

Kwaliteit en Stabiliteit van Emotionele Ondersteuning op de Sociaal-Emotionele
Ontwikkeling van Kinderen
E. E. H. A. van de Riet
Universiteit Utrecht

Masterthesis

Universiteit Utrecht

Masteropleiding Pedagogische Wetenschappen

Masterprogramma Orthopedagogiek

Naam: Elyse E. H. A. van de Riet

Studentnummer: 3410269

Begeleidster: Pauline Slot

Tweede beoordelaar: Elma Blom

Datum: 12-06-2015

Woorden: 3735

Voorwoord

Huidig onderzoek is uitgevoerd in het kader van de master Orthopedagogiek van de Universiteit Utrecht. Het onderzoek heeft betrekking op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen en de emotionele ondersteuning van pedagogisch medewerkers op de voorschoolse voorziening. Het afgelopen studiejaar hebben een aantal mensen mij ondersteund en gestimuleerd in het leerproces, wat heeft bijgedragen aan de totstandkoming van deze masterthesis. In de eerste plaats wil ik mijn thesisbegeleidster bedanken, dr. Pauline Slot, voor haar begeleiding in mijn onderzoeksproces, haar kennis en daarnaast de kritische maar leerzame feedback. Daarnaast wil ik mijn thesisgroep bedanken voor de feedback op verschillende onderdelen maar ook de betrokkenheid en fijne samenwerking. Tevens wil ik Anouk bedanken voor kritische doch leerzame feedback op mijn conceptversies en vooral voor het meedenken in mijn proces en het beantwoorden van al mijn vergeefse vragen. Als laatst wil ik mijn moeder bedanken voor het meelesen en meedenken en Chris voor zijn betrokkenheid en steun tijdens het masterjaar.

Elyse van de Riet

Utrecht, juni 2015

Samenvatting

Achtergrond: Uit onderzoek blijkt dat emotionele ondersteuning van pedagogisch medewerkers een positief effect heeft op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. In het huidige onderzoek is onderzocht of de kwaliteit en de stabiliteit van kwaliteit gedurende een periode van één jaar, van emotionele ondersteuning van pedagogisch medewerkers effect heeft op de sociaal-emotionele ontwikkeling, respectievelijk internaliserend gedrag, externaliserend gedrag en sociale competentie bij kinderen van twee- naar driejarige leeftijd op de voorschoolse voorziening. **Methode:** Op basis van een steekproef heeft een totaal van 1004 kinderen deelgenomen. Er is gebruik gemaakt van de CLASS Toddler; een observationeel meetinstrument dat bekijkt in welk mate de pedagogisch medewerkers emotionele ondersteuning bieden aan de kinderen. Ook hebben de pedagogisch medewerkers vragenlijsten ingevuld over het gedrag van de kinderen. **Resultaten:** Hoofdeffecten van de gemiddelde kwaliteit van emotionele ondersteuning worden enkel op de sociale competentie van het kind gevonden. Er zijn geen hoofdeffecten en interactie-effecten van kwaliteit gevonden voor internaliserend en externaliserend gedrag. **Conclusie:** Huidig onderzoek toont onvoldoende bewijs om de bruikbaarheid van de kwaliteit mee te nemen, tevens is er onvoldoende bewijs voor de stabiliteit van kwaliteit in de voorschoolse voorziening. Kwaliteit gedurende een periode van één jaar lijkt niet heel stabiel te zijn. Verder onderzoek wordt aanbevolen om de rol van stabiele emotionele ondersteuning te onderzoeken voor de kwaliteit van voorschoolse voorzieningen.

Sleutelbegrippen: CLASS Toddler, voorschoolse voorziening, emotionele ondersteuning, kwaliteit, stabiliteit, internaliserend gedrag, externaliserend gedrag, sociale competentie.

Abstract

Aim: Emotional support is found to have a positive effect on children's socio-emotional development. The aim of this study is to determine whether the quality and consistency of quality of teacher's emotional support during one year, influences the socio-emotional children's development, specifically internalizing behaviour, externalizing behaviour and social competence, from age two-to-four years. **Method:** A total sample of 1004 children attending early childhood education and care provisions participated in this study. The teacher-child interactions were rated with an observational measure, the CLASS Toddler, to determine the degree to which teachers provide emotional support to the children, as the teacher's responsivity and sensitivity and how they advance the children's independence. The teachers also had to fill out a questionnaire about the children's behaviour. **Results:** Main effects of the mean levels of emotional support were only found at the social competence of the child. No main effects or interaction effects were found for externalizing and internalizing behaviour. **Conclusion:** This study shows not enough evidence to the usefulness of mean levels and consistency of quality in early childhood education and care provisions. The consistency of quality during a period of one year does not appear to be entirely consistent. Further investigation is recommended to determine the role of consistent emotional support for the quality of child day care centres.

Keywords: CLASS Toddler, child day care centres, emotional support, quality, consistency, internalizing behaviour, externalizing behaviour, social competence.

Kwaliteit en Stabiliteit van Emotionele Ondersteuning op de Sociaal-Emotionele Ontwikkeling van Kinderen

Kinderen die een voorschoolse voorziening bezoeken, zoals een peuterspeelzaal of kinderdagverblijf, ervaren een gunstige invloed op hun sociale en emotionele ontwikkeling (Lamb & Ahnert, 2006; Mashburn et al., 2008; Pianta, Barnett, Burchinal, & Thornburg, 2009). De peutertijd is een unieke ontwikkelingsperiode, waarin onder andere het aanleren van gepast gedrag en reguleren van eigen gedrag en emoties centraal staat (Brownell & Kopp, 2007; Thompson & Goodvin, 2007). De kwaliteit van leidster-kind interacties heeft een grote rol in de sociaal-emotionele ontwikkeling (Pianta et al., 2009) en kan kinderen ondersteunen in het reguleren van hun emoties (La Paro, Williamson, & Hatfield, 2014; Thompson & Goodvin, 2007). Positieve emotionele ondersteuning moedigt kinderen aan in hun leerproces en ontwikkeling (Hamre & Pianta, 2005; Mashburn et al., 2008).

Uit onderzoek blijkt dat kinderen die naar een voorschoolse voorziening gaan meer zelfregulatie en pro-sociaal gedrag laten zien en het versterkt tevens de ontwikkeling van sociale vaardigheden, ook op lange termijn (Barnes et al., 2010; Sammons et al., 2007; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2011). Dit effect is nog groter wanneer kinderen een voorschoolse voorziening bezoeken van hoge kwaliteit (e.g. Mashburn et al., 2008; Sylva et al., 2011; Vandell, 2004). Wanneer kinderen emotionele ondersteuning van hoge kwaliteit van de pedagogisch medewerkers ontvangen, laten zij meer sociale vaardigheden, zelfregulatie en positief sociaal gedrag zien. Tevens vermindert probleemgedrag en angstig gedrag (Cadima, Leal & Burchinal, 2010; Curby et al., 2009; Early et al., 2005; La Paro et al., 2009; La Paro et al., 2014; Mashburn et al., 2008; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2004; Vandell, 2004).

De kwaliteit van de voorschoolse voorziening kan gedefinieerd worden aan de hand van structurele kwaliteit (algemene kenmerken zoals groepsgrootte en leidster-kindratio) en proceskwaliteit (dynamische aspecten zoals relaties tussen de kinderen en leidster-kind interacties) (La Paro, Hamre & Pianta, 2011). Kijkend naar de kwaliteit heeft proceskwaliteit, specifiek de leidster-kind interacties, directe invloed op het kind en diens sociaal-emotionele ontwikkeling (Hamre & Pianta, 2005; Mashburn et al., 2008). In het huidige onderzoek wordt de kwaliteit van emotionele ondersteuning onderzocht middels het observatie-instrument Classroom Assessment Scoring System Toddler (La Paro et al., 2011). Emotionele ondersteuning verwijst naar uitingen van emoties van pedagogisch medewerkers en kinderen, de sensitiviteit en responsiviteit van pedagogisch medewerkers en de mate waarin

pedagogisch medewerkers naar het kindperspectief kijken en de zelfstandigheid bevorderen van kinderen.

De kwaliteit van de voorschoolse voorziening wordt in onderzoeken veelvuldig meegenomen als belangrijke voorspeller van de vroegkinderlijke ontwikkeling. Echter, kwaliteit is niet altijd stabiel en kan fluctueren gedurende de dag, maar ook in de loop van een jaar. Tevens kan de stabiliteit van interacties door de tijd heen variëren vanwege veranderende omgevingsfactoren (Curby et al., 2011). Dit betekent dat één kwaliteitsmeting schommelingen in de kwaliteit kan verbergen. Het is dus relevant om te kijken naar de stabiliteit van kwaliteit. Stabiliteit refereert naar dezelfde mate van ondersteuning waarop de pedagogisch medewerker interacties aanbiedt. Om sociale interacties beter te begrijpen is het zinvol dat deze een voorspelbaar patroon volgen zodat kinderen begrijpen hoe zij hierin kunnen deelnemen en hoe anderen op hen kunnen reageren (Curby, Grimm & Pianta, 2010; Curby, Brock & Hamre, 2013). Kinderen in groepen met stabiele emotionele ondersteuning kunnen een andere omgeving ervaren dan kinderen in groepen met instabiele emotionele ondersteuning, ondanks dat de gemiddelde kwaliteit van de groepen hetzelfde is (Curby et al., 2013). Volgens Curby en collega's (2013) is het voor de ontwikkelingstheorie van kinderen expliciet van belang dat wordt gekeken naar consistente interacties in de sociale omgeving van kinderen. Zij tonen in hun onderzoek aan dat kinderen in groepen met stabiele emotionele ondersteuning meer sociale competentie en minder probleemgedrag laten zien na één jaar dan kinderen in groepen met instabiele emotionele ondersteuning.

Huidig onderzoek richt zich op de vraag wat het effect is van emotionele ondersteuning (kwaliteit en stabiliteit van kwaliteit gedurende een periode van één jaar) van pedagogisch medewerkers op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen in de leeftijd van twee naar drie jaar in Nederlandse voorschoolse voorzieningen. In Nederland bezochten in 2012 van de 736.000 nul- tot vierjarigen (CBS, 2012a), 59.000 kinderen een peuterspeelzaal (8%) en 311.000 (42%) een kinderdagverblijf (CBS, 2012b). Gezien het grote aantal kinderen dat een voorschoolse voorziening bezoekt, is het van belang meer inzicht in te krijgen in de effecten van kwaliteit en stabiliteit. Bovendien is er in Nederland nog weinig onderzoek verricht naar het effect van stabiele emotionele ondersteuning over een periode van één jaar. Twee onderzoeksvragen zijn opgesteld: (1) Wat zijn de effecten van de kwaliteit van emotionele ondersteuning op de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind van twee- naar driejarige leeftijd? (2) Wat zijn de effecten van de stabiliteit van kwaliteit (van de eerste meting naar de tweede meting, ofwel één jaar later) van emotionele ondersteuning op de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind van twee- naar driejarige leeftijd? Op basis van

eerder onderzoek wordt verwacht dat: (a) hoge kwaliteit van emotionele ondersteuning van de pedagogisch medewerker bevordert de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen, ofwel vergroot de sociale competentie en vermindert probleemgedrag; (b) stabiele emotionele ondersteuning van de pedagogisch medewerker bevordert de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen, ofwel vergroot de sociale competentie en vermindert probleemgedrag).

Methode

Participanten

Binnen het huidige onderzoek is gebruik gemaakt van data uit de nationale cohort studie pre-COOL (Leseman & Slot, 2013; Veen et al., 2012), bestaande uit kwaliteitsgegevens van 2010/2011 (eerste meetmoment; T1) en 2011/2012 (tweede meetmoment; T2). Op basis van een steekproef hebben 1004 kinderen deelgenomen. In totaal hebben 162 voorzieningen deelgenomen, bestaande uit kinderdagverblijven en peuterspeelzalen, en waren 276 groepen betrokken. Data is gebruikt van kinderen van wie op zijn minste informatie was op de kindvariabelen internaliserend gedrag, externaliserend gedrag en sociale competentie (de hoofdvoorspellers) op het eerste en tweede meetmoment. Een beschrijving van de achtergrondkarakteristieken is weergegeven in Tabel 1.

Tabel 1

Beschrijvende statistieken van de steekproef (N = 1004)

	T1		T2	
Kind karakteristieken				
Geslacht (aantal jongens)	53 %	(N=972)	53 %	
Leeftijd (aantal maanden)	28.33 (2.98) ^a	(N=649)	41.98 (2.67) ^a	(N=794)
Bereik (aantal maanden)	20-37		34-49	
Familie karakteristieken				
Opleidingsniveau ouders (hoog)	76.9 %	(N=537)	76.9 %	
Thuistaal (alleen Nederlands)	73 %	(N=563)	27 %	
Opvang- en educatievoorziening				
Voorziening (kinderdagverblijven)	47.6 %	(N=1002)	47.6	
Aantal kinderen	14.56 (1.39) ^a	(N=446)	14.48 (1.72) ^a	(N=556)
Aantal volwassenen	2.41 (.65) ^a	(N=438)	2.41 (.72) ^a	(N=409)
Kwaliteit emotionele ondersteuning	4.93 (.67) ^a	(N=991)	4.54 (.58) ^a	(N=767)

Noot. *N* is gebaseerd op informatie verzameld door het onderzoek gedurende T1 en T2; aantal kinderen en volwassenen op de groep is gebaseerd op zelfrapportage van pedagogisch medewerkers; hoog opleidingsniveau verwijst naar hoger beroepsonderwijs of universiteit; aantal maanden tussen T1 en T2 ($M = 13.56$, $SD = 2.52$).

^a gemiddelde en standaardafwijking

Meetinstrumenten

De kwaliteit van emotionele ondersteuning. Om na te gaan hoe pedagogisch medewerkers ondersteuning bieden is gebruik gemaakt van de Classroom Assessment Scoring System Toddler ([CLASS Toddler] (La Paro et al., 2011), een betrouwbaar en valide observatie instrument voor twee- en driejarigen (Slot, Boom, Verhagen, & Leseman, 2014b). De CLASS Toddler bestaat uit de overkoepelende domeinen Emotionele kwaliteit en Educatieve kwaliteit. In het huidige onderzoek wordt expliciet gekeken naar het domein Emotionele kwaliteit, welke bestaat uit vijf kwaliteitsdimensies: Positieve Sfeer, Negatieve Sfeer, Sensitiviteit van de Leidster, Aandacht voor Kindperspectief en Begeleiding van Gedrag. De dimensie Negatieve Sfeer vertoont slechts geringe variantie ($M = 1.20$, $SD = .30$, bereik: 1-1.5). De variantie van het domein vermindert wanneer deze dimensie geïncorporeerd wordt (Broekhuizen, van Aken, Dubas, van de Schoot & Leseman, 2015) en is om die reden uitgesloten, in overeenstemming met de studie van Pakarinen en collega's (2010). Cronbach's alpha van het domein Emotionele Kwaliteit is .88. De kwaliteit wordt gescoord door een 7-punts schaal, waarbij 1 en 2 als laag beoordeeld zijn; 3, 4 en 5 als midden; en 6 en 7 als hoog.

De sociaal-emotionele ontwikkeling. Om de sociaal-emotionele ontwikkeling van de peuter in beeld te krijgen is een selectie van items van de BRIEF-Infant Toddler Social and Emotional Assessment ([BITSEA] Briggs-Gowan & Carter, 2001) ingevuld door de pedagogisch medewerkers. Hiervoor is de schaal 'sociale competentie' gebruikt (7 items, $\alpha = .80$). Een voorbeeldvraag: *'Probeer te helpen'*. Tevens zijn de schalen 'internaliserend' (6 items, $\alpha = .80$) en 'externaliserend gedrag' (6 items, $\alpha = .84$) gebruikt. Een voorbeeldvraag van de internaliserende schaal: *'Heeft minder plezier dan andere kinderen'*. Een voorbeeldvraag van de externaliserende schaal: *'Is ongehoorzaam. Weigert bijvoorbeeld te doen wat u vraagt'*. De schalen worden gescoord door een 5-punts schaal, waarbij 1 als beslist onwaar en 5 als beslist waar wordt beoordeeld.

Procedure

Voorschoolse voorzieningen zijn select geworven via een sneeuwbal methode. Van de voorzieningen die bereid waren deel te nemen aan het onderzoek zijn één of twee groepen geselecteerd. De ouders van de betreffende kinderen zijn geïnformeerd door middel van een

brief, waarbij de mogelijkheid werd gegeven bezwaar te maken tegen deelname aan het onderzoek. De CLASS live observaties zijn op één ochtend per groep uitgevoerd gedurende vier cycli van 15 à 20 minuten en dekken verschillende dagelijkse voorkomende activiteiten. De observanten hebben een intensieve training gevolgd en werden toegelaten om te observeren indien zij minimaal 80% overeenstemming hadden met de observatiescores van de trainers (Leseman & Slot, 2013).

Data Analyse

De gegevens in dit onderzoek zijn geanalyseerd en getoetst met behulp van IBM SPSS Statistics 20. Voorafgaand aan de analyses is het databestand gecontroleerd op missende waarden, welke de betrouwbaarheid van het onderzoek negatief kunnen beïnvloeden (Field, 2013). Naar aanleiding van een controle op missende waarden door een missende waarden analyse worden de analyses in dit onderzoek gedraaid onder pairwise deletion, omdat er relatief veel waarden missen in een relatief grote dataset. Vervolgens zijn de variabelen gecontroleerd op uitschieters, welke niet aanwezig zijn, en op normaliteit. De vier dimensies laten een normale verdeling zien, hetzelfde geldt voor de achtergrond variabelen, de variabelen internaliserend en externaliserend gedrag (tevens positief scheef) en de variabele sociale competentie (tevens negatief scheef).

Ter voorbereiding op de analyses zijn de vier kwaliteitsdimensies van emotionele ondersteuning samengenomen tot één gemiddelde voor het eerste meetmoment en één gemiddelde voor het tweede meetmoment. Tevens zijn de gemiddelde scores op deze twee meetmomenten gecentreerd, ter vermindering van de multicollineariteit (Robinson & Schumacher, 2009). Een interactie is aangemaakt door middel van de gemiddelde kwaliteit van het eerste meetmoment x de gemiddelde kwaliteit van het tweede meetmoment.

Een bivariate correlatie analyse is uitgevoerd om de sterkte en richting tussen de kindvariabelen te beschrijven. Vervolgens zijn drie multipele regressie analyses uitgevoerd om de relatie tussen de kwaliteit van emotionele ondersteuning (afhankelijke variabele) en kindvariabelen (onafhankelijke variabele) te onderzoeken. In deze regressieanalyses werd gebruik gemaakt van een VAM model (value-added model) om het effect van kwaliteit op de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind te bepalen, controlerend voor de sociaal-emotionele ontwikkeling op het eerste meetmoment.

Resultaten

Beschrijvende Statistieken

De gemiddelden en standaardafwijkingen voor het eerste en tweede meetmoment zijn gerapporteerd in Tabel 2. Participanten scoorden hoger op internaliserend gedrag en sociale

competentie en lager op externaliserend gedrag op het tweede meetmoment. De kwaliteit van emotionele ondersteuning is tevens afgenomen.

Tabel 2

Gemiddelden en standaard afwijkingen

Variabelen	T1	T2
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>
Internaliserend gedrag	1.84 (.58)	1.86 (.59)
Externaliserend gedrag	2.15 (.82)	1.98 (.74)
Sociale competentie	3.72 (.47)	3.87 (.59)
Emotionele ondersteuning ^a	4.98 (.67)	4.54 (.58)

^a Gemiddelde kwaliteit van de emotionele ondersteuning van de pedagogisch medewerker

* $p < .001$

Een bivariate correlatie analyse is uitgevoerd om na te gaan hoe de verschillende beïnvloedende factoren met elkaar correleren. De Pearson correlaties zijn gerapporteerd in Tabel 3. In de tabel is af te lezen dat zowel het gedrag van kinderen als de kwaliteit matig stabiel zijn, gezien de matige correlaties.

Tabel 3

Correlaties tussen onderzochte variabelen op T1 en T2

Variabelen	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Internaliserend T1	-							
2. Internaliserend T2	.32**	-						
3. Externaliserend T1	.06	-.06	-					
4. Externaliserend T2	-.04	-.30**	.46**	-				
5. Sociale competentie T1	-.29**	-.20**	-.37**	-.24**	-			
6. Sociale competentie T2	-.15**	-.44**	-.34**	-.49**	.36**	-		
7. Emotionele ondersteuning T1 ^a	-.04	-.05	.01	.00	-.09*	.01	-	
8. Emotionele ondersteuning T2 ^a	.08	.10*	-.09	.01	-.12*	-.11**	.30**	-

Noot. ^a Gemiddelde kwaliteit van emotionele ondersteuning van de pedagogisch medewerker

* $p < .05$, ** $p < .01$.

Interpretatie van Kwaliteit en Stabiliteit in Meervoudige Regressieanalyses

Internaliserend gedrag. In Tabel 4 worden de resultaten weergegeven met internaliserend gedrag op het tweede meetmoment als afhankelijke variabele. In stap één zijn de achtergrondvariabelen van het kind ingevoerd. De eerste stap verklaart 16 procent van de variantie in internaliserend gedrag op het tweede meetmoment, $R^2 = .156$, $F(5, 229) = 8.45$, $p = .000$. Door de toevoeging van de volgende stappen (respectievelijk in stap twee de kwaliteit van het eerste meetmoment, in stap drie de kwaliteit van het tweede meetmoment en in stap vier de interactie) is er geen sprake van een significante verbetering van het model. In de meervoudige regressieanalyse is gecontroleerd voor internaliserend gedrag op het eerste meetmoment. Internaliserend gedrag heeft een stabiel verloop ($p < .001$), ook wanneer meerdere voorspellers in het model worden toegevoegd. Er zijn geen hoofdeffecten gevonden voor de gemiddelde kwaliteit op het eerste en tweede meetmoment. Dit betekent dat de gemiddelde kwaliteit op het eerste en tweede meetmoment geen directe voorspellers zijn van internaliserend gedrag. Eveneens wordt er geen significant interactie-effect gevonden.

Externaliserend gedrag. In Tabel 5 worden de resultaten weergegeven met externaliserend gedrag op het tweede meetmoment als afhankelijke variabele. De eerste stap verklaart 24 procent van de variantie in externaliserend gedrag op het tweede meetmoment, $R^2 = .238$, $F(5, 229) = 14.34$, $p < .001$. Alleen stap drie geeft een significante verbetering van het model, $R^2 = .279$, $\Delta R^2 = .036$, $F(2, 224) = 5.60$, $p < .01$. In de meervoudige regressieanalyse is gecontroleerd voor externaliserend gedrag op het eerste meetmoment. Externaliserend gedrag heeft een stabiel verloop ($p < .001$), ook wanneer meerdere voorspellers in het model worden toegevoegd. Wederom worden geen hoofdeffecten gevonden voor de gemiddelde kwaliteit op het eerste en tweede meetmoment. Wel is de gemiddelde kwaliteit op het tweede meetmoment voorzichtig als trend te interpreteren. Tevens wordt geen interactie-effect gevonden.

Sociale competentie. In Tabel 6 worden de resultaten weergegeven met sociale competentie op het tweede meetmoment als afhankelijke variabele. De eerste stap verklaart 17 procent van de variantie in sociale competentie op het tweede meetmoment, $R^2 = .17$, $F(5, 227) = 9.32$, $p < .001$. Alleen stap drie geeft een significante verbetering van het model, $R^2 = .198$, $\Delta R^2 = .024$, $F(2, 222) = 3.39$, $p < .01$. In de meervoudige regressieanalyse is gecontroleerd voor sociale competentie op het eerste meetmoment. Sociale competentie heeft een stabiel verloop ($p < .001$), ook wanneer meerdere voorspellers in het model worden toegevoegd. Er wordt geen hoofdeffect gevonden voor de gemiddelde kwaliteit op het eerste

Tabel 4

Resultaten meervoudige regressie analyses: internaliserend gedrag op T1 als voorspeller op internaliserend gedrag op T2

	Model 1					Model 2 (R ² = .167)					Model 3 (R ² = .184)					Model 4 (R ² = .19)				
	B	SE	β	R ²	Sig.	B	SE	β	ΔR ²	Sig.	B	SE	β	ΔR ²	Sig.	B	SE	β	ΔR ²	Sig.
<u>Stap 1</u>	0.156 ***					0.011					0.017					0.001				
Internaliserend gedrag T1	0.32	0.06	0.32	0.00	***	0.32	0.06	0.32	0.00	***	0.31	0.06	0.31	0.00	***	0.31	0.06	0.31	0.00	***
Geslacht	0.01	0.07	0.01	0.87		0.01	0.07	0.01	0.88		-0.01	0.07	-0.01	0.92		-0.01	0.07	0.00	0.94	
Leeftijd T1	-0.04	0.01	-0.21	0.00	***	-0.04	0.01	-0.21	0.00	***	-0.04	0.01	-0.22	0.00	***	-0.04	0.01	-0.21	0.00	***
Thuistaal	0.09	0.08	0.07	0.29		0.08	0.08	0.06	0.31		0.07	0.08	0.06	0.38		0.07	0.08	0.05	0.40	
Opleidingsniveau ouders	-0.18	0.09	-0.13	0.04	*	-0.17	0.09	-0.12	0.06		-0.17	0.09	-0.12	0.06		-0.17	0.09	-0.12	0.07	
<u>Stap 2</u>																				
Emotionele ondersteuning T1						-0.02	0.05	-0.02	0.77		-0.06	0.06	-0.07	0.29		-0.06	0.06	-0.07	0.34	
Groeps grootte T1						-0.05	0.03	-0.12	0.09		0.02	0.05	0.05	0.64		0.02	0.05	0.06	0.62	
Type Voorziening						-0.07	0.09	-0.06	0.46		-0.05	0.09	-0.05	0.57		-0.05	0.09	-0.04	0.62	
<u>Stap 3</u>																				
Emotionele ondersteuning T2											0.10	0.07	0.10	0.13		0.12	0.07	0.12	0.10	
Groeps grootte T2											-0.07	0.04	-0.20	0.06		-0.07	0.04	-0.20	0.06	
<u>Stap 4</u>																				
Kwaliteit T1 x kwaliteit T2																0.05	0.08	0.04	0.53	

p* < .05. *p* < .01. ****p* < .001.

Tabel 5

Resultaten meervoudige regressie analyses: externaliserend gedrag op T1 als voorspeller op externaliserend gedrag op T2

	Model 1					Model 2 (R ² = .243)					Model 3 (R ² = .279)					Model 4 (R ² = .282)				
	B	SE	β	R ²	Sig.	B	SE	β	ΔR ²	Sig.	B	SE	β	ΔR ²	Sig.	B	SE	β	ΔR ²	Sig.
<u>Stap 1</u>	0.238 ***					0.004					0.036 **					0.003				
Externaliserend gedrag T1	0.39	0.05	0.43	0.00	***	0.39	0.05	0.43	0.00	***	0.41	0.05	0.46	0.00	***	0.41	0.05	0.46	0.00	***
Geslacht	-0.18	0.09	-0.13	0.03	*	-0.18	0.09	-0.12	0.04	*	-0.21	0.08	-0.14	0.02	**	-0.20	0.08	-0.14	0.02	**
Leeftijd T1	-0.03	0.01	-0.11	0.05	*	-0.02	0.02	-0.09	0.14		-0.03	0.02	-0.10	0.10		-0.02	0.02	-0.10	0.13	
Thuistaal	0.05	0.10	0.03	0.64		0.06	0.10	0.04	0.54		0.05	0.10	0.03	0.64		0.04	0.10	0.02	0.69	
Opleidingsniveau ouders	-0.12	0.10	-0.07	0.23		-0.15	0.11	-0.09	0.17		-0.15	0.10	-0.09	0.15		-0.14	0.10	-0.08	0.18	
<u>Stap 2</u>																				
Emotionele ondersteuning T1						0.00	0.06	0.00	1.00		-0.08	0.07	-0.07	0.27		-0.06	0.07	-0.06	0.35	
Groepsgrootte T1						-0.01	0.04	-0.02	0.82		0.14	0.06	0.26	0.01	*	0.14	0.06	0.27	0.01	**
Type Voorziening						0.09	0.11	0.06	0.41		0.11	0.11	0.08	0.29		0.13	0.11	0.09	0.25	
<u>Stap 3</u>																				
Emotionele ondersteuning T2											0.14	0.08	0.11	0.09		0.16	0.08	0.13	0.06	
Groepsgrootte T2											-0.14	0.04	-0.33	0.00	***	-0.14	0.04	-0.33	0.00	***
<u>Stap 4</u>																				
Kwaliteit T1 x kwaliteit T2																0.09	0.09	0.06	0.32	

*p < .05. **p < .01. ***p < .001.

Tabel 6

Resultaten meervoudige regressie analyses: sociale competentie op T1 als voorspeller op sociale competentie op T2

	Model 1					Model 2 (R ² = .173)					Model 3 (R ² = .189)					Model 4 (R ² = .200)				
	B	SE	β	R ²	Sig.	B	SE	β	ΔR ²	Sig.	B	SE	β	ΔR ²	Sig.	B	SE	β	ΔR ²	Sig.
<u>Stap 1</u>				0.170	***				0.003					0.024	*				0.002	
Sociale competentie T1	0.36	0.07	0.31		0.00 ***	0.37	0.08	0.32		0.00 ***	0.38	0.08	0.33		0.00 ***	0.38	0.08	0.32		0.00 ***
Geslacht	0.14	0.07	0.12		0.04 *	0.14	0.07	0.12		0.05 *	0.16	0.07	0.14		0.03 *	0.15	0.07	0.14		0.03 *
Leeftijd T1	0.01	0.01	0.04		0.48	0.01	0.01	0.03		0.68	0.01	0.01	0.03		0.62	0.01	0.01	0.03		0.69
Thuistaal	-0.01	0.08	-0.01		0.86	-0.02	0.08	-0.02		0.78	-0.01	0.08	-0.01		0.93	0.00	0.08	0.00		0.97
Opleidingsniveau ouders	0.22	0.09	0.16		0.01 *	0.22	0.09	0.16		0.01 *	0.22	0.09	0.17		0.01 *	0.22	0.09	0.16		0.01 *
<u>Stap 2</u>																				
Emotionele ondersteuning T1						0.03	0.05	0.04		0.54	0.09	0.06	0.10		0.13	0.08	0.06	0.09		0.17
Groeps grootte T1						0.01	0.03	0.04		0.62	-0.07	0.05	-0.17		0.13	-0.07	0.05	-0.18		0.12
Type Voorziening						-0.03	0.09	-0.03		0.76	-0.05	0.09	-0.05		0.58	-0.06	0.09	-0.05		0.53
<u>Stap 3</u>																				
Emotionele ondersteuning T2											-0.12	0.07	-0.12		0.06	-0.14	0.07	-0.14		0.05 *
Groeps grootte T2											0.08	0.04	0.24		0.03 *	0.08	0.04	0.24		0.03 *
<u>Stap 4</u>																				
Kwaliteit T1 x kwaliteit T2																-0.06	0.08	-0.05		0.44

p* < .05. *p* < .01. ****p* < .001.

meetmoment. De gemiddelde kwaliteit van het tweede meetmoment laat een trend zien in stap drie ($\beta = -.12, p = .06$) en een significant effect in stap vier ($\beta = -.14, p < .05$). Wederom wordt geen interactie-effect gevonden.

Discussie en Conclusie

In het huidige onderzoek is onderzocht in welke mate de kwaliteit en stabiliteit van kwaliteit, gedurende een periode van één jaar, van emotionele ondersteuning van de pedagogisch medewerkers effect heeft op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen van twee- naar driejarige leeftijd op de voorschoolse voorziening.

Op basis van de resultaten met betrekking tot de kwaliteit, is ter ondersteuning van de hypothese enkel gering bewijs gevonden voor de sociale competentie. Een negatief hoofdeffect is gevonden op de sociale competentie op het tweede meetmoment van de gemiddelde kwaliteit van emotionele ondersteuning, deze laat tevens een stabiel verloop zien na het toevoegen van de interactie. Dit kan betekenen dat meer sensitieve en responsieve pedagogisch medewerkers meer oplettend zijn ten aanzien van kinderen en eerder opmerken dat een kind regels niet opvolgt, beperkingen laat zien op het gebied van samenspel, weinig hartelijk is of anderen weinig probeert te helpen. Op internaliserend en externaliserend gedrag zijn geen hoofdeffecten gevonden van kwaliteit van emotionele ondersteuning. Dit is niet in lijn met de verwachting op basis van voorgaande studies (bijvoorbeeld Curby et al., 2009; La Paro et al., 2014; Mashburn et al., 2008; Sylva et al., 2011).

Daarnaast is op basis van de resultaten met betrekking tot de stabiliteit tevens geen bewijs gevonden ter ondersteuning van de hypothese. Er zijn geen effecten voor stabiliteit gevonden, in tegenstelling tot het onderzoek van Curby en collega's (2013).

Er zijn enkele mogelijke verklaringen waarom er geen hoofdeffecten en interactie-effecten gevonden zijn en waarom het gevonden hoofdeffect klein is. Een eerste mogelijke verklaring is dat veel studies naar de kwaliteit van emotionele ondersteuning en de sociaal-emotionele ontwikkeling uitgevoerd zijn in de Verenigde Staten. In tegenstelling tot Amerikaanse kinderen, die gemiddeld 33 uur per week naar de voorschoolse opvang gaan (U.S. Census Bureau, 2013), gaan kinderen in Nederland maar gemiddeld twee à drie dagen naar de voorschoolse opvang (Broekhuizen et al., 2015). Het is mogelijk dat kinderen meer uren aanwezig moeten zijn in de voorschoolse opvang, voordat het effect van de kwaliteit zichtbaar wordt. Een tweede verklaring voor het uitblijven van effecten van stabiliteit zou een combinatie kunnen zijn van een dalende kwaliteit gepaard met verminderde variantie. De spreiding in de kwaliteit van emotionele ondersteuning is op het tweede meetmoment afgenomen. Een lager gemiddelde en minder variatie in de spreiding betekent

dat de voorzieningen rond het gemiddelde zitten en dat er minder uitschieters aanwezig zijn. Wanneer er geringe spreiding is, bestaat de kans dat er minder effecten gevonden worden. McClelland en Judd (1993) stellen bovendien dat het nodig is zowel extreme observaties te hebben in de voorspellende variabelen als genoeg variatie in de uitkomstvariabelen, om interacties te ontdekken. Daarmede moet rekening worden gehouden met de schaalpunten van de gebruikte meetinstrumenten. Er blijkt slechts een geringe stijging of daling te zien op de kindvariabelen. De kinderen scoren gemiddeld op geen enkele uitkomst problematisch. Na controle op extreme waarden blijkt slechts één van de kinderen een extreme waarde te hebben (sociale competentie op tweede meetmoment), wat nu niet relevant is. Een mogelijke derde verklaring is dat er sprake is van een threshold effect; kwaliteit heeft pas effect bij het bereiken van een minimum niveau. In onderzoek van Burchinal, Vandergrift, Pianta en Mashburn (2010) is sociaal gedrag sterk geassocieerd met de kwaliteit van emotionele ondersteuning, maar alleen wanneer de geobserveerde van kwaliteit hoog niveau is, dit houdt een CLASS score van 5 of hoger in. Een laatste verklaring kan te maken hebben met selectie-effecten. Eerdere analyses met deze data hebben aangetoond dat kinderen met lagere woordenschatcores naar voorzieningen van hogere kwaliteit gingen (Slot, Mulder, Verhagen, & Leseman, 2015c). Uit de correlatie analyse van de huidige studie blijkt ook dat kinderen met meer internaliserend probleemgedrag en een lagere sociale competentie in voorzieningen zitten van hogere kwaliteit (ofwel een hogere mate van emotionele ondersteuning), wat mogelijk ook duidt op een selectie-effect. De algemene kwaliteit lijkt hoger te liggen in voorzieningen met kinderen die meer ondersteuning vragen (bijvoorbeeld uit gezinnen met een lage sociaal economische status of een niet-Nederlandse achtergrond). De pedagogisch medewerkers moeten meer inspelen op de behoefte van de kinderen (Slot et al., 2015c). Mogelijk zijn de selectie-effecten met de huidige analyses onvoldoende ondervangen. Er is bijvoorbeeld geen multilevel analyse gedaan, terwijl er wel sprake is van kinderen die genest zijn in groepen. Ook kunnen andere variabelen een rol spelen, die niet zijn meegenomen in de huidige analyses.

Een kracht van het onderzoek is dat de studie is uitgevoerd op basis van een grote Nederlandse steekproef, met als doel onder meer kennis te verbreden van de invloed van voorschoolse voorzieningen in Nederland. Dit is van belang omdat bijvoorbeeld resultaten uit de Verenigde Staten, waar onderzoek naar de voorschoolse voorzieningen voornamelijk is uitgevoerd, niet zomaar gegeneraliseerd kunnen worden naar andere landen. Voorschoolse voorzieningen zijn nationaal en internationaal anders georganiseerd (Broekhuizen et al, 2015; Love et al., 2003; Tavecchio, 2002).

Huidig onderzoek kent daarnaast ook enkele beperkingen. Een eerste beperking is dat de voorzieningen en vooral de groepen via een sneeuwbalmethode zijn geworven. Door een selecte benadering kan de aanwezigheid van selectie-effecten niet worden uitgesloten, wat de generaliseerbaarheid van de bevindingen limiteert (Baarda, 2014). Echter, de steekproef is geografisch goed verspreid uitgevoerd (Slot, Leseman, Verhagen & Mulder, 2015a). Een tweede beperking zijn de missende waarden, ondanks de statistische voorcontrole en de pairwise deletion. Een laatste beperking is dat de effecten slechts één (klein) hoofdeffect laten zien en interactie-effecten uitblijven. Bovendien zijn deze effecten wel informatief en mogelijk relevant: het bezoeken van een voorschoolse voorziening is een gewoonte in westerse landen (Broekhuizen et al., 2015, Lamb & Ahnert, 2006).

Voor verder onderzoek wordt aanbevolen meer aandacht te besteden aan de stabiliteit van kwaliteit. Het is niet duidelijk waarom er in huidig onderzoek geen effecten van stabiliteit zijn gevonden, gericht op een periode van één jaar. Vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op wat een goede maat van kwaliteit is om stabiliteit te onderzoeken. Vervolgens is de vraag hoeveel metingen er nodig om zijn om een stabiele maat te krijgen, om bijvoorbeeld de stabiliteit over één jaar te onderzoeken. Een tweede aanbeveling voor verder onderzoek is het meenemen van mogelijke factoren als moderatoren of mediators in de analyses, zoals diverse kindkenmerken. Broekhuizen, van Aken, Dubas, Mulder en Leseman (2015) tonen in hun onderzoek aan dat effecten van kwaliteit kunnen verschillen op basis van kindkenmerken, bijvoorbeeld het geslacht, dat wordt gezien als unieke moderator van kwaliteit. Bovendien kan op basis van diverse kindkenmerken een voorziening van lage kwaliteit een ander effect geven dan één van hoge kwaliteit.

Concluderend heeft huidig onderzoek weinig tot geen effecten van kwaliteit gevonden, enkel een effect op de sociale competentie. Daarnaast blijkt de kwaliteit matig stabiel, maar is er geen effect van stabiliteit gevonden op de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind. Dit geeft onderzoeksmogelijkheden voor vervolgonderzoek met betrekking tot het meten van de kwaliteit en stabiliteit. Verder onderzoek wordt aanbevolen om de rol van stabiele emotionele ondersteuning te onderzoeken voor de kwaliteit van voorschoolse voorzieningen. Tenslotte is het gevonden effect waardevol, ondanks dat het klein is, en dient het als protectieve factor voor het kind.

Referenties

- Baarda, B. (2014). *Dit is onderzoek! Handleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers B.V.
- Barnes, J., Leach, P., Malmberg, L.-E., Stein A., Sylva, K. & the FCCC Team (2010). Experiences of childcare in England and socio-emotional development at 36 months. *Early Child Development and Care*, 180, 1215-1229. doi:10.1080/03004430902943959
- Broekhuizen, M. L., Aken, M. A. G. van, Dubas, J. S., Mulder, H., Leseman, P. P. M. (2015). Individual differences in effects of child care quality: The role of child affective self-regulation and gender. *Revise and resubmit*.
- Broekhuizen, M. L., Aken, M. A. G. van, Dubas, J. S., Schoot, R. van de, & Leseman, P. P. M. (2015). Combined effects of parenting and child care quality on child internalizing and externalizing behavior. *Manuscript under revision*.
- Briggs-Gowan, M.J., & Carter, A.S. (2001). *BRIEF-Infant Toddler Social and Emotional Assessment (BITSEA). Manual, Version 1.0*. New Haven, CT: Yale University.
- Brownell, C. A., & Kopp, C. B. (2007). Transitions in toddler socioemotional development: Behavior, understanding, relationships . In C. A. Brownell & C. B. Kopp (Eds.), *Transitions in Early Socioemotional Development: The Toddler Years* (pp. 1–40). New York: Guilford Press.
- Burchinal, M. R., Vandergrift, N., Pianta, R. C., & Mashburn, A. J. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 166-176. doi:10.1016/j.ecresq.2009.10.004
- Cadima, J., Leal, T., & Burchinal, M. (2010). The quality of teacher–student interactions: Associations with first graders’ academic and behavioral outcomes. *Journal of School Psychology*. 48, 457–482. doi:10.1016/j.jsp.2010.09.001
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2014a). *Minder kinderen naar kinderdagverblijven*. Geraadpleegd van <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/dossiers/jongeren/publicaties/artikelen/archief/2014/2014-4024-wm.htm>
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2014b). *Welzijnswerk en kinderopvang; financiën, personeel en productie*. Geraadpleegd van <http://www.cbs.nl>

- Curby, T. W., Brock, L. L., & Hamre, B. K. (2013). Teachers' emotional support consistency predicts children's achievement gains and social. *Skills, Early Education and Development, 24*, 292-309. doi:10.1080/10409289.2012.665760
- Curby, T. W., Grimm, K., & Pianta, R. C. (2010). Stability and change in early child-hood classroom interactions during the first two hours of a day. *Early Childhood Research Quarterly, 25*, 373–384. doi:10.1016/j.ecresq.2010.02.004
- Curby, T. W., LoCasale-Crouch, J., Konold, T. R., Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M., ... Barbarin, O. (2009). The relations of observed pre-K classroom quality profiles to children's achievement and social competence. *Early Education & Development, 20*, 346–372. doi:10.1080/10409280802581284
- Curby, T. W., Stuhlmann, M., Grimm, K., Mashburn, A., Chomat-Mooney, L., Downer, J., ... Pianta, R. C. (2011). Within-day variability in the quality of classroom interactions during third and fifth grade: Implications for children's experiences and conducting classroom observations. *The Elementary School Journal, 112*, 16–36. doi:10.1086/660682
- Early, D., Barbarin, O., Bryant, D., Burchinal, M., Chang, F., Clifford, R., ... Weaver, W. (2005). *Pre-K in eleven states: NCEDE's Multi-State Study of Pre-K and Study of State-Wide Early Education Programs (SWEEP)*. Geraadpleegd van <http://fpg.unc.edu/node/4654>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS (4th ed.)*. London: Sage.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development, 76*, 949–967. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x
- La Paro, M., Hamre, B.K., Pianta, R.C. (2011). Classroom Assessment Scoring System. *Toddler Manual*. Teachstone: Charlottesville.
- La Paro, K. M., Hamre, B. K., Locasale-Crouch, J., Pianta, R. C., Bryant, D., Early, D., ... & Burchinal, M. (2009). Quality in kindergarten classrooms: Observational evidence for the need to increase children's learning opportunities in early education classrooms. *Early Education and Development, 20*, 657-692. doi:10.1080/10409280802541965
- La Paro, K. M., Williamson, A. C., & Hatfield, B. (2014). Assessing quality in toddler classrooms using the CLASS-Toddler and the ITERS-R. *Early Education and Development, 25*, 875-893. doi:10.1080/10409289.2014.883586
- Lamb, M. E., & Ahnert, L. (2006). Nonparental child care: Context, correlates, and consequences. In Damon, W., & Lerner, R. M. (Series Eds.) & Renninger, K. A., &

- Sigel, I. E. (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Child psychology in practice* (6th Ed., 950–1016). Hoboken, NJ: Wiley.
- Leseman, P., & Slot, P. (2013). *Kwaliteit en curriculum van voorschoolse opvang en educatie in Nederland: Relaties met structurele kenmerken, organisatiekenmerken en gebruik van educatieve programma's*. Universiteit Utrecht: Onderzoeksprogramma Education & Learning - Centrum voor Cognitieve en Motorische Ontwikkelingsproblemen.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., . . . Howes C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development, 79*, 732-749. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x
- McClelland, G. H., & Judd, C. M. (1993). Statistical difficulties of detecting interactions and moderator effects. *Psychological Bulletin, 114*, 376-390.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Kiuru, N., Siekkinen, M., Rasku-Puttonen, H., et al. (2010). A validation of the Classroom Assessment Scoring System in Finnish kindergartens. *Early Education and Development, 21*, 95–124.
doi:10.1080/10409280902858764
- Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M., & Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest, 10*, 49–88. doi:10.1177/1529100610381908
- Putnam, S. P., Gartstein, M. A., & Rothbart, M. K. (2006). Measurement of finegrained aspects of toddler temperament: The Early Childhood Behavior Questionnaire. *Infant Behavior and Development, 29*, 386-401.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Barreau, S. (2007). *Influences on children's development and progress in Key Stage 2: Social/behavioural outcomes in Year 5*. London: DfES.
- Robinson, C. & Schumacher, R. E. (2009). Interaction effects: Centering, variance inflation factor, and interpretation issues. *Multiple Linear Regression Viewpoints, 35*, 6-11.
- Slot, P. L., Leseman, P. P. M., Verhagen, J., & Mulder, H. (2015a). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. *Manuscript accepted in Early Childhood Research Quarterly*.
- Slot, P. L., Boom, J., Verhagen, J., & Leseman, P. P. M. (2015b). Psychometric properties of the Classroom Assessment Scoring System Toddler. *Manuscript under revision*.

- Slot, P. L., Mulder, H., Verhagen, J., & Leseman, P. P. M. (2015c). Quality and curriculum of early childhood education and care predict growth of two-year-olds' vocabulary and attention skills. *Manuscript submitted for publication*.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *Effective provision of pre-school education: Final report*. London: DfES.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2011). Pre-school quality and educational outcomes at age 11: low quality has little benefit. *Journal of Early Childhood Research*, 9, 109–124. doi:10.1177/1476718X10387900
- Tavecchio, L.W.C. (2002). *Van opvang naar opvoeding: De emancipatie van een uniek opvoedingsmilieu*. Amsterdam: Vossiuspers UvA (Oratiereeks).
- Thompson, R. A., & Goodvin, R. (2007). Taming the tempest in the teapot: Emotion regulation in toddlers . In C. A. Brownell & C. B. Kopp (Eds.), *Transitions in Early Socioemotional Development: The Toddler Years* (pp. 320–345). New York: Guilford Press.
- U.S. Census Bureau (2013). *Who's minding the kids? Child care arrangements: Spring 2011: Detailed tables*. Geraadpleegd van <http://www.census.gov/prod/2013pubs/p70-135.pdf>
- Vandell, D. L. (2004). Early child care: the known and the unknown. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 387-414. doi:10.1353/mpq.2004.0027
- Veen, A., Veen, I. van der, Heurter, A.M.H., Ledoux, G. Kohnstamm Instituut - Amsterdam. Mulder, L., Paas, T. ITS – Nijmegen. Leseman, P., Mulder, H., Verhagen, J., Slot, P. Langeveld Instituut van de Universiteit van Utrecht (2012). *Pre-COOL cohortonderzoek. Technisch rapport tweejarigencohort, eerste meting 2010-2011. Pre-COOL consortium*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.