersoon van de deelnemende locatie, contactpersoon binnen het NJi, een kinderopvangorganisatie en door het bellen naar locaties verkregen door de zoekmachine Google. Dit heeft geresulteerd in deelname van één ROC. Alle ROC's vanuit de eerste en tweede ronde zijn vervolgens opnieuw benaderd via mail en telefonisch contact. Dit heeft geresulteerd in deelname van één ROC.

In totaal zijn er drie ROC's die hebben deelgenomen aan het onderzoek, vier ROC's hebben gereageerd met reactie dat er momenteel geen tijd is voor deelname aan een onderzoek en is er 11 keer non- respons. Vanwege lage respons worden de drie ROC's meegenomen in het onderzoek en is er geen ruimte voor een steekproef. Deze selectie brengt een aantal effecten met zich mee. Mogelijk nemen deze ROC's deel vanwege het op orde hebben van zaken of wordt er gewerkt aan de kwaliteit van het onderwijs. De ROC's worden in deze thesis geanonimiseerd en aangeduid met x, y en z.

Participanten ROC's

De interviews zijn gehouden met docenten en onderwijsontwikkelaars. ROC x neemt deel met drie docenten/ onderwijsontwikkelaars, vijf studenten op pw niveau drie en drie studenten op pw niveau vier.

ROC y neemt deel met vier docenten/ onderwijsontwikkelaars, zeven studenten pw niveau drie en 16 studenten van niveau vier. De laatstgenoemde groep doet de kopopleiding en heeft pw drie al afgerond, daarnaast is deze groep werkzaam in de kinderopvang. Deze groep wordt meegenomen bij de studenten niveau vier.

ROC z neemt deel met vier docenten/ onderwijsontwikkelaars, 17 studenten pw niveau drie en zes studenten op pw niveau vier. Eén student heeft het niveau niet ingevuld. Deze student wordt alleen meegenomen in resultaten op niveau drie en vier.

In totaal hebben 61 studenten deelgenomen aan het onderzoek. Wegens incomplete ingevulde vragenlijsten worden 55 ingevulde vragenlijsten gebruikt voor dit onderzoek; waarvan 29 studenten op niveau drie, 25 studenten op niveau vier en één student waarvan het opleidingsniveau niet is ingevuld. De studenten hebben een gemiddelde leeftijd van 20,6 jaar (sd= 2,2; bereik 18-29). Van de niveau drie deelnemers is de gemiddelde leeftijd 19, 9 jaar (sd= 1,4; bereik 18-23). Van de niveau vier deelnemers is de gemiddelde leeftijd 21, 5 jaar (sd= 2,8 ; bereik 18-29)

Procedure kinderopvangorganisaties

Er zijn 19 kinderopvangorganisaties telefonisch benaderd. De kinderopvangorganisaties zijn geselecteerd uit het netwerk van contactpersonen van het NJi en via zoektermen in de zoekmachine Google. In het eerste contact is het doel van het onderzoek genoemd en gevraagd naar een medewerker die de deelnamevraag kan beantwoorden. Vervolgens is er een e-mail naar de contactpersonen van de kinderopvangorganisaties gestuurd. De organisaties hebben na vijf werkdagen een herinneringsmail gehad en zijn na acht werkdagen opnieuw telefonisch benaderd. Dit heeft geresulteerd in drie deelnemende organisaties, zeven reacties met geen deelname wegens tijdgebrek en acht keer non- respons. Één kinderopvangorganisatie is afgewezen wegens tijdsplanning. De kinderopvangorganisaties worden aangeduid met a, b en c.

Participanten kinderopvangorganisaties

Kinderopvangorganisatie a heeft deelgenomen met vier locaties. Hierbij zijn er vier semigestructureerde interviews afgenomen met vier clustermanagers en 20 vragenlijsten met pm'ers. Kinderopvang- organisatie b heeft deelgenomen met één locatie. Hierbij is er één interview afgenomen met een leidinggevende en assistent- leidinggevende en drie vragenlijsten met pm'ers. Kinderopvang- organisatie c heeft deelgenomen met één beleidsmedewerker.

In totaal hebben 22 pm'ers de vragenlijst ingevuld. Waarvan 18 vrouwen en één man. Van kinderopvangorganisatie a hebben 19 pm'ers de vragenlijst ingevuld, van organisatie b zijn dit er drie en van organisatie c was dit wegens tijdgebrek bij de organisatie niet mogelijk. Van organisatie a zijn er drie vragenlijsten niet meegenomen in het onderzoek omdat deze niet volledig zijn ingevuld. Voor het onderzoek wordt gebruik gemaakt van 19 ingevulde vragenlijsten. De pm'ers hebben een gemiddelde leeftijd van 31,47 jaar (sd=8,1 ; bereik 21-49). De hoogst afgeronde opleiding is van negen pm'ers pw niveau drie, van drie pm'ers pw niveau vier, eveneens drie pm'ers hebben de opleiding MDGO-agogisch werk afgerond, twee deelnemers hebben het mbo aangegeven, één deelnemer meao en één deelnemer hbo. De pm'ers hebben een gemiddelde werkervaring van 7,84 jaar (sd= 5,2; bereik 3-18).

Vragenlijsten docenten/ leidinggevenden

De vragenlijst is digitaal verspreid onder de deelnemende ROC's en kinderopvangorganisaties. Daarnaast is de vragenlijst digitaal verstuurd naar een groot aantal andere ROC's en kinderopvangorganisaties gevonden via de zoekmachine Google. De vragenlijst is tevens op de website Linked- in geplaatst. Dit heeft een respons van 44 vragenlijsten opgeleverd. 30 respondenten hebben de functie in ingevuld. Deze vragenlijsten zijn gebruikt voor het onderzoek. Er zijn 19 docenten, één onderwijsassistent, acht leidinggevenden, één praktijkopleider, en één

beleidsmedewerker van een kinderopvangorganisatie die de vragenlijst hebben ingevuld. De docenten en onderwijsassistent maken deel uit van de groep ROC en de leidinggevenden, praktijkopleider en beleidsmedewerker van de kinderopvangorganisatie maken deel uit van de groep kinderopvangorganisatie. Er zijn 27 vrouwen en twee mannen. Eén respondent heeft het geslacht niet ingevuld. 28 respondenten hebben de leeftijd ingevuld. Waarbij de gemiddelde leeftijd 43,7 jaar is (sd= 12,4; bereik 23-65). Van alle respondenten is het gemiddeld aantal jaren werkervaring 12, 4 jaar (sd=10,1 ; 1-33). Zeven respondenten hebben deze vraag niet beantwoord. De hoogst afgeronde opleiding was voor zes respondenten wo, voor 21 een hbo opleiding en voor twee een mbo opleiding. Eén respondent was nog in opleiding voor docent zorg en welzijn.

Roc respondenten

De gemiddelde leeftijd van deze groep is 44, 7 jaar (sd=13,6 ; bereik 23-65). Twee respondenten hebben de leeftijd niet ingevuld. Deze respondenten hebben een gemiddeld aantal jaren werkervaring van 13, 2 (sd=10,1 ; bereik 1-33). 3 respondenten hebben deze vraag niet ingevuld. De hoogst afgeronde opleiding was voor drie een wo opleiding, 16 hebben een hbo opleiding en één respondent is in opleiding voor docent zorg en welzijn.

Kinderopvangorganisatie respondenten

Van deze respondenten is de gemiddelde leeftijd 40,8 jaar (sd= 10,2; bereik 29-64). Deze groep heeft een gemiddelde werkervaring van 10, 2 jaar (sd= 10,7; bereik 1-30) vier respondenten hebben deze vraag niet beantwoord. De hoogst afgeronde opleiding was voor drie een wo opleiding, voor vijf een hbo opleiding en voor twee een mbo opleiding.

Dataverzameling

Vragenlijsten

Fukkink, Tavecchio, de Kruif, Vermeer en van Zeijl (2005) volgend is het uitgangspunt van de vragenlijst het kwaliteitsmodel van Riksen- Walraven (2004). De vragen in de vragenlijst hebben betrekking op de structurele- en de proceskenmerken (zie figuur 1). Daarnaast zijn er een aantal andere onderwerpen aan toegevoegd geselecteerd uit vak- en veldpublicaties en binnen- en buitenlandse kwaliteitsinstrumenten uit de kinderopvang. Voor een overzicht zie bijlage 2. Het gaat om een kwalitatief onderzoek waarbij gekozen is voor de constante vergelijking als onderdeel van de gefundeerde theoriebenadering voor de selectie van structurele- en proceskenmerken. De constante vergelijking kan omschreven worden als de theoretische selectie van begrippen waarbij fragmenten aan categorieën worden toegekend (Boeije, 2005). De begrippen die van toepassing zijn op ontwikkelingsstimulering zijn overgenomen. Vervolgens heeft de onderzoeker de vragenlijst samengesteld tot er verzadiging was bereikt. Onontkoombaar is dat er een selectie is gemaakt van de items wegens de lengte van de vragenlijst. De onderzoeker heeft hierbij begrippen

samengevoegd en begrippen gekozen die in meerdere artikelen worden aangehaald. De begrippen zijn als items opgenomen in de vragenlijst voor docenten en leidinggevenden. Omwille van de duidelijkheid zijn de items voor de pm'ers en studenten vertaald naar toepassingsvragen. Vervolgens is gezocht naar schalen om de verschillende items onder te plaatsen. Er is gekozen voor de holistische benadering van ontwikkelingsstimulering uit het Pedagogisch kader kindercentra 0-4 jaar (Singer en Kleerekoper, 2009). Deze holistische benadering bestaat uit de sociale-, emotionele-, creatieve-, motorische-, morele-, taal- en cognitieve ontwikkeling. Dit onderzoek neemt de sociale- en emotionele ontwikkeling en de taal- en cognitieve ontwikkeling samen. Daarnaast wordt de morele ontwikkeling niet meegenomen. Er is voor 4 ontwikkelingsgebieden gekozen vanwege het tijdspad van het onderzoek. Omdat niet alle items onder deze schalen passen en er geen schalen vooraf waren is op basis van overeenstemming tussen de inhoud van de items een schaal toegekend. Hieruit zijn de volgende schalen ontstaan: kennis over de ontwikkeling van kinderen, stimuleren van de persoonlijke ontwikkeling, voorwaarden, ouders, ontwikkeling van de pm' er en programma/ activiteiten. De onderzoeker heeft een aparte schaal gemaakt voor stimuleren van de persoonlijke ontwikkeling en stimuleren van de sociaal- emotionele ontwikkeling. In de schaal sociaal- emotionele ontwikkeling zijn items geplaatst die te maken hebben met de sensitieve- responsiviteit van de pm' er. In de schaal stimuleren van de persoonlijke ontwikkeling zijn items geplaatst die horen bij het stimuleren en begeleiden van kinderen waarbij kinderen geobserveerd worden en rekening gehouden wordt met de ontwikkelingsfasen waarin de kinderen zich bevinden.

Vragenlijst docenten en leidinggevenden

De vragenlijsten zijn individueel, online in afwezigheid van de onderzoeker afgenomen. De vragenlijst bestaat uit twee delen. Fukkink et al. (2005) volgend is in het eerste deel gevraagd een oordeel te geven over 71 kwaliteitsaspecten, zowel structureel als meer persoonlijke kenmerken, die de kinderopvang en pm'ers in huis kan hebben. Dit oordeel bestaat uit twee delen. Allereerst kon men per aspect aangeven of dit 'helemaal niet belangrijk (kan zeker gemist worden)', 'niet zo belangrijk (kan eventueel gemist worden)', 'belangrijk (moet toegevoegd worden)' of 'heel erg belangrijk (mag zeker niet ontbreken)'. Dit is gescoord als één, twee, drie en vier. Hier ging het om weging van de kenmerken. Daarnaast werd gevraagd de vijf belangrijkste kenmerken te noemen. Hier werd gevraagd een prioritering te geven. Het tweede deel bestaat uit 41 gesloten stellingen. Aan docenten en leidinggevenden is gevraagd of zij het eens of oneens zijn met de stellingen. Daarna is gevraagd een rangorde te geven naar waar in de opleiding het meeste aandacht aan wordt besteed. Dit is eerst gedaan voor de zes interactievaardigheden (NCKO, 2011) en daarna voor de verschillende vormen van ontwikkelingsstimulering zoals deze in het Pedagogisch kader kindercentra 0-4 jaar beschreven staan (Singer & Kleerekoper, 2009).

Vragenlijst studenten en pm'ers

De vragenlijsten zijn digitaal en op papier in aanwezigheid van de onderzoeker afgenomen. De vragenlijst bestaat uit twee delen. Het eerste deel bestaat uit 63 items. Deze items zijn een vertaling van de items uit de vragenlijst van docenten en leidinggevend. De respondenten geven op een vijfpuntsschaal aan in welke mate de 63 items voor hen geldt. Dit gedeelte betreft een zelfrapportage over de vaardigheden van de studenten en pm'ers en hun oordeel over de opleiding en het werkveld. Deel twee van de vragenlijst bestaat uit zes casussen. Casus één tot en met vijf zijn gekozen uit de kwaliteitsmonitor van het NCKO (NCKO Kwaliteitsmonitor, 2009). In deze casussen wordt gekeken naar het herkennen van ontwikkelingsstimulering. Doordat het korte casussen zijn kunnen deze op verschillende wijzen geïnterpreteerd worden. Daarom is er voor gekozen om naast gesloten vragen gebruik te maken van open invulvragen. In casus zes is er gebruik gemaakt van twee you tube filmpjes. In deze filmpjes wordt de voorleesinteractie belicht. Hierbij gaat het om het herkennen van intonatie, interactie en het geven van feedback op het voorlezen.

Interviews

Er zijn 11 interviews met docenten/ onderwijsontwikkelaars gehouden en zes interviews met leidinggevend. De interviews bestonden bij beide groepen respondenten uit hetzelfde format. Er zijn 14 vragen gesteld over de kennis/ houding en vaardigheden van studenten en stagiaires. Daarnaast is gevraagd naar de werkvormen die gebruikt worden tijdens de opleiding en of er gebruik wordt gemaakt van andere vakinhoudelijke literatuur dan de boeken. Ook is gevraagd of de huidige opleiding toereikend is om de ontwikkeling van kinderen te stimuleren.

Data analyse

Interviews

Om de inhoudelijke variatie van de beide groepen respondenten te beschrijven wordt de gefundeerde theoriebenadering gebruikt. Er is gebruik gemaakt van een semi- gestructureerd interview met een topic en vragenlijst. Om de data te reduceren worden de gegevens eerst uiteengegrafeld en vervolgens gestructureerd. In de groep ROC respondenten zijn zowel docenten als onderwijsontwikkelaars geïnterviewd. De onderwijsontwikkelaars spreken over alle studenten waar de docenten alleen spreken over de studenten waar zij aan doceren. Bij een eerste analyse van de gegevens zal dit geen gevolgen hebben voor de uitkomst van het onderzoek. Naar verhouding zijn er minder leidinggevend van kinderdagverblijven geïnterviewd dan ROC respondenten. De antwoorden van de respondenten worden gecodeerd. Er wordt gezocht naar fragmenten die volgens de interpretatie van de onderzoeker bij elkaar horen. Om een vergelijking tussen de groepen mogelijk te maken wordt er een kolom gemaakt met de codes van de ROC groep en een kolom met

de codes van de leidinggeevenden. Vervolgens wordt berekend in percentages welke codes het meest genoemd worden om een vergelijking tussen de twee groepen mogelijk te maken.

Documenten van de opleiding

Alle deelnemende ROC's maken gebruik van de boeken van Angerenstein en hebben een proeve van bekwaamheid opgesteld voor het afstuderen. De drie boeken van Angerenstein zijn geanalyseerd op het kenmerk ontwikkelingsstimulering. De gegevens zijn in fragmenten ingedeeld. De relevante fragmenten zijn gelabeld en onderling vergeleken. Naast de boeken heeft de onderzoeker de criteria van de proeve van bekwaamheid van de opleidingen bekeken. Elke student rond de opleiding af met een proeve van bekwaamheid. Hierin wordt de student beoordeeld op de kerntaken en werkprocessen zoals deze in het kwalificatiedossier van Calibris staan beschreven. De ROC's stellen hun eigen proeve op.

De vragenlijsten

Om tot datareductie te komen is voor de vragenlijsten aan de ROC respondenten en de kinderdagverblijf respondenten gekozen voor het vergelijken van schalen. De onderzoeker heeft de 71 items en de 41 gesloten stellingen in 10 schalen ondergebracht. Op deze 10 schalen is een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd (zie tabel 1 en tabel 2). Om de betrouwbaarheid van de scores op het eerste deel van de vragenlijst (71 items) van de schaal 'stimuleren taalontwikkeling' te vergroten is het item 'kennis van VVE- programma's' verwijderd. Om deze reden is eveneens 'omgang tussen ouders en pm'ers' van de schaal 'ouders' verwijderd. Om de betrouwbaarheid van de schalen van de stellingen te vergroten is van de schaal 'kennis over de ontwikkeling van kinderen' de stelling 'De opleiding tot pm'er is te kort om de studenten een goede bagage mee te geven' verwijderd. Voor de schaal 'stimuleren van de taalontwikkeling' is de stelling 'Net afgestudeerde pm'ers hebben voldoende kennis over vroeg- en voorschoolse educatie' verwijderd. Voor de schaal 'stimuleren van de sociaal- emotionele ontwikkeling' is de stelling 'Net afgestudeerde pm'ers hebben voldoende kennis en vaardigheden om sensitief op uitingen van kinderen te reageren' verwijderd. Doordat de samengestelde scores van de verschillende onderdelen op de items betrouwbaar genoeg, met een $\alpha > .6$ (Baarda & de Goede, 2007), zijn kan er gekeken worden naar statistische analyses om een uitspraak te doen over de verschillen tussen de groepen. Dit zal gedaan worden door een *independent samples t- test*. Dit zal eveneens gedaan worden voor de stellingen. Omdat voor de stellingen de schalen 'voorwaarden' en 'persoonlijke ontwikkeling pm'er' niet betrouwbaar genoeg zijn ($\alpha < .6$) kunnen over deze schalen geen uitspraken gedaan worden.

De oorspronkelijke schalen voor de 63 items van studenten waren niet betrouwbaar genoeg. De onderzoeker heeft op basis van overeenkomst tussen de items nieuwe schalen gemaakt waarbij de betrouwbaarheid groter is dan $\alpha > .6$. De nieuwe schalen met de betrouwbaarheid en het aantal

items staan in tabel 3. De schaal opleiding bevat items over het werken aan ontwikkelingsstimulering binnen de opleiding.

Controleren van de homogeniteit van de samengestelde scores

Tabel 1: Cronbach's Alpha vragenlijst docenten en leidinggevenden items

Schaal	α	N
1.Kennis over de ontwikkeling van kinderen	.77	3
2.Stimuleren persoonlijke ontwikkeling	.83	10
3.Stimuleren taalontwikkeling	.79	7*
4.Stimuleren creatieve ontwikkeling	.83	5
5.Stimuleren motorische ontwikkeling	.77	5
6.Stimuleren sociaal- emotionele ontwikkeling	.74	7
7.Voorwaarden	.86	14
8.Ouders	.79	5*
9.Persoonlijke ontwikkeling pm'er	.70	7
10.Programma/ activiteiten	.68	2

* Eén item verwijderd om de betrouwbaarheid te vergroten

Tabel 2: Cronbach's alpha vragenlijst docenten en leidinggevenden stellingen

Schaal	α	N
1.Kennis over de ontwikkeling van kinderen	.83	8*
2.Stimuleren persoonlijke ontwikkeling	.71	4
3.Stimuleren taalontwikkeling	.65	2*
4.Stimuleren creatieve ontwikkeling	.76	4
5.Stimuleren motorische ontwikkeling	.67	3
6.Stimuleren sociaal- emotionele ontwikkeling	.79	4*
7.Voorwaarden	.60	3
8.Ouders	.80	3
9.Persoonlijke ontwikkeling pm'er	.47	4
10.Programma/ activiteiten	.75	3

* Eén item verwijderd om de betrouwbaarheid te vergroten

Tabel 3: Cronbach's Alpha vragenlijst studenten en pm'ers

Schaal	α	N
1.Kennis over de ontwikkeling van kinderen	.78	9
2.De opleiding	.85	3
3.Stimuleren van de cognitieve ontwikkeling	.65	9
4.Ondersteuning/ supervisie op de werkvloer	.66	2

Resultaten

1. Welke kwaliteitskenmerken van de kinderopvang vinden docenten en leidinggevenden belangrijk?

Om deze vraag te beantwoorden is gebruik gemaakt van de 71 items die gescoord zijn op een vierpuntsschaal. De 71 items gaan over belangrijke kwaliteitskenmerken die de kinderopvang in huis kan hebben. De antwoordrange loopt van 1 (helemaal niet belangrijk), 2 (niet zo belangrijk), 3 (belangrijk) tot 4 (heel erg belangrijk). De items zijn vervolgens op inhoudelijke gronden ondergebracht bij tien schalen. Er wordt door de docenten en leidinggevenden hoger gescoord op de schalen kennis over de ontwikkeling van kinderen, stimuleren van de sociaal- emotionele ontwikkeling en stimuleren van de persoonlijke ontwikkeling van het kind dan op stimuleren van de taal-, creatieve- en motorische ontwikkeling, voorwaarden, ouders, persoonlijke ontwikkeling pm'er en programma/ activiteiten. De schalen waar hoog op gescoord wordt correleren onderling sterk met elkaar (zie tabel 5). Vervolgens is een *independent samples t-test* uitgevoerd om de scores tussen beide groepen te vergelijken. Daaruit blijkt dat op geen van de schalen een significant verschil is in de scores voor de docenten en de leidinggevenden (tabel 4). Wel is er een trend naar hogere scores van docenten dan leidinggevenden op stimuleren van de motorische ontwikkeling en oudercontacten.

Tabel 4: Gemiddelden op de schalen (items)

Schaal	Docenten		Leidinggevenden		t	df	p
	M	SD	M	SD			
1.Kennis over de ontwikkeling van kinderen	3.72	.35	3.60	.47	.78	28	.45
2.Stimuleren persoonlijke ontwikkeling van kind	3.74	.24	3.55	.12	1.43	12.7	.18
3.Stimuleren taalontwikkeling	3.65	.32	3.43	.13	1.65	28	.11
4.Stimuleren creatieve ontwikkeling	3.36	.42	3.14	.47	1.29	28	.21
5.Stimuleren motorische ontwikkeling	3.38	.41	3.10	.45	1.69	28	.10*
6.Stimuleren sociaal- emotionele ontwikkeling	3.69	.27	3.63	.34	.50	28	.62
7.Voorwaarden	3.46	.32	3.37	.31	.70	28	.49
8.Ouders	3.47	.42	3.20	.31	1.78	28	.09*
9.Persoonlijke ontwikkeling pm'er	3.22	.40	3.23	.23	-.05	28	.96
10.Programma/ activiteiten	3.30	.49	3.20	.45	.54	28	.60

*Significante vergelijking bij $p < .10$ in verband met groeps grootte

Tabel 5: Pearson correlatie

Schalen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.Kennis over de ontwikkeling van kinderen	-	.67**	.64**	.40*	.51**	.54**	.49**	.66**	.47**	.53**
2.Stimuleren persoonlijke ontwikkeling van kind		-	.83**	.51**	.44*	.88**	.78**	.68**	.54**	.70**
3.Stimuleren taalontwikkeling			-	.58**	.46**	.82**	.66**	.62**	.56**	.56**
4.Stimuleren creatieve ontwikkeling				-	.83**	.42*	.59**	.61**	.56**	.57**
5.Stimuleren motorische ontwikkeling					-	.31	.41*	.51*	.46*	.53**
6.Stimuleren sociaal-emotionele ontwikkeling						-	.71**	.54*	.48**	.65**
7.Voorwaarden							-	.69**	.80**	.73**
8.Ouders								-	.67**	.69**
9.Persoonlijke ontwikkeling pm'er									-	.63**
10.Programma/ activiteiten										-

** Correlatie is significant : $p < .01$ (tweezijdig) ; * Correlatie is significant: $p < .05$ (tweezijdig)

Van de 71 items waaraan de respondenten een weging hebben toegekend, hebben de respondenten ook een prioritering toegekend (tabel 6).

Tabel 6: Top 5 belangrijkste kwaliteitskenmerken

Beide groepen (n=30)	ROC (n=20)	Kinderopvangorganisatie (n=10)
1. Sensitief responsief reageren van de pm'er (46,7 %)(schaal 6)	1. Sensitief responsief reageren van de pm'er (40 %) (schaal 6)	1. Sensitief responsief reageren van de pm'er (60 %) (schaal 6)
2. Respect voor de autonomie van het kind (30 %) (schaal 2)	2. Het bevorderen van zelfstandigheid bij het kind (25 %) (schaal 2)	2. Respect voor de autonomie van het kind (40%) (schaal 2)
3. Welbevinden van kinderen bevorderen (30%) (schaal 6)	3. Respect voor de autonomie van het kind (25%) (schaal 2)	3. Welbevinden van kinderen bevorderen (40%) (schaal 6)
4. Een veilige gehechtheidrelatie met kinderen (23,3%) (schaal 6)	4. Een veilige gehechtheidrelatie met kinderen (25%) (schaal 6)	4. Het begeleiden van kinderen gericht op het stimuleren van de individuele ontwikkeling (30 %) (schaal 2)
5. Het begeleiden van kinderen gericht op het stimuleren van de individuele ontwikkeling (23,3%) (schaal 2)	5. Welbevinden van kinderen bevorderen (25%) (schaal 6)	5. Het hebben van een pedagogisch beleid in een kinderopvangorganisatie (30%) (schaal 7)

Tussen haakjes het aantal respondenten dat dit kenmerk heeft geselecteerd. Schaal 2= stimuleren van de persoonlijke ontwikkeling, schaal 6 = stimuleren van de sociaal- emotionele ontwikkeling, schaal 7 = voorwaarden

In tabel 6 is weergegeven welke vijf items het vaakst als het meest belangrijk zijn aangegeven. De items die als meest belangrijk worden gezien komen uit de schalen stimuleren van de persoonlijke ontwikkeling, stimuleren van de sociaal- emotionele ontwikkeling en voorwaarden. In de vragenlijst van dit onderzoek wordt er alleen door de respondenten van de kinderopvangorganisatie een structureel kenmerk genoemd: dit is het hebben van een pedagogisch beleid. Een opvallend gegeven is dat de educatieve component lager scoort. Dit zijn de schalen stimuleren van de taal-, creatieve-, en motorische ontwikkeling. Het stimuleren van de taalontwikkeling scoort laag. Het enige item uit deze schaal dat door beide groepen genoemd wordt (17%) is praten met kinderen. De schaal kennis over de ontwikkeling van kinderen valt net buiten de top vijf. Zo wordt kennis van de doelgroepen door 20% van beide groepen genoemd en kennis van de pm'er over de verschillende ontwikkelingsfasen door 17% van beide groepen.

Kenmerken die wel door de ROC respondenten worden genoemd, maar niet door de kinderopvangorganisatie respondenten zijn items uit de schaal stimuleren van de persoonlijke ontwikkeling van het kind (bevorderen van de zelfstandigheid en het signaleren van bijzonderheden in de ontwikkeling van het kind) en één item uit de schaal stimuleren van de sociaal- emotionele ontwikkeling (stimuleren van de sociale vaardigheden). Andere kenmerken die door 20% van de kinderopvangorganisatie respondenten worden genoemd en niet door de ROC respondenten zijn: leidsterstabiliteit (schaal: voorwaarden), inspelen op veranderingen in de ontwikkeling van kinderen (schaal: stimuleren persoonlijke ontwikkeling) en de Nederlandse taal van pm'ers (schaal: persoonlijke ontwikkeling pm'er).

Er is ook een aantal kenmerken die door geen van beide groepen zijn aangegeven, deze staan in tabel 7 (in de bijlage). Opvallend hierbij is dat een aantal kenmerken uit het kwaliteitsmodel van Riksen- Walraven (2004) niet genoemd worden. Dit zijn: ruimte, inrichting en materialen; leidster- kindratio op de groep (schaal: voorwaarden); training van de pm'ers (schaal: persoonlijke ontwikkeling pm'er) en het programma (schaal: programma/ activiteiten). Daarnaast wordt ouders in relatie tot ontwikkelingsstimulering ook niet genoemd. Wel wordt het contact tussen ouders en het kinderdagverblijf genoemd. Kortom kennis over de ontwikkeling van kinderen, het stimuleren van de persoonlijke ontwikkeling en stimuleren van de sociaal- emotionele ontwikkeling wordt door beide groepen respondenten belangrijker gevonden dan stimuleren van de taal-, creatieve-, en motorische ontwikkeling.

<p>2. <i>Welke structurele kenmerken zijn adequate voorspellers voor de weging van de schalen volgens docenten en leidinggevenden?</i></p>
--

Om deze vraag te beantwoorden is een meervoudige regressie uitgevoerd. Alleen in de schaal stimuleren van de taalontwikkeling is een significante voorspeller gevonden. Leeftijd, functie,

aantal jaren werkzaam en hoogst afgeronde opleiding verklaren gezamenlijk 34% van de variantie in het belangrijk vinden van het stimuleren van de taalontwikkeling, $F(4,17) = 2,19$, $p = .11$.

Wanneer naar de afzonderlijke structurele kenmerken gekeken wordt blijkt dat de hoogst afgeronde opleiding het meest verklarend is en daarnaast als enige significant ($beta = .44$, $p < .05$). Niet significante voorspellers zijn: aantal jaren werkzaam ($beta = .32$, $p = .23$), functie ($beta = -.26$, $p = .21$) en leeftijd van de docenten en leidinggevendenden ($beta = .15$, $p = .57$). Universitair geschoolde docenten en leidinggevendenden vinden stimuleren van de taalontwikkeling belangrijker dan mbo en hbo geschoolde docenten en leidinggevendenden.

Kortom de opleiding van docenten en leidinggevendenden is enige voorspeller voor het belang dat de respondenten hechten aan het stimuleren van de taalontwikkeling.

3. *Wordt er op de opleiding van kinderopvang op het ROC les gegeven in wat er bekend is over ontwikkelingsstimulering?*

Om deze vraag te beantwoorden heeft de onderzoeker gebruik gemaakt van twee documenten die voor de drie ROC's hetzelfde zijn. Dit zijn de boeken die gebruikt worden in de opleiding en de zogenaamde proeve van bekwaamheid die in het laatste jaar in de eindstage op het kinderdagverblijf wordt afgenomen en dient ter examinering. Deze documenten zijn geanalyseerd.

Boeken ROC's

Binnen de ROC's worden drie dezelfde vakinhoudelijke boeken gebruikt voor niveau drie en vier. De boeken specifiek voor niveau vier en de boeken voor de vakken als Nederlands en Engels worden buiten beschouwing gelaten. De boeken die voor de opleiding tot pm'er gebruikt worden zijn de boeken van Angerenstein. In de tekstboeken is voornamelijk aandacht voor de interactievaardigheden maar niet voor andere zaken als evalueren en feedback geven aan collega's (Fukkink, 2009). Daarnaast zijn deze boeken niet specifiek gericht op de kinderopvang, maar op de gehele sector van het pedagogisch werk (0-90 jaar en 0-12 jaar). Zoals ook door Vermeer et al. (2008) wordt beschreven beslaan de boeken voor de driejarige opleiding een breed programma. Bij het analyseren van de boeken blijkt dat er veel in algemeenheden wordt gebleven. Zo worden er pedagogische visies van pedagogen weergegeven, maar beslaat dit enkele bladzijden. Daarnaast wordt de ontwikkeling van het jonge kind beschreven, maar blijft het veelal bij het wat en worden de vaardigheden die een pm'er moet bezitten kort beschreven in tips. Zo wordt er uitgelegd dat je een baby tijdens het verschonen woordjes aan kunt leren, maar niet op welke manier.

De analyse door de onderzoeker is beperkt tot de boeken, de oordelen van docenten over andere studiematerialen zoals handleidingen is in de interviews bevestigd. De docenten geven aan naast de boeken van Angerenstein documenten te gebruiken. Zo geeft een docent van het ROC aan dat iedere docent dit op zijn eigen manier aanpakt. Een andere docent geeft aan dat de boeken van

Angerenstein niet altijd bruikbaar zijn en dat er dan meer gebruik gemaakt wordt van andere literatuur. Naast het gebruiken van andere vakinhoudelijke literatuur is er in de interviews gevraagd of er ook gebruik wordt gemaakt van wetenschappelijke onderzoeken. Tijdens de interviews is hierbij het voorbeeld van het NCKO onderzoek uit 2008 aangehaald, waarin de huidige pm'er slecht scoort op ontwikkelingsstimulering. Vier docenten geven aan wetenschappelijke onderzoeken te gebruiken voor de voorbereiding voor de lessen, twee docenten geven aan niet van het NCKO onderzoek gehoord te hebben, waarbij één docent aangeeft zich daar niet mee bezig te houden. Een docent van het ROC geeft aan frustratie te hebben omdat er te weinig wordt gedaan met de onderzoeken en resultaten. Enkele docenten geven ook aan de kwaliteitsmonitor te behandelen in de klas. Een docent van het ROC geeft aan dat wetenschappelijke onderzoeken voldoende zijn vertegenwoordigd binnen de opleiding, maar dat dit niet terug te zien is in het werkveld. Kortom, docenten geven een wisselend beeld van het gebruik van en de tevredenheid met het basisboek en andere studiemiddelen.

Criteria proeve van bekwaamheid

De ROC's hebben een proeve van bekwaamheid opgesteld. Vanwege de ruimte zullen de proeven globaal worden weergegeven. In alle drie de proeven wordt er gewerkt aan de kerntaken zoals beschreven in het kwalificatiedossier van Brancheorganisatie Calibris. Calibris onderscheidt drie kerntaken met bijbehorende werkprocessen. De ROC's hebben zelf gekozen welke werkprocessen centraal staan tijdens de proeve en welke beoordelingscriteria zij hanteren. De proeven zijn verschillend opgesteld. Bij ROC x moet er een plan van aanpak opgesteld worden voor twee kinderen en daarnaast moet er een dagprogramma worden opgesteld voor drie dagen die tevens uitgevoerd dient te worden. Bij ROC y wordt de pedagogische visie van de organisatie waar de student stage loopt beschreven. Daarna wordt er een onderwerp gekozen waarover een verslag wordt geschreven met een onderzoeksvraag en deelvragen waarna een product gemaakt wordt voor verbetering of vernieuwing van de praktijk. Bij ROC z bestaat de proeve uit verschillende onderdelen. Er wordt een plan van aanpak gemaakt voor een kind en een spelbox voor de organisatie. De spelbox is themagericht en moet verschillende ontwikkelingsgebieden stimuleren. Daarnaast wordt er een bijdrage geleverd op het gebied van verzorging, veiligheid en hygiëne. Alle drie de ROC's maken bij de proeve van bekwaamheid gebruik van observaties door de praktijkbegeleiders in de kinderdagverblijven en een schriftelijk verslag. Kerntaak twee uit het kwalificatiedossier van Calibris gaat over het opvoeden en ontwikkelen van de jongere. ROC y en z beoordelen deze kerntaak door het maken van een product voor de organisatie, dit is de spelbox bij ROC z en een product ter vernieuwing/ verbetering van de praktijk voor ROC y. De studenten van

ROC x moeten drie ontwikkelingsgerichte activiteiten aanbieden, waarvan twee aan een groep en één individueel met een kind.

Op de vraag ‘wordt er in de opleiding les gegeven in wat er bekend is over ontwikkelingsstimulering’ kan geen eenduidig antwoord gegeven worden. Vanwege tijdsbestek en prioriteit van het onderdeel heeft de onderzoeker geen verdere analyses kunnen verrichten.

Binnen de drie ROC's die zijn onderzocht worden dezelfde algemene en voor brede leeftijdscategorieën boeken gebruikt. Echter wordt er door de docenten materiaal toegevoegd. Dit materiaal komt deels uit handleidingen die door de onderwijsontwikkelaars zijn opgesteld en wordt deels door docenten zelf toegevoegd. De studenten krijgen ter examinering een proeve van bekwaamheid waarin de kerntaken uit het kwalificatiedossier van Calibris beoordeeld moeten worden. Het beoordelen wordt gedaan door verschillende praktijkbegeleiders en docenten van de ROC's.

4. Hebben laatstejaars pw studenten voldoende kennis, houding en vaardigheden om de ontwikkeling van 0-4 jarigen bevorderen volgens docenten en leidinggevenden? En hoe scoren studenten zichzelf op kennis en vaardigheden in vergelijking met pm'ers?

Om deze vraag te beantwoorden wordt gebruik gemaakt van de stellingen uit de vragenlijst, de interviews met de docenten en leidinggevenden en de vragenlijsten van de studenten en pm'ers. Op de vraag ‘omschrijf de houding van studenten’ is er een onderscheid gemaakt tussen niveau drie en niveau vier studenten: deze worden vergeleken. De niveau drie studenten worden door 60% van de docenten als praktisch ingesteld omschreven. Daarnaast wordt door 40% van de docenten affiniteit met kinderen genoemd en 20% van de docenten noemt de kwaliteit sociaal vaardig. 40% van de docenten omschrijft de niveau drie studenten als afwachtend en volgend en dan vooral in vergelijking tot niveau vier die meer initiatief nemen en een groter verantwoordelijkheidsgevoel hebben. Daarnaast worden niveau drie studenten door 20% van de docenten als minder volwassen omschreven en geeft 30% van de docenten aan dat veel van deze leerlingen problemen thuis hebben en gepest zijn. Ook wordt aangegeven dat deze studenten wat ongenueanceerd zijn in de omgang en hierdoor wat aggresiever kunnen overkomen (20%). De leidinggevenden van de kinderopvanginstellingen omschrijven de stagiaires in het algemeen als jong (30%), onzeker (20%) en afwachtend (20%).

Beide groepen respondenten geven aan dat het moeilijk is om een algemeen oordeel te geven omdat er studenten zijn waar ze een vier voor de houding zouden geven en studenten zijn die een negen verdienen. Daarnaast geeft een leidinggevende van een kinderopvanginstelling aan dat studenten per jaar enorm kunnen verschillen en zij geen idee heeft waar dit aan ligt

Op de stellingen uit de vragenlijst is door de docenten eens (1) of oneens (2) geantwoord. De stellingen zijn positief geformuleerd. De stellingen die in negatieve zin zijn geformuleerd, zijn hergecodeerd. Dit betekent dat hoe dichter er bij de één gescoord is des te positiever er wordt gesproken over net afgestudeerde pm'ers. Er is in de vragenlijst gesproken over net afgestudeerde pm'ers zodat zowel de leidinggevendenden als de docenten de vragen kunnen beantwoorden. Hierbij is gevraagd of de net afgestudeerde pm'er voldoende kennis en vaardigheden heeft op de gebieden zoals geformuleerd in de schalen.

Tabel 8: *Gemiddelden op de schalen (stellingen)*

Schaal	Docenten (N= 20)		Leidinggevendenden (N= 10)		t	df	p	eta squared
	M	SD	M	SD				
1.Kennis over de ontwikkeling van kinderen	1.34	.27	1.75	.24	-4.06	28	.00	.37
2.Stimuleren persoonlijke ontwikkeling van kinderen	1.23	.23	1.73	.25	-5.50	28	.00	.52
3.Stimuleren taalontwikkeling	1.23	.41	1.70	.35	-3.12	28	.004	.26
4.Stimuleren creatieve ontwikkeling	1.28	.30	1.65	.38				
5.Stimuleren motorische ontwikkeling	1.13	.23	1.53	.39	-3.0	12.1	.01	.43
6.Stimuleren sociaal- emotionele ontwikkeling	1.19	.27	1.73	.30	-5.0	28	.00	.47
7.Ouders	1.37	.37	1.87	.23	-3.86	28	.001	.35
8.Programma/ activiteiten	1.00	.00	1.45	.48	-4.70	28	.00	.44

Vanwege de ruimte zullen niet alle 41 stellingen worden beschreven, maar zullen enkele stellingen worden beschreven. Leidinggevendenden rapporteren negatiever dan docenten. Op de stelling: *'Net afgestudeerde pm'ers hebben voldoende kennis over de ontwikkeling van het jonge kind'* antwoordt 60% van de leidinggevendenden oneens tegenover 15% van de docenten. In een aansluitende stelling: *'Net afgestudeerde pm'ers hebben voldoende kennis om de ontwikkeling van jonge kinderen te kunnen stimuleren'*, rapporteert de groep leidinggevendenden eveneens negatiever. 80% is het oneens met deze stelling tegenover 20% van de docenten. 80% van de leidinggevendenden geeft aan het oneens te zijn met de stellingen *'Net afgestudeerde pm'ers hebben voldoende vaardigheden om de taalontwikkeling van kinderen te stimuleren'* en *'Net afgestudeerde pm'ers hebben voldoende kennis en vaardigheden om de sociaal- emotionele ontwikkeling van kinderen te stimuleren'*. Docenten rapporteren positiever op deze stellingen, 35% is het oneens met de eerste stelling en 30% is het oneens met de tweede stelling. Ook vindt 80% van de leidinggevendenden dat de huidige opleiding onvoldoende kennis biedt voor de toerusting van toekomstige pm'ers tegenover 15% van de docenten. Zowel docenten als leidinggevendende geven aan dat pm'ers pas in de praktijk leren hoe

zij de ontwikkeling van kinderen kunnen stimuleren (respectievelijk 80% van de docenten en 100% van de leidinggevendenden).

Vervolgens is een *independent samples t-test* uitgevoerd om de schalen te vergelijken voor docenten en leidinggevendenden (tabel 8). Daaruit blijkt dat er een significant verschil is in alle scores tussen docenten en leidinggevendenden ($p < .05$). De docenten oordelen significant positiever over de kennis en vaardigheden van studenten dan leidinggevendenden. Daarnaast is de omvang van verschillen in gemiddelden een groot effect ($\eta^2 > .14$)².

Tabel 9: *Pearson correlatie*

Schalen	1	2	3	4	5	6	7	8
1.Kennis over de ontwikkeling van kinderen	-	.77**	.40*	.46*	.55**	.73**	.52**	.51**
2.Stimuleren persoonlijke ontwikkeling		-	.43*	.61**	.59**	.86**	.72**	.47*
3. Stimuleren taalontwikkeling			-	.33	.51**	.39*	.48**	.54**
4.Stimuleren creatieve ontwikkeling				-	.16	.57**	.60**	.43*
5.Stimuleren motorische ontwikkeling					-	.60**	.51**	.61**
6. Stimuleren sociaal- emotionele ontwikkeling						-	.59**	.51**
7.Ouders							-	.55*
8.Programma/ activiteiten								-

Uit de interviews en de vragenlijst met stellingen blijkt dat 90% van de leidinggevendenden en 45% van de docenten vindt dat studenten onvoldoende kennis hebben over hoe jonge kinderen leren, deze stelling maakt onderdeel uit van de schaal kennis over de ontwikkeling van kinderen. Uit de interviews komt naar voren dat acht van de 11 docenten eveneens vindt dat studenten niet voldoende weten over hoe jonge kinderen leren en ontwikkelen wanneer zij de opleiding verlaten. Docenten geven aan dat de kennis niet altijd indaalt en dat er meer aandacht voor moet zijn in de opleiding en dat hbo studenten meer weten. Als oorzaken voor de slechte score van de huidige pm'er op ontwikkelingsstimulering wordt door docenten onder andere aangegeven dat er een tekort aan vaardigheden is en dat pm'ers zich onvoldoende bewust zijn van de opvoedende taak.

Door meer dan de helft van de leidinggevendenden wordt gezegd dat er in de opleiding meer aandacht besteed zou moeten worden aan kennis over de ontwikkeling van kinderen. Van de docenten geeft 54% eveneens aan dat er meer aandacht besteed moet worden aan kennis over de ontwikkeling van kinderen, ontwikkelingsstimulering en kennis van de pedagogiek.

Negen geïnterviewde docenten vinden daarnaast dat er op de werkvloer meer hoogopgeleiden moeten zijn om de niveau drie pm'ers te begeleiden. Door de docenten wordt een mix van niveau drie en vier studenten genoemd en meer hbo'ers. Één docent geeft aan dat er alleen

² (Cohen, 1988 zoals geciteerd in Pallant, 2007)

maar hbo'ers op de werkvloer moeten komen. De leidinggevendenden geven aan dat een differentiatie van niveau drie en vier al mooi zou zijn.

Tenslotte hebben studenten vragenlijsten ingevuld over de toerusting vanuit de opleiding voor het werk als pm'er. De studenten geven zelf aan op een vijfpuntsschaal in hoeverre zij voldoende kennis hebben over de ontwikkeling van kinderen en in hoeverre zij voldoende vaardigheden hebben om de cognitieve ontwikkeling van kinderen te stimuleren. De range loopt van 1 (helemaal mee oneens), 2 (mee oneens), 3 (neutraal), 4 (mee eens) tot 5 (helemaal mee eens). Daarnaast hebben zij op dezelfde schaal aangegeven of zij vinden dat zij tijdens de opleiding veel geleerd hebben over de ontwikkeling van kinderen en of er voldoende aandacht is besteed aan ontwikkelingsstimulering. Ook hebben zij aangegeven of zij voldoende ondersteuning krijgen op de werkvloer. Opvallend is dat zowel de niveau drie als de niveau vier studenten rapporteren meer vertrouwen te hebben in hun vaardigheden om de cognitieve ontwikkeling te stimuleren dan vertrouwen te hebben in hun kennis over de algemene ontwikkeling van kinderen. Om na te gaan of tussen de schalen een significant verschil is, is er een *paired samples t-test* uitgevoerd. Daaruit blijkt dat er een significant verschil is tussen de zelfrapportage van kennis over de ontwikkeling van kinderen en het stimuleren van de cognitieve ontwikkeling $t(51) = -4.05$, $p < .00$ (tweezijdig). Het gemiddelde verschil van scores is $-.21$ met een betrouwbaarheidsinterval van 95% , variërend van $-.31$ tot $-.11$. De *eta squared* (.24) geeft een groot effect aan. Dit betekent dat studenten rapporteren groter vertrouwen te hebben in hun vaardigheden om de cognitieve ontwikkeling van kinderen te stimuleren dan vertrouwen te hebben in de kennis die zij hebben over de ontwikkeling van kinderen.

Tabel 10: *Gemiddelden op de schalen*

Schaal	student pw 3	student pw 4
1.Kennis over de ontwikkeling van kinderen	N: 29 M:3.73 SD:.42	N:25 M:3.99 SD:.45
2.De opleiding	N:29 M:3.0 SD:1.06	N:25 M:3.35 SD:.74
3. Stimuleren van de cognitieve ontwikkeling	N:27 M:4.05 SD:.35	N:25 M:4.09 SD:.36
4.Ondersteuning/ supervisie op de werkvloer	N:29 M:3.83 SD:.77	N:25 M:3.62 SD:.78

Vervolgens is er een *independent samples t-test* om de scores tussen de twee groepen studenten van niveau drie en niveau vier te vergelijken. Daaruit blijkt dat er een significant verschil is tussen scores voor niveau drie en niveau vier op kennis over de ontwikkeling van kinderen $t(52) = -2.13$, $p = .04$ (tweezijdig). De omvang van de verschillen in de gemiddelden (*mean difference* = $-.25$, 95% CI: -4.49 tot $-.02$) is een matig groot effect (*eta squared* .08). De niveau vier studenten rapporteren significant meer vertrouwen in hun kennis te hebben over de ontwikkeling van kinderen dan de niveau drie studenten. Op de andere schalen is er geen significant verschil in gemiddelden gevonden tussen beide groepen.

Een ander opvallend effect is dat er grote standaarddeviaties zijn in de schalen ‘opleiding’ en ‘ondersteuning op de werkvloer’. Dit laat zien dat er binnen beide schalen grote verschillen zijn in hoeverre studenten vinden dat zij in hun opleiding veel geleerd hebben over de ontwikkeling van kinderen en in hoeverre zij vinden voldoende ondersteuning te krijgen op de werkvloer. Hoe dit komt is niet onderzocht.

Pm’ers hebben dezelfde zelfrapportage ingevuld als de studenten. Er is een trend dat pm’ers hogere scores geven op de vier schalen dan studenten. Om te beoordelen of er een significant verschil is tussen de pm’ers en studenten is een *independent samples t-test* gedaan. Hieruit blijkt dat er geen significant verschil is tussen de pm’ers en de studenten op de vier schalen (tabel 10). Evenals bij de studenten zijn er bij de pm’er ook grote standaarddeviaties in de schalen ‘opleiding’ en ‘ondersteuning op de werkvloer’.

Tabel 11: *Gemiddelden op de schalen*

Schaal	Pm’er	Student	t	df	p
1.Kennis over de ontwikkeling van kinderen	N: 19 M:3.99 Sd:.42	N:55 M:3.86 Sd:.45	-1.15	72	.26
2.De opleiding	N:19 M:3.32 Sd:.85	N:55 M:3.16 Sd:.93	-6.27	72	.53
3. Stimuleren van de cognitieve ontwikkeling	N:19 M:4.13 Sd:.41	N:53 M:4.08 Sd:.35	-.60	70	.55
4.Ondersteuning/ supervisie op de werkvloer	N:19 M:3.95 Sd:.64	N:55 M:3.75 Sd:.79	-.96	72	.34

Kortom, om een antwoord te geven op de vraag of studenten voldoende houding, kennis en vaardigheden hebben om de ontwikkeling van jonge kinderen (0-4 jaar) te stimuleren is gebruik gemaakt van verschillende bronnen. Leidinggevenden van kinderopvanginstellingen rapporteren

significant negatiever dan docenten over de kennis die studenten hebben over de ontwikkeling van kinderen en de vaardigheden die zij hebben voor het stimuleren van de ontwikkeling van kinderen. Studenten rapporteren significant meer vertrouwen te hebben in hun vaardigheden om de ontwikkeling van kinderen te stimuleren dan in hun kennis over de ontwikkeling van kinderen. Pm'ers geven iets meer, maar niet significante hogere scores op de schalen dan studenten.

5. Welke structurele kenmerken en proceskenmerken van de zelfrapportages van studenten en pm'ers zijn adequate voorspellers voor een ontwikkeling stimulerende houding?

De relatie tussen de vier op inhoud geordende schalen kennis over de ontwikkeling van kinderen, de opleiding, stimuleren van de cognitieve ontwikkeling en ondersteuning/ supervisie op de werkvloer werd onderzocht met behulp van Pearson product- moment correlatie coëfficiënt (zie tabel 12).

Tabel 12: Pearson correlatie

Schaal	1. Kennis	2. Opleiding	3. Stimuleren cog. Ontwikkeling	4. Supervisie werkvloer
1. Kennis	-	.34**	.66**	.26*
2. De opleiding		-	.32**	-.03
3. Stimuleren cog. ontwikkeling			-	.32**
4. Ondersteuning/ supervisie op de werkvloer				-

** Correlatie is significant : $p < .01$ (tweezijdig) ; * Correlatie is significant: $p < .05$ (tweezijdig)

Alleen tussen de schalen ‘kennis over de ontwikkeling van kinderen’ en ‘stimuleren van de cognitieve ontwikkeling’ is er een sterke positieve correlatie³. Dit betekent dat wanneer studenten meer vertrouwen in hun kennis hebben over de ontwikkeling van kinderen zij ook rapporteren meer vertrouwen te hebben in het stimuleren van de cognitieve ontwikkeling van kinderen. Tussen de schalen ‘kennis over de ontwikkeling van kinderen en opleiding’; ‘stimuleren van de cognitieve ontwikkeling en opleiding’ en ‘supervisie op de werkvloer en stimuleren van de cognitieve ontwikkeling’ is er een matige positieve correlatie. Tussen de schalen ‘supervisie op de werkvloer’ en ‘kennis over de ontwikkeling van kinderen’ is een zwakke positieve correlatie. Tussen de schalen opleiding en supervisie op de werkvloer is er geen correlatie.

Om de vraag te beantwoorden welke componenten een ontwikkeling stimulerende houding voorspellen (stimuleren van de cognitieve vaardigheden) wordt een meervoudige regressie uitgevoerd. De drie schalen ‘kennis over de ontwikkeling van kinderen’, ‘ondersteuning op de werkvloer’ en ‘opleiding’ verklaren gezamenlijk 47% van de variantie in het stimuleren van de

³ (Cohen, 1988 zoals geciteerd in Pallant, 2007)

cognitieve ontwikkeling, $F(3, 68) = 20.07, p < .001$. Wanneer naar de afzonderlijke schalen gekeken wordt blijkt dat kennis over de ontwikkeling van kinderen het meest verklarend is en daarnaast als enige significant ($Beta = .56, p < .001$). Daarna komt ondersteuning op de werkvloer ($Beta = .18, p = 0.6$) gevolgd door opleiding ($Beta = .1, p = .15$). Vervolgens is een hiërarchische multipele regressie gebruikt om de mogelijkheid te beoordelen of kennis over de ontwikkeling van kinderen de vaardigheden in het stimuleren van de cognitieve ontwikkeling voorspelt na het controleren voor de invloed van de structurele kenmerken leeftijd en functie (student of pm'er). Leeftijd en functie zijn toegevoegd in stap 1 en verklaren 3, 2% van de variantie in het stimuleren van de cognitieve ontwikkeling. Na het toevoegen van het proceskenmerk kennis over de ontwikkeling van kinderen bij stap 2, was de totale variantie verklarend door het gehele model 43,4%, $F(3, 68) = 17,38, p < .001$. Kennis verklaarde een extra 40, 2% van de variantie in het stimuleren van de cognitieve ontwikkeling na het controleren voor leeftijd en functie, $R^2 \text{ change} = .40, F \text{ change}(1,68) = 48,33, p < .001$. In het laatste model is alleen kennis over de ontwikkeling van kinderen significant ($beta = .68, p < .001$).

Samenvattend is de zelf gerapporteerde kennis over de ontwikkeling van kinderen een adequate voorspeller voor het stimuleren van de cognitieve ontwikkeling van kinderen zoals gerapporteerd door studenten en pm'ers.

6. *Kunnen de onderzochte studenten en pm'ers ontwikkelingsstimulering herkennen op basis van casuïstiek?*

Studenten en pm'ers hebben vragen beantwoord in aanwezigheid van de onderzoeker over verschillende casussen. Deze casussen komen uit de kwaliteitsmonitor van het NCKO. Het NCKO heeft beoordeeld of er in de casussen aan ontwikkelingsstimulering wordt gewerkt. Dit oordeel is overgenomen door de onderzoeker en vergeleken met het oordeel van de studenten. Door de aanwezigheid van de onderzoeker hadden studenten en pm'ers de mogelijkheid om vragen te stellen ter verheldering van begrippen. De begrippen die verhelderd moesten worden door de onderzoeker zijn sensitief, interactief en autonomie.

In de casussen waarin de ontwikkeling van kinderen door de pm'er wordt gestimuleerd herkennen de meeste studenten dat de pm'er de ontwikkeling van kinderen stimuleert. In casussen waarin de ontwikkeling van kinderen niet wordt gestimuleerd door de pm'er herkent de helft van de studenten en de helft van de pm'ers dat de pm'er in de casus de ontwikkeling van het kind niet stimuleert. De meeste studenten en pm'ers geven bij de casussen waarin de ontwikkeling niet wordt gestimuleerd (volgens het NCKO) wel aan het anders aan te pakken dan de pm'er in de casus.

Naar aanleiding van de casussen zijn er drie vragen opgesteld door de onderzoeker die gaan over het voorlezen en een verzorgingsmoment als moment om de ontwikkeling van kinderen te

stimuleren (tabel 13). De groep pm'ers beantwoordt alle vragen juist. Vervolgens is een *independent samples t-test* om de antwoorden tussen beide groepen te vergelijken. Alleen op de stelling 'voor de ontwikkeling van een baby is het niet nodig om voorgelezen te worden' is er een significant verschil tussen de groepen $t(54) = -2.32$, $p = .02$ (tweezijdig).

Tabel 13: Antwoorden van studenten en pm'ers

	Studenten		Pm'ers	
	Ja/ eens	nee/ oneens	ja/ eens	nee/ oneens
Is een verzorgingsmoment een goed moment om de ontwikkeling van kinderen te stimuleren	50	5	25	0
Voor de ontwikkeling van een baby is het niet nodig om voorgelezen te worden	5	50	0	19
Vragen stellen aan een kind tijdens het voorlezen is niet nodig	6	47	0	17

Conclusie en discussie

Vanaf 2005 is de kwaliteit van de kinderopvang in Nederland drastisch gedaald. In 2008 is er door het NCKO een onderzoek gedaan naar de interactievaardigheden van pedagogisch medewerkers. Daaruit bleek dat pm'ers onvoldoende scoren op de educatieve component. Vooral het begeleiden van interacties en ontwikkelingsstimulering scoorden zeer laag (de Kruif et al., 2009). De laatst genoemde interactievaardigheid is in dit onderzoek onderzocht. In verschillende onderzoeken komt naar voren dat een hogere opleiding van de pm'ers invloed heeft op de competenties van pm'ers en dus invloed heeft op de interacties met kinderen (Clarke- Stewart et al., 2002; Burchinal et al., 2000). In dit onderzoek was het uitgangspunt een antwoord te geven op de vraag: *In hoeverre draagt het onderwijsaanbod bij aan een ontwikkeling stimulerende houding, kennis en vaardigheden van toekomstige pedagogisch medewerker in de kinderopvang?*

Eerst is gekeken naar welke kwaliteitskenmerken docenten van ROC's en leidinggevenden van kinderdagverblijven belangrijk vinden. Uit de resultaten blijkt dat alle kwaliteitskenmerken, die de kinderopvang in huis kan hebben, belangrijk tot heel erg belangrijk gevonden worden door zowel de docenten als leidinggevenden. Hierbij geven de leidinggevenden een lagere weging aan dan de docenten. De lijst met kwaliteitskenmerken die docenten van ROC's en leidinggevenden van kinderopvanginstellingen belangrijk vinden is groot. Zowel docenten van ROC's en leidinggevenden verwachten uiteenlopende kwaliteiten van pm'ers. Dat terwijl er in Nederland (in vergelijking met andere landen) een relatief laag opleidingsniveau vereist is voor het werken met kinderen in de leeftijd van 0-4 jaar (Peeters, 2008).

In de weging van stimuleren van de taalontwikkeling door pm'ers blijkt de opleiding van docenten en leidinggevenden een adequate voorspeller. Universitair geschoolde docenten en leidinggevenden vinden het stimuleren van de taalontwikkeling belangrijker dan mbo en hbo geschoolde docenten en leidinggevenden.

Bij het aangeven van een prioritering van de kwaliteitskenmerken staat op nummer één in beide groepen respondenten het sensitief responsief reageren van de pm'er. Opvallend is dat eveneens als bij de top vijf van belangrijkste kenmerken van Fukkink et al. (2005) sensitieve responsiviteit en respect voor autonomie ook in deze top vijf voorkomt, ondanks de verschillend samengestelde vragenlijsten en verschillende respondentengroepen. Dit zijn kenmerken waar de huidige pm'er nu al goed op scoort (de Kruif et al., 2009). De educatieve component wordt beduidend minder genoemd door beide groepen. Zo worden de items die gaan over de taalontwikkeling maar door enkele respondenten genoemd. Ook een aantal kenmerken uit het kwaliteitsmodel van Riksen- Walraven komen niet voor in de top vijf. Dit kan zijn doordat er voor ruimte, leidster- kindratio op de groep en training van de pm'ers regelgeving is en daardoor minder variatie. Daarnaast hebben docenten van ROC's minder te maken met het leidster- kindratio op de groep of het pedagogisch beleid van een organisatie. Ook is er geen onderscheid gemaakt tussen proces en structurele kenmerken in de vragenlijst van dit onderzoek, maar gevraagd een top vijf te geven waar beide kenmerken in voorkomen. Omdat de kern van de proceskwaliteit de interacties tussen de pm'ers en het kind is, is het vanzelfsprekend dat de respondenten hier de hoogste prioritering aan geven.

Om te onderzoeken of er voldoende aandacht wordt besteed aan ontwikkelingsstimulering is er onder andere gekeken naar de lesboeken die in de onderzochte ROC's gebruikt worden. De boeken voor de opleiding pw kinderopvang beslaan een breed programma en zijn niet specifiek gericht op het jonge kind zoals ook gerapporteerd door Vermeer et al. (2008) en Fukkink (2010). Over het gebruik van de boeken in de opleiding wordt wisselend gerapporteerd door de docenten. Er wordt door zowel onderwijsontwikkelaars als docenten extra materiaal toegevoegd. De ROC's moeten in hun lesstof de kerntaken en werkprocessen behandelen die in het kwalificatiedossier van Calibris zijn opgenomen, maar op welke manier dit gedaan wordt en er aan een ontwikkeling stimulerende houding, kennis en vaardigheden gewerkt wordt is per ROC verschillend. Daarnaast wordt er door docenten wisselend gerapporteerd over het gebruik maken van de kennis en inzichten vanuit wetenschappelijk onderzoek. Er zijn docenten die de kwaliteitsmonitor van het NCKO in de klas behandelen, terwijl enkele andere docenten aangeven het onderzoek van het NCKO niet te kennen.

Zowel docenten als leidinggevenden geven aan dat studenten niet genoeg weten over hoe jonge kinderen leren en ontwikkelen wanneer zij de opleiding verlaten. Leidinggevenden

rapporteren significant negatiever over de kennis en vaardigheden die studenten hebben over de ontwikkeling van kinderen dan docenten. Een oorzaak kan zijn dat docenten een groei zien in drie jaar tijd die zij van de studenten meemaken, terwijl leidinggevenden rapporteren over het laatste jaar van de studenten. Leidinggevenden zullen waarschijnlijk ook kritischer oordelen omdat de kwaliteit van pm'ers mede de kwaliteit van het kinderdagverblijf bepalen. Daarnaast geeft een grote meerderheid van de docenten en alle leidinggevenden aan dat studenten pas in de praktijk leren hoe zij de ontwikkeling van kinderen kunnen stimuleren. Zowel docenten en leidinggevenden zien hierin een taak voor de kinderopvanginstellingen.

De studenten geven aan meer vertrouwen in hun vaardigheden te hebben om de cognitieve ontwikkeling van kinderen te kunnen stimuleren dan vertrouwen te hebben in hun kennis over de ontwikkeling van kinderen. Dit wordt in de interviews door docenten bevestigd. Docenten geven aan dat kennis niet indaalt en dat studenten zich onvoldoende bewust zijn van de opvoedende taak. Kennis over de ontwikkeling van kinderen blijkt wel een voorspellende factor te zijn voor het stimuleren van de cognitieve vaardigheden. Wanneer studenten zekerder zijn in de kennis die zij hebben over de ontwikkeling van kinderen hebben zij ook meer vertrouwen in hun vaardigheden om de cognitieve ontwikkeling van kinderen te stimuleren.

Zowel vanuit de studenten als de pm'ers zijn er grote verschillen in hoeverre zij vinden dat er voldoende aandacht wordt besteed aan ontwikkelingsstimulering in de opleiding en in hoeverre zij voldoende supervisie en ondersteuning krijgen op de werkvloer. Waar dit aan ligt is niet onderzocht door de onderzoeker.

Concluderend kan uit dit onderzoek worden gesteld dat het belang dat de wetenschap hecht aan de educatieve kwaliteit van kinderdagverblijven in de praktijk minder zichtbaar is. Daarnaast is er geen gerichte opleiding kinderopvang voor de leeftijd van 0-4 jaar en worden er geen gerichte lesboeken gebruikt voor deze leeftijdscategorie. Studenten zijn voor de kennis die zij opdoen mede afhankelijk van het materiaal dat de verschillende ROC's zelf toevoegen. Aan de vaardigheden om de ontwikkeling van kinderen te stimuleren wordt gewerkt in ROC's echter vinden de docenten en leidinggevenden uit dit onderzoek dat hierin een grote rol is weggelegd voor de praktijk. Daarnaast ligt er nog de vraag tot in hoeverre verwacht mag worden van mbo studenten dat zij alle kwaliteitskenmerken, zoals genoemd in dit onderzoek, bezitten.

Beperkingen van het onderzoek en aanbevelingen

Bij het interpreteren van de resultaten dient rekening gehouden te worden met enkele beperkingen van het onderzoek. Ten eerste is er sprake van een selecte steekproef; alle respondenten die zich hebben aangemeld voor het onderzoek hebben ook deelgenomen aan het onderzoek. Door de selecte steekproef kunnen de resultaten niet worden gegeneraliseerd. Daarnaast zijn de groepen

respondenten die hebben deelgenomen kleine groepen waardoor resultaten met voorzichtigheid moeten worden geïnterpreteerd. De leidinggevenden van kinderopvanginstellingen zijn ondervertegenwoordigd ten opzichte van de docenten van ROC's in zowel de interviews als de vragenlijsten. Een laatste beperking is dat de deelvragen van de onderzoeker zo helder en afgebakend mogelijk zijn gesteld, toch leidt dit in de praktijk tot zoveel data dat er geen tijd is om alles te analyseren.

Er is een aantal aanbevelingen voor vervolgonderzoek. Ten eerste het gehele curriculum van de opleiding pw kinderopvang analyseren. Hierbij gaat het om al het lesmateriaal, dus niet alleen de studieboeken, maar ook studiehandleidingen die gebruikt worden tijdens de opleiding. Naast het materiaal is een volgende aanbeveling om observaties te doen bij docenten. Door observaties kan bekeken worden of er stimulerende werkvormen gebruikt worden die ervoor zorgen dat de kennis bij de studenten beklift.

Referenties

- Aalbers, E. M., Riksen- Walraven, J. M., & Weerth, C. de. (2010). Developmental stimulation in child care centers contributes to young infants' cognitive development. *Infant Behavior & Development, 33*, 401-408
- Baarda, D. B., & Goede, M. P. M. de. (2007). *Basisboek statistiek met SPSS*. Groningen/ Houten: Noordhoff uitgevers bv
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Den Haag: Boom Onderwijs
- Burchinal, M. R., Cryer, D., Clifford, R. M., & Howes, C. (2002). Caregiver training and classroom quality in childcare centers. *Applied Developmental Science, 6*, 2–11
- Burchinal, M., Howes, C., & Kontos, S. (2002). Structural predictors of child care quality in child care homes. *Early Childhood Research Quarterly, 17*, 87-105
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, R., Zeisel, S. A., Neebe, E., & Bryant, D. (2000). Relating quality of centerbased child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development, 71*, 339-357
- Calibris. (2011-2012). *Landelijke kwalificaties MBO, Pedagogisch Werk*.
- Clarke- Stewart, K. A., Lowe Vandell, D., Burchinal, M., O'Brien, M., & McCartney, K. (2002). Do regulable features of child- care homes affect children's development? *Early Childhood Research Quarterly, 17*, 52-86
- Dickinson, D. K. (2011). Teachers' language practices and academic outcomes of preschool children. *Science, 333*, 964-967
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Bender, R. H., Ebanks, C., Henry, G. T., et al. (2007). Teacher's education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies at preschool programs. *Child Development, 78*, 558–580
- Fukkink, R. G. (2010). Missing pages? A study of textbooks for Dutch early teacher education. *Teaching and Teacher Education, 26*, 371-376

- 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, 294–311
- Fukkink, R., Tavecchio, L., Kruif, R. de, Vermeer, H., Zeijl, van, J. (2005). Criteria voor kwaliteit van kinderopvang: Visies van sleutelfiguren. *Pedagogiek*, 25, 343-261
- Gevers Deynoot-Schaub, M. J. J. M., & Riksen-Walraven, J. M. A. (2005). Child care under pressure: The quality of Dutch centers in 1995 and 2001. *Journal of Genetic Psychology*, 66, 280–296
- Haan, A. de, Leseman, P. & Elbers, E. (2011). *Pilot gemengde groepen*. Universiteit Utrecht
- Haterd, J. van de. & Lammersen, G. (2006). *Groepsleidster kinderopvang*.
Utrecht: NIZW
- Kruif, R. E. L. de. McWilliam, R. A., Maher Ridley, S., & Wakely, M. B. (2000). Classification of teachers' interaction behaviors in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 247-268
- Kruif, R. E. L. de. 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: Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek
- NCKO. (2011). *Pedagogische kwaliteit van de kinderopvang en de ontwikkeling van jonge kinderen: een longitudinale studie*.
- Nederlands Jeugdinstituut (n.d.). Gemiddelde score van pedagogisch medewerkers voor interactievaardigheden. Verkregen op 3 oktober 2011 van <http://nji.nl/eCache/DEF/1/25/204.html>
- Pallant, P. (2007). *SPSS Manual. A step-by-step guide to data analysis using SPSS version 19*. New York: Mc Graw Hill

- Peeters, J. (2008). *De warme professional: Begeleid (st) ers kinderopvang construeren professionaliteit*. Amsterdam: SWP
- Riksen-Walraven, M. (2004). Pedagogische kwaliteit in de kinderopvang: doelstellingen en kwaliteitscriteria. In R. van IJzendoorn, L. Tavecchio, & M. Riksen-Walraven (red.), *De kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang* (pp. 100-123). Amsterdam: Boom
- Schonewille, J. & Hoogendoorn, R. (2002). *Kaleidoscoop in kinderdagverblijven: een integrale aanpak voor kinderen*. Amsterdam: Averroes Stichting
- Singer, E. & Kleerekoper, L. (2009). *Pedagogisch kader kindercentra 0-4 jaar*. Maarssen: Elsevier gezondheidszorg
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Blatchford, I. S., & Taggart, B. (2004). *The effective provision of pre- school education (eppe) project: Findings from pre- school to end of key stage 1*. London: DfES Sure Start Publications and The Institute of Education
- Tavecchio, L. W. C. (2002). *Van opvang naar opvoeding; De emancipatie van een uniek opvoedingsmilieu*. Amsterdam: University Press
- Vandell, D., & Wolfe, B. (2000). Child care quality: Does it matter and does it need to be improved (Rep. No. 78)? Institute for Research on Poverty. Verkregen op 12 december 2011 van <http://www.ssc.wisc.edu/irp/>
- Veen, A., J. Roeleveld & P. Leseman (2000). *Evaluatie van Kaleidoscoop en Piramide*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut
- Vermeer, H. J., IJzendoorn, M. H. van, Kruif, R. E. L. de, Fukkink, R. G., Tavecchio, L. W. C., Riksen-Walraven, J. M. A., Zeijl, J. van. (2005). *Kwaliteit van Nederlandse kinderdagverblijven: trends in kwaliteit in de jaren 1995-2005*. Amsterdam: Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek
- VWS (2004). *Wet kinderopvang en kwaliteitseisen Peuterspeelzalen*. Verkregen op 6 februari 2012 van http://wetten.overheid.nl/BWBR0017017/geldigheidsdatum_15-04-2011/afdrukken

Bijlage 1 Brief

Nederlands
Jeugd
instituut



Adres ROC

Onderwerp

Deelname onderzoek

Ons kenmerk

12/0023

Behandeld door

s.abrahamse@nji.nl 0626885411

d.elferink@nji.nl 0618888739

Datum

10 01 12

Geachte heer/mevrouw,

Wij zijn Stefanie Abrahamse en Daisy Elferink, twee masterstudenten van de opleiding Maatschappelijke Opvoedingsvraagstukken. In het kader van onze studie aan de Universiteit Utrecht doen wij beiden een afstudeeronderzoek. Dit onderzoek vindt plaats in opdracht van het Nederlands Jeugdinstituut, waar wij beiden ook stage lopen. Dit is het landelijk kennisinstituut voor jeugd- en opvoedingsvraagstukken. Het Nederlands Jeugdinstituut ontwikkelt, beheert en implementeert kennis waarmee de kwaliteit van de jeugd- en opvoedingssector verbeterd kan worden.

In onze onderzoeken speelt de opleiding Pedagogisch Medewerker Kinderopvang een centrale rol. Het onderzoek van Stefanie gaat over de *consensus over kwaliteiten van start-bekwame pedagogisch medewerkers binnen beleid, opleiding en praktijk*. Het onderzoek van Daisy gaat over de *kennis, houding en vaardigheden van toekomstige pedagogisch medewerkers met betrekking tot ontwikkelingsstimulering*.

Bij deze vragen wij of u bereid bent tot deelname aan één van deze onderzoeken. Wij benaderen een aantal ROC's met deze vraag, waaronder het [redacted]. Bij akkoord zal het [redacted] meegenomen worden in de steekproef. De deelnemende ROC's worden aselekt toegewezen aan het onderzoek van Stefanie of het onderzoek van Daisy. De gevraagde medewerking bestaat uit een documentenanalyse van het studiemateriaal. Voor het onderzoek van Stefanie worden vier docenten geïnterviewd, dit zal gaan over de implementatie van het studiemateriaal en de kwaliteiten van start-bekwame pedagogisch medewerkers. Het onderzoek van Daisy bestaat uit interviews met twee docenten en mogelijke observaties. Deze gaan over de implementatie van ontwikkelingsstimulering in de opleiding. Daarnaast wordt er een focusgroep gehouden bestaande uit vijf studenten uit het laatste jaar over de kennis van ontwikkelingsstimulering. De interviews en de focusgroepen zullen maximaal een uur duren.

Graag horen wij binnen acht werkdagen of u bereid bent tot medewerking. Dit kan zowel telefonisch als per e-mail. Mocht u nog vragen hebben horen wij deze graag.

Met vriendelijke groet,
Nederlands Jeugdinstituut

Stefanie Abrahamse
Begeleider: Mariëlle Balledux

Daisy Elferink
Begeleider: Liesbeth Schreuder

Bijlage 2 Vak en veldpublicaties voor vragenlijsten

- Aalbers, E. M., Riksen- Walraven, J. M., & Weerth, C. de. (2010). Developmental stimulation in child care centers contributes to young infants' cognitive development. *Infant Behavior & Development, 33*, 401-408
- Calibris. (2011-2012). *Landelijke kwalificaties MBO, Pedagogisch Werk*.
- Fukkink, R., Tavecchio, L., Kruif, R. de, Vermeer, H., Zeijl, van, J. (2005). Criteria voor kwaliteit van kinderopvang: Visies van sleutelfiguren. *Pedagogiek, 25*, 343-261
- Girolametto, L., Weitzman, E. & Greenberg, J. (2003). Training day care staff to facilitate children's language. *American Journal of Speech- Language Pathology, 12*, 299-311
- Haterd, J. van de. & Lammersen, G. (2006). *Groepsleidster kinderopvang*.
Utrecht: NIZW
- Howes, C., James, J., & Ritchie, S. (2003). Pathways to effective teaching. *Early Childhood Research Quarterly, 18*, 104 – 120
- Kruif, R. E. L. de. McWilliam, R. A., Maher Ridley, S., & Wakely, M. B. (2000). Classification of teachers' interaction behaviors in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly, 15*, 247-268
- Philips, D., Mekos, D., Scarr, S., McCartney, K. & Abott- Shim, M. (2000). Within and beyond the classroom door: Assessing quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly, 15*, 475-496
- Singer, E. & Kleerekoper, L. (2009). *Pedagogisch kader kindercentra 0-4 jaar*. Maarssen: Elsevier gezondheidszorg
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Blatchford, I. S., & Taggart, B. (2004). *The effective provision of pre- school education (eppe) project: Findings from pre- school to end of key stage 1*. London: DfES Sure Start Publications and The Institute of Education

Bijlage 3 Vragenlijsten

Vragenlijst docenten van ROC's en leidinggevendenden van kinderopvanginstellingen.

Eerste deel 71 items:

Schaal 1: Kennis over de ontwikkeling van kinderen

Kennis van doelgroepen: baby's, peuters en kleuters
Kennis van de pm'er over de verschillende ontwikkelingsfasen
Kennis over hoe jonge kinderen leren

Schaal 2: Stimuleren van de persoonlijke ontwikkeling van kinderen

Van alle kinderen het ontwikkelingsniveau kennen
Aansluiten bij de kinderen, volgende begeleiding geven
Het bevorderen van zelfstandigheid bij het kind
Inspelen op veranderingen in de ontwikkeling van kinderen
Het stimuleren van de kinderen om zich zoveel mogelijk zelf te verzorgen
Het begeleiden van kinderen gericht op het stimuleren van de individuele ontwikkeling
Individuele verzorging van de kinderen
Bijzonderheden signaleren in de ontwikkeling van het kind
Het observeren van kinderen
Ontwikkelingskansen van kinderen vergroten
Aansluiten bij de aard, het niveau en de interesses van het kind
Respect voor de autonomie van het kind

Schaal 3: Stimuleren van de taalontwikkeling

Joint involvement
Voorlezen van kinderen
Praten met kinderen
Uitleg geven aan kinderen
Stimuleren van de taalontwikkeling
Het talig begeleiden van spel van kinderen
Kennis van VVE programma's*
Stimuleren van de voorschoolse vaardigheden

Schaal 4: stimuleren van de creatieve ontwikkeling

Het stimuleren van de creativiteit bij kinderen
Kennis van de pm'er op het gebied van creatieve en kunstzinnige vorming
Zingen met kinderen
Tekenen met kinderen
Maken van muziek met kinderen

Schaal 5: stimuleren van de motorische ontwikkeling

Het stimuleren van kinderen om met verschillende materialen te spelen
Stimuleren van de motorische ontwikkeling
De kwaliteit van het spelmateriaal
Het beschikken over een groot repertoire aan spelactiviteiten
Kennis van sport en spel van de pm'er

Schaal 6: stimuleren van de sociaal- emotionele ontwikkeling

Aandacht voor interacties tussen kinderen
Stimuleren van de sociale vaardigheden

Stimuleren van de emotionele vaardigheden
Sensitief responsief reageren van de pm'er
Welbevinden bevorderen
Een veilige gehechtheidsrelatie met kinderen
Betrokkenheid van de pm'er bij het spel van kinderen

Schaal 7: Voorwaarden

Een stimulerende leeromgeving creëren
Het uitdragen van een pedagogische visie van de kinderopvangorganisatie
Leidsterstabiliteit
Veiligheid op het kinderdagverblijf
Het leidster- kindratio op de groep
De inrichting van de binnenruimte
Groeps grootte
Teamoverleg binnen een kinderopvangorganisatie
Groepsstabiliteit
Het hebben van een pedagogisch beleid in een kinderopvangorganisatie
Inrichting van de buitenruimte
Het hygiënebeleid
Inrichting van de buitenruimte
Structureren en grenzen stellen

Schaal 8: Ouders

De ouders informeren over de stappen die gezet kunnen worden bij een gesignaleerde ontwikkelingsachterstand
Contact tussen ouders en het kinderdagverblijf
De ouders stimuleren activiteiten thuis uit te voeren ten gunste van de ontwikkeling van het kind
Nagaan bij de ouders naar de vragen/ wensen die zij hebben op het gebied van ontwikkelingsstimulering
Omgang met ouders*
Doorverwijzen indien nodig ouders naar specialisten of organisaties op het gebied van opvoedingsondersteuning die ondersteuning kunnen bieden bij ontwikkelingsachterstand of afwijkend gedrag van het kind

Schaal 9: Persoonlijke ontwikkeling pm'er

Supervisie van pm'ers
Voorzieningen van pedagogisch medewerkers
De Nederlandse taal van de pm'er
Extra training van pm'ers
Pedagogische ondersteuning van de pm'ers
Rekenvaardigheden van de pm'er
De opleiding van pm'ers

Schaal 10: programma/ activiteiten

Het opstellen van een activiteitenprogramma
Kinderen informeren over de activiteiten die ze gaan doen
Dagelijkse structuur van het programma

Tweede deel 41 stellingen:

Schaal 1: Kennis over de ontwikkeling van kinderen

Net afgestudeerde pedagogisch medewerkers hebben voldoende kennis over de ontwikkeling van het jonge kind.

Net afgestudeerde pedagogisch medewerkers hebben voldoende kennis om de ontwikkeling van jonge kinderen te kunnen stimuleren.

Net afgestudeerde pedagogisch medewerkers hebben voldoende kennis over hoe jonge kinderen leren.

Net afgestudeerde pedagogisch medewerkers hebben voldoende kennis over de ontwikkelingsfasen van kinderen.

Net afgestudeerde pedagogisch medewerkers hebben voldoende kennis van de ontwikkelingspsychologie.

De huidige opleiding biedt voldoende kennis voor de toerusting van toekomstige pedagogisch medewerkers.

Pedagogisch medewerkers leren pas in de praktijk hoe zij de ontwikkeling van kinderen kunnen stimuleren.

De opleiding van pedagogisch medewerker is te kort om de studenten een goede bagage mee te geven. *

Net afgestudeerde pedagogisch medewerkers hebben onvoldoende kennis en vaardigheden om de ontwikkeling van kinderen te kunnen stimuleren.

Schaal 2: Stimuleren van de persoonlijke ontwikkeling van kinderen

Net afgestudeerde pedagogisch medewerkers hebben voldoende kennis en vaardigheden om de zelfstandigheid van kinderen te kunnen stimuleren.

Net afgestudeerde pedagogisch medewerkers hebben voldoende kennis en vaardigheden om kinderen te observeren.

Net afgestudeerde pedagogisch medewerkers hebben voldoende kennis en vaardigheden om de ontwikkelingskansen voor kinderen te vergroten.

Net afgestudeerde pedagogisch medewerkers hebben voldoende kennis en vaardigheden om het welbevinden van kinderen te bevorderen.

Schaal 3: Stimuleren van de taalontwikkeling

Net afgestudeerde pedagogisch medewerkers hebben voldoende vaardigheden om de taalontwikkeling van kinderen te stimuleren.

Net afgestudeerde pedagogisch medewerkers kunnen op een interactieve manier voorlezen.

Net afgestudeerde pedagogisch medewerkers hebben voldoende kennis over vroeg-en voorschoolse educatie. *

Schaal 4: stimuleren van de creatieve ontwikkeling

Net afgestudeerde pedagogisch medewerker hebben voldoende kennis en vaardigheden om creatieve activiteiten voor te bereiden en uit te voeren.

Net afgestudeerde pedagogisch medewerkers hebben voldoende muzikale vaardigheden om muziek te maken met kinderen.

Net afgestudeerde pedagogisch medewerkers hebben voldoende kennis en vaardigheden om beeldende activiteiten met kinderen uit te voeren.

Net afgestudeerde pedagogisch medewerkers hebben voldoende kennis en vaardigheden om kinderen te begeleiden in een creatief proces.

Schaal 5: stimuleren van de motorische ontwikkeling

Net afgestudeerde pedagogische medewerker hebben voldoende kennis en vaardigheden om de motorische ontwikkeling van kinderen te stimuleren.

Net afgestudeerde pedagogisch medewerkers hebben voldoende kennis en vaardigheden om het lopen van kinderen te stimuleren.

Net afgestudeerde pedagogisch medewerkers hebben voldoende kennis over het verloop van de motorische ontwikkeling van kinderen.

Schaal 6: stimuleren van de sociaal- emotionele ontwikkeling

Net afgestudeerde pedagogisch medewerkers hebben voldoende kennis en vaardigheden om de interacties tussen kinderen te begeleiden en te stimuleren.

Net afgestudeerde pedagogisch medewerkers hebben voldoende kennis en vaardigheden om kinderen te kunnen begeleiden in hun spel.

Net afgestudeerde pedagogisch medewerkers hebben voldoende kennis en vaardigheden om de sociaal- emotionele ontwikkeling van kinderen te stimuleren

Net afgestudeerde pedagogisch medewerkers hebben voldoende kennis en vaardigheden om sensitief op uitingen van kinderen te reageren. *

Net afgestudeerde pedagogisch medewerkers hebben voldoende kennis en vaardigheden om de samenwerking tussen kinderen te bevorderen.

Schaal 7: Voorwaarden

Net afgestudeerde pedagogisch medewerkers hebben voldoende geleerd over het werken met groepen.

Net afgestudeerde pedagogisch medewerkers hebben voldoende kennis en vaardigheden om een stimulerende binnen- en buitenruimte in te richten.

Net afgestudeerde pedagogisch medewerkers hebben voldoende kennis en vaardigheden om grenzen te stellen aan het gedrag van kinderen.

Schaal 8: Ouders

Net afgestudeerde pedagogisch medewerkers hebben voldoende kennis en vaardigheden om ouders te informeren over de ontwikkeling van hun kind.

Net afgestudeerde pedagogisch medewerkers hebben voldoende kennis en vaardigheden om ouders te wijzen op het belang van ontwikkelingsstimulering thuis.

Net afgestudeerde pedagogisch medewerkers hebben voldoende kennis en vaardigheden om contact met ouders te onderhouden.

Schaal 9: Persoonlijke ontwikkeling pm'er

De meeste studenten krijgen op hun stage voldoende begeleiding.

Net afgestudeerde pedagogisch medewerkers krijgen tijdens hun eerste jaren voldoende supervisie.

Tussen de opleiding en de stage- instelling is er voldoende communicatie over het functioneren van studenten.

De opleiding en de stage- instelling zijn het eens over wat er verwacht wordt van de stagiaires.

Schaal 10: programma/ activiteiten

Net afgestudeerde pedagogisch medewerkers hebben voldoende kennis en vaardigheden om activiteiten voor te bereiden.

Net afgestudeerde pedagogisch medewerkers hebben voldoende kennis en vaardigheden om een dagprogramma te maken.

Studenten leren tijdens de opleiding vanuit doelen activiteiten vorm te geven.

* Items verwijderd voor hogere betrouwbaarheid van de schalen

Eerste deel van de vragenlijst: Items onderverdeeld in de schalen

1. Kennis over de ontwikkeling van kinderen

Ik heb voldoende kennis over de persoonlijke verzorging van kinderen

Ik heb voldoende kennis van de ontwikkelingsfasen van kinderen

Ik weet hoe ik de taalontwikkeling van kinderen kan stimuleren

Ik weet voldoende over de motorische ontwikkeling van kinderen

Ik heb voldoende kennis voor het stimuleren van de sociale vaardigheden

Regelmatig besteed ik tijd aan het bestuderen van nieuwe literatuur

Ik weet hoe ik de ruimten kan inrichten, zodat de ontwikkeling van kinderen wordt gestimuleerd

Ik heb voldoende kennis over hoe jonge kinderen leren

Ik heb voldoende kennis om de rekenvaardigheden van kinderen te stimuleren

2. De opleiding

Tijdens de opleiding heb ik veel geleerd over de ontwikkeling van kinderen

Tijdens de opleiding wordt er genoeg aandacht besteed aan ontwikkelingsstimulering

In de opleiding had er meer aandacht besteed moeten worden aan ontwikkelingsstimulering.

3. Stimuleren van de cognitieve ontwikkeling

Ik doe voldoende aan taalstimulering.

Tijdens het voorlezen stel ik vragen aan de kinderen.

Ik praat met de kinderen als ik ze aan het verschonen ben.

Ik begeleid de kinderen wanneer zij aan het praten zijn.

Ik praat veel tegen baby's

Ik ben mij bewust van het gebruiken van rekenvaardigheden in de dagelijkse activiteiten

Ik zorg ervoor dat ik benoem wat ik doe

Ik tel veel met kinderen

4. Supervisie/ ondersteuning op de werkvloer

Ik krijg voldoende ondersteuning op de werkvloer

Op de werkvloer krijg ik voldoende supervisie

Niet gebruikte items voor verder analyse:

Ik bepaal waarmee kinderen spelen

Als kinderen aan het spelen zijn, speel ik mee

Ik laat kinderen zelf activiteiten kiezen

Ik ga elke dag met de kinderen naar buiten

Ik zing vaak met de kinderen

Tijdens het eten klets ik gezellig met mijn collega

Wanneer ik een kindje zie dat niet meedoet met het spel, stimuleer ik het kind om mee te spelen

Ik doe veel spelletjes met de kinderen

Ik zing elke dag een nieuw liedje met de kinderen, anders gaat het zo vervelen

Ik gebruik wel eens VVE programma's

Op de werkvloer krijg ik voldoende supervisie
Ik vind het belangrijk dat er veel voorgelezen wordt
Ik maak vaak muziek met kinderen
Ik spreek en schrijf correct Nederlands
Ik vind een goede omgang met ouders belangrijk
Ik kan mijn collega's aanspreken op hun gedrag
Ik kan inspelen op veranderingen in de ontwikkeling van kinderen
Observeren van kinderen vind ik heel belangrijk
Ik ken het pedagogisch beleid van de organisatie niet zo goed
Ik gebruik veel gezichtsexpressie wanneer ik praat met kinderen
Ik vind het belangrijk om van elk kind het ontwikkelingsniveau te kennen
De boeken die tijdens de opleiding zijn/ worden gebruikt vind ik te moeilijk
Ik kan zelf een dagprogramma maken
Kinderen leren door te kijken en te imiteren
Ik doe veel aan bouwen en ontwerpen met kinderen
Regelmatig beweeg ik met kinderen op muziek
In mijn opleiding heb ik geleerd wat ik allemaal kan doen met muziek
Ik teken en verf met de kinderen
Buiten doe ik spelletjes om de motorische ontwikkeling te stimuleren
Ik stimuleer de kinderen zoveel mogelijk om zichzelf te verzorgen
Ik benoem hoe kinderen zich voelen
Ik sluit aan bij hoever het kind is in zijn/ haar ontwikkeling
Ik ben in staat om een stimulerende leefomgeving te creëren
Ik vind het lastig om aan de ouders te vertellen als er iets niet goed gaat
Ik houd rekening met de veiligheidseisen
Ik doe activiteiten die net iets buiten het niveau van het kind liggen
Ik vertel ouders wat zij thuis kunnen doen om de ontwikkeling van hun kind te stimuleren
Ik richt de buitenruimte op een stimulerende wijze in
Ik zorg dat elk kind mijn aandacht krijgt
Ik maak veel gebruik van kleurplaten
Ik vind het storend als kinderen vragen stellen als ik aan het voorlezen ben
Tijdens het knutselen maken kinderen altijd mijn voorbeeldwerkjes na

Tweede deel van de vragenlijst

U krijgt nu 6 keer een casus voorgelegd. Lees de casus goed door en probeer alle vragen zo volledig mogelijk te beantwoorden.

Casus 1

De pedagogisch medewerker zit met de kinderen aan tafel. De kinderen puzzelen. De pedagogisch medewerker helpt het kind dat naast haar zit. Ze legt het kind uit dat ze op zoek moet naar kuikentjes en vraagt of er een kuiken staat op het stukje dat ze in haar hand heeft. Ze wijst plaatsen aan voor het puzzelstukje en vraagt het kind of het puzzelstukje daar past. Ze zegt tegen het kind dat de puzzel verkeerd zit en stelt voor om opnieuw te beginnen.

Probeert de pedagogisch medewerker de ontwikkeling van het kind te stimuleren?

Ja/ Nee

Waarom wel of niet? Zo ja welke ontwikkeling wordt gestimuleerd?

Houdt de pedagogisch medewerker rekening met het ontwikkelingsniveau van het kind?

Ja/ Nee

Hoe zou u reageren?

Casus 2

De pedagogisch medewerker is met de kinderen buiten aan het spelen. Een paar inderen fietsen rond op het terrein en andere kinderen spelen met grote blokken. De pedagogisch medewerker staat erbij als de kinderen spelen. Ze doet niet mee met het spel van de kinderen, maar kijkt alleen toe hoe de kinderen spelen. Ze gaat wel in op de signalen van de kinderen.

Probeert de pedagogisch medewerker de ontwikkeling van de kinderen te stimuleren?

Ja/ Nee

Waarom wel of niet? Zo ja welke ontwikkeling wordt gestimuleerd?

Reageert de pedagogisch medewerker sensitief op de signalen van kinderen?

Ja/ Nee

Heeft de pedagogisch medewerker respect voor de autonomie van de kinderen?

Ja/Nee

Hoe zou u reageren?

Casus 3

De pedagogisch medewerker staat bij twee kinderen die aan tafel zitten en die spelen met een speelhuis. In het speelhuis zitten gaten waar beestjes van verschillende formaten en kleuren in kunnen. Tegenover deze kinderen zit een kind te plakken. De pedagogisch medewerker vraagt aan een van de kinderen welke kleur het beestje heeft. Ze antwoordt zelf dat het beestje geel is. Vervolgens vraagt ze in welk hokje de olifant moet. Ze legt een van de kinderen uit dat de oranje sleutel bij het oranje hokje hoort.

Probeert de pedagogisch medewerker de ontwikkeling van de kinderen te stimuleren?

Ja/ Nee

Waarom wel of niet? Zo ja welke ontwikkeling wordt gestimuleerd?

Casus 4

De pedagogisch medewerker begeleidt de oudste kinderen van de peutergroep tijdens de lunch. De oudste kinderen zitten samen aan een aparte tafel, waar ze zelf hun brood mogen

smeren. Het kind tegenover de pedagogisch medewerker vraagt of zij hem wil helpen. Ze vraagt hem de vraag netjes te stellen, dan gaat ze helpen. De pedagogisch medewerker laat het kind weten dat hij het al goed gedaan heeft en vraagt dan met welke hand je je brood smeert.

Probeert de pedagogisch medewerker de ontwikkeling van de kinderen te stimuleren?

Ja/ Nee

Waarom wel of niet? Zo ja welke ontwikkeling wordt gestimuleerd?

Houdt de pedagogisch medewerker rekening met het ontwikkelingsniveau van het kind?

Ja/ Nee

Hoe zou u reageren?

Casus 5

De pedagogisch medewerker is met twee kinderen in de verschoonruimte. Een van de kinderen zit op de verschoontafel en een ander kind staat op de grond bij de wc'tjes. Het kind vertelt dat ze een onderbroekluier aan heeft. Handig aldus de pm'er want dan heeft ze een onderbroek en luier tegelijk. De pm'er vraagt het kind wat er op de luier staat. Het kind denkt een schaap en vraagt wat er achter staat. De pm'er zegt dat het een olifant is. Het kind vindt van niet en de pm'er vraagt het aan het kind dat op de grond staat. Uiteindelijk komen ze er samen achter dat het een wolk is.

Probeert de pedagogisch medewerker de ontwikkeling van de kinderen te stimuleren?

Ja/ Nee

Waarom wel of niet? Zo ja welke ontwikkeling wordt gestimuleerd?

Houdt de pedagogisch medewerker rekening met het ontwikkelingsniveau van het kind?

Ja/ Nee

Is een verzorgingsmoment een goed moment om de ontwikkeling van een kind te stimuleren?

Ja/ Nee

Waarom wel of niet?

Hoe zou u reageren?

Casus 6 Je krijgt zo twee filmpjes te zien. Voor deze filmpjes klik je door naar twee you tube filmpjes. Eerst kijk je naar een vader die zijn peuter en baby Otto voorleest, vervolgens kijk je naar een moeder die haar baby Teun voorleest. Daarna wordt gevraagd om enkele vragen te beantwoorden.

Voor de ontwikkeling van een baby is het niet nodig om voorgelezen te worden. De baby begrijpt immers nog niks van gesproken taal.

Eens/ Oneens

De vader leest met veel intonatie voor.

Eens/ Oneens

De moeder leest met veel intonatie voor.

Eens/ Oneens

Vragen stellen aan een kind tijdens het voorlezen is niet nodig dit maakt het extra moeilijk voor een kind om een verhaal te begrijpen.

Eens/ Oneens

Welk cijfer zou je de vader voor het voorlezen geven?

--

Welk cijfer zou je de moeder voor het voorlezen geven?

--

Geef een tip aan de vader hoe hij zijn voorleeskwaliteiten zou kunnen verbeteren.

Geef een tip aan de moeder hoe zij haar voorleeskwaliteiten zou kunnen verbeteren.

Wat vind jij goed voorlezen met als doel de taal te stimuleren?

Bijlage 4 Tabel

Tabel 7: Niet genoemde kenmerken

Het stimuleren van creativiteit bij kinderen

Zingen met kinderen

Tekenen met kinderen

Kennis van sport en spel van de pm'er

De kwaliteit van het spelmateriaal

Betrokkenheid van de pm'er bij het spel van kinderen

De ouders informeren over stappen bij een gesignaleerde ontwikkelingsachterstand

De ouders stimuleren activiteiten thuis uit te voeren ten gunste van de ontwikkeling van het kind

Nagaan bij de ouders naar vragen/ wensen die zij hebben op het gebied van ontwikkelingsstimulering

Het leidster- kindratio op de groep

De inrichting van de binnenruimte

De inrichting van de buitenruimte

Extra training van de pm'ers

Rekenvaardigheden van de pm'er

Uitleg geven aan kinderen

Het opstellen van een activiteitenprogramma

Kinderen informeren over de activiteiten die ze gaan doen

Dagelijkse structuur van het programma

Bijlage 5 documentenanalyse boeken van Angerenstein

Client en Omgeving SAW 3 & 4. (2011). Arnhem: Uitgeverij Angerenstein

Methodisch Begeleiden SAW 3 & 4. (2011). Arnhem: Uitgeverij Angerenstein

Pedagogisch werken SAW 3. (2011). Arnhem: Uitgeverij Angerenstein