

# Effecten van video-interactiebegeleiding

R.G. Fukkink en L.W.C. Tavecchio

## Samenvatting

Een experimentele evaluatie van video-interactiebegeleiding (VIB) laat positieve resultaten zien op de interactievaardigheden van leidsters in kinderdagverblijven. Getrainde leidsters bleken meer stimulerend in hun opvoedingsgedrag, waren sensitiever en verbaal stimulerender dan de controlegroep. Deze trainingsresultaten waren bovendien nog steeds zichtbaar drie maanden na afloop van de training. De training resulteerde niet in een significante afname van autoritair opvoedingsgedrag. Bezien vanuit een zogenaamde *microanalyse* van leidstergedrag, die kenmerkend is voor de VIB-aanpak, bleken getrainde leidsters de kinderen meer aan te kijken, contactinitiatieven vaker verbaal te ontvangen en de kinderen vaker de beurt te geven dan de leidsters uit de controlegroep. De training resulteerde niet in een algemeen effect op de arbeidssatisfactie van leidsters.

## 1 Inleiding

In brede kring wordt benadrukt dat de leidster een spilfiguur is in de kinderopvang. Kinderen hebben de meeste interacties met de leidster en de kwaliteit van de ervaringen van kinderen wordt dan ook in belangrijke mate bepaald door de interactievaardigheden van leidsters. Riksen-Walraven (2004) onderscheidt op grond van ontwikkelingspsychologisch onderzoek een zestal pedagogische interactievaardigheden die een leidster in haar interactie met kinderen moet laten zien. Een goede leidster moet allereerst sensitief-responsief zijn in haar omgang met de kinderen. De sensitieve responsiviteit – die ook wel wordt aangeduid met ‘warmte’ of ‘stimulerende opvoeding’ – heeft betrekking op de mate waarin een leidster de signalen van de kinderen oppikt, deze juist interpreteert en hierop adequaat reageert. Daarnaast moet een leidster haar interacties verbaal begeleiden door regelmatig te praten en uitleg te geven.

Een goede leidster respecteert daarnaast de autonomie van de kinderen, biedt structuur, stimuleert de ontwikkeling van de kinderen en begeleidt ten slotte de interacties tussen de kinderen. Correlatieel onderzoek laat zien dat de interactievaardigheden bijdragen aan het welbevinden van kinderen en hun sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling (zie bijvoorbeeld Burchinal, Roberts, Riggins, Zeisel, Neebe, & Brant, 2000; Clarke-Stewart, Lowe Vandell, Burchinal, O'Brien, & McCarteny, 2002; NICHD, 1999, 2002). Training van de interactievaardigheden van leidsters vormt een sleutelfactor – zij het niet de enige – voor de verbetering van de pedagogische kwaliteit van kinderdagverblijven.

Amerikaans correlatieel onderzoek laat zien dat een betere opleiding van leidsters samenhangt met een hogere kinderopvangkwaliteit. Beter opgeleide leidsters zijn sensitiever, stimulerender en meer betrokken in hun omgang met kinderen. Kinderen die kinderdagverblijven bezoeken met beter opgeleide leidsters en een betere proceskwaliteit, hebben een grotere sociale competentie, minder gedragsproblemen en een grotere taalvaardigheid. Deze positieve relatie tussen opleiding van leidsters en de kinderlijke ontwikkeling blijft bovendien bestaan na correctie voor groepsgrootte en de leidster-kind-ratio (Burchinal, Cryer, & Clifford, 2002a; Clarke-Stewart e.a., 2002; NICHD, 1999, 2002). Opleiding blijkt bovendien een betere voorspeller dan ervaring (Burchinal e.a., 2002a; Clarke-Stewart e.a., 2002; Honig & Hirallal, 1998; Howes, Whitebook, & Phillips, 1992; Phillipsen, Burchinal, Howes, & Cryer, 1997; Snider & Fu, 1990), leeftijd of de geestelijke gesteldheid van leidsters (Clarke-Stewart e.a., 2002). Training bleek in de studie van Burchinal e.a. (2002b) en het groot-schalige NICHD-onderzoek (NICHD, 2002) ook een betere en meer robuuste voorspeller van de kwaliteit van kinderopvang dan de twee andere klassieke variabelen uit de zogenaamde ijzeren driehoek van het empirische kinderopvangonderzoek, namelijk de leidster-

kind-ratio en de groeps grootte. Recentere studies hebben duidelijk gemaakt dat het hier niet alleen om het algemene opleidingsniveau gaat. Pedagogische kwaliteit van de leidster blijkt ook samen te hangen met het gevolgd hebben van een specifieke vakopleiding, pedagogische nascholing en supervisie tijdens het werken in de kinderopvang (Burchinal e.a., 2002a; Ghazvini & Mullis, 2002; Howes, James, & Ritchie, 2003).

Een aantal interventiestudies laat zien dat de interactievaardigheden van leidsters verbeterd kunnen worden door training (zie bijvoorbeeld Arnett, 1989; Cassidy, Hicks, Hall, Farran, & Gray, 1998; Girolametto, Weitzman, & Greenberg, 2003; Howes, Galinsky, & Kontos, 1998). Training heeft daarnaast ook een positieve invloed op de attitude ten opzichte van het werken met kinderen (Bloom & Sheerer, 1992). Er is dus enige empirische evidentie voor de stelling dat leidstertraining 'werkt'. Hiermee zijn uiteraard lang niet alle vragen naar effectieve aanpakken beantwoord. Verschillende auteurs hebben bovendien aangegeven dat de empirische basis nog tamelijk smal is, met name waar het gaat om het effect van training op de interactie van leidsters met kinderen in de praktijk (Daniels & Shumow, 2003; Kontos & Wilcox-Herzog, 2001; Saracho, 1993). Wat ook ontbreekt zijn wetenschappelijke gegevens van Nederlandse bodem. Empirisch onderzoek naar de Nederlandse kinderopvang is relatief schaars, zeker als men kijkt naar het belang en de huidige omvang van de Nederlandse kinderopvangsector (Fukkink & Van IJzendoorn, 2004a, 2004b). Nederlands effectonderzoek naar leidstertraining komt niet voor. Eén verklaring voor deze situatie is dat er nog weinig aandacht is voor pedagogische nascholing van leidsters in Nederland. Ook in de initiële beroepsopleiding. Sociaal-Pedagogisch Werk, is een systematische leer-gang voor interactievaardigheden nog geen gemeengoed. Feit is bovendien dat in deze breed opgezette opleiding slechts 20% van de leestijd expliciet aandacht wordt besteed aan het werken in kindercentra (Verschuur e.a., 2005: 190). De opleiding wordt om deze reden dan ook met de nodige zorg bekeken door werkgevers in de kinderopvang (Verschuur e.a., 2005), ouders (BOinK, 2005)

en wetenschappers (Fukkink & Lont, 2006; Gevers Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven, 2002; Tavecchio, 2002).

### 1.1 Video-interactiebegeleiding

Een methodiek die een relatief wijde verspreiding kent in Nederland, is Video-interactiebegeleiding (VIB). Stichting Kinderopvang Nederland (SKON) en Kinderopvang Regio Eindhoven (KOREIN) werken beide met een professionaliseringstraject van leidsters waarbij gebruik wordt gemaakt van de VIB-methodiek. Bij SKON worden sinds 2002 – in samenwerking met de Associatie Intensieve Thuisbehandeling – begeleiders opgeleid met behulp van de VIB-methodiek. Op dit moment worden 600 leidsters van SKON begeleid met de methodiek (zo'n 60% van de totale groep leidsters) door tot VIB'er opgeleide managers. Bij KOREIN, dat al meer dan tien jaar met VIB werkt, heeft bijna de helft van de ruim 900 medewerkers deze training gevolgd.

VIB in de kinderopvang is een methodiek om de interactie tussen leidster en kind te verbeteren en zo de proceskwaliteit van de kinderopvang te verhogen. Een centraal onderdeel van de VIB-methodiek is de analyse van opnames van interacties met kinderen in de eigen werksituatie, gevolgd door een bespreking met een begeleidster, die concreet gedrag aanwijst en herkenbaar maakt. Bij de analyse van de video-opname staan twee uitgangspunten centraal, namelijk het attent zijn op initiatieven van het kind en het afstemmen van een respons hierop. De centrale begrippen *attent zijn* en *afstemming* zijn opgedeeld in een aantal concrete "micro"-gedragingen (Beebe, Knoblauch, Rustin, & Sorter, 2005) bij VIB. Een leidster is attent op de initiatieven van kinderen door zich *toe te wenden*, de kinderen *aan te kijken* en hen te *volgen*. Zij kan daarnaast ruimte creëren voor de initiatieven door een kind de *beurt te geven*. Door de leidster hiervan bewuster te maken wordt beoogd dat zij alerter wordt op signalen van de kinderen en vaker de getrainde gedragingen toepast. Als een initiatief tot contact van een kind is herkend (bijvoorbeeld: het kind zegt iets tegen de leidster of laat haar zien wat het gemaakt heeft), dan moet de leidster vervolgens adequaat reageren met een res-

pons die afgestemd is op het kind. Het algemene uitgangspunt van *afstemming* is weer uitgewerkt in een aantal concrete gedragingen. De leidster kan allereerst aangeven dat zij het initiatief tot contact van het kind herkend heeft door middel van een *verbale* of *non-verbale ontvangstbevestiging*, bijvoorbeeld een bevestigend “ja” als reactie of het aanpakken van iets wat het kind geeft. Verder kan de leidster haar gedrag afstemmen op een kind door de handelingen van het *kind te benoemen* (bijvoorbeeld: “Jij bouwt een mooie toren!”). De leidster kan niet alleen benoemen wat het kind doet, maar kan ook de eigen handelingen en intenties benoemen zodat deze duidelijk worden voor het kind. Dit wordt bij VIB kort aangeduid met *jezelf benoemen*. Een leidster kan bijvoorbeeld voor het kind aangeven dat zij de jas van een kind gaat uitdoen voordat zij dit ook daadwerkelijk doet. *Toewenden, aankijken, volgen, non-verbale* en *verbale ontvangstbevestiging, het kind benoemen* en *jezelf benoemen* zijn de elementaire gedrags-elementen die worden onderscheiden in het zogenaamde *basiscommunicatiemodel* bij VIB en die aan bod komen in de training. Een uitgebreide beschrijving van de achtergronden van de methodiek is te vinden in de VIB-literatuur (zie Dekker & Biemans, 1994; Dekker, Hoogland, Eliëns, & van der Giessen, 2004; Eliëns, 2005).

De VIB-training heeft een duidelijk raakvlak met twee interactievaardigheden uit het pedagogische model van Riksen-Walraven (2004), namelijk de sensitieve responsiviteit en de verbale stimulering. Het *attent zijn* door middel van *zich toewenden* tot het kind, hem of haar *aankijken* en *volgen* is essentieel voor het ontvangen van signalen van een kind en vormen een voorwaarde voor sensitieve responsiviteit. De *verbale* of *non-verbale ontvangst* van een initiatief van een kind door de leidster is direct gerelateerd aan haar responsiviteit. Het *benoemen van het kind*, de *beurt geven aan het kind* en *jezelf benoemen* dragen eveneens bij aan de sensitieve responsiviteit van de leidster als deze gedragingen aansluiten bij de behoefte van het kind. Zo wordt het benoemen van de eigen handelingen belangrijk gevonden omdat dit bijdraagt aan de veiligheid van de omgeving die het

kind ervaart. Vanuit dit perspectief kan men zeggen dat het algemene begrip *sensitieve responsiviteit* een concrete invulling heeft gekregen die, zoals Van den Boom (1995) aangeeft, nodig is voor een praktische interventie. De VIB-training heeft door het accent op verbale interactie ook een raakvlak met verbale stimulering, oftewel het *praten en uitleggen* uit het model van Riksen-Walraven. De training is er expliciet op gericht dat een leidster verbaal actiever is en er beter in slaagt om interacties te hebben met de verschillende kinderen in de groep. Het geven van een *verbale ontvangst* van een signaal van een kind, het *benoemen van het kind* en het benoemen van de eigen handelingen (*jezelf benoemen*) dragen bij aan een verbaal stimulerende omgeving. Ook de aandacht voor het geven van *beurten* aan de kinderen is op dit doel gericht. Opgemerkt moet echter worden dat er geen een-op-eenrelatie is tussen het conceptuele kader van VIB en gehanteerde definities van sensitieve responsiviteit en verbale stimulering in de context van de kinderopvang (zie bijvoorbeeld Girolametto & Weitzman, 2002; NCKO, 2006; Rimm-Kaufman, Voorhees, Snell, & La Paro, 2003). Dit geldt zowel voor de twee centrale uitgangspunten *attent zijn* en *afstemming* als het concrete microniveau. Voor de *micro-categorieën* van VIB geldt bovendien dat ze door hun moleculaire aard per definitie een zeer specifieke en smalle invulling geven van de molaire begrippen *sensitieve responsiviteit* en *verbale stimulering* (Van der Sande, 1999).

## 1.2 Vraagstelling

De hoofdvraag die centraal staat in deze studie, heeft betrekking op de effectiviteit van de VIB-training op het niveau van de leidster. Direct aansluitend op de inhoud van de interventie is de hypothese onderzocht of de training leidt tot een toename van de verschillende getrainde gedrags-elementen. Ten tweede wordt onderzocht of de training effect heeft op de pedagogische proceskwaliteit van de leidster-kind-interactie, lettend op stimulerend en autoritair opvoedingsgedrag, sensitieve responsiviteit van de leidster en de verbale stimulering. Een derde vraag is of de training zich ook vertaalt in een hogere arbeidssatisfactie van de getrainde leidsters

vergeleken met de leidsters uit de controlegroep. Een laatste aanvullende onderzoeksvraag betreft de empirische samenhang tussen de VIB-elementen en de genoemde pedagogische maten voor proceskwaliteit van de kinderopvang.

## 2 Methode

### 2.1 Onderzoeksgroep

In totaal waren er 95 leidsters betrokken bij de studie. SKON-leidsters zijn oververtegenwoordigd in de experimentele groep (63%) en controlegroep (67%). Ook is er een groter aantal trainers vanuit SKON dan vanuit KOREIN (respectievelijk 5 en 2). De leidsters zijn gemiddeld 28 jaar oud ( $sd = 7.0$ ) en hebben ruim 5 jaar werkervaring (65 maanden,  $sd = 51$ ).

### 2.2 Onderzoeksofzet

De effectiviteit van VIB is geëvalueerd in een onderzoeksofzet met een experimentele groep en controlegroep met voormeting en nameting (Cook & Campbell, 1979). Bij de experimentele VIB-groep is daarnaast nog een retentiemeting uitgevoerd, drie maanden na afloop van de training, om de beklijving van de trainingseffecten te onderzoeken. Bij alle metingen zijn vier leidstervariabelen bepaald: de mate van *stimulerende opvoeding* en van *autoritaire opvoeding*, de *sensitieve responsiviteit* en *verbale stimulering*. De *arbeidsatisfactie* van de leidsters is alleen onderzocht bij de nameting direct na de training.

Toewijzing aan de experimentele VIB-conditie of controle-conditie vond random plaats op centrumniveau: een bepaald centrum – met alle leidsters – deed mee aan de training of niet (zie ook Girolametto, Weitzman, & Greenberg, 2003; 2004). Op basis van een a priori-analyse van de benodigde steekproefgrootte is berekend dat 50 leidsters per groep nodig zijn om een experimenteel effect van middelmatige grootte statistisch significant aan te kunnen tonen op het conventionele niveau van  $\alpha = .05$  met een adequate statistische power (Cohen, 1988). Verdisconteerd bij deze schatting is het positieve effect van covariantie-analyse, waarbij de

foutenvariantie wordt gereduceerd waarmee de effectieve power wordt vergroot (Stevens, 2002).

In het onderzoek is tevens gestreefd naar een vergroting van de externe validiteit (Shadish, Cook, & Campbell, 2002). De effecten van VIB zijn hiertoe onderzocht in verschillende organisaties en met verschillende instrumenten. Het experiment vond plaats in twee organisaties met verschillende trainers en leidsters. Daarnaast zijn meetinstrumenten die direct zijn afgeleid van de VIB-methodiek aangevuld met andere meetinstrumenten om te onderzoeken of de training zich ook vertaalt in een effect naar bredere pedagogische maten voor de zogenaamde *proceskwaliteit* van de leidster-kind-interactie.

### 2.3 De VIB-training

Zes leerdoelen stonden centraal, corresponderend met de hierboven genoemde gedragselementen uit het *basiscommunicatiemodel* van VIB (zie hiervoor). De training is erop gericht dat de leidsters zich vaker *toewenden* naar de kinderen, hen vaker *aankijken*, *verbale* of *non-verbale ontvangstbevestigingen* geven na initiatieven van het kind, de handelingen en intenties van het kind *benoemen*, de *beurt* geven aan het kind en, ten slotte, ook de eigen handelingen en intenties benoemen, hier kort aangeduid met *jezelf benoemen*.

Bij de training is de leidster een aantal maal gefilmd tijdens het werken in het eigen kinderdagverblijf. Deze opname, die doorgaans zo'n tien minuten duurt, werd vervolgens door de trainer en leidster uitgebreid samen besproken. Elke sessie, die ruim een uur duurde, startte met het bekijken van de eerste beelden, waarop de leidster als eerste reageerde. In VIB-terminologie wordt deze werkwijze wel aangeduid met "De eerste beurt is aan het beeld, de tweede aan de leidster en de derde aan de trainer". Kenmerkend voor VIB is de intensieve microanalyse van de opnames, waarbij de opname veelvuldig wordt stilgezet om concrete gebeurtenissen te kunnen herkennen en benoemen. Het concrete interactiegedrag van de leidster staat dus centraal bij de training. De training bestond doorgaans uit vier sessies, die alle plaatsvonden

in het kinderdagverblijf van de leidster.

Een ander relevant onderdeel van de implementatie is de supervisie van de trainers door ervaren experts. Het gezamenlijk bekijken en bespreken van een opname met de leidster wordt soms ook weer opgenomen zodat een supervisor dit onderdeel van de training later ook kan bekijken. Een uitgebreide beschrijving van de training in de context van de kinderopvang wordt gegeven in Dekker, Hoogland, Eliëns en van der Giessen (2004).

## 2.4 Meetinstrumenten

De video-opnames van de leidsters op de groep zijn beoordeeld met de volgende instrumenten.

### *VIB-specifieke maten*

Deze opnames van de leidsters zijn – aansluitend bij de VIB-methodiek – beoordeeld op microniveau, lettend op de concrete gedragingen uit de zogenaamde *basiscommunicatie*, die bij VIB centraal staat. Bij de operationele definities van de gedragselementen is uitgegaan van de bestaande VIB-literatuur (Dekker & Biemans, 1994; Dekker e.a., 2004) en de beschrijvingen uit het observatieschema van Van der Linden (1999). Het scoren van de VIB-maten kan worden opgevat als een vorm van ‘event sampling’ (met de VIB-maten als ‘events’). Beoordelaars scoorden eerst de verbale categorieën in een eerste ronde. In een tweede ronde scoorde dezelfde beoordelaar de non-verbale categorieën van de opname.

Beoordelaars werden getraind. Hierna beoordeelden zij een band met juryscores (zoals bepaald door de eerste auteur en een andere onderzoeker). Als criterium is gehanteerd dat scores van de beoordelaars voor zowel het non-verbale als verbale domein voldoende moesten overeenstemmen met de juryscores, gedefinieerd als een ondergrens van Cohen’s kappa van .70. De gemiddelde scores zijn respectievelijk .83 en .80 voor het non-verbale en verbale domein.

De microanalyse van de video-opnames met VIB-maten is aangevuld met een oordeel over de interactiekwaliteit van de leidster op molair niveau met de onderstaande instrumenten.

### *Stimulerend en autoritair opvoedingsgedrag (Caregiver Interaction Scale, Arnett, 1989)*

Deze beoordelingsschaal brengt de leidster-kind-interactie in kaart. Het instrument bestaat uit 26 items die worden beoordeeld op een vierpuntsschaal, lopend van “helemaal niet van toepassing” (1) tot “zeer sterk van toepassing” (4). Aansluitend bij eerder Nederlands onderzoek (zie Van IJzendoorn, Tavecchio, Verhoeven, Reiling, & Stams, 1996; Vermeer, van IJzendoorn, de Kruijf, Fukkink, Tavecchio, Riksen-Walraven, & van Zeijl, 2005; zie De Kruijf & Tavecchio, 2004 voor een overzicht) zijn twee schaalcores berekend, namelijk voor *stimulerend opvoeden* en *autoritair opvoeden*. Een voorbeelduitspraak voor *stimulerend opvoeden* is “Besteed positieve aandacht aan het individu”. “Hecht grote waarde aan gehoorzaamheid” is een voorbeeld van *autoritair opvoeden*.

Beoordelaars werden getraind in het beoordelen met de Arnett-schaal. Hun interbeoordelaarsbetrouwbaarheid werd vastgesteld door hun scores af te zetten tegen juryscores voor een aparte set opnames. Als criterium is hierbij gehanteerd dat een beoordelaar minimaal 80% identieke scores moest geven op de gehanteerde vierpuntsschaal. Het aantal scores met een afwijking van twee punten mocht niet groter zijn dan 5%. Afwijkingen van drie punten waren niet toegestaan. De beoordelaars weken gemiddeld in 18,8, 1,2 en 0% van de gevallen af met respectievelijk 1, 2 en 3 punten.

### *Sensitieve responsiviteit en verbale stimulering*

De schalen voor de sensitieve responsiviteit en verbale stimulering zijn gebaseerd op het theoretische kader van Rimm-Kaufman e.a. (2003). Het instrument telt 14 items die worden beoordeeld op een zespuntsschaal die loopt van “nooit” tot “altijd”. Een voorbeelditem voor *sensitieve responsiviteit* is “De leidster vertoont warmte en openheid”. Een voorbeelditem voor *verbale stimulering* is “De leidster vindt een balans tussen “leidster praten” en “kinderen praten””.

Ook op deze schaal werden beoordelaars getraind. Als criterium voor de bepaling van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid is gehanteerd dat men bij minder dan 50% van de

beoordelingen 1 punt afweek op de gehanteerde zespuntsschaal, bij minder dan 5% met een afwijking van 2 punten en bij minder dan 1% met een afwijking van 3 punten. Voor dit criterium is gekozen om relatief soepel om te gaan met afwijkingen van slechts één punt op de gehanteerde zespuntsschaal en strenger met afwijkingen van 2 punten of meer. De geobserveerde afwijkingen waren gemiddeld 43, 2.6 en 0.7% voor respectievelijk 1, 2 en 3 punten afwijking.

#### *Arbeidssatisfactie VIB*

Eén vragenlijst is speciaal geconstrueerd voor deze studie en is toegesneden op de VIB-situatie. In deze vragenlijst zijn – na consultatie van VIB-experts en in samenspraak met cursisten die de cursus reeds hadden afgerond voor aanvang van dit onderzoek – 15 uitspraken opgenomen die betrekking hebben op de tevredenheid over de eigen professionele ontwikkeling, het vertrouwen in eigen kunnen en de ervaren sfeer. Deze drie centrale begrippen zijn “gekruid” met drie niveaus, namelijk het niveau van de individuele leidster, van leidster en kind en leiders onderling. Voorbeelden van items uit de vragenlijst zijn “Ik groei in mijn werk als leidster” (*individuele leidster*), “Ik vind de sfeer in mijn groep prettig” (*leidster-kind*) en “Ik heb het gevoel dat we met de leiders een groep vormen” (*leiders onderling*). De leid-

sters gaven telkens hun oordeel op een vierpuntsschaal (“Dat is zeker niet zo / Dat is niet zo / Dat is zo / Dat is zeker zo”, scores van 1 tot en met 4).

#### *Arbeidssatisfactie Curbow e.a. (2000)*

Een tweede arbeidssatisfactie vragenlijst betreft een vertaling van de ‘Job resources’-schaal uit het Amerikaanse instrument van Curbow, Spratt, Ungaretti, McDonnell en Breckler (2000). Deze schaal telt 17 uitspraken die worden beoordeeld op een vijfpuntsschaal, lopend van “zelden/nooit” (1) tot “meestal” (5). Het instrument meet de mate van waardering c.q. erkenning die de leidster ervaart (‘rewards’), een onderscheid makend tussen zelfwaardering (“Ik heb plezier met de kinderen”), de ervaren waardering door de kinderen (“Ik weet dat de kinderen gelukkig zijn als ik er ben”) en de ervaren erkenning door anderen uit de sociale omgeving (“Ik krijg waardering van de ouders voor het werk dat ik doe”).

#### *Betrouwbaarheid van de instrumenten*

De interne consistentie van de gebruikte instrumenten is per meetmoment bepaald voor de beide condities (zie Tabel 1). De betrouwbaarheid is goed voor zowel de VIB- als controlegroep en bij de verschillende metingen. Minder intern consistent zijn de gezamenlijke VIB-maten die – alleen bij de voor-

Tabel 1

*Overzicht van de toetsbetrouwbaarheid (Cronbach's  $\alpha$ ) per meetmoment en conditie*

Variabele	VIB-groep	Controlegroep
VIB (totaalscore - voormeting)	,54	,67
Stimulerend opvoeden		
Voor	,86	,84
Na	,79	,80
Retentie	,90	-
Autoritair opvoeden		
Voor	,86	,80
Na	,78	,86
Retentie	,90	-
Sensitieve responsiviteit		
Voor	,86	,89
Na	,85	,83
Retentie	,90	-
Verbale stimulering		
Voor	,84	,76
Na	,87	,79
Retentie	,90	-
Arbeidssatisfactie VIB	,82	,73
Arbeidssatisfactie Curbow	,89	,91



meting – zijn geaggregeerd tot een somscore om te dienen als één covariaat in de statistische analyses. De waarden voor de Arnett-schalen zijn vergelijkbaar met die uit eerder uitgevoerd Nederlands onderzoek. De waarden voor de Curbow-schaal komen overeen met die uit het Amerikaanse valideringsonderzoek (Curbow e.a. rapporteren een waarde van  $\alpha = .88$ ).

## 2.5 Procedure

De leidsters werden gedurende tien minuten gefilmd bij de eerste, tweede en eventuele derde opname. De eerste opname vond voor de VIB-groep plaats voor de training en de tweede na de training. De tijd tussen de eerste en tweede opname voor de VIB-groep is ook aangehouden voor de controlegroep. De derde opname vond – alleen voor de VIB-groep – plaats drie maanden na afloop van de training. De leidster was vrij om uit drie situaties te kiezen bij de eerste opname: een kring-, eet- of verschoonmoment; voor elke situatie geldt dat de leidster veel interacties heeft met de kinderen zodat de algemene interactievaardigheden uit de training frequent kunnen worden toegepast. De gekozen filmsituatie is vervolgens per leidster constant gehouden bij de volgende opnames om eventuele storende invloeden van wisselende situaties uit te sluiten. Er waren geen significante verschillen tussen VIB- en controlegroep,  $\chi^2(2) = 1.62, p = .45$ . De leidsters kozen in ruime meerderheid voor een kringmoment (71%), op afstand gevolgd door een eet- of verschoonsituatie (respectievelijk 23% en 5%).

De groeps grootte tijdens de opnames was gemiddeld 5 à 6 kinderen. De groeps grootte was iets groter voor de controlegroep bij de eerste opname (6.26 voor de controlegroep versus 5.27 voor de VIB-groep), bij de tweede opname was dit omgekeerd (5.55 voor de controlegroep versus 6.03 voor de VIB-groep), al zijn de verschillen niet groot.

Na afloop van de eerste opname vulde de leidster een korte vragenlijst in met vragen over de leeftijd, werkervaring, tijdstip van de opname en de groeps grootte. Een andere vraag die zowel de leidster als filmer beantwoordde, had betrekking op de representativiteit van de gemaakte opname, beoordeeld

op een vijfpuntsschaal lopend van “zeker niet representatief voor mij” tot “zeer representatief voor mij” (zie ook Girolametto, Weitzman, & Greenberg, 2003; 2004). De opnames werden “redelijk representatief” tot “representatief” gevonden door leidster en filmer. Opnames die niet representatief werden gevonden door beiden kwamen niet voor in het onderzoek. Er waren geen statistisch significante verschillen tussen de VIB- en controlegroep in de representativiteitscores van leidsters en filmers. De beide arbeidsvragenlijsten werden twee tot vier weken na de tweede opname individueel ingevuld door de leidster.

De beoordeling c.q. scoring van de leidsteropnames vond plaats volgens een zogenaamde ‘blind procedure’, dat wil zeggen met onbevooroordeelde beoordelaars die niet op de hoogte waren van het tijdstip van de meting (voor-, na- of retentiemeting) of conditie (VIB- of controlegroep). Verder hebben telkens verschillende beoordelaars elke opname beoordeeld met één instrument om contaminatie van oordelen, oftewel het zogenaamde halo-effect, tegen te gaan. Ook hebben telkens verschillende beoordelaars een leidster beoordeeld voor of na de training met een bepaald instrument om herinneringseffecten tegen te gaan.

## 2.6 Analyses

De resultaten zijn multivariaat geanalyseerd met behulp van covariantie-analyse met de VIB-training als onafhankelijke variabele en de VIB-maten, *stimulerende opvoeding*, *autoritaire opvoeding*, *sensitieve responsiviteit*, *verbale stimulering* en de beide arbeidssatisfactieschalen als afhankelijke variabelen. Covariaten zijn de scores van de voormeting (*stimulerende opvoeding*, *autoritaire opvoeding*, *sensitieve responsiviteit*, *verbale stimulering* en een totaalscore voor de VIB-categorieën), aangevuld met de leeftijd en werkervaring van de leidsters. Een assumptie van de gekozen statistische techniek is de (multivariaat) normale verdeling van de data. Omdat de meeste VIB-maten niet normaal zijn verdeeld, is op basis van Tabachnik en Fidell (2006) eerst een worteltransformatie toegepast, die leidde tot een duidelijke verbetering. De getransformeerde gegevens zijn al-

leen gebruikt voor de statistische toetsing van de gegevens, en bij de beschrijving van de resultaten is telkens de originele score gegeven. Analyses met getransformeerde gegevens en met niet-getransformeerde gegevens lieten overigens inhoudelijk dezelfde resultaten zien.

Er is getoetst met het conventionele criterium van  $\alpha = .05$ . Uitkomsten van de training zijn uitgedrukt in de effectmaat Hedges'  $g$  (Rosenthal, 1994). Positieve uitkomsten van de training zijn consequent uitgedrukt in positieve waarden; dit geldt dus ook voor een gewenste afname van de "negatieve" variabele *autoritair opvoeden*.

### 3 Resultaten

#### 3.1 Samenhang VIB-maten en pedagogische proceskwaliteit

De empirische samenhang tussen de individuele VIB-maten (9 in totaal) en de gekozen maten voor pedagogische proceskwaliteit zijn bepaald op basis van de gegevens van de voormeting. De data voor de experimentele groep en controlegroep, die hier beide (nog) niet getraind zijn, zijn samengenomen zodat de analyses kunnen worden uitgevoerd op een groter bestand ( $n = 95$ ). Wel moet worden opgemerkt dat de betrouwbaarheid van de VIB-maten niet adequaat kan worden bepaald.

De enkelvoudige correlaties van de verschillende VIB-maten met *sensitieve responsiviteit* variëren van  $-.10$  tot  $.38$ . In een multipeleregressiemodel voorspellen ze gezamenlijk 25% van de variantie ( $p = .004$ ). De VIB-maten laten tevens een samenhang zien met *verbale stimulering*. De enkelvoudige correlaties liggen hier tussen de  $-.08$  en  $.28$  en "verklaren" 23% van de variantie ( $p = .007$ ). Zwakker is de relatie tussen de VIB-maten en *stimulerend opvoeden*. De correlaties lopen hier van  $-.05$  tot  $.31$  en gezamenlijk "voorspellen" de VIB-maten zo'n 16% van de variantie in een regressiemodel ( $p = .09$ ). De samenhang met de "negatieve" variabele *autoritair opvoeden*, ten slotte, is het zwakst met 12% verklaarde variantie en is bovendien ook niet statistisch significant ( $p = .23$ ).

De scores op de VIB-maten hangen dus positief, zij het niet sterk, samen met de gekozen pedagogische kwaliteitsaspecten van de leidster-kind-interactie. De empirische samenhang is sterker voor de sensitiviteitsmaten *stimulerend opvoeden* en *sensitieve responsiviteit* (met respectievelijk 16 en 25% "verklaarde" variantie), die ook dichter bij de inhoud van de training liggen, dan voor *autoritair opvoeden*. De samenhang met *verbale stimulering* is eveneens niet onverwacht, gezien het accent van VIB op het verbale gedrag. Een sterke empirische samenhang tussen de VIB-maten en de proceskwaliteit is, zoals reeds aangegeven in de inleiding, op voorhand niet te verwachten, gezien de conceptuele en methodologische verschillen tussen de begrippen. Overigens moet worden opgemerkt dat de convergente validiteit doorgaans ook bescheiden is wanneer twee verschillende operationalisaties worden gebruikt om hetzelfde theoretische begrip te meten (Nunally & Bernstein, 1994).

#### 3.2 Analyse van de voormeting

Een multivariate toetsing van de verschillen tussen beide condities op de voormeting voor *stimulerende opvoeding*, *autoritaire opvoeding*, *de sensitieve responsiviteit* en *verbale stimulering* en de werkervaring en leeftijd is, zoals verwacht, statistisch niet significant, Wilks'  $\Lambda = .88$ ,  $p = .13$ . Univariaat is er overigens wel één statistisch significant verschil, namelijk voor leeftijd. De leidsters uit de VIB-groep zijn gemiddeld iets jonger (26.7 jaar, variërend van 20 tot 51 jaar,  $sd = 5.62$ ) dan de andere leidsters (30.8 jaar, variërend van 20 tot 47 jaar,  $sd = 8.11$ ),  $F(1, 94) = 8.66$ ,  $p = .004$ . Dit verschil is niet eenvoudig te verklaren. Er zijn geen aanwijzingen voor een niet-random selectie van leidsters na de toewijzing van de kindercentra aan condities, omdat alle leidsters uit een locatie betrokken waren bij het onderzoek, namelijk als controlegroep of als VIB-groep. Leeftijd blijkt overigens niet statistisch significant samen te hangen met andere variabelen bij de voormeting met uitzondering van een matige, positieve correlatie met *autoritair opvoedingsgedrag*. Leeftijd en werkervaring zijn opgenomen als covariaten in de statistische analyses.



### 3.3 Effect van de training

Een analyse vooraf laat zien dat aan de assumpties van MANCOVA is voldaan (zie Huitema, 1980; Maxwell & Delaney, 2004; Stevens, 2002). De covariaten en afhankelijke variabelen hingen significant samen, Wilks'  $\Lambda = .15$ ,  $p = .04$ , en de regressie was gelijk voor de VIB-groep en controlegroep, Wilks'  $\Lambda = .27$ ,  $p = .97$ . Multivariate toetsing van de resultaten liet een statistisch significant 'overall' effect zien van de training (Wilks'  $\Lambda = .56$ ,  $p < .001$ , partiële  $\eta^2 = .44$ ). Vervolgens is univariaat gekeken naar de resultaten per afzonderlijke variabele (zie ook Tabel 2).

Leidsters kijken door de VIB-training de kinderen vaker aan, ontvangen het initiatief van een kind vaker verbaal en geven de beurt vaker aan een kind. Eén laatste statistisch significante uitkomst bij de VIB-maten is opvallend, omdat hier sprake is van een omgekeerd effect. Anders dan verwacht, benoemen de getrainde leidsters de handelingen van het kind minder vaak dan de controlegroep. Er

zijn verder geen effecten gevonden voor de andere VIB-maten, te weten *toewenden*, *volgen*, *non-verbale ontvangst*, *jezelf benoemen* en *overige beurten*. De analyse van de VIB-maten laat daarmee een gedifferentieerd beeld zien. Wat verder opvalt, is dat bepaalde VIB-categorieën zeer vaak voorkomen en andere beduidend minder. Zo kijkt een getrainde leidster gemiddeld per 10 minuten 83 keer een kind aan, oftewel één keer per 7 seconden, en wendt zij zich in diezelfde tijd 12 keer toe naar een kind, wat gelijk staat aan één keer per 50 seconden. Er is tevens sprake van relatief grote variatie tussen leidsters, zowel binnen de VIB- als controlegroep.

De training laat een significant effect zien op het stimulerende opvoedingsgedrag van de leidsters, zoals gemeten met de Arnett-schaal. Leidsters die zijn getraind met VIB, zijn na de training stimulerender dan leidsters uit de controlegroep. Dit positieve effect wordt als het ware nog eens "bevestigd" door de uitkomsten op de verwante schaal voor *sensitieve responsiviteit*. Ook op deze schaal

Tabel 2

Overzicht van de voor- en nameting voor de VIB-groep ( $n = 52$ ) en controlegroep ( $n = 43$ )

	Voormeting				Nameting				p	ES
	VIB		Controle		VIB		Controle			
	Gem.	SD	Gem.	SD	Gem.	SD	Gem.	SD		
<b>VIB-maten</b>										
(freq./10min.)										
Toewenden	5,5	6,0	6,7	7,8	12,0	18,1	14,3	19,2	,47	-0,15
Aankijken	71,5	27,9	64,3	40,6	83,4	44,6	52,4	31,6	,001	0,76*
Volgen	12,4	8,7	14,0	11,6	17,5	18,7	19,4	18,9	,55	-0,13
Ontvangst	6,7	7,1	10,0	10,9	15,0	14,1	15,5	11,8	,90	-0,03
<b>non-verbaal</b>										
Kind benoemen	12,2	10,7	14,3	12,1	18,5	16,4	25,1	20,6	,03	-0,47*
Kind beurt geven	24,1	19,0	20,4	11,5	26,2	15,5	19,1	13,3	,009	0,56*
Ontvangst verbaal	17,8	14,0	20,3	14,8	29,5	14,6	19,9	10,3	,001	0,75*
Jezelf benoemen	10,4	7,6	12,3	6,3	17,6	10,1	16,1	7,6	,84	0,05
Overige – verbaal	60,7	26,2	51,3	24,5	55,1	25,6	46,4	26,3	,17	0,30
<b>Proceskwaliteit</b>										
(min.-max.)										
Stimulerend opvoeden (1-4)	2,85	0,48	2,74	0,47	3,07	0,38	2,88	0,40	,002	0,61*
Autoritair opvoeden (1-4)	1,78	0,39	1,70	0,39	1,58	0,29	1,69	0,39	,08	0,37
Sensitieve responsiviteit (1-6)	4,17	0,57	4,18	0,63	4,78	0,49	4,23	0,51	,000	1,05*
Verbale stimulering (1-6)	3,37	0,80	3,30	0,71	3,82	0,78	3,24	0,79	,000	0,79*
<b>Arbeidssatisfactie</b>										
VIB-schaal (15-60)	-	-	-	-	49,8	4,1	48,2	3,9	,04	0,45*
Curbow-schaal (17-85)	-	-	-	-	70,8	6,4	70,3	8,8	,69	0,09

*Toelichting:* Statistisch significante effecten zijn gemarkeerd met een asterisk. De effectmaten zijn berekend op basis van de gecorrigeerde gemiddelden.

presteren de getrainde leidsters statistisch significant beter dan hun niet-getrainde collega's. Ook is er een significant effect van de training op de kwaliteit van de *verbale stimulering*. Er is geen significant effect van de training op autoritair opvoedingsgedrag. Het is overigens wel zo dat er – zowel voor de VIB- als controlegroep – nog winst te boeken valt, met name als het gaat om de verbale stimulering van de leidsters. Leidsters uit beide groepen scoren namelijk duidelijk lager op verbale stimulering dan op sensitieve responsiviteit; het verschil bedraagt één punt op de gehanteerde zespuntsschaal van de Rimm-Kaufman-schalen.

De VIB-groep laat ten slotte statistisch significant hogere scores zien op het VIB-specifieke arbeidssatisfactie-instrument. Er is echter geen significant verschil tussen de VIB- en de controlegroep op de arbeidssatisfactie-vragenlijst van Curbow. De conclusie lijkt dan ook gerechtvaardigd dat het effect op de arbeidssatisfactie “lokaal” is en beperkt, dat wil zeggen sterk gebonden aan de VIB-specifieke trainingscontext. Getrainde leidsters geven aan zich iets competentier te voelen, maar ervaren geen grotere erkenning van het werk in het algemeen door anderen, kinderen of zichzelf, de drie centrale begrippen uit de Curbow-vragenlijst. De scores op beide vragenlijsten hangen, naar verwachting, overigens samen ( $r = .47, p < .001$ ).

### 3.4 Retentie van de significante trainingseffecten

Met behulp van ‘repeated contrasts’ zijn de verschillen tussen de herhaalde metingen van de na- en retentiemeting getoetst (zie Tabel 3). Hierbij is alleen gekeken naar bekliving van de statistisch significante effecten bij de nameting, omdat de vraag naar retentie van niet-significante effecten minder relevant is.

Door uitval tussen nameting en retentiemeting zijn de groepen bij de covariantie- en ‘repeated measures’-analyse niet identiek. De bij de retentiemeting uitgevallen leidsters ( $n = 9$ ) weken niet statistisch significant af van de andere leidsters uit de VIB-groep op de afhankelijke variabelen (de VIB-maten, de afzonderlijke Arnett- en Rimm-Kaufman-schalen en beide arbeidssatisfactie-schalen), Wilks'  $\Lambda = .75, p = .65$ .

De analyse van de retentiemeting laat zien dat het positieve effect voor aankijken en het geven van beurten ook na drie maanden nog zichtbaar is. Er was wel sprake van een significante terugval voor de verbale ontvangst van kindinitiatieven na de training en hier beklifde het positieve trainingsresultaat dus onvoldoende. Het negatieve effect van het relatief weinige benoemen van het kind, dat zichtbaar was bij de nameting, is nog steeds zichtbaar bij de retentiemeting, waar de VIB-leidsters namelijk achteruit zijn gegaan ten opzichte van de nameting, zij het niet statistisch significant. Alle positieve effecten op

Tabel 3

Overzicht van de retentiemeting (alleen voor significante trainingseffecten)

( $n = 43$ )

	Nameting		Retentie		p	ES
	Gem.	SD	Gem.	SD		
VIB-maten (freq./10 min.)						
Aankijken	83,2	46,5	80,6	49,3	,68	-0,05
Kind benoemen	18,3	16,7	12,3	12,2	,06	-0,41
Kind beurt geven	26,0	15,1	27,6	14,4	,53	0,11
Ontvangst verbaal	28,6	14,7	23,0	10,9	,04	-0,43*
Proceskwaliteit (min.-max.)						
Stimulerend opvoeden (1-4)	3,06	0,40	3,02	0,52	,58	-0,09
Sensitieve responsiviteit (1-6)	4,72	0,48	4,57	0,69	,15	-0,25
Verbale stimulering (1-6)	3,76	0,79	3,78	1,00	,89	0,02

Toelichting: Statistisch significante effecten (hier: dalingen) zijn gemarkeerd met een asterisk.

de pedagogische kwaliteitsmaten zijn nog steeds zichtbaar op de retentiemeting. Na drie maanden zijn de leidsterscores van de VIB-groep nog op een vergelijkbaar niveau als direct na de training voor *stimulerend opvoeden*, *sensitieve responsiviteit* en *verbale stimulering*.

## 4 Conclusie en discussie

Video-interactiebegeleiding (VIB) laat interessante effecten zien op de pedagogische kwaliteit van de interacties van leidsters met kinderen in het kinderdagverblijf. De VIB-training heeft positieve effecten op de sensitieve responsiviteit en de verbale stimulering van de leidsters, die bovendien beklijven. Het effect op de sensitieve responsiviteit is belangrijk, omdat deze interactievaardigheid van invloed is op een veilige opvoeder-kindgehechtheidsrelatie en essentieel is voor het ervaren van een gevoel van veiligheid door de kinderen. De verbale stimulering draagt op haar beurt bij aan de taalontwikkeling, maar ook aan de cognitieve en sociale ontwikkeling van kinderen (Riksen-Walraven, 2004). Bezien vanuit het perspectief van de *basiscommunicatie* van VIB, kijken de leidsters na de training de kinderen vaker aan, ontvangen het initiatief van een kind vaker verbaal en geven vaker de kinderen een beurt. Deze effecten zijn ook na drie maanden nog aanwijsbaar met uitzondering van het verbaal ontvangen van initiatieven, dat als het ware wat wegzakt. Gelet op de microanalyse van het leidstergedrag kan men stellen dat met het aankijken een voorwaarde voor het ontvangen van een initiatief verbeterd is, dat het wederzijdse contact is verbeterd door de verbale ontvangst van de initiatieven van het kind en, ten slotte, dat de leidster meer ruimte geeft aan de kinderen door hun vaker de beurt te geven (Hargie & Dickson, 2004). De training was overigens niet effectief voor alle onderscheiden leidstergedragingen. Ook het effect van VIB op de arbeidssatisfactie is beperkt. Leidsters hebben een iets positievere beleving van hun eigen kunnen, maar dit vertaalde zich niet in een algemeen effect op de arbeidssatisfactie.

Een mogelijke verklaring voor de ver-

schillende trainingsresultaten op het niveau van de specifieke VIB-gedragingen is dat het moeilijk is voor leidsters om deze in de praktijk te realiseren naast het verschonen, voeden of in een kring begeleiden van de kinderen, de drie gefilmde opvangsituaties uit deze studie. Er is in die zin sprake van een “dubbele agenda” voor de leidsters. Een andere, mogelijk complicerende factor is dat de meeste VIB-maten uitgaan van het gericht zijn op de kinderen, terwijl het *jezelf benoemen* juist gericht is op de leidster. Mogelijk zijn de individuele VIB-gedragingen afzonderlijk goed uit te voeren, maar wordt het complexer om dit in combinatie te doen terwijl reguliere opvangactiviteiten ook de nodige aandacht vragen.

### 4.1 Toekomstige ontwikkelingen

Deze studie naar de effecten van VIB bij leidsters in de kinderopvang draagt een van de eerste steentjes bij aan de nog smalle empirische basis voor leidstertraining. We bespreken hier enkele suggesties voor toekomstig onderzoek van VIB in de kinderopvangcontext.

In toekomstig evaluatieonderzoek zou de leidster idealiter een aantal maal gefilmd moeten worden op een dag, bij voorkeur tijdens vaste opvangsituaties. De vraag is namelijk in hoeverre één opname van een leidster op een dag een beeld geeft van iemands ‘maximum performance’ en in hoeverre van iemands ‘typical performance’. Dit geldt overigens voor zowel de getrainde als niet-getrainde leidsters uit dit onderzoek. Een uitgebreider filmschema draagt mogelijk bij aan een representatiever en breder beeld van de leidsters en maakt het tevens mogelijk te onderzoeken of de effecten generaliseerbaar zijn naar verschillende vaste opvangsituaties die voorkomen tijdens een dag op de crèche.

Vanuit methodologisch perspectief verdient het verder aanbeveling een experimentele groep en controlegroep samen te stellen door toewijzing van individuele leidsters in toekomstige studies. In dit onderzoek met random toewijzing op centrumniveau weken de leidsters uit beide condities namelijk op één punt significant van elkaar af bij aanvang van de studie, namelijk de leeftijd. Tegelijkertijd is het zo dat het principe van random

toewijzing op het niveau van de individuele leidster niet eenvoudig te implementeren is in de praktijk. Een recente evaluatie van de door het NIZW ontwikkelde kinderopvanginterventie suggereert bovendien dat de effectiviteit groter is als meer leidsters van hetzelfde kinderverblijf deelnemen (Meij, Balledux, Jongepier, & Riksen-Walraven, 2006). Tegelijkertijd is het zo dat er strategieën denkbaar zijn waarbij de twee verschillende uitgangspunten met elkaar kunnen worden gecombineerd. Ten slotte verdient het aanbeveling om de effecten van leidstertraining op de beroepssatisfactie nader te onderzoeken in een onderzoeksopzet waarbij deze variabele zowel voor als na de training in kaart wordt gebracht.

Vanuit een breder perspectief moet worden benadrukt dat meer empirisch onderzoek naar kinderopvang gewenst is. Meer onderzoek naar effectieve interventies is belangrijk, zowel vanuit wetenschappelijk als praktisch oogpunt. Met deze evaluatiestudie is in Nederland pas de eerste voorzichtige stap gezet naar wetenschappelijke validering van kinderopvanginterventies. En al loopt Nederland dan iets achter bij enkele landen, ook in het buitenland is de kennisbasis op dit terrein beperkt.

#### **4.2 Video-interactiebegeleiding: verdere methodiek-ontwikkeling**

Verschillende pedagogen hebben in het recente verleden al een lans gebroken voor regelmatige videofeedback van een deskundige begeleid(st)er (Goossens & Melhuish, 2000; Van der Aalstvoort, 1994). Ook enkele buitenlandse leidstertrainingen maken gebruik van videofeedback, soms in combinatie met video-instructie van exemplarisch interactiegedrag (Fantuzzo e.a., 1996; 1997; Girolametto e.a., 2003; 2004; Venn & Wolery, 1992). Met behulp van videofeedback kan men namelijk afstand nemen van zichzelf en gedetailleerd kijken naar de interactie van een leidster met kinderen (Zelenko & Benham, 2000). Bovendien kan een trainer door het 'editen' van een opname de aandacht doelbewust focussen op significante momenten, zoals succeservaringen bij het leren of juist op aspecten die verbeterd moeten worden (Papoušek, 2003). Interventies waarbij

gewerkt wordt met videofeedback – zoals VIB – verdienen dan ook een eigen plek in de Nederlandse beroepsopleiding, waar meer specifieke aandacht voor pedagogische kwaliteit vereist is.

VIB is in de jaren tachtig ontstaan als methodiek voor de jeugdhulpverlening onder de naam Video-Hometraining en heeft geleidelijk haar weg gevonden naar verschillende terreinen, inclusief dat van de kinderopvang. De methodiek, waarover recent nog publicaties zijn verschenen uit VIB-kring (Dekker e.a., 2004; Den Otter & Haasen, 2004; Eliëns, 2005), is nog steeds in ontwikkeling. Het is interessant om de methode van videofeedback verder te ontwikkelen voor leidsters in de kinderopvang. Uit dit onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat de talige stimulering van leidsters weliswaar verbetert door de training, maar ook dat er op dit vlak nog veel te winnen valt. Ook de afname van autoritair opvoeden door de training bleek minder overtuigend, zeker als dit werd afgezet tegen het positieve effect op de sensitieve responsiviteit van leidsters, dat op twee verschillende instrumenten naar voren kwam. Geheel onverwacht is deze uitkomst niet, omdat VIB zich hier ook sterker op richt. De vraag voor de toekomst is echter of de methodiek van videofeedback uitgebreid kan worden naar andere pedagogische vaardigheden binnen het – zeer brede – spectrum van leidster-kind-interacties (zie Riksen-Walraven, 2004). Is het bijvoorbeeld mogelijk om varianten te ontwikkelen waarbij de didactische methode van videofeedback als het ware wordt geënt op een model voor de pedagogische kwaliteit van de kinderopvang, zoals dat van Riksen-Walraven (2004)?

Deze studie vond plaats op een moment dat de Nederlandse kinderopvang op allerlei vlakken in beweging is. Zo is een nieuwe wet Kinderopvang ingegaan op 1 januari 2005 en zijn er kritische geluiden over de kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang (zie Vermeer e.a., 2005). Ook op het terrein van het beroepsonderwijs voor de kinderopvang-sector is beweging te bespeuren. Het nieuwe beroepsprofiel voor de leidster in de kinderopvang, dat recent is opgesteld door NIZW in samenspraak met het veld, laat zien welke taken, dilemma's en competenties van belang

zijn op de werkvloer van het kinderdagverblijf (zie [www.nizw.nl](http://www.nizw.nl)). Hopelijk vertaalt de complexiteit van de leidstertaak zich ook in de nieuwe opleidingskwalificaties en, belangrijker nog, in de opleiding in de praktijk. Groei en professionalisering hebben wel degelijk plaatsgevonden in de relatief jonge geschiedenis van de Nederlandse kinderopvang (zie Verschuur e.a., 2005), maar de beroepsopleiding blijft te ver achter. De opleiding van de leidster – inclusief de rol van concrete methodieken als videotraining – verdient daarom blijvende aandacht in de nabije toekomst.

## Literatuur

- Aalstvoort, D. van der. (1994). In de peuterspeelzaal gaan ze anders om met de kinderen dan in een kinderdagverblijf. *Tijdschrift voor Jeugdhulpverlening en Jeugdwerk*, 6, 37-42.
- Arnett, J. (1989). Caregivers in day-care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 541-552.
- Beebe, B., Knoblauch, S., Rustin, J., & Sorter, D. (2005). *Forms of intersubjectivity in infant research and adult treatment*. New York: Other Press.
- Bloom, P. J., & Sheerer, M. (1992). The effect of leadership training on child care program quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 579-594.
- BoinK. (2005). Van de voorzitter... *BoinK*, 10(3), 3-4.
- Boom, D.C. van den. (1995). Do first-year intervention effects endure? Follow-up during toddlerhood of a sample of Dutch irritable infants. *Child Development*, 66, 1798-1816.
- Burchinal, M.R., Roberts, J.E., Riggins, R., Zeisel, S.A., Neebe, E., & Brant, D. (2000). Relating quality of center-based child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*, 71(2), 339-357.
- Burchinal, M.R., Cryer, D., & Clifford, R.M. (2002a). Caregiver training and classroom quality in child care centers. *Applied Developmental Science*, 6(1), 2-11.
- Burchinal, M., Howes, C., & Kontos, S. (2002b). Structural predictors of child care quality in child care homes. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 87-105.
- Cassidy, D.J., Hicks, S.A., Hall, A.H., Farran, D.C., & Gray, J. (1998). The North Carolina Child Care Corps: The role of national service in child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(4), 589-602.
- 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.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2<sup>nd</sup> ed)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cook, T.D., & Campbell, D.T. (1979). *Quasi-experimentation; Design and analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Curbow, B., Spratt, K., Ungaretti, A., McDonnell, K., & Breckler, S. (2000). Development of the Child Care Worker Job Stress Inventory. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 515-536.
- Daniels, D.H., & Shumow, L. (2003). Child development and classroom teaching: a review of the literature and implications for educating teachers. *Applied Developmental Psychology*, 23, 495-526.
- Dekker, T., & Biemans, H.M.B. (1994). *Video-hometraining in gezinnen*. Houten/Zaandam: Bohn Stafleu/Van Loghum.
- Dekker, J., Hoogland, M., Eliëns, M., & van der Giessen, J. (2004). *Video-interactiebegeleiding*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Early, D. M., & Winton, P. J. (2001). Preparing the workforce: early childhood teacher preparation at 2- and 4-year institutions of higher education. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 285-306.
- Eliëns, M. (2005). *Baby's in beeld; Video-hometraining en video-interactiebegeleiding bij kwetsbare baby's*. Amsterdam: SWP.
- Fantuzzo, J., Childs, S., Stevenson, H., Coolahan, K. C., Ginsburg, M., Gay, K., Debnam, D., & Watson, C. (1996). The Head Start Teaching Center: An evaluation of an experiential, collaborative training model for Head Start teachers and parent volunteers. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 79-99.
- Fantuzzo, J., Childs, S., Hampton, V., Ginsburg-Block, M., Coolahan, K.C., & Debnam, D. (1997). Enhancing the quality of early childhood education: A follow-up evaluation of an

experiential collaborative training model for Head Start. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 425-437.

- Fukkink, R., & Lont, A. (2006). Training maakt leidsters competent, maar niet iedere training. *Management Kinderopvang*, 11(12), 20-21.
- Fukkink, R., & Van IJzendoorn, R. (2004a). *Nederlandse kinderopvang: 30 jaar onderzoek: algemene trend*. In R. van IJzendoorn, L. Tavecchio, & M. Riksen-Walraven (red.), *De kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang* (p. 31-48). Amsterdam: Boom.
- Fukkink, R., & Van IJzendoorn, R. (2004b). *Nederlandse kinderopvang: 30 jaar onderzoek: centrale thema's*. In R. van IJzendoorn, L. Tavecchio, & M. Riksen-Walraven (red.), *De kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang* (p. 49-76). Amsterdam: Boom.
- Gevers Deynoot-Schaub, M., & Riksen-Walraven, M. (2002). Kwaliteit onder druk: De kwaliteit van opvang in Nederlandse kinderdagverblijven in 1995 en 2001. *Pedagogiek*, 2, 109-124.
- Ghazvini, A., & Mullis, R.L. (2002). Center-based care for young children: Examining predictors of quality. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(1), 112-125.
- Girolametto, L., & Weitzman, E. (2002). Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in the Schools*, 33, 268-282.
- 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.
- Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2004). The effects of verbal support strategies on small-group peer interactions. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35, 254-268.
- Goossens, F., & Melhuish, E. (2000). Over het meten van de sensitiviteit bij professionele verzorg(st)ers. *Pedagogiek*, 20(3), 201-212.
- Hargie, O., & Dickson, D. (2004). *Skilled interpersonal communication (4th ed.)*. Hove: Routledge.
- Honig, A.S., & Hirallal, A. (1998). Which counts more for excellence in childcare staff – Years in service, educational level or ECE coursework? *Early Child Development and Care*, 145, 31-46.
- Howes, C., Galinsky, E., & Kontos, S. (1998). Child care caregiver sensitivity and attachment. *Social Development*, 7(1), 25-36.
- Howes, C., James, J., & Ritchie, S. (2003). Pathways to effective teaching. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 104-120.
- Howes, C., Whitebook, M., & Phillips, D. (1992). Teacher characteristics and effective teaching in child care: Findings from the National Child Care Staffing Study. *Child & Youth Care Forum*, 21(6), 399-414.
- Huitema, B. (1980). *The analysis of covariance and alternatives*. New York: Wiley.
- IJzendoorn, M.H. van., Tavecchio, L.W.C., Verhoeven, M.J.E., Reiling, E.J., & Stams, G.J.J. (1996). De kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 12, 286-313.
- Kruijff, R. de, & Tavecchio, L. (2004). Instrumenten voor meting van kwaliteit van kinderopvang: beschrijving en evaluatie. In R. van IJzendoorn, L. Tavecchio, & M. Riksen-Walraven (red.), *De kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang* (p.124-153). Amsterdam: Boom.
- Kontos, S., & Wilcox-Herzog, A. (2001). How do education and experience affect teachers of young children? *Young Children*, 56(4), 85-91.
- Linden, B.L.T. van de. (1999). *Van kijken naar doen; Een handleiding voor systematische observatie en diagnostische beeldanalyse bij Video Hometraining en Video Interactie Begeleiding*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Maxwell, S.E., & Delaney, H.D. (2004). *Designing experiments and analyzing data; A model comparison approach (2nd ed.)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Meij, H., Balledux, M., Jongepier, N., & Riksen-Walraven, M. (2006). *Werken met baby's; Ontwikkeling, evaluatie en effecten van een cursus voor babyleidsters*. Utrecht: NIZW.
- NCKO (2006). *Schalen Leidstervaardigheden NCKO*. Amsterdam/Leiden/Nijmegen: Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek.
- NICHD Early Child Care Research Network (1999). Child outcomes when child care center classes meet recommended standards for quality. *American Journal of Public Health*, 89(7), 1072-1077.
- NICHD Early Child Care Research Network (2002). Early child care and children's development prior to school entry: Results from



- the NICHD study of early child care. *American Educational Research Journal*, 39(1), 133-164.
- Nunally, J.C., & Bernstein, I.H. (1994). *Psychometric theory* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: McGraw-Hill.
- Otter, M. den, & Haasen, M. (2004). *Wat je ziet ben jezelf; School Video Interactie Begeleiding met kinderen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Papoušek, M. (2003). Einsatz von Video in der Eltern-Säuglings-Beratung und -Psychotherapie. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 49(8), 611-627.
- Phillipsen, L.C., Burchinal, M.R., Howes, C., & Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 281-303.
- Riksen-Walraven, M. (2004). Pedagogische kwaliteit: Een conceptueel kader. In R. van IJzendoorn, L. Tavecchio, & M. Riksen-Walraven (red.), *Pedagogische kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang* (p. 100-123). Amsterdam: Boom.
- Rimm-Kaufman, S.E., Voorhees, M.D., Snell, M.E., & La Paro, K.M. (2003). Improving the sensitivity and responsiveness of preservice teachers toward young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 151-163.
- Rosenthal, R. (1994). Parametric measures of effect size. In H. Cooper, & L.V. Hedges (Eds.), *The handbook of research synthesis* (pp. 231-244). New York: Russell Sage.
- Sande, J.P. van der. (1999). *Gedragsobservatie*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Saracho, O.N. (1993). Preparing teachers for early childhood programs in the United States. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of Research on the Education of Young Children* (pp. 412-426). New York, NY: Macmillan Publishing Company.
- Shadish, W.R., Cook, T.D., & Campbell, D.T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston/New York: Houghton Mifflin Company.
- Snider, M.H., & Fu, V.R. (1990). The effects of specialized education and job experience on early childhood teachers' knowledge of developmentally appropriate practice. *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 69-78.
- Stevens, J.P. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (4<sup>th</sup> ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tabachnik, B., & Fidell, L.S. (2006). *Using multivariate statistics* (5<sup>th</sup> ed.). New York, NY: Allyn & Bacon.
- Tavecchio, L.W.C. (2002). *Van opvang naar opvoeding; De emancipatie van een uniek opvoedingsmilieu*. Amsterdam: University Press.
- Venn, M.L., & Wolery, M. (1992). Increasing day care staff members' interactions during caregiving routines. *Journal of Early Intervention*, 16(4), 304-319.
- Vermeer, H., van IJzendoorn, M.H., de Kruijff, R.E.L., Fukkink, R.G., Tavecchio, L.W.C., Riksen-Walraven, J.M.A., & Van Zeijl, J. (2005). *Kwaliteit van Nederlandse kinderdagverblijven: Trends in kwaliteit in de jaren 1995-2005*. Universiteit Leiden, Universiteit van Amsterdam en Radboud Universiteit Nijmegen: NCKO.
- Verschuur, A., Clercx, L., Schreuder, L., Singer, E., Zwestloot, L., van de Weijenberg, A., & Vliegthart, M. (2005). *Professionele opvang gevraagd; Geschiedenis van de Nederlandse kinderopvang*. Den Haag: Stichting Geschiedschrijving Kinderopvang.
- Zelenko, M., & Benham, A. (2000). Videotaping as a therapeutic tool in psychodynamic infant-parent therapy. *Infant Mental Health Journal*, 21(3), 192-203.

Manuscript aanvaard: 13 november 2006.

## Auteurs

**Ruben Fukkink** is werkzaam als onderzoeker bij het SCO-Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam.

**Louis Tavecchio** is als bijzonder hoogleraar Kinderopvang verbonden aan het SCO-Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam.

*Correspondentieadres:* Ruben Fukkink, SCO-Kohnstamm Instituut (Universiteit van Amsterdam), Nieuwe Prinsengracht 130, 1018 VZ Amsterdam. E-mail: R.G.Fukkink@uva.nl.

## Abstract

### **Effects of Video Interaction Analysis in a childcare context**

An experimental evaluation of a video-based intervention called 'Video Interaction Guidance' (in Dutch: video-interactiebegeleiding) demonstrated positive effects on the interaction skills of caregivers in day-care. Caregivers showed an increase in the sensitivity, responsivity and language stimulation in their interaction with children after training. These training results were still visible three months after the intervention. The intervention did not result into a significant decrease of authoritarian caregiver behaviour. The behavioural micro-analysis of the caregiver, which is typical of the VIB method, demonstrated that caregivers showed an increase of child-directed eye gaze, verbal response to children's initiations, and turn allocating. Finally, the training did not significantly improve caregivers' job satisfaction.