



Universiteit Utrecht

Professionele ontwikkeling in voorschoolse voorzieningen

Een literatuurstudie naar doeltreffende professionaliseringsvormen en -activiteiten

Dr. L. F. Henrichs
Dr. P.L. Slot
Prof. Dr. P. P.M. Leseman

Juni 2016

<u>Samenvatting</u>	ii
<u>1 Aanleiding voor het onderzoek</u>	4
1.1 De term 'voorschoolse voorzieningen' in het literatuuronderzoek	4
<u>2 Onderzoeksvragen</u>	5
<u>3 Geraadpleegde literatuur</u>	5
3.1 Bestaande literatuur reviews en meta-analyses	5
3.2 Recente individuele studies	7
3.3 Good-practice beschrijvingen	7
<u>4 Effectieve elementen en vormen van professionalisering</u>	8
4.1 Een realistische relatie tussen intensiteit en doel	8
4.2 Zorgvuldige afweging van de aanbiedingsvorm	9
4.3 Toepassen van de professionalisering zoals bedoeld	10
4.3.1 De kwaliteit van de trainer	10
4.3.2 Implementatietrouw	11
4.4 Illustratie met good practice beschrijvingen	12
4.5 Gezamenlijke uitvoering voor het komen tot een professionele cultuur	13
4.5.1 Professionele leergemeenschappen	13
4.5.2 Essentiële kenmerken van professionele leergemeenschappen	14
4.6 Koppelen van theorie aan dagelijks handelen	15
4.7 Professionals onderzoeken effect van professionalisering zelf	15
4.8 Professionaliseringsactiviteiten zijn in lijn met de doelen van de organisatie	16
4.9 Illustraties met 'good practices'	17
4.9.1 Good practices uit Italië	17
4.9.1.1 Continue professionalisering in Milaan: reflectie, uitwisseling en partnerschappen	18
4.9.2 Professionalisering in Polen: van een medisch naar een educatief perspectief	21
4.9.3 Professionaliseringsaanpak jonge kind professionals in Utrecht 'Nu voor Later'	25
4.9.3.1 Het Utrechts kwaliteitskader voor educatie aan het jonge kind	25
4.9.3.2 Lerende netwerken in het kader van 'Nu voor later'	26
4.9.3.3 Dialoog tussen wetenschap en werkveld in Utrechts actieonderzoek	28
4.9.4 Werkzame elementen uit de good practice beschrijvingen	29
<u>5 Geconstateerde kennislacunes en aanbevelingen voor een onderzoeksagenda</u>	30
<u>6 Conclusie</u>	32
<u>7 Referenties</u>	34

Samenvatting

Het voorliggende onderzoek stelt zich ten doel de belangrijkste patronen te schetsen die naar voren zijn gekomen in internationaal onderzoek naar de effectiviteit van professionalisering. De literatuurstudie geeft antwoord op de volgende onderzoeksvraag: Welke factoren worden in de bestaande literatuur beschreven als doorslaggevend voor effectieve professionalisering in voorschoolse voorzieningen? Naast het beantwoorden van de onderzoeksvraag schetst het onderzoek de belangrijkste kennishiaten die na bestudering van de bestaande literatuur naar voren zijn gekomen, om zo, op verzoek van het ministerie van Sociale zaken en werkgelegenheid, een meerjarige onderzoeksagenda te informeren.

De auteurs baseren zich in deze studie op drie soorten bronnen: (i) bestaande literatuur reviews en meta-analyses (ii); individuele empirische studies; (iii) 'good practice' beschrijvingen uit verschillende landen.

Er komen na bestudering van de bronnen zeven elementen naar voren als zijnde doorslaggevend voor effectiviteit in professionalisering. Deze elementen worden in de studie omschreven als overwegingen, ten aanzien waarvan men in het ontwerpen van professionaliseringsaanbod zeer wel overwogen keuzes dient te maken. De zeven elementen zijn de volgende:

- (i) Er dient een realistische relatie te bestaan tussen het doel van de professionalisering en de intensiteit van de training. Wanneer men zich ten doel stelt een sub-domein van proceskwaliteit te verbeteren volstaan soms een lage intensiteit van professionalisering. Echter, wanneer men zich ten doel stelt de algehele proceskwaliteit te verhogen is een meer permanente en sterk intensieve vorm van professionalisering vereist voor het bereiken van duurzame resultaten.
- (ii) De keuze voor aanbiedingsvorm dient ook in lijn te zijn met het doel van de professionalisering. Wanneer het vergroten van theoretische kennis gekoppeld wordt aan 'on the job coaching' lijkt de kans op effectiviteit het grootst. Studies waarin voor coaching gebruik wordt gemaakt van nieuwe technologische ontwikkelingen (web-omgevingen met goede voorbeelden, beeld coaching op afstand, etc.) rapporteren veelbelovende resultaten.
- (iii) De kwaliteit van de uitvoering van het professionaliseringsaanbod moet op twee niveaus worden gemonitord. Ten eerste op het niveau van de trainer die de professionalisering aanbiedt: Biedt de trainer de professionaliseringsactiviteiten aan op de manier waarop deze is ontworpen en bedoeld? Professionalisering waarbij ook de trainer aan certificering is gebonden lijken robuuster resultaten op te leveren. Ten tweede moet de kwaliteit van de uitvoering op het niveau van de getrainde professional bewaakt worden: worden de nieuw aangeleerde of verdiepte vaardigheden inderdaad zo toegepast als aangeleerd? Om effect op kinderen te sorteren is het monitoren van de kwaliteit van uitvoering op beide niveaus een vereiste. Bovendien moet het instrument waarmee 'implementatietrouw' gemeten wordt in voldoende mate passen bij de aard van de professionalisering. Uit de literatuurreview komt naar voren dat dit laatste lang niet altijd het geval is.
- (iv) Om te komen tot een professionele cultuur is gezamenlijkheid een essentiële factor. Wanneer het professionaliseringsaanbod gezamenlijk wordt uitgevoerd is de kans op succes het grootst. Een veelbelovende weg in dezen is het vormen van professionele leergemeenschappen (of: lerende netwerken).

Binnen dergelijke netwerken staat eigenaarschap van het leren centraal. Professionals komen op regelmatige basis bijeen, delen een gezamenlijke leervraag, en ontsluiten elkaars groepen voor elkaar. Reflectie op het handelen staat in dergelijke netwerken centraal. Succesvolle leergemeenschappen moeten na verloop van tijd in staat zijn om door middel van data (portfolio's, logboeken, documentatie) in staat zijn om het effect van hun leren op het leren van de kinderen aan te tonen. Hoewel alle geraadpleegde bronnen het professionaliseren in leergemeenschappen of netwerken als veelbelovend aanmerken, merken zij ook allen op dat empirisch onderzoek naar de effectiviteit ervan binnen het domein van het jonge kind nog zeer schaars is.

- (v) Het koppelen van theoretische kennis aan het verankeren van deze kennis in dagelijks handelen is onmisbaar voor effectiviteit van professionalisering. Het vergroten van kennis kan inspireren, maar voor daadwerkelijk en duurzaam verhogen van kwaliteit is 'in-oefening' door actief leren noodzakelijk.
- (vi) Door beroepskrachten als onderdeel van de professionalisering te leren om zelf onderzoek te doen, kan een gevoel van eigenaarschap in het eigen leren sterk worden bevorderd. De term 'onderzoek doen' kan in dezen breed worden opgevat: het verzamelen van documentatie waarin bewijs gelegen is voor verhoogde kwaliteit kan hiervan een voorbeeld zijn, maar ook het systematisch leren afnemen van observatielijsten voor kinderen. De koppeling tussen het handelen van beroepskrachten en de ontwikkeling van kinderen wordt op deze manier expliciet gemaakt, waardoor de beroepskracht de eigen ondersteunende rol in de ontwikkeling van de kinderen scherper zal gaan zien. Hierbij moet wel altijd een open oog worden gehouden voor een goede balans tussen de hoeveelheid tijd die men besteedt aan documentatie en aan de interactie met de kinderen.
- (vii) Het professionaliseringsaanbod dat men kiest dient in lijn te zijn met de organisatiedoelen en organisatievisie op hoge kwaliteit. Hierbinnen is een belangrijke rol weggelegd voor pedagogisch leiderschap. Het kwaliteitskader waarbinnen men werkt moet breed gedragen zijn, en het verdient aanbeveling dat er een inhoudelijk pedagogisch leider is aangewezen die het handelen volgens een kwaliteitsraamwerk monitort.

In de conclusie van het literatuuronderzoek, reduceren we bovengenoemde effectieve elementen tot drie 'kernelementen': *permanentie*, *gezamenlijkheid*, en *reflectie*. Deze drie elementen hebben betrekking op teams van professionals, maar ook op een dynamische samenwerking tussen wetenschap en werkveld. De beschrijvingen van goede voorbeelden laten zien hoe de uitwisseling en duurzame samenwerking tussen kennisinstututen en werkveld kan leiden tot vergroot wederzijds bewustzijn van uitdagingen en kansen en daarmee tot duurzame kwaliteitsverbetering.

Suggesties voor een (meerjarige) onderzoeksagenda omvatten het initiëren van onderzoek naar de effecten van verschillende vormen van professionalisering die zich momenteel in Nederland ontvouwen. Ook adviseren wij het agenderen van onderzoek naar organisatiekenmerken en bestuursvormen die een professionele cultuur - een cultuur waarin 'een leven lang leren' centraal staat, en leren *van* en *met* elkaar een vanzelfsprekendheid is - mogelijk maken. Tot slot, gegeven de huidige maatschappelijke ontwikkelingen op het gebied van immigratie, strekt het doen van onderzoek naar de professionaliseringsbehoefte rondom het werken met diverse populaties tot sterke aanbeveling.

1 Aanleiding voor het onderzoek

De directie kinderopvang van het ministerie van sociale zaken en werkgelegenheid (SZW) heeft de auteurs opdracht gegeven tot het uitvoeren van een literatuurstudie naar de effectiviteit van professionalisering in voorschoolse voorzieningen. Omdat in de internationale literatuur steeds duidelijker wordt hoezeer de kwaliteit van de interacties die professionals hebben met jonge kinderen doorslaggevend zijn voor een positieve invloed op hun ontwikkeling (Hamre et al., 2013; Hamre, Hatfield, Pianta, & Jamil, 2014; Howes et al., 2008; Mashburn et al., 2008; Melhuish, Ereky-Stevens, & Petrogiannis, 2015; Ulferts & Anders, 2015) is professionalisering van deze beroepskrachten in toenemende mate centraal komen te staan. Immers, nu men weet dat de kwaliteit van het aanbod doorslaggevend is voor positieve kinduitkomsten, lijkt professionalisering om tot optimale kwaliteit van aanbod te komen, een veelbelovende weg om in te slaan.

Het voorliggende onderzoek stelt zich ten doel de belangrijkste patronen te schetsen die naar voren zijn gekomen in onderzoek naar de effectiviteit van professionalisering. Onderzoek van buiten en binnen Europa zal worden betrokken, om uiteindelijk te komen tot een advies voor een onderzoeksagenda passend bij de Nederlandse situatie.

1.1 De term 'voorschoolse voorzieningen' in het literatuuronderzoek

Onder de koepelterm 'voorschoolse voorzieningen' vallen in het voorliggende literatuuronderzoek de volgende twee 'center-based' voorzieningen:

1. Reguliere kinderdagopvang. Opvanglocaties waar gedurende de hele dag reguliere kinderdagopvang geboden wordt aan kinderen tot de leeftijd van vier jaar. Er kan gewerkt worden met een voorschools educatie programma.
2. Peutercentra. Opvanglocaties waar kinderen in de leeftijd van tweeënhalf tot vier jaar enkele dagdelen per week opgevangen worden. Op deze locaties wordt soms met een educatief programma gewerkt, vaak wordt er dan gesproken van een 'voorschool' of peutercentrum met voorschoolse educatie.

Kinderopvang door gastouders en andere 'home based' vormen van kinderopvang worden in het huidige onderzoek buiten beschouwing gelaten, omdat internationale vergelijking met dit type voorziening onvoldoende mogelijk is.

In het Nederlandse systeem lijkt een verschil in nadruk te bestaan tussen bovengenoemde typen opvang: de eerste, de kinderdagopvang, lijkt in intentie een iets sterkere nadruk te leggen op 'zorg' waar het tweede type, de peutercentra, een meer educatieve nadruk krijgen, met als doel kinderen voor te bereiden op de transitie naar de basisschool. Echter, wanneer de proceskwaliteit in kaart wordt gebracht blijken de verschillen klein te zijn (Slot, 2014). De eisen die gelden voor wat betreft structurele kwaliteit (leidster-kind ratio, groepsgrootte en ruimte) zijn in toenemende mate gelijk. De beroepskrachten die werkzaam zijn op beide typen locaties hebben voor een belangrijk deel een vergelijkbare opleiding genoten. Op locaties waar gewerkt wordt met een voorschools educatie programma (VVE programma) moeten pedagogisch medewerkers gecertificeerd zijn voor het betreffende programma, maar dit kan even goed het geval zijn op kinderdagopvanglocaties. Het doel van het huidige onderzoek in oenschouw nemend is het niet zinvol onderscheid te maken tussen deze twee vormen

van kinderopvang. Hiervoor zijn drie redenen aan te voeren: Ten eerste, ervan uitgaande dat men met beide vormen van opvang optimale kind-ontwikkeling voor ogen heeft, is het niet aannemelijk dat professionalisering van de beroepskrachten op beide typen voorzieningen anders verloopt. Een tweede reden om de effecten van professionalisering voor deze twee typen opvang niet apart te beschrijven is dat in internationaal onderzoek een dergelijk onderscheid niet aan de orde is. Tot slot, nu er plannen zijn om het peuterspeelzaalwerk en de kinderdagopvang te integreren, zullen de doelen die beide voorzieningen hebben ook steeds meer dezelfde worden. Het ligt voor de hand om dan ook voor beide typen voorzieningen dezelfde effectieve vormen van professionalisering te schetsen, geschikt voor het bereiken van deze doelen.

2 Onderzoeksvragen

De volgende onderzoeksvragen staan centraal in de voorliggende literatuur-studie.

1. Welke factoren worden in de bestaande literatuur beschreven als doorslaggevend voor effectieve professionalisering in voorschoolse voorzieningen?
2. Welke 'good-practices' van professionalisering kunnen deze effectieve factoren illustreren en kunnen dienen als inspiratiebron voor de Nederlandse situatie en kennisagenda?

3 Geraadpleegde literatuur

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden is gebruik gemaakt van drie soorten bronnen: (1) Bestaande literatuur reviews en meta-analyses; (2) Recente individuele studies; (3) Good-practice beschrijvingen. Elk van deze bronnen wordt hieronder kort beschreven.

3.1 Bestaande literatuur reviews en meta-analyses

Wij hebben voor de huidige literatuurstudie gebruik gemaakt van verschillende bestaande literatuurreviews. In Tabel 1 staat een overzicht van de gebruikte bestaande reviews.

De literatuur-review van Zaslow, Tout, Halle, Whittaker, & Lavelle (2010) is een invloedrijke en veel geciteerde review van onderzoek uit de Verenigde Staten. In deze review zijn in totaal 79 studies opgenomen. Deze studies bestrijken verschillende domeinen van professionalisering van beroepskrachten: stimuleren van ontluikende leesvaardigheden (37 studies); stimuleren van ontluikende rekenvaardigheden (7 studies); stimuleren van sociaal gedrag (14 studies); scholing in curriculum ter verhoging van de instructiekwaliteit (10 studies); verhogen van de algehele proceskwaliteit (11 studies).

De literatuur-review van Zaslow et al. (2010) betreft enkel Amerikaans onderzoek. Voor een Europees perspectief worden ook de resultaten van de meta-analyse van P. Jensen en Würtz Rasmussen (2015) en de vergelijkende review van B. Jensen en Iannone (2015) in de voorliggende studie betrokken. Beide studies werden uitgevoerd in het kader van het CARE project¹, een Europees gesubsidieerd onderzoeksproject waarin de kwaliteit en effecten van voorschoolse voorzieningen in 11 Europese landen centraal staan.

¹ Project CARE: Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (ECEC). Zie <http://ecec-care.org/>

De meta-analyse van P. Jensen & Würtz Rasmussen (2015) is gebaseerd op 9 Europese studies naar de effectiviteit van professionalisering van leerkrachten van kinderen in de leeftijden tussen de drie en zes jaar oud. Alle studies die in deze meta-analyse werden opgenomen hadden een specifieke focus: ontluikende geletterdheid (2 studies); rekenvaardigheden (1 studie); academische taalvaardigheid in wetenschap & techniek activiteiten (1 studie); ondersteunen van sociaal-emotionele vaardigheden (5 studies). De review van B. Jensen en Iannone (2015) beschrijft voor elk van de aan CARE deelnemende landen de meest up-to-date praktijken aangaande professionalisering. De inleidende review is gebaseerd op verschillende studies, die voor een belangrijk deel overeenkomen met de studies die aangehaald worden in Zaslow et al. (2010) en Egert (2015).

De review en meta-analyse van Egert (2015) behelst studies uit zowel de Verenigde Staten als Europa. Op basis van een uitgebreide literatuur review komt Egert tot een meta-analyse. In deze meta-analyse zijn 95 studies opgenomen waarin de effectiviteit van professionaliseringsactiviteiten werd vastgesteld. Hiervan hadden 36 studies tot doel het verhogen van de algehele proceskwaliteit. De overige studies hadden een meer gerichte focus, bijvoorbeeld het vergroten van specifieke deelvaardigheden van leidsters welke specifieke ontwikkelingsdomeinen ondersteunen (taalvaardigheid, ontluikend rekenen of de sociaal-emotionele ontwikkeling).

Tot slot maken we in de huidige literatuurstudie gebruik van de resultaten van het CORE rapport (Urban, Vandenbroek, Lazzari, Peeters, & van Laere, 2011). Het CORE onderzoek is uitgevoerd in opdracht van de Europese commissie (directie Onderwijs en Cultuur). In het onderzoek worden de concepten 'competenties' en 'professionaliteit' voor beroepskrachten die werken met jonge kinderen nader onderzocht. De onderzoekers in dit onderzoek doen belangrijke uitspraken over naar welke competenties toegewerkt zou moeten worden in het professionaliseren van beroepskrachten. Zij baseren zich in dezen op literatuur-onderzoek, eigen vragenlijstonderzoek en case studies.

In de hierboven beschreven reviewstudies en meta-analyses zijn studies opgenomen waarin gerapporteerd wordt over professionalisering in de voor- en vroegschoolse periode. We gaan er in de voorliggende studie vanuit dat ook de bevindingen die betrekking hebben op het professionaliseren van leerkrachten die werken met kinderen tot de leeftijd van 6 jaar relevant zijn voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag.

Tabel 1: Overzicht van gebruikte literatuur-reviews en meta-analyses

Referentie	Type
Egert (2015)	Review & Meta-analyse
P. Jensen & Würtz Rasmussen (2015)	Meta-analyse
B. Jensen & Iannone(2015)	Review
Urban, M., Vandebroek, M., Lazzari, A., Peeters, J., & van Laere, K. (2011)	Review
Zaslow, Tout, Halle, Whittaker, & Lavelle (2010)	Review

3.2 Recente individuele studies

De bestaande literatuur reviews en meta-analyses die hierboven beschreven staan vormden de primaire bronnen voor het huidige literatuur onderzoek. Echter, soms was het nodig om voor bevindingen die in deze reviews werden beschreven terug te gaan naar de originele bron, om gevonden patronen concreet te kunnen onderbouwen. Ook voor het beschrijven van good practices, was het soms noodzakelijk de originele publicatie te raadplegen. In Tabel 2 staan de publicaties onder elkaar die apart zijn geraadpleegd, met daarbij de bevinding waarvoor zij illustratief zijn.

Tabel 2 Overzicht van gebruikte individuele studies

Referentie	
Birman, Desimone, Porter, Garet, & Yoon, 2000	Aanbiedingsvorm
Garet, Porter, Desimone, Birman, & Kwang, 2001	Aanbiedingsvorm
Henrichs & Leseman, 2014	Relatie intensiteit en doel
Pianta et al., 2014	Aanbiedingsvorm
Pianta, Mashburn, Downer, Hamre, & Justice, 2008	Good practice
Vernon-Feagans, Bratsch-Hines, Varghese, Bean, & Hedrick, 2015	Relatie intensiteit en doel
Vescio, Ross, & Adams, 2008	Gezamenlijke uitvoering

3.3 Good-practice beschrijvingen

Alle auteurs van de in Tabel 1 genoemde review studies merken op dat het onderzoek naar de effectiviteit van professionaliseringsactiviteiten nog in de kinderschoenen staat. Er wordt ten eerste opgemerkt dat veel studies correlatief van aard zijn (Urban et al., 2011; Zaslow et al., 2010) en dus niet veel verder gaan dan het beschrijven van *samenhang* tussen vergrote aandacht voor professionalisering en verhoogde proceskwaliteit. Welke mechanismen ten grondslag liggen aan deze samenhang blijft in deze studies vaak onderbelicht. Jensen & Würtz Rasmussen (2015) geven daarnaast expliciet aan dat er grote behoefte is aan *Europese* studies naar dit onderwerp, maar dat deze studies voorsnog schaars zijn. Dit betekent echter niet dat er weinig gebeurt rondom professionalisering van de beroepsgroep in voorschoolse settings. Het beschrijven van 'good practices' kan beide genoemde lacunes ondervangen. Door veelbelovende praktijken te beschrijven kan men meer inzicht krijgen in de professionaliseringsbehoeften van medewerkers, en de mate waarin het aanbod aansluit op deze behoefte. De tendensen die door middel van dergelijke beschrijvingen zichtbaar worden zijn waardevol voor het beter begrijpen van de uitkomsten van correlatief onderzoek, en doen recht aan de lopende initiatieven waarover op het moment van schrijven nog niet is gepubliceerd.

De good practice beschrijvingen die in de huidige studie worden opgenomen zijn afkomstig uit vijf bronnen:

1. Het CARE project: Good practice beschrijvingen die verzameld zijn in elk van de aan CARE deelnemende landen (B. Jensen & Iannone, 2015; Karwowska-Struczyk, Wysłowska, & Wichrowska, 2016; Mantovani, Bove, & Cescato, 2016)
2. De 'narrative reviews' van Egert (2015)
3. Case studies uit het CoRe onderzoek (Urban et al., 2011)
4. Lerende netwerken uit het Utrechtse werkveld (Henrichs & Leseman, 2016 Interview en)
5. My Teaching Partner (Pianta, Mashburn, Downer, Hamre, & Justice, 2008)

4 Effectieve elementen en vormen van professionalisering

De geraadpleegde literatuur laat een helder patroon zien van bevindingen. Uit de verschillende bronnen die geraadpleegd zijn, komen zeven elementen naar voren die doorslaggevend lijken te zijn voor het wel of niet effectief zijn van professionaliseringsaanbod. In feite zijn deze elementen 'overwegingen': onderdelen en kenmerken van de professionalisering waarover men bij het ontwerpen van een professionaliseringsaanbod zeer bewust keuzes moet maken, om zo de kans op succes te vergroten. Omdat het doel van de huidige studie is om de kennisagenda van SZW te informeren, structureren we de nu volgende sectie – die men zou kunnen zien als een resultatensectie - aan de hand van deze zeven overwegingen. Na een beschrijving van de eerste drie overwegingen volgt een beschrijving van een 'good practice', om te illustreren hoe de genoemde overwegingen in een succesvolle praktijk een plaats hebben gekregen. Ditzelfde doen we na de laatste vier overwegingen, met het beschrijven van drie 'good practices'.

4.1 Een realistische relatie tussen intensiteit en doel

Op het gebied van professionalisering is 'meer' niet per definitie beter. Uit verschillende studies blijkt dat de relatie tussen effectiviteit en intensiteit genuanceerder ligt dan dat. Eerder is het zo, dat de benodigde intensiteit sterk samenhangt met het beoogde doel van de professionalisering. Wanneer men een relatief specifiek doel voor ogen heeft met de professionalisering, zal een minder intensief traject eerder volstaan dan wanneer men effect wil bereiken op een breder uitkomst-domein.

In zowel de review van Zaslow et al. (2010) als de review van Egert (2015) wordt geconcludeerd dat studies die een meer specifieke focus voor ogen hadden met de professionalisering, doorgaans grotere effecten rapporteren. Dit in tegenstelling tot studies waarin de professionaliseringsactiviteiten een bredere focus hadden, bijvoorbeeld het verhogen van de algehele proceskwaliteit. In de meta-analyse van P. Jensen en Würtz Rasmussen (2015) zijn enkel studies opgenomen met een specifieke focus (zie sectie 3.1). Maar, ook binnen deze verzameling aan studies zien we een glijdende schaal van een zeer specifieke focus, naar een meer brede focus.

P. Jensen en Würtz Rasmussen merken op dat al naar gelang de focus van de interventie breder wordt, het noodzakelijk wordt om een meer intensief programma aan te bieden. Aan de ene kant van het spectrum betrekken de auteurs in hun meta-analyse een studie die positieve resultaten rapporteert van een slechts drie uur durende interventie. Deze studie richt zich dan ook op een klein domein binnen taalvaardigheid, in een specifieke setting: het bevorderen van academisch taalgebruik in gesprekken met kleuters over wetenschap en techniek (Henrichs & Leseman, 2014). Anderzijds

rapporteren de auteurs over een studie waarin het professionaliseringsaanbod als doel heeft het sociaal-emotioneel functioneren van de kinderen te bevorderen. Dit aanbod wordt in 17 dagen aangeboden, passend bij het gegeven dat het nog steeds een relatief specifieke focus betreft, echter al aanzienlijk breder dan de eerst genoemde studie.

Het is opvallend dat veel studies die een specifieke focus hebben, betrekking hebben op het ondersteunen van de ontwikkeling van aan taal gerelateerde vaardigheden van kinderen. We zien daarmee de centrale rol van taalvaardigheid in de ontwikkeling van jonge kinderen terug in de literatuur rondom professionalisering van professionals in voor- en voerschoolse voorzieningen. Egert (2015) beschrijft in haar literatuur *review* een groot aantal studies waarin gerapporteerd wordt dat professionalisering op het gebied van taalstimulering en stimuleren van ontluikende geletterdheid bij uitstek een type professionalisering is waarbij met relatief weinig uren aanzienlijke resultaten behaald kunnen worden. Egert concludeert op basis van haar *meta-analyse* dat taalgerelateerde professionaliseringsactiviteiten met een duur van tussen de 15 en 30 uur, aangeboden binnen een periode van 3 tot 6 maanden het meest effectief zijn. Verder komt uit de meta-analyse duidelijk naar voren dat een combinatie van een cursus (theoretische kennis) en begeleiding op de werkvloer (praktisch handelen) het meest effectief is voor het bereiken van effect in taalgerelateerde professionaliseringsactiviteiten (zie ook sectie 4.6).

4.2 Zorgvuldige afweging van de aanbiedingsvorm

In de verschillende review studies wordt een groot scala aan 'delivery formats' of *aanbiedingsvormen* beschreven. De variatie in deze aanbiedingsvormen kan worden ingedeeld aan de hand van twee assen: groepsaanbod versus individueel aanbod en *face-to-face* versus online. Er zijn veel studies die programma's beschrijven waarin met allerlei combinaties gewerkt wordt, zowel 'binnen één as' (bijvoorbeeld een plenair aanbod gecombineerd met individuele begeleiding of *face-to-face* begeleiding gecombineerd met online begeleiding) als over de twee assen heen (bijvoorbeeld individueel aanbod, zowel *face-to-face* als online aangeboden). Net als bij de keuze voor intensiteit, is ook bij het kiezen van een aanbiedingsvorm het doel dat men met de professionalisering voor ogen heeft richtinggevend. Wanneer men zich tot doel stelt daadwerkelijk een verandering teweeg te brengen in het handelen van beroepskrachten lijkt persoonlijke en gerichte *feedback* absoluut essentieel te zijn (Pianta, Mashburn, Downer, Hamre, & Justice, 2008). Dat het bijwonen van eenmalige plenaire lezingen of workshops met een dergelijk doel voor ogen onvoldoende is om merkbaar en duurzaam effect te bereiken komt uit de verschillende bronnen duidelijk naar voren. Alleen als het doel is om bewustzijn te creëren en te inspireren, kan met een enkele lezing of workshop worden volstaan.

Met de nieuwe technologische mogelijkheden voor begeleiding op afstand, dringt zich de vraag op of dit even effectief zou kunnen zijn als het bieden van directe *face-to-face* begeleiding. Begeleiding op afstand zou minder arbeidsintensief en dus minder kostbaar zijn, en zou daardoor een aantrekkelijk alternatief kunnen zijn. De literatuur geeft op deze vraag geen eenduidig antwoord. Opvallend is dat Egert (2015) tot een andere conclusie komt in haar literatuur-review in vergelijking met haar meta-analyse. In de literatuur review concludeert Egert dat interventies waarbij beroepskrachten individuele *face-to-face* ondersteuning op de werkvloer krijgen de grootste kans op succes lijken te hebben. Interventies waarbij online coaching wordt geboden sorteren wel effect, maar in kleinere mate dan wanneer er ook sprake is van ondersteuning in levenden lijve (Powel et al., 2010 in Egert 2015). Egert concludeert op basis van haar

meta-analyse echter, dat programma's die online ondersteuning bieden even effectief zijn als programma's waarbij ondersteuning in levenden lijve wordt geboden. Dit verschil in bevindingen is niet eenvoudig te interpreteren. Vooralsnog lijkt het verstandig af te gaan op de bevindingen uit de (verschillende) reviews –gebaseerd op een groot aantal studies- dat het meeste effect wordt gesorteerd met *face-to-face* begeleiding van professionals.

In verschillende studies wordt de effectiviteit besproken van het beschikbaar stellen van videofragmenten. Vaak betreft het hier korte clips, die een 'good practice' laten zien. Deze clips zijn doorgaans beschikbaar in een (beschermd) webomgeving, die deelnemers aan een professionaliseringstraject kunnen raadplegen (cf. Downer, Kraft-Sayre, & Pianta, 2009; Kinzie et al., 2006; Mashburn, Downer, Hamre, Justice, & Pianta, 2010; Pianta, Mashburn, et al., 2008). Het beschikbaar stellen van videofragmenten met goede voorbeelden lijkt vooral een goede manier te zijn om professionals te inspireren, wanneer de professionalisering een specifiek doel heeft, zoals het vergroten van taalstimuleringsvaardigheden van leidsters (e.g. Vernon-Feagans, Bratsch - Hines, Varghese, Bean, & Hedrick, 2015). Voor het bieden van feedback ten aanzien van een complexe set aan vaardigheden, die de algehele proceskwaliteit verhogen, is het bieden van een omgeving met 'good-practice' videofragmenten een te summier middel.

Een meer intensieve manier van werken met video wordt gevonden in professionaliseringstrajecten waarbij professionals video's van zichzelf (laten) maken, en digitaal toesturen naar een coach. In dit geval is er sprake van gerichte *feedback* op het handelen van een professional. Het uploaden van video's van het eigen handelen stellen coaches in staat om –samen met de professional- in detail te kijken naar specifieke situaties en deze na te bespreken. In verschillende studies uit de Verenigde Staten is al veel succes geboekt met het coachen van *preschool teachers* ten aanzien van specifieke interactievaardigheden, gebruik makend van (laagdrempelige) video-opnames met smart phones of tablets. Het programma *My Teaching Partner* is hiervan een veelbelovend voorbeeld, dat besproken wordt in sectie 4.4

4.3 Toepassen van de professionalisering zoals bedoeld

Professionalisering is alleen effectief wanneer de kennis die vergaard is, wordt toegepast zoals bedoeld. Dit lijkt intuïtief, maar uit de literatuur blijkt dat een uitvoering zoals bedoeld lang niet altijd even vanzelfsprekend is. Ook verzuimen studies vaak om te rapporteren of is onderzocht of de professionalisering is uitgevoerd zoals a priori werd bedoeld (Egert, 2015; Zaslou et al., 2010). Het betreft hier zowel de uitvoering van de professionalisering zelf (i.e. de kwaliteit van de trainer of opleider), als de manier waarop de getrainde professional het geleerde in de praktijk brengt. Naar dit laatste wordt vaak verwezen met de term *implementatietrouw*. Deze term kan verwarrend zijn, omdat het lijkt te verwijzen naar een klassieke (kortdurende) interventie. In het voorliggende literatuuronderzoek ligt de nadruk meer op langdurige of zelfs permanente kwaliteitsbewaking in de vorm van professionalisering. Deze vormen van professionalisering vragen om manieren van monitoring van de uitvoering die parallel loopt met professionalisering zelf. De term 'implementatietrouw' zal worden gehandhaafd, om in lijn te blijven met de bestaande internationale literatuur, maar moet dus wel in ruime zin worden opgevat.

4.3.1 De kwaliteit van de trainer

Het is niet gebruikelijk dat de kwaliteit van professionaliseringsactiviteiten zelf het onderwerp is van onderzoek (Gaumer Erickson, Noonan, Brussow, & Supon Carter,

2016). Meestal wordt de kwaliteit van een training bepaald aan de hand van evaluaties van deelnemers. Hoewel tevredenheid van deelnemers zeker van belang is, is het geen garantie dat het aanbod ook daadwerkelijk effect zal hebben op het professioneel handelen. Het op objectieve wijze vaststellen van de kwaliteit van de opleider of trainer lijkt daarmee zeker een punt van aandacht.

Egert (2015) constateert dat in de studies die in haar meta-analyse het meest effectief bleken (een effectgrootte van minimaal $g' .80$) de trainers steeds gecertificeerd waren voor het aanbieden van de training. De trainers zelf werden in deze studies op objectieve wijze beoordeeld op hun trainingsvaardigheden door bijvoorbeeld 'train the trainer' cursussen die afgesloten moesten worden met een certificeringsprocedure. Zij merkt op dat een dergelijke strenge procedure voor trainers kenmerkend is voor relatief kleinschalige studies. Egert (2015) stelt dat het risicovol is om voor grootschalige studies, waarin een groot aantal trainers nodig is, concessies te doen aan de certificeringsprocedure voor trainers. Het lijkt erop dat een intensieve voorbereiding, waarbij gecontroleerd wordt op kwaliteit, een essentiële voorwaarde is voor een effectief professionaliseringsprogramma.

4.3.2 Implementatietrouw

Vooraf in studies waarin gekeken wordt naar de effecten van professionalisering op kinderen is het belangrijk om implementatietrouw in kaart te brengen. Men stelt zich aldus terugkerend de vraag: "passen de pedagogisch medewerkers de nieuwe of verdiepte kennis en vaardigheden ook daadwerkelijk toe in het dagelijks handelen, op de manier waarop deze is aangeleerd?" Zaslou et al (2010) constateren dat deze vraag lang niet altijd wordt gesteld in studies naar effectiviteit. Zo wordt een belangrijke tussenstap over geslagen: Men krijgt geen inzicht in de manier waarop de geboden professionalisering geïmplementeerd wordt, terwijl de onderliggende assumptie van de professionalisering was dat het handelen van de leidster het uiteindelijke effect op kinderen zal bewerkstelligen. Wanneer gekeken wordt naar effecten op kinderen moet altijd het handelen van de leidster worden opgenomen als effect hebbende factor.

Zaslou et al (2010) benadrukt in haar review studie hoe belangrijk het is dat het observatie-instrument dat gebruikt wordt bij het vaststellen van effecten van de professionalisering daadwerkelijk past bij het vooraf geformuleerde doel. Bijvoorbeeld: Wanneer een curriculumvernieuwing als uiteindelijke doel het vergroten van rekenvaardigheden van de kinderen heeft, moet in kaart worden gebracht of de leidster de verdiepingsslag rondom rekenonderwijs die met de professionalisering werd beoogd daadwerkelijk heeft kunnen maken in haar dagelijks handelen, op een dusdanige manier dat effect op het leren van kinderen verwacht mag worden.

Ook in de review van Egert (2015) wordt implementatietrouw genoemd als zeer belangrijke modererende factor in de effectiviteit van programma's. Daarnaast wordt, net als in Zaslou (2010), ook in deze review benadrukt dat het gebruik van 'checklists' die implementatietrouw meten, of nog liever, observatie-instrumenten die geobserveerde implementatietrouw als uitkomstmaat hebben, een belangrijk hulpmiddel kunnen zijn voor het articuleren van de focus van de professionalisering (zie ook sectie 4.1). Het doel van de professionalisering en de manier waarop het succes in kaart gebracht wordt moeten immers in elkaars verlengde liggen. Egert stelt dat er nog onvoldoende bewijs is om eenduidig te kunnen stellen of het gebruik van specifieke handleidingen voor de uitvoering van een programma of curriculum volstaat (cf. Schneider 1998, in Egert 2015) of dat individuele begeleiding noodzakelijk is (cf. Locasale Crouch 2011, in Egert 2015) om effectiviteit te bereiken.

4.4 Illustratie met good practice beschrijvingen

De drie hiervoor beschreven effectieve elementen kunnen geïllustreerd worden aan de hand van het programma *My Teaching Partner*, dat ontwikkeld is aan de Universiteit van Virginia in de Verenigde staten. Een steeds groeiende hoeveelheid Amerikaanse studies rapporteert aanzienlijke effectgroottes na implementatie van het programma (Cabell & Downer, 2011; Downer et al., 2009; Hamre, Pianta, Mashburn, & Downer, 2012; Kinzie et al., 2006; Mashburn et al., 2010; Vernon-Feagans et al., 2015).

Het programma *My Teaching Partner* is gebaseerd op het kwaliteitsraamwerk van het *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS), tevens ontwikkeld aan de Universiteit van Virginia (Pianta, La Paro, & Hamre, 2008). Met het gevalideerde observatie-instrument CLASS kan men gedetailleerd de emotionele en de educatieve proceskwaliteit op een groep in kaart brengen. Omdat elk van deze kwaliteitsdomeinen wordt uitgesplitst in een uiteenlopende set van scherp omlijnde kwaliteitsdimensies (bijvoorbeeld mate van sensitiviteit van de leidster, mate waarin aandacht wordt gegeven aan kindkeuzes en verantwoordelijkheid, of de mate waarin het hogere-orde denken van kinderen wordt gestimuleerd) leent het observatie-instrument zich goed voor het geven van gedetailleerde feedback op handelen.

In *My Teaching Partner* (MTP) staat het verhogen van proceskwaliteit centraal. Door middel van kennisuitbreiding en individuele coaching stelt men zich met het programma ten doel om die interactievaardigheden van beroepskrachten te vergroten die aantoonbaar gerelateerd zijn aan positieve kinduitkomsten. Het is daarmee in principe een programma met een brede focus; Het programma stelt zich ten doel de algehele proceskwaliteit te verhogen. Wel kunnen beroepskrachten in overleg met hun coach tijdelijk ‘inzoomen’ op één specifieke kwaliteitsdimensie van proceskwaliteit, bijvoorbeeld omdat men op juist die dimensie nog suboptimaal scoort. Binnen het programma is dus ook een specifieke focus mogelijk, wat in termen van haalbaarheid en aantoonbaarheid van effecten een voordeel is.

Deelnemers aan MTP worden tijdens plenaire trainingsbijeenkomsten bekend gemaakt met het observatie-instrument CLASS (Pianta, La Paro, et al., 2008). Dit kan gezien worden als het aanbieden van theoretische kennis, omdat met CLASS interactievaardigheden beoordeeld worden die aangetoond gerelateerd zijn aan de ontwikkeling van kinderen. De trainers die deze trainingen verzorgen zijn hiertoe gecertificeerd door middel van een formele trainings- en toetsprocedure. Jaarlijks moeten de trainers deze certificering hernieuwen door middel van het online maken van een betrouwbaarheidstest. Na de trainingsbijeenkomsten worden de professionals gedurende een schooljaar in cycli van twee weken gecoacht, zowel op afstand als één-op-één. Elke twee weken ontvangen zij feedback van hun coach naar aanleiding van video-opnamen die zij van zichzelf in interactie met de kinderen hebben gemaakt. Na elke bijeenkomst met de coach, kan de pedagogisch medewerker of leerkracht weer gericht aan de slag met de suggesties ter verbetering die zijn gedaan, waardoor er tussen de feedback momenten steeds actief met het geleerde gewerkt wordt. Na twee weken wordt er weer videomateriaal verzameld en wordt de cyclus herhaald. Gedurende het schooljaar wordt de proceskwaliteit door een observator in kaart gebracht en wordt vooruitgang gedocumenteerd.

In deze manier van werken komen de hierboven besproken verschillende effectieve elementen van professionalisering samen: het doel van de professionalisering wordt vooraf helder afgestemd, en het aanbod wordt op dit doel afgestemd; de aanbiedingsvorm past bij het doel en is innovatief; de effecten (op het niveau van de professional) en de implementatietrouw worden met een passend observatie-

instrument geëvalueerd; de kwaliteit van de trainers zelf wordt bewaakt door een certificeringssysteem; door het intensieve karakter wordt implementatietrouw voortdurend gemonitord.

4.5 Gezamenlijke uitvoering voor het komen tot een professionele cultuur

Uit de reviews van Egert (2015) en van Zaslow et al (2010) komt 'samenwerking' als een cruciaal element naar voren. In beide reviews wordt op basis van de verschillende studies geconcludeerd dat een gezamenlijke uitvoering van professionalisering in belangrijke mate bijdraagt aan het tot stand komen van een 'professionele cultuur'. Een professionele cultuur kan gedefinieerd worden als een cultuur waarin samenwerking vanzelfsprekend is, waarin op een constructieve manier kritisch op het eigen handelen wordt gereflecteerd, en op dat van anderen, en waarin eigenaarschap wordt ervaren omtrent het aanleren van nieuwe vaardigheden (cf. Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006). Een professionele cultuur is van vitaal belang voor het borgen van nieuw aangeleerde kennis en vaardigheden. Er lijkt voor leidinggevenden een sleutelrol weggelegd te zijn in het tot stand brengen van een professionele cultuur. Een motiverende leidinggevende kan een dergelijke cultuur faciliteren en tot bloei laten komen, maar een leidinggevende die de noodzaak van samenwerking minder inziet kan deze cultuur evenzeer verhinderen of beperken (cf. Zaslow et al., 2010).

4.5.1 Professionele leergemeenschappen

In eerste instantie kan men bij de term 'gezamenlijke uitvoering' denken aan een professionaliseringstraject dat wordt aangeboden aan leden van één team binnen een organisatie of voorziening. Dit type gezamenlijkheid is al aanzienlijk effectiever dan wanneer een individu alleen aan de slag gaat (cf. Birman, Desimone, Porter, Garet, & Yoon, 2000). Maar een veelbelovende nieuwe, steeds vaker in de literatuur terugkerende manier van gezamenlijk professionaliseren is het werken in *professional learning communities*, of 'lerende netwerken'. In een lerend netwerk wisselen collega's met verschillende ervaringsbases kennis en ervaring uit, reflecteren zij op bestaande kennis, en formuleren vragen voor het vergaren van nieuwe kennis. Dit alles met als doel het bevorderen van het leren van kinderen (Brajković, 2014). Een netwerk kan bestaan uit collega's vanuit één of vanuit verschillende organisaties. Het kan nuttig zijn om met collega's in een netwerk te zitten die met precies dezelfde leeftijdsgroep of doelgroep werken, maar ook een netwerk van professionals die werken met kinderen van verschillende leeftijden kan voordelen hebben; op die manier kan er aandacht zijn voor een doorgaande leerlijn doordat men op de hoogte is van het aanbod aan kinderen die jonger of juist ouder zijn dan de eigen doelgroep (Zaslow et al., 2010). Professionals kunnen dan optimaal aansluiten op wat collega's eerder hebben aangeboden, of professionals worden zich bewust hoe zij de kinderen goed kunnen voorbereiden op wat er in volgende groepen van hen wordt verwacht.

Binnen het werkveld van jonge kind professionals zijn er nog niet veel studies voor handen waarin gerapporteerd wordt over professionalisering in de vorm van een netwerk. De onderzoekers van het CoRe rapport geven aan dat Italië in dezen een positieve uitzondering is. In Italië is het al in de initiële opleiding gebruikelijk dat studenten gedurende een langere periode in groepjes samenwerken, onder begeleiding van een expert (Urban et al., 2011). Studenten leren op deze manier al in een vroeg stadium om op constructieve wijze en gezamenlijk kritisch te reflecteren op hun eigen

handelen en op dat van anderen. Zo wordt het vanzelfsprekender om gedurende hun loopbaan dergelijke praktijken voort te zetten.

Ondanks het feit dat zowel Zaslow (2010) als Egert (2015) deze professionele leergemeenschappen in hun reviews bespreken als zijnde 'veelbelovend', benoemen zij ook beiden dat er te weinig studies gevonden werden om tot een sluitende conclusie over effectiviteit te komen. De meerderheid van de studies waarop deze auteurs zich in beide reviews baseren, rapporteren over professionalisering die aan individuele leidsters of leerkrachten werd aangeboden. Wel bespreekt Zaslow een (klein) aantal studies waarin men bij de professionalisering actief een leidinggevende betrok, om zo zorg te dragen voor borging van de nieuwe kennis binnen de gehele organisatie, en daardoor minder afhankelijk te zijn van de kennis van één individu. De resultaten van deze studies, waarbij leidinggevend net als hun teamleden geschoold werden, laten volgens Zaslow et al zien dat een dergelijke, meer inclusieve benadering van professionalisering, bijdraagt aan een bredere kennisbasis binnen de organisatie (Birman, Desimone, Porter, Garet, & Yoon, 2000).

Egert (2015) wijst net als Zaslow et al (2010) op *aanwijzingen* in de literatuur dat samenwerkend leren een mogelijk effectief element is in professionalisering van jonge kind professionals. Nadat ook zij het gebrek aan netwerk studies constateert binnen het jonge kind werkveld, neemt zij 'actief leren', 'coherentie' en 'gezamenlijke deelname' als exploratieve variabelen op in haar meta-analyse. In de meta-analyse vervolgens blijkt in geen van de opgenomen studies voldoende informatie aanwezig te zijn om 'gezamenlijk leren' daadwerkelijk als variabele in de analyse op te kunnen nemen. Voor de voorliggende literatuurstudie zijn we dan ook bij uitstek voor dit effectieve element aangewezen op de onderwijskundige literatuur die zich richt op leerkrachten van oudere kinderen (Vescio, Ross, & Adams, 2008) of zelfs van het voorgezet onderwijs, en op een meer kwalitatieve analyse van effectiviteit in 'good practice' beschrijvingen (zie sectie 4.9)

4.5.2 Essentiële kenmerken van professionele leergemeenschappen

Om iets meer te kunnen zeggen over de mogelijke positieve effecten van professionele leergemeenschappen in het voorschoolse domein, maken wij gebruik van de review van Vescio et al. (2008), waarin professionele leergemeenschappen van leerkrachten van oudere kinderen centraal staan². In deze review worden tien studies besproken waarin leerkrachtdeelname aan een professionele leergemeenschap in verband wordt gebracht met verbeterde leerlingprestaties. Het gaat hier dus met nadruk over oudere kinderen dan waar de initiële focus van deze literatuurstudie ligt. Omdat zowel Zaslow et al. (2010) als Egert (2015) voorzichtig positief zijn over de kansen die dergelijke leergemeenschappen bieden voor jonge kind professionals, lijkt het nuttig kort aandacht te besteden aan de kenmerken van professionele leergemeenschappen.

Vescio et al. (2008) stelt dat alleen sprake kan zijn van een professionele leergemeenschap in een onderwijscontext wanneer men bijeen is om door verbeterd professioneel handelen uiteindelijk te komen tot het positief beïnvloeden van het leren door leerlingen. De auteurs benoemen het gevaar dat te gemakkelijk een korte serie

² In de review van Vescio et al. (2008) wordt niet letterlijk genoemd hoe oud de kinderen waren in de verschillende studies. Te oordelen naar de beschrijving van de professionaliseringsactiviteiten en de gemeten leerlingprestaties, betreft het voornamelijk professionalisering van leerkrachten op *middle schools (11 tot 15 jaar oud)*.

bijeenkomsten van collega's een professionele leergemeenschap wordt genoemd (zie voor een kort opiniestuk hierover ook DuFour & Reeves, 2015). Om te kunnen spreken van een professionele leergemeenschap moet sprake zijn van voortdurende en interactieve vraag-gestuurde samenwerking, gericht op het duurzaam borgen van behaalde resultaten. Gebaseerd op het werk van Neuman et al. (1996, zoals geciteerd in Vescio et al. (2008)) beschrijven de auteurs vijf essentiële kenmerken van professionele leergemeenschappen: (i) toewerken naar consensus ten aanzien van de ideeën die bestaan over kindontwikkeling, en over de mate waarin de school of de organisatie een rol spelen in deze ontwikkeling; (ii) het leren door de kinderen moet de uiteindelijke focus zijn van de vraag waar de groep mee werkt³; (iii) er moet sprake zijn van een continue dialoog tussen de deelnemers onderling, waarin reflecteren centraal staat; (iv) iedere deelnemer moet het eigen handelen niet langer beschouwen als een privé aangelegenheid, maar het dagelijkse handelen toegankelijk maken voor collega's; (v) de focus binnen de leergemeenschap ligt steeds op samenwerking. Een succesvolle professionele leergemeenschap zou in staat moeten zijn om na verloop van tijd het succes aan te tonen door middel van *data* die aantonen dat zowel het handelen van de professional als het leren van kinderen een positieve impuls heeft gekregen. De term *data* moet in dezen niet worden beperkt tot kwantitatieve data, maar kan ook verwijzen naar documentatie in de vorm van logboeken, foto's van activiteiten, portfolio's van door kinderen gemaakt werk, etc. (zie ook de good practice beschrijving uit Italië in sectie 4.9.1)

4.6 Koppelen van theorie aan dagelijks handelen

Verschillende studies benadrukken het belang van de mogelijkheid voor *actieve* leervormen (Birman et al., 2000; Garet, Porter, Desimone, Birman, & Kwang, 2001). In haar bespreking van opvallend effectieve programma's, benoemt Egert (2015) dat vrijwel alle effectieve programma's gebruik maakten van praktische opdrachten die gemaakt moesten worden tijdens de professionaliseringsbijeenkomsten, maar ook in de periodes tussen bijeenkomsten in. Om de theoretische kennis die tijdens bijeenkomsten wordt aangeboden meer te laten leven lijkt het essentieel om beroepskrachten handvatten mee te geven om zelf op zoek te gaan naar de koppeling tussen de theoretische kennis en hun dagelijks handelen. Hierbij kan gedacht worden aan handleidingen waarin 'oefen-activiteiten' uiteen worden gezet, die pedagogisch medewerkers kunnen uitproberen in hun eigen klas. Een andere mogelijkheid die in verschillende studies genoemd wordt is het meegeven van activiteiten plannings, waarin suggesties gedaan worden voor concrete momenten op de dag waarop nieuwe interactievaardigheden aan bod kunnen komen. Een voorbeeld hiervan is het expliciet maken van de kansen die een verzorgingsmoment (bijvoorbeeld het eten van fruit in de ochtend of het verschonen van een luier) biedt voor taalstimulering.

4.7 Professionals onderzoeken effect van professionalisering zelf

In de reviewstudies van Zaslow et al. (2010) en van Egert (2015) wordt geconcludeerd dat het van belang kan zijn om professionals te leren om zelf onderzoek te doen. Dit draagt bij aan legitimering van de geïnvesteerde tijd, maar ook aan motivatie en het verkrijgen van een gevoel van eigenaarschap. De term 'onderzoek doen'

³ De auteurs doelen hier op het verschil tussen *learning* en *teaching*, een onderscheid dat zich lastig laat vertalen. *Learning* heeft betrekking op het leren door kinderen, waar *teaching* betrekking heeft op het lesgeven door leerkrachten, met *learning* als doel.

moet in dezen breed worden opgevat: Er kan gedacht worden professionals die leren zelf systematisch hun leerlingen te observeren, maar ook aan het documenteren van activiteiten van de kinderen door middel van tekeningen, activiteiten logboeken, foto's, en notities van opvallende resultaten die kinderen behalen. Egert refereert naar deze manier van werken met de term 'data driven feedback'.

De conclusie dat werken met 'data driven feedback' werkt, trekken de auteurs met name op basis van onderzoeken waarin getraind wordt op het stimuleren van taalvaardigheid en geletterdheid van jonge kinderen. In de aangehaalde studies leerden de professionals om op een juiste wijze observatie-instrumenten te hanteren om vorderingen van de kinderen systematisch in kaart te kunnen brengen, en deze observaties objectief te interpreteren. In de studies waar dit gebeurde, werd de verbinding tussen het handelen van de professional en het leren door kinderen expliciet gemaakt. Uit de beschreven studies blijkt dat doordat professionals gericht de kindontwikkeling in kaart brengen, zij zichzelf steeds de vraag stellen wat hun rol kan zijn in het ondersteunen van deze ontwikkeling. Doordat zij beter inzicht krijgen in het ontwikkelingsniveau van de kinderen blijken professionals beter in staat te zijn om te differentiëren tussen kinderen (cf. Foorman and Moats 2004; Garet et al. 2008; zoals geciteerd in Zaslow et al. 2010).

Egert (2015) maakt nog de nuance, dat met name digitale middelen geschikt lijken te zijn voor het monitoren van effecten op kinderen, omdat deze minder arbeidsintensief zijn dan varianten op pen en papier (Landry, Anthony, Swank, & Monseque-Bailey, 2009). Er zal altijd goed gekeken moeten worden naar de balans tussen de hoeveelheid tijd die het verzamelen van documentatie (data) kost en de opbrengst ervan. Het zou voor zich moeten spreken dat het verzamelen van data nooit ten koste mag gaan van de kwaliteit van de interacties met de kinderen op de groep, maar deze juist zou moeten ondersteunen. Een illustratie bij deze kritische noot; De kindcentra in Reggio Emilia worden alom geroemd in het kader van de rijke dataverzameling die hoort bij de 'Reggio aanpak' (Giudici & Castagnetti, 2016). De pedagogisch medewerkers op deze groepen verzamelen gedurende de hele dag informatie over de activiteiten van de kinderen. Ze doen dit bijvoorbeeld door vragen aan de kinderen te stellen over wat ze doen, hoe ze dit aanpakken, en hun antwoorden te noteren, of door foto's te maken van hoe de kinderen activiteiten uitvoeren. Deze manier van documenteren krijgt zeer hoge prioriteit, wat blijkt uit het gegeven dat de pedagogisch medewerkers een aanzienlijk deel van de tijd met een schrijfblok in de hand zich door de groep bewegen. Hierbij lijkt een kritische noot op zijn plaats: wanneer pedagogisch medewerkers al te zeer belast zijn met documenteren is het bijna onvermijdelijk dat dit ten koste gaat van de tijd die zij hebben om daadwerkelijk met de kinderen te interacteren.

4.8 Professionaliseringsactiviteiten zijn in lijn met de doelen van de organisatie

Het doel dat men met professionalisering voor ogen heeft, moet in lijn zijn met de doelen en het curriculum van de voorschoolse voorziening (Buysse, Winton, & Rous, 2009). Hiermee samenhangend vinden we in de literatuur terug dat het van belang is dat binnen een organisatie een gedeelde visie bestaat ten aanzien van de kwaliteit die men noodzakelijk acht binnen de organisatie, hoe hoge kwaliteit er precies uitziet, en welke competenties pedagogisch medewerkers precies moeten beheersen (Urban et al., 2011; Zaslow et al., 2010). Als de visie op (proces)kwaliteit en de voorgenomen professionaliseringsactiviteiten met elkaar in lijn zijn is de kans op effectiviteit het grootst; middels gerichte professionalisering werkt men toe naar het behalen van de doelen die voor de organisatie zijn vastgesteld. Om er zorg voor te dragen dat

pedagogisch handelen binnen een organisatie daadwerkelijk in lijn blijft met een vooraf omljnd kwaliteitskader is pedagogisch leiderschap vereist. Een verantwoordelijke binnen de organisatie die op regelmatige basis de relatie tussen dagelijks handelen van professionals en overeengekomen doelen of kwaliteitskaders monitort.

Uit Amerikaans onderzoek is gebleken dat de mate waarin professionals worden begeleid in hun dagelijks handelen sterk verschilt per type opvang (Vu, Jeon, & Howes, 2008 Zoals geciteerd in Zaslow et al., 2010). Ook in Nederland werd op basis van vragenlijstonderzoek gevonden dat op voorschoolse voorzieningen waar gewerkt werd met een VVE programma meer tijd werd besteed aan professionaliseringactiviteiten (Leseman & Slot, 2013). Dit is in lijn met het gegeven dat in de Nederlandse situatie in de reguliere kinderdagopvang de nadruk doorgaans meer op zorg lijkt te liggen, en in het peuterspeelzaalwerk meer op het voorbereiden op de transitie naar school. Echter, dit onderscheid lijkt langzaam steeds minder scherp te worden. Dit heeft gevolgen voor hoe de professionalisering van de pedagogisch medewerkers er in de toekomst uit zou moeten zien. Samen met de meer naar elkaar toegroeiende doelen zal ook de professionalisering meer op elkaar gaan lijken. Zeker met het oog op de voorgenomen integratie van de reguliere kinderdagopvang en het peuterspeelzaalwerk wordt het nadenken over de doelen van de organisatie en het bijbehorende professionaliseringsaanbod van toenemend belang.

4.9 Illustraties met 'good practices'

De hierboven geschetste effectieve factoren kunnen goed geïllustreerd worden aan de hand van drie professionaliseringsaanpakken die beschouwd kunnen worden als 'good practice'. (i) Een Italiaans voorbeeld (ii) Een Pools voorbeeld en (iii) een voorbeeld uit Utrecht, Nederland. In de drie voorbeelden komen de effectieve factoren die geschetst worden in secties 4.5 tot en met 4.8 op verschillende manieren aan de orde. Centraal staan dus manieren om te komen tot een professionele cultuur in gezamenlijke uitvoering, het koppelen van theorie aan dagelijks handelen, de bereidheid en vaardigheden van professionals zelf effecten van professionalisering te onderzoeken, en de coherentie tussen datgene wat een voorziening wil bereiken en de gekozen professionalisering.

4.9.1 Good practices uit Italië

In de verschillende geraadpleegde bronnen komt Italië naar voren als een land waarin op het gebied van professionalisering van jonge kind professionals inspirerende en innovatieve voorbeelden te vinden zijn. In het Italiaanse systeem wordt professionalisering tijdens het werkende leven (dus na afronding van de opleiding) gezien als een plicht en een recht. Sinds de jaren 1970 is er op gemeentelijk niveau geïnvesteerd in de professionalisering van beroepskrachten in voor- en voegschoolse voorzieningen. Als gevolg van deze investeringen hebben pedagogisch medewerkers op jaarbasis recht op 100 tot 200 uur 'in-service' training.

In het CoRE rapport wordt beschreven dat het overgrote deel van de literatuur er toch steeds vanuit lijkt te gaan dat hoge kwaliteit de som is van een team van pedagogisch medewerkers van hoge kwaliteit. De auteurs geven aan dat de Italiaanse literatuur hierop een positieve uitzondering is: In de Italiaanse nationale curriculum richtlijnen wordt meer dan in de geraadpleegde bronnen uit andere landen aandacht besteed aan *collegialità* als doorslaggevende factor voor het gezamenlijk bereiken en behouden van professionaliteit. De Italiaanse benadering van professionaliteit wordt als

een in het oog springende en inspirerende *systemische* benadering genoemd. De regelgeving waaraan voorschoolse voorzieningen verplicht zijn zich te houden, beschrijven tot in detail de vereiste *professionele identiteit* van de voorziening, en niet slechts de professionele eigenschappen van de individuen die er werkzaam zijn. De competenties die professionals moeten beheersen, maken zo deel uit van het competentieprofiel van de organisatie, waarmee een gedeelde verantwoordelijkheid voor het bewaken van de professionaliteit expliciet wordt gemaakt. De gehele organisatie, en niet de som van individuen, wordt zo verantwoordelijk gemaakt voor het aanbieden van een aanbod van hoge kwaliteit. Dit is een opvallend passende illustratie van de effectieve elementen van professionalisering die in sectie 4.5 zijn beschreven.

In de vergelijkende review van B.Jensen & Iannone (2015) in het kader van het CARE project wordt Italië ook verschillende malen aangehaald als zijnde een inspirerende manier van werken. Het feit dat in de Italiaanse context criteria geformuleerd zijn om te kunnen spreken van *innovatieve interventies* is een belangrijk argument voor de auteurs om Italië als voorbeeld voor andere landen uit te lichten. Het onderliggende kernidee bij de criteria voor innovativiteit is dat er altijd sprake moet zijn van het *activeren* van professionals (trainers en opleiders, managers en de pedagogisch medewerkers zelf) bij professionalisering: zij moeten zelf deel willen uitmaken van het proces, door *actief* hun eigen handelen te evalueren, op zoek te gaan naar toepassingen van nieuwe onderzoeksuitkomsten in hun dagelijkse werk, mogelijkheden voor begeleiding door een mentor, en deelname aan werkgroepen. In Italië is men er op deze manier in geslaagd om de koppeling tussen theoretische kennis en dagelijks handelen vorm te geven.

De actieve koppeling van theoretische kennis en dagelijks handelen blijkt ook uit het gegeven dat verschillende Italiaanse gemeenten vruchtbare samenwerkingsverbanden tot stand hebben weten te brengen met onderzoeksinstituten en Universiteiten. Deze wetenschappelijke partners worden bijvoorbeeld ingezet voor het uitvoeren van actieonderzoek, voor het verzorgen van inhoudelijke professionaliseringsactiviteiten, of voor het begeleiden of beoordelen van door opvangorganisaties zelf uitgevoerde pilots. Als voorbeelden van Italiaanse steden waar een dergelijke samenwerking succesvol tot stand is gebracht worden in het CARE rapport Milaan, Genua, Torino, Rome, Reggio Emilia en Trento genoemd. De casus van Milaan wordt in de voorliggende literatuurstudie verder uitgewerkt (zie sectie 4.9.1.1 hieronder).

4.9.1.1 *Continue professionalisering in Milaan: reflectie, uitwisseling en partnerschappen*

Voorschoolse voorzieningen in Milaan

Milaan biedt een publiek stelsel met een grote diversiteit aan voorschoolse voorzieningen met meer dan 400 centra voor kinderen in de leeftijd van 0-6 jaar. Pedagogisch medewerkers die werken met kinderen in de leeftijd van 0-3 jaar hebben veelal een middelbare beroepsopleiding met een oriëntatie op 'educatie' en ongeveer 25% van de pedagogisch medewerkers heeft een bachelor diploma. Het publieke systeem wordt in Milaan vormgegeven met een directeur en een groep pedagogische coördinatoren die als groep leidinggeven aan de verschillende centra en, als groep, verantwoordelijkheid moeten afleggen aan een hoofdbestuurder op centraal niveau. De pedagogische coördinator heeft 3 tot 4 centra onder zijn/haar hoede en heeft een belangrijke functie als het gaat om het verbeteren van de kwaliteit. Milaan wordt gezien als een goed voorbeeld van een coherent en innovatief systeem van voorschoolse

voorzieningen waarin op grote schaal professionalisering plaatsvindt die gericht is op 'levenslang leren' en vanuit een bottom-up benadering wordt vormgegeven samen met alle *stakeholders* (professionals die werken op verschillende niveaus, kinderen en hun ouders, bestuurders en wetenschappers).

Korte historie van het Milanese professionaliseringssysteem

De oorsprong van het systeem van continue professionalisering in Milaan ligt in de jaren '70 toen er sprake was van een geboortegolf in combinatie met een hoge instroom van immigranten wat resulteerde in een grote vraag naar kinderopvang. De managers of '*dirigenti*' waren verantwoordelijk voor het aanbod van professionalisering. De prioriteit van de gemeente Milaan lag toen op het zorgen dat iedereen toegang had tot de voorzieningen en tegelijkertijd het vergroten van de competenties van de pedagogisch medewerkers om zo hoge kwaliteit te kunnen bieden. De belangrijkste manier om dit te bewerkstelligen was het investeren in zogenaamde 'sleutelfiguren', zoals locatiemanagers. Onder leiding van de managers kregen deze sleutelfiguren specifieke nascholing en werden aangemoedigd om dit *actief* en samen met de pedagogisch medewerkers uit het veld verder uit te werken en vorm te geven. Een belangrijke gebeurtenis was een congres dat in 1989 georganiseerd werd voor alle staf en ook families wat resulteerde in concrete richtlijnen voor voorschoolse voorzieningen. Als voorbereiding op dit congres werden er verschillende trainingen aangeboden waarin aandacht was voor bijvoorbeeld inclusie van kinderen met speciale behoeften en relaties met ouders en families. De professionals werden aangemoedigd om materialen en informatie/documentatie met betrekking tot deze onderwerpen aan te leveren om ervaringen uit te wisselen en om een gemeenschappelijke agenda te vormen waaraan gewerkt kon gaan worden.

Tegelijkertijd was er een initiatief vanuit het Centrum voor Innovatie in Onderwijs (CIO) (gesticht door de socioloog Vincenzo Cesareo verbonden aan de Katholieke Universiteit van Milaan) waarin samen met andere sleutelfiguren vanuit de wetenschap (waaronder Susanna Mantovani) gewerkt is aan het verbeteren van de competenties van de pedagogisch medewerkers. In een samenwerking tussen het CIO, de universiteiten in Milaan en de gemeente is er een initiatief gestart om 40 supervisors of opleiders ('teacher trainers') te trainen in het gebruik van observatie als middel om kwaliteit te verbeteren. Deze opleiders hebben daarna hun vaardigheden in het doen van observaties toegepast in verschillende projecten waarin direct de koppeling naar de praktijk werd gelegd door het ontwikkelen van nieuwe strategieën en handelingen om die praktijk te verbeteren. Het gebruik van systematische observatie als uitgangspunt en daaraan gekoppeld het ontwikkelen van nieuwe praktijken, samengaand met supervisie, groepssamenwerking en uitwisseling legde de basis voor de *reflectieve praktijk* die kenmerkend is voor Italië.

De oprichting van een Educatief Documentatie Centrum was een andere belangrijke gebeurtenis die illustreert hoeveel waarde er gehecht wordt aan een systeem van professionalisering dat gebaseerd is op samenwerking tussen verschillende stakeholders. In dit documentatiecentrum werden documenten, projecten, tentoonstellingsmaterialen en individuele initiatieven verzameld en kon men advies of ondersteuning krijgen. Het idee van dit centrum was dat ideeën, projecten, middelen en mogelijkheden voor training/nascholing konden worden uitgewisseld. Daarmee werd de zichtbaarheid van lokale initiatieven vergroot.

Vanaf de jaren '90, ten tijde van de economische crisis en een gebrek aan financiële middelen, decentraliseerde het aanbod van professionalisering geleidelijk aan. Hierdoor werden de functies van management gekoppeld aan het bevorderen van kwaliteit en professionalisering en gecombineerd in de functie van *'ispettori'* of inspecteur. De organisatie en begeleiding van professionalisering door de inspecteurs maakten een betere afstemming op de lokale behoeften van de centra mogelijk. Door de crisis werd het aanbod van professionalisering minder gereguleerd en meer gefragmenteerd. Maar de samenwerking met de universiteiten zorgde ervoor dat actie-onderzoek een belangrijke invloed had op de invulling van de professionalisering. Met name het cross-culturele *Children Crossing Borders* project heeft ervoor gezorgd dat de professionalisering in het teken stond van omgaan met multiculturalisme en diversiteit.

Vanaf 2008 vonden nieuwe veranderingen plaats die van invloed waren op het aanbod van professionalisering. De economische crisis was nog sterker en de vraag naar duurzame vormen van professionalisering werd groter. Een belangrijke organisatorische wijziging was dat de functie van inspecteur verdween en er een centrale directeur voor in de plaats kwam en dat de pedagogisch coördinatoren de verantwoordelijkheid kregen over de invulling van professionalisering. Een tweede belangrijke wijziging had betrekking op de integratie van de voorzieningen voor 0-3 en 3-6 jarigen. Verdere uitdagingen in het veld waren een hoge mate van personeelsverloop, een hoge mate van professionals met een hogere/andere opleidingsachtergrond en weinig financiële middelen. Dit alles heeft geleid tot een meer structureel en systematisch systeem van 'blended learning' (een combinatie van online leren en persoonlijke vormen van professionalisering) en de ontwikkeling van enkele innovatieve onderzoeksprojecten in samenwerking met de universiteiten.

Het MIBA project: team based en 'blended'

Een van deze innovatieve onderzoeksprojecten was het MIBA project dat liep van 2011 tot 2013. Het MIBA project werd uitgevoerd in 36 centra met 300 pedagogisch medewerkers en 12 pedagogisch coördinatoren. Het project was gericht op scholing op het gebied van diversiteit, culturele sensitiviteit, inclusie en meertaligheid.

Een van de innovatieve kenmerken van dit project was het idee om het gehele proces van professionalisering vast te leggen in een 'model'. Op die manier zou het mogelijk worden om de manieren van werken uit het MIBA project later uit te rollen in andere centra. Een belangrijk uitgangspunt in het project was het zorgen voor mogelijkheden voor uitwisseling en dialoog tussen de medewerkers van voorzieningen voor 0-3 jarigen en van voorzieningen voor 3-6 jarigen door de inrichting van een speciale website en online gemeenschap. Op de voor het project ontwikkelde website konden professionals, ouders en families en andere mensen uit de gemeenschap ervaringen met elkaar uitwisselen en kennis delen. Daarnaast konden ervaringen gedocumenteerd worden en materialen worden uitgewisseld. Met name videomateriaal werd gebruikt als medium en middel om het professionaliseringstraject te documenteren en een online lerende gemeenschap te creëren.

Deze benadering die in MIBA werd gevolgd wordt gezien als een vorm van 'team-based learning' waarbij de uitwisseling van voorbeelden uit de dagelijkse praktijk centraal staat. Deze ervaringen werden vervolgens gebruikt voor kritische reflectie, wederzijdse uitwisseling en dialoog waarin samenwerking centraal stond en waarin een concrete brug geslagen kon worden tussen theorie en praktijk.

Gedurende het eerste jaar van het MIBA project waren de 'opleiders' (teacher trainers) en onderzoekers vooral bezig met het organiseren en begeleiden van de

thematische workshops die de pedagogisch medewerkers op hun beurt weer aanboden aan de kinderen en hun ouders. In het tweede jaar traden de opleiders meer naar de achtergrond en fungeerden zij als supervisor terwijl de pedagogisch medewerkers het project voortzetten. Gegeven de nadruk op diversiteit en culturele sensitiviteit, was het van groot belang dat de kinderen samen met hun ouders betrokken waren bij het project. Juist omdat ouders ook toegang moesten hebben tot de aangeboden kennis was het gebruik van een web-omgeving van groot belang, om het bereik te optimaliseren.

De beschrijving van het MIBA project illustreert hoe er ook op grotere schaal aandacht kan worden besteed aan professionalisering die duurzaam is. Het gebruik van observaties is nog steeds kenmerkend voor de vormgeving van de professionalisering in Milaan, maar wordt in toenemende mate geïntegreerd met vormen van ICT om tegemoet te komen aan criteria als haalbaarheid en bereik. Daarnaast staan reflectie op eigen handelen en de kritische dialoog tussen de verschillende 'stake holders' daarover nog steeds centraal. Het Italiaanse systeem, waaronder dat in Milaan, laat zien hoe verschillende stakeholders met elkaar samenwerken en hoe professionalisering bottom-up wordt vormgegeven in dialoog met ouders en kinderen.

4.9.2 Professionalisering in Polen: van een medisch naar een educatief perspectief ⁴

Korte historie en achtergrond van kinderopvang in Polen

In Polen wordt kinderopvang vormgegeven vanuit een gemeentelijk netwerk met aan het hoofd een directeur waaronder de verschillende locaties vallen die elk geleid worden door een locatiemanager. De functie van kinderopvang veranderde drastisch in de afgelopen jaren. Tot 1991 werd kinderopvang vooral gezien als "zorg en opvang voor kinderen terwijl ouders werkten", hoewel toen ook al erkend werd dat kinderen ook iets moesten leren. Van 1991 tot 2011 werd de kinderopvang voornamelijk ingevuld vanuit de medische invalshoek (vastgelegd in de *Act of 30 February on medical care facilities*) met een sterke nadruk op de gezondheid van kinderen. De laatste jaren verschuift dit accent van opvang gericht op het bevorderen van gezondheid naar meer aandacht voor de educatieve functie van kinderopvang. Deze verschuiving heeft veel te maken met successen die behaald zijn door innovatieve manieren van werken in de kinderopvang in de stad Łódź.

Aandacht voor de educatieve functie van kinderopvang in Łódź

In Łódź (de derde stad van Polen) is het tweede grootste netwerk van publieke kinderopvang voor kinderen gevestigd dat plaats biedt aan meer dan 2500 nul- tot driejarige kinderen verspreid over 30 kinderopvanglocaties. Bijzonder aan de visie op kinderopvang in Łódź is dat hier naast de nadruk op gezondheid van kinderen ook de educatieve functie van kinderopvang wordt onderkend. Aan deze educatieve functie wordt vorm gegeven door de aanstelling van een pedagoog op de opvanglocatie. Deze pedagoog ondersteunt de pedagogisch medewerkers op de werkvloer door hen te observeren en feedback te geven op hun handelen. Ook is het typerend voor de pedagoog werkzaam op opvanglocaties in Łódź, dat deze het belang benadrukt van samenwerking met ouders. Hierdoor worden ouders meer betrokken in lopende projecten en vieringen op de groep (zoals Kerst of Moederdag).

Een belangrijke kentering in de werkwijze in Łódź begon in 2000 toen de directeur van het netwerk van publieke kinderopvang de hulp vroeg van de universiteit Łódź om

⁴ Deze 'good practice' beschrijving is tot stand gekomen op basis van Karwowska-Struczyk, M. Wysłowska & Wichrowska (2016)

de pedagogische praktijk op verschillende locaties in de stad te verbeteren. Dit resulteerde in een langdurig en dynamisch proces waarin de pedagogische praktijk een nieuwe vorm kreeg door een intensieve samenwerking tussen verschillende stakeholders (professionals van verschillende niveaus, bestuurders en wetenschappers). Bij het vormgeven van deze nieuwe pedagogische praktijk speelde professionalisering een sleutelrol.

Professionalisering door actieonderzoek in Łódź

In 2000 is er onderzoek gedaan door professor Telka van de Universiteit van Łódź en haar studenten om de dagelijkse praktijk in de kinderdagopvanggroepen en de werkwijze van pedagogisch medewerkers in kaart te brengen (Telka, 2007). Hieruit kwam naar voren dat er een sterke nadruk lag op het leren vanuit een leidende en sturende rol van de pedagogisch medewerkers. De directeur van het netwerk en andere professionals vonden dit geen wenselijke situatie en kwamen tot de conclusie dat er iets moest gaan veranderen. Vanuit deze behoefte is er in samenwerking met onderzoekers een professionaliseringsaanbod ontwikkeld.

Tussen 2001 en 2003 heeft professor Telka een raamwerk uitgewerkt, met als doel *'het verbeteren van de professionele competenties van pedagogisch medewerkers gericht op het ondersteunen van de ontwikkeling van kinderen'* (Karwowska-Struczyk, M. Wysłowska & Wichrowska, 2016). De ontwikkeling van dit raamwerk werd gebaseerd op een actie-onderzoeksmethode. Het was een dynamisch en flexibel proces waarin *reflectie* centraal stond en waarin de doelen steeds ge(her)formuleerd werden op basis van een wisselwerking tussen theorie en praktijk. Het ontwikkelde raamwerk heeft betrekking op drie belangrijke stakeholders: (1) de kinderen over wie het gaat, (2) de ouders van de kinderen, en (3) de professionals die verantwoordelijk zijn op de groep.

Allereerst heeft professor Telka observaties verricht op alle groepen. De observaties werden vervolgens besproken met de pedagogisch medewerkers in focusgroep discussies waarin werd gereflecteerd op het *'Wat? Hoe? Waarom?'* in verschillende praktijksituaties. Op deze manier is er een *probleem vanuit de praktijk* geformuleerd waarvoor gezamenlijk naar een (theoretisch onderbouwde) oplossing werd gezocht. Een van de doelen was bijvoorbeeld het bevorderen van minder sturend gedrag door de pedagogisch medewerker door meer ruimte te geven voor ideeën en initiatieven van kinderen. Om dit doel te bereiken zijn er workshops georganiseerd voor de pedagogisch medewerkers, heeft er nascholing op basis van nieuwe theoretische kennis en inzichten plaatsgevonden, is er een boek verschenen en werd het eerste van een jaarlijkse serie seminars georganiseerd. Het thema van dit eerste seminar was *'Begeleiden van het kind in zijn/haar ontwikkeling'*. Dit werd tevens de titel van het pedagogisch raamwerk dat in het vervolg van het traject werd ontwikkeld.

Een gezamenlijk en interdisciplinair geconstrueerd pedagogisch raamwerk

Na het eerste seminar zijn de onderzoeker, de locatiemanagers en een pedagogisch medewerker van iedere locatie gedurende een periode van twee jaar regelmatig bij elkaar gekomen om te reflecteren op de praktijk. Het doel van deze reflectie sessies was steeds een *gezamenlijk, pedagogische raamwerk* te ontwikkelen dat gedeeld zou worden door alle professionals. In dit interactieve, gezamenlijke en participatieve proces vond een continue uitwisseling plaats tussen de onderzoeker en de pedagogisch medewerkers waarin zowel de theorie als de praktijk een gelijke stem hadden. Na de reflectiesessies was het aan de locatiemanager en de pedagogisch medewerker van iedere locatie de bevindingen van deze sessies te delen met alle collega's van de locatie. Op deze manier werd de ontwikkelde kennis verspreid binnen de organisatie. Bij deze

terugkoppeling aan collega's was opnieuw sprake van reflectie: Er werd gereflecteerd op de vraag wat het raamwerk voor het dagelijks handelen zou betekenen, en welke kennis het team mogelijk nog miste om passend invulling te geven aan het raamwerk. De uitkomsten van deze locatiebijeenkomsten werden vervolgens weer teruggekoppeld naar de onderzoeker, zodat deze een helder beeld kon krijgen van de mate waarin de ontwikkelde en aangeboden kennis gedragen werd in het werkveld. Door deze continue cyclische uitwisseling werd er een gezamenlijk begrip en overeenstemming bereikt over de pedagogische benadering '*Begeleiden van het kind in zijn/haar ontwikkeling*'.

Op locatieniveau werd de pedagogische benadering die het resultaat was van de verschillende uitwisselingscycli uitgewerkt door de professionals in een *Pedagogisch Beleidsplan* waarin aandacht was voor het (verder) ontwikkelen van vaardigheden van de pedagogisch medewerkers, zoals reflecteren op eigen handelen en meer kindgericht werken. Ook gaf men in dit pedagogisch beleidsplan gezamenlijk vorm aan het curriculum en aan het activiteiten aanbod (Telka, 2007). In deze fase verschoof het accent van het proces naar de kinderopvanglocaties, zodat de uitwerking van de ontwikkelde pedagogische benadering in de praktijk gedragen werd door het hele team en daar geïmplementeerd, geëvalueerd en bijgesteld kon worden.

In bijeenkomsten met de onderzoeker en tijdens stafbijeenkomsten vond een verdere uitwerking van de pedagogische benadering '*Begeleiden van het kind in zijn/haar ontwikkeling*' plaats. Dit resulteerde in een raamwerk, voortkomend uit de praktijk, en gebaseerd op co-constructie van kennis. Gedurende het hele ontwikkelproces was er een gelijkwaardige rol en mate van betrokkenheid weggelegd voor de professionals en de onderzoeker. Telka heeft de veranderingen die plaatsvonden tijdens het hele proces gedocumenteerd en laat zien dat de attitudes van pedagogisch medewerkers veranderden en in toenemende mate kindgericht werden (Telka, 2007). Het pedagogische raamwerk '*Begeleiden van het kind in zijn/haar ontwikkeling*' vormt nu een belangrijke basis voor de verdere ontwikkelingen in Polen en de huidige gang van zaken in de kinderopvangsector.

Het pedagogisch raamwerk uit Łódź als basis voor professionalisering

Nog steeds vormt het beleidsplan dat gebaseerd werd op het pedagogische raamwerk '*Begeleiden van het kind in zijn/haar ontwikkeling*' de basis voor het dagelijkse werk en continue professionalisering op de locaties. Van een beleidsplan dat in eerste instantie vooral een opbrengst was van de samenwerking met Telka en samenwerking binnen het netwerk, is het inmiddels uitgegroeid tot een locatieplan dat tegemoet komt aan de behoeften van de professionals, ouders en kinderen. Het pedagogisch beleidsplan is dynamisch en wordt herzien of bijgewerkt op basis van de dagelijkse praktijk en ervaringen van pedagogisch medewerkers.

Het plan omvat drie kernthema's: praktijk van dag-tot-dag (wenprocedure, hygiëne, maaltijden/slappen, spel/activiteiten); samenwerking met ouders; en reflectie op de dagelijkse praktijk. Het pedagogisch beleidsplan dicteert met opzet niet hoe er inhoudelijke invulling moet worden gegeven aan activiteiten. Immers, deze moeten altijd afgestemd worden op behoeften en interesses van de kinderen. Er worden wel specifieke richtlijnen voor de omgang en interactie met kinderen geformuleerd, zoals bijvoorbeeld het bevorderen van de autonomie van kinderen, het bieden van keuzevrijheid en het belang van communiceren met kinderen op ooghoogte. Dergelijke interactievaardigheden vragen bij uitstek om professionalisering. In die zin articuleert

het pedagogisch raamwerk dus aandachtspunten voor onderwerpen waar professionalisering zich op zou kunnen richten.

Lerende netwerken in Łódź: systematisch overleg, frequente reflectie en uitwisseling

Sinds 2011 is er in Polen een nieuwe wet van kracht waarin de educatieve functie van kinderopvang geformaliseerd is. Dit heeft de nodige gevolgen gehad voor de invulling van de beroepsopleiding van professionals, maar, tot nu toe, niet of nauwelijks voor de invulling van de verdere professionalisering van pedagogisch medewerkers. Er is nauwelijks geld beschikbaar voor formele vormen van verdere professionalisering en dat is ook geen vereiste in de huidige wet. Ondanks dit gebrek aan middelen slaagt men er in Łódź in om professionalisering onder meer vorm te geven in lerende netwerken, waarin zeer uitgebreide uitwisseling plaatsvindt tussen professionals op verschillende niveaus.

Allereerst werken pedagogisch medewerkers nauw samen met elkaar op de groep en gebruiken ze de tijd dat kinderen slapen (van 13.00-14.30 uur) voor reflectie op en discussie over hun werk, problemen die ze tegenkomen in de praktijk, de contacten en omgang met ouders en de observaties van kinderen. Deze uitwisseling betreft meestal collega's die in dezelfde groep werken en soms is de locatiemanager hierbij aanwezig. Er is ook overleg met alle collega's van dezelfde locatie en de locatiemanager, maar dit gebeurt minder frequent dan het overleg tussen collega's van dezelfde groep.

Daarnaast is er uitwisseling tussen pedagogisch medewerkers van verschillende locaties en soms ook nascholing in de vorm van workshops door externe professionals. Er vindt eens in de paar weken een overleg plaats tussen afgevaardigden van alle locaties en de directeur van het netwerk (en vaak ook de pedagogische supervisor). Wie er naar zo'n overleg gaat, wordt door de locatiemanager bepaald en is afhankelijk van tijd en beschikbaarheid, maar ook van expertise en interesse (als er een bepaald onderwerp besproken gaat worden). De betrokken pedagogisch medewerker koppelt vervolgens terug naar haar collega's op de locatie.

Ook de locatiemanagers hebben regelmatig overleg met verschillende betrokkenen, voornamelijk met de pedagogisch medewerkers van de locatie. Daarnaast hebben de locatiemanagers regelmatig inhoudelijk overleg met elkaar, soms ook met de directeur en de pedagogische supervisor. Verder komt de locatiemanager regelmatig kijken op de groep en geeft dan feedback wanneer dit nodig is of gaat het gesprek aan met de medewerkers als haar iets opvalt. Deze observaties zijn systematisch te noemen. Het wordt uit de beschrijving van Telka (2007) niet duidelijk of er sprake is van een observatie-instrument dat direct correspondeert met het pedagogische raamwerk '*Begeleiden van het kind in zijn/haar ontwikkeling*', maar dit lijkt aannemelijk.

De taak van de pedagogische supervisor is het ondersteunen van de locatiemanagers en de pedagogisch medewerkers. Deze supervisor heeft alle locaties onder haar hoede en ook zij voert regelmatig (informele) observaties uit in de groep om de pedagogisch medewerkers feedback te kunnen geven op hun handelen.

Tot slot noemt Telka (2007) dat het werken de locaties met specialisten, zoals psychologen, pedagogen en logopedisten, en gespecialiseerde professionals op het gebied van bijvoorbeeld muziek, dans of drama ook gezien zou moeten worden als een vorm van professionalisering. De psychologen en logopedisten zijn vaak een deel van de week aanwezig op de locatie om kinderen met speciale behoeften te helpen en begeleiden. De pedagogisch medewerkers leren hiervan (impliciet) omgaan met kinderen met verschillende en/of speciale behoeften en kunnen altijd een beroep doen op deze specialisten als ze ergens tegenaan lopen in de praktijk. Daarnaast worden er

regelmatig, op sommige locaties een keer per week, activiteiten aangeboden door andere professionals, zoals muziek- of dansdocenten. Telka (2007) stelt dat de pedagogisch medewerkers dit zien als verrijking en de inbreng van deze experts gebruiken om ideeën op te doen voor hun eigen activiteitenaanbod.

Het voorbeeld uit Łódź laat zien hoe er bottom-up, in een samenwerking tussen de praktijk en een onderzoeker een nieuw pedagogisch raamwerk is ontwikkeld dat gedragen wordt door alle professionals. Dit raamwerk dient vervolgens als basis voor professionalisering, waardoor een coherent geheel gevormd wordt (zie sectie 4.8). Het ontwikkelde raamwerk biedt ruimte voor nuanceverschillen voor wat betreft uitwerking, passend bij elke locatie. Op die manier kan afgestemd worden op de behoeften van de verschillende stakeholders van die locatie: kinderen, ouders en professionals.

4.9.3 Professionaliseringsaanpak jonge kind professionals in Utrecht 'Nu voor Later'

In Utrecht is in 2013 het professionaliseringsproject 'Nu voor later' gestart, gefinancierd door de gemeente Utrecht. Binnen dit project werken 19 organisaties samen (de Utrechtse stichting voor het peuterspeelzaalwerk, kinderopvang organisaties en schoolbesturen) aan de professionalisering van hun medewerkers. De projectleiding werkt samen met verschillende educatieve partners, waaronder de Hogeschool Utrecht en de Universiteit Utrecht. Er zijn drie elementen die in het licht van de huidige literatuurstudie belangrijk zijn om uit te lichten: (i) de ontwikkeling van het Utrechts kwaliteitskader voor educatie aan het jonge kind (UKK 2015); (ii) het faciliteren van lerende netwerken; (iii) het aan de Utrechtse aanpak gekoppelde actieonderzoek door de Universiteit Utrecht. Deze drie elementen worden uitgelicht als 'good practice' beschrijvingen, omdat zij de onder 4.5, 4.6, 4.7 en 4.8 beschreven resultaten van de literatuurstudie illustreren.

4.9.3.1 *Het Utrechts kwaliteitskader voor educatie aan het jonge kind*

In het Utrechts kwaliteitskader voor educatie aan het jonge kind (UKK) wordt een visie geformuleerd op de ontwikkeling van jonge kinderen, die richtinggevend is voor het handelen ten aanzien van kinderen. Het UKK is gebaseerd op onderzoek (de Haan & Leseman, 2011; Henrichs & Leseman, 2016; Urban et al., 2011), en is tot stand gekomen naar aanleiding van een constructieve dialoog tussen werkveld en wetenschap.

In het UKK wordt in drie achtereenvolgende hoofdstukken aandacht besteed aan (i) wat er op groepsniveau nodig is om van hoge kwaliteit te spreken, (ii) wat er op instellingsniveau nodig is om hoge kwaliteit te bereiken, en (iii) hoe men vorm kan geven aan een educatief partnerschap met ouders als onderdeel en voorwaarde voor het in stand houden van een hoge kwaliteit van aanbod. Het eerste hoofdstuk, waarin beschreven wordt wat er zou moeten gebeuren op de groep, is opgedeeld in 12 'speerpunten'. In deze speerpunten worden de interactievaardigheden op het sociaal – emotionele en op het educatieve domein beschreven, die een uitstekende professional zou moeten beheersen. In het tweede hoofdstuk wordt beschreven wat er op organisatieniveau nodig is om professionalisering een duurzame plaats te geven in de organisatievisie. Er worden concrete stappen beschreven om te komen tot een gedeelde pedagogische visie, tot een professionele cultuur, tot ervaren eigenaarschap bij het team, tot 'in company' begeleiding van medewerkers, en tot het voldoen aan noodzakelijke randvoorwaarden. Ten slotte wordt in het laatste hoofdstuk besproken waarom ouderbetrokkenheid en een educatief partnerschap met ouders zo belangrijk is voor de kwaliteit van de organisatie, en worden concrete aanbevelingen gedaan om tot een

dergelijk partnerschap te komen. Omdat het UKK is opgesteld naar aanleiding van een constructieve dialoog tussen verschillende partners, werkzaam in wetenschap, onderwijsadvies en in het werkveld zelf, is het een voorbeeld voor hoe men kan komen tot een gedeelde visie, welke aanknopingspunten kan bieden voor professionalisering. Immers, wanneer een bestuurder, een leidinggevende, een werkbegeleider, of een pedagogisch medewerker of leerkracht constateert dat het eigen handelen wellicht nog niet voldoet aan de normen zoals die in het kader worden gearticuleerd, kan gericht toegewerkt worden naar een vooraf vastgesteld doel met een professionaliseringsmethode die past bij dit doel (zie sectie 4.1 en sectie 4.8).

4.9.3.2 *Lerende netwerken in het kader van 'Nu voor later'*

Binnen het project 'Nu voor later' nemen zogenaamde 'lerende netwerken' een belangrijke plaats in. Een lerend netwerk bestaat uit pedagogisch medewerkers en leerkrachten van groep 1-2. Deze samenstelling van beroepskrachten uit een voorschoolse setting en uit een vroegschoolse setting is een voorwaarde om voor aanvullende middelen in aanmerking te komen. Op deze manier moet zorg worden gedragen voor een doorgaande lijn ten aanzien van de professionaliseringsvraag.

De deelnemers aan een lerend netwerk formuleren gezamenlijk een professionaliseringsvraag, en gaan vervolgens met elkaar aan de slag met deze vraag onder begeleiding van een zogenaamde 'kartrekker'. De kartrekker kan gezien worden als de initiator en inspirator van het lerende netwerk. Hij of zij neemt de planning voor zijn rekening, monitort vooruitgang, en houdt in de gaten of het doel dat vooraf is opgesteld gehaald wordt. Kartrekkers kregen in het eerste jaar van het project een gerichte training om hun rol optimaal te kunnen vervullen. Ook werkten de meeste kartrekkers samen met een 'maatje' (een kartrekker van een ander lerend netwerk) om onderling ervaringen uit te kunnen wisselen. In het geval van een goedlopend netwerk, zou de kartrekker na verloop van tijd een steeds kleinere rol moeten krijgen, omdat alle deelnemers eigenaarschap gaan ervaren ten aanzien van de professionaliseringsvraag waar zij met elkaar aan werken.

Lerend netwerk 'Ontdekkend leren'

In deze paragraaf beschrijven wij kort de praktijken van een succesvol lerend netwerk dat is opgericht in het kader van het project Nu voor later. We interviewden de kartrekker van dit netwerk om zicht te krijgen op succesfactoren en op valkuilen ten aanzien van professionalisering in een lerend netwerk. Het betreft hier dus met nadruk een casusbeschrijving⁵.

De deelnemers aan het netwerk 'ontdekkend leren' (5 pedagogisch medewerkers en 5 basisschoolleerkrachten) deelden de vraag hoe zij op hun groepen meer ruimte konden bieden voor creativiteit van de kinderen, en hoe zij hen konden begeleiden in het ontdekkend leren, zonder te sturend op te treden. Deze vraag baseerden de deelnemers op het UKK speerpunt 'Ontdekken'⁶. Er is dus herkenbaar sprake van coherentie tussen de organisatievisie en het professionaliseringsaanbod (zie sectie 4.8)

In het eerste loopjaar van het lerende netwerk is gestart met een introducerende masterclass, verzorgd door een onderwijsadviseur met veel ervaring op het gebied van

⁵ Een video die over dit netwerk gemaakt is is te zien op de website van Nu voor Later Utrecht: <http://www.nuvoorlaterutrecht.nl/leerkracht/lerende-netwerken/leidsche-rijn/de-klimroos-en-parkwijk>

⁶ Speerpunt 10 uit het UKK: "Ontdekken. Gebruik ontdekactiviteiten en wetenschap & techniek om 'gevoerde taall' aan te bieden!" UKK, p. 20.

het creëren van kansen voor ontdekkend leren door jonge kinderen. Tijdens deze bijeenkomst vergrootten de deelnemers hun theoretische kennis ten aanzien van het onderwerp. Na deze masterclass werden voor de rest van het loopjaar drie bijeenkomsten ingepland, waarin een verdiepingsslag werd gemaakt door het geleerde te koppelen aan het dagelijks handelen (zie sectie 4.6). Tussen de bijeenkomsten door gingen de pedagogisch medewerkers een dagdeel observeren in de groepen van de groep 1-2 leerkrachten en andersom. Deze observaties bespraken de betreffende deelnemers één-op-één met elkaar na. In de bijeenkomsten met het netwerk werden de bevindingen naar aanleiding van deze bezoeken en de opbrengsten ervan besproken met alle deelnemers. Wanneer behoefte ontstond aan meer input dan alleen die van de deelnemers, werd een externe gastspreker uitgenodigd om feedback te geven op de tussentijdse resultaten van de netwerkdeelnemers. Na elke bijeenkomst werden afspraken gemaakt over 'huiswerk' waarmee men de eigen vorderingen kon vastleggen. Vaak was dit in de vorm van het verzamelen van film-materiaal, dat in de volgende bijeenkomst met het netwerk werd getoond en nabesproken (zie sectie 4.7).

De opbrengsten van het lerende netwerk 'ontdekkend leren' werden op verschillende manieren gedeeld. Ten eerste door middel van de verzamelde documentatie die de deelnemers met elkaar bespraken tijdens de netwerk bijeenkomsten. Ook werd een ouderavond georganiseerd waarin de deelnemers terugkoppelden aan ouders hoe de nieuw verworven kennis terug te zien was op de groep (bijvoorbeeld in de vorm van een steeds wisselende 'ontdekhoek' waarin kinderen samen met de pedagogisch medewerker of leerkracht werken).

Ondanks dat het leren door kinderen centraal staat in de professionaliseringsvraag van het lerende netwerk ontdekken, is het niet eenvoudig gebleken om daadwerkelijk leren door kinderen in kaart te brengen. De deelnemers bespreken tijdens de bijeenkomsten altijd de door hen geobserveerde effecten van hun eigen handelen op de kinderen, maar een objectieve en gestructureerde manier van observeren of het systematisch in kaart brengen van leren door kinderen ontbreekt vooralsnog. De kartrekker van het netwerk noemt dit een punt van aandacht voor de komende periode. Wel wisselen de deelnemers continue uit hoe de vorderingen van het netwerk in de groep zijn terug te zien, bijvoorbeeld door een aantoonbare afname in het aantal kant-en-klare werkjes dat op de groepen te zien is, en een toename in materiaal dat kindgestuurd ontdekken bevordert. Het helder in kaart brengen of het faciliteren van deze activiteiten ook daadwerkelijk resulteert in een positieve impuls op *leren* is een stap die nog moet worden gezet. De nadruk heeft tot nu toe relatief sterk gelegen op het bevorderen van het handelen door de professional (zie sectie 4.7).

Belangrijk is dat op de locaties waar deze deelnemers werkzaam zijn, praktische zaken en inhoud strikt gescheiden worden. Zaken als planning, overdracht en dergelijke worden besproken tijdens andere overleggen. In bijeenkomsten van het lerende netwerk wordt enkel en alleen op inhoudelijke aspecten van het dagelijkse werk ingegaan.

Er zijn twee belangrijke valkuilen te noemen ten aanzien van het in stand houden van een lerend netwerk: Planning en continuïteit van medewerkers. Een zorgvuldige planning van het moment van bijeenkomen en ook van de inhoudelijke focus van elke bijeenkomst lijkt van cruciaal belang. De 'waan van de dag' kan altijd ten koste gaan van de aandacht die de deelnemers van het netwerk hebben voor hun professionaliseringsvraag. Bij het consciëntieus plannen van de bijeenkomsten hoort ook het plannen van de inhoud. Door passende opdrachten te ontwerpen die tussen de bijeenkomsten door moeten worden uitgevoerd waakt men voor vrijblijvendheid en

gaan deelnemers in volgende bijeenkomsten goed voorbereid van start, direct gericht op de inhoud.

Een tweede valkuil is een gebrek aan continuïteit van medewerkers. Het valt te verwachten dat een lerend netwerk met name floreert wanneer de deelnemers een gezamenlijke professionele cultuur bewerkstelligen, iets dat niet in korte tijd eenvoudig te bereiken is. Je lespraktijk openstellen voor collega's vergt een veilig klimaat, waarin de deelnemers zich open durven stellen voor feedback van anderen (zie ook sectie 4.5 en sectie 4.5.2). Wanneer door factoren van overmacht echter de samenstelling van een lerend netwerk toch verandert, is het mogelijk dat 'kernleden', die al langere tijd betrokken zijn bij het netwerk, optreden als informele leiders. Zij kunnen de verworven kennis delen met nieuwe deelnemers, hen enthousiasmeren op basis van hun eigen ervaringen, en zo de verworven kennis borgen in de organisatie.

De vraag van het hier besproken lerende netwerk is lopende het eerste jaar geëvolueerd. Waar de focus eerst lag op de relatief brede professionaliseringsvraag 'hoe kunnen wij ontdekkend leren bevorderen', hebben de deelnemers deze vraag gaandeweg toegespitst op ontdekkend leren tijdens spelactiviteiten. Met deze vraag zijn de deelnemers in het tweede jaar verder gegaan: Er is een nieuwe expert aangetrokken die voortbouwt op de kennis die werd opgebouwd in het eerste jaar, en de bijeenkomsten zijn toegespitst op het toepassen van de kennis op spelsituaties.

4.9.3.3 Dialoog tussen wetenschap en werkveld in Utrechts actieonderzoek

Gekoppeld aan de aanpak 'Nu voor later' werd in de periode 2012 – 2015 actieonderzoek uitgevoerd in Utrecht, door onderzoekers van de Universiteit Utrecht (Henrichs & Leseman, 2016). De achterliggende vraag: "Is men in Utrecht op de juiste weg voor wat betreft het verhogen van de kwaliteit van VVE?". De term 'actieonderzoek' impliceert een nauwe verbondenheid tussen wetenschap en werkveld. In actieonderzoek proberen onderzoekers door het doen van onderzoek een (positieve) verandering teweeg te brengen, waarbij de dialoog tussen wetenschap en werkveld steeds centraal staat.

In het kader van het actieonderzoek werden 185 kinderen drie jaar lang gevolgd in hun onderwijsomgeving. Om de proceskwaliteit in kaart te brengen die deze 185 kinderen gedurende drie jaar tegenkomen, werden hun pedagogisch medewerkers en leerkrachten geobserveerd met (onder anderen) het instrument CLASS (Pianta, La Paro, et al., 2008, zie ook sectie 4.4). Na afloop van de observaties kregen de professionals in een gesprek en in een individueel verslag feedback op hun handelen, met als doel de proceskwaliteit een positieve impuls te geven. Deze feedback vond twee keer per jaar plaats. Ook werden alle participanten twee maal per jaar uitgenodigd voor een plenaire terugkoppeling over de onderzoeksresultaten, zodat zij steeds op de hoogte bleven van de status van het onderzoek. De brug tussen wetenschap en werkveld werd daarmee vormgegeven door een door de wetenschap gevalideerd instrument te gebruiken voor concrete feedback op het handelen van pedagogisch medewerkers en leerkrachten. Onderzoekers en werkveld-professionals waren als zodanig steeds met elkaar in gesprek.

Naast de feedback die door de onderzoekers werd gegeven aan de pedagogisch medewerkers en leerkrachten, vond ook een continue dialoog plaats tussen de onderzoekers, de bestuurders, en de beleidsmakers van de gemeente. Steeds stond de vraag centraal wat de onderzoeksresultaten t.a.v. de geobserveerde proceskwaliteit betekenden voor de professionaliseringsplannen in de stad.

Het Utrechtse actieonderzoek is een voorbeeld van een manier waarop aan een dynamische relatie tussen wetenschap en werkveld vormgegeven kan worden. Het onderzoek geeft geen uitsluitsel over welke vormen van professionalisering het meest effectief waren (deelnemers aan het onderzoek participeerden in een breed scala aan professionaliseringsactiviteiten, variërend van cursussen behorend bij een methode tot een tweejarige theoretische module 'jonge kind expert' op HBO niveau). Wel liet het actieonderzoek zien dat op locaties waar op een of andere manier geïnvesteerd was in professionalisering, de proceskwaliteit daadwerkelijk aanzienlijk steeg (Henrichs & Leseman, 2016).

4.9.4 Werkzame elementen uit de good practice beschrijvingen

De drie 'good practice' beschrijvingen appelleren elk op een andere manier aan wat er in de huidige literatuurstudie beschreven is aan effectieve elementen in professionalisering. De gezamenlijke uitvoering, besproken in sectie 4.5 komt in alle drie de beschrijvingen terug, maar krijgt in elke beschrijving verschillende accenten: In de Poolse case ligt de nadruk zeer sterk op pedagogisch leiderschap, reflectie en uitwisseling. Bij gebrek aan beschikbaar gestelde middelen wordt er –met succes – gezocht naar mogelijkheden om onderling te reflecteren op handelen, kennis uit te wisselen, en praktijkproblemen met elkaar te bespreken. In de Utrechtse case krijgen lerende netwerken op een meer geformaliseerde manier vorm. Professionals worden aangemoedigd om netwerken te vormen, onder begeleiding van een 'kartrekker' en men krijgt hiervoor middelen beschikbaar mits wordt voldaan aan bepaalde voorwaarden. In de Italiaanse case krijgt gezamenlijkheid vorm door de inzet van technologie (een web-omgeving).

Het koppelen van theorie naar praktijk, besproken in sectie 4.6, is in alle drie de case studies zeer duidelijk aan de orde. Deze koppeling komt in de drie beschrijvingen terug door de manier waarop enerzijds theoretische kennis wordt aangeboden, en anderzijds actief aan de slag gaan met het geleerde gefaciliteerd wordt. Ook komt deze koppeling terug in alle drie de beschrijvingen door vruchtbare samenwerkingsverbanden tussen Universiteiten, bestuurders, beleidsmakers, en de professionals zelf.

Het blijven onderzoeken en monitoren van de effecten van professionalisering, besproken in sectie 4.7, komt ook in alle drie de beschrijvingen terug. Ook hier speelt de samenwerking tussen onderzoekers en werkveld een belangrijke rol. De gelijkwaardige rol van deze partners is in dezen belangrijk, en lijkt cruciaal voor succes. Men koppelt successen en hindernissen aan elkaar terug, waardoor gebouwd wordt aan een gedeelde kennisbasis, die breed gedragen wordt.

In alle drie de 'good practice' beschrijvingen is de professionalisering in lijn met een gedeelde visie op pedagogische kwaliteit. Deze visie is tot stand gekomen juist door de samenwerking van de verschillende partners en de continue dialoog. Zo ontstaat een dynamisch raamwerk, waarbinnen ruimte is voor verschillen tussen locaties.

Het valt op dat in alledrie de voorbeelden *eigenaarschap* en *reflectie* een belangrijke plaats innemen. Pedagogisch medewerkers in deze voorbeelden ervaren een intrinsieke motivatie om te participeren in de professionalisering, omdat zij ondervinden dat zij hun professioneel handelen kunnen vergroten. Ze delen deze ervaringen in alle drie de voorbeelden met collega's, en creëren zo een professionele cultuur waarin leren met en van elkaar een vanzelfsprekendheid wordt en geïntegreerd wordt in de professionele attitude.

5 Geconstateerde kennislacunes en aanbevelingen voor een onderzoeksagenda

Onderzoek naar professionalisering in voorzieningen voor vroege opvang en educatie staat in Nederland nog in de kinderschoenen. Onderzoek in grote steekproeven ten behoeve van kwaliteitsmonitoring (NCKO) of evaluatie van ontwikkelingseffecten (pre-COOL) laat in het algemeen hooguit kleine effecten zien van vooropleiding van medewerkers. Dit is ten dele te verklaren uit het gebrek aan variantie (de meeste medewerkers zijn op hetzelfde niveau opgeleid), ten dele uit de werking van andere factoren, met name in-service professionalisering. Ook kan een rol spelen dat het effect van relatief jonge inhoudelijk toegespitste opleidingen als 'Specialist Jonge Kind' nog niet konden worden meegenomen in deze onderzoeken. In pre-COOL werd nagevraagd hoe vaak er inhoudelijk teamoverleg was, in welke mate men als team zelf vorm gaf aan de dagelijkse praktijk en speel-werk activiteiten ontwikkelde, in hoeverre op de doelen van het werk werd gereflecteerd en of men gezamenlijk als team conferenties bezocht en vakliteratuur las. Deze kenmerken tezamen verklaarden aanzienlijk meer variantie in de geobserveerde proceskwaliteit dan de pre-service beroepsopleiding (Leseman & Slot, 2013; Slot et al., 2015). Ander onderzoek volgens deze lijn is naar beste weten in Nederland nog niet uitgevoerd.

De review van internationaal onderzoek die in dit rapport is beschreven wijst in lijn met het bovenstaande erop dat met name in-service professionalisering kansrijk is als het gaat om duurzame kwaliteitsverbetering, maar Nederlands onderzoek hierna is schaars. We bevelen daarom aan een programma van onderzoek te starten naar diverse vormen van in-service professionalisering waarin systematisch onderzocht wordt welke vormen in de Nederlandse situatie bij kunnen dragen aan verhoging van de kwaliteit.

Een belangrijk element van continue professionalisering en kwaliteitsverbetering is het systematisch vergaren van feedback op de eigen praktijk en effecten daarvan op kinderen. In de hiervoor gerapporteerde review komen verschillende vormen van feedback (documentatie, observatie, zelfrapportage) en daarbij gebruikte instrumenten naar voren. Het verdient aanbeveling om vergelijkend ontwerp- en evaluatieonderzoek te initiëren naar verschillende manieren en (hanteerbare) instrumenten om de dagelijkse praktijk te volgen en gegevens daarvan terug te koppelen naar teamoverleg voor systematische kwaliteitsverbetering en continue professionalisering.

In lijn met het voorgaande lijkt het vormen van professionele (leer)gemeenschappen een beloftevolle strategie om tot duurzame professionalisering en kwaliteitsverbetering te komen. Leergemeenschappen die cultureel divers zijn, professionals van verschillende typen voorzieningen (bijv. kinderopvang en basisschool) en verschillende vormen van dienstverlening rondom kinderen en gezinnen omvatten kunnen bijdragen aan duurzame kwaliteitsverbetering in het perspectief van verdergaande harmonisatie en integratie van voorzieningen. Het verdient aanbeveling de rol van netwerken en gemeenschappen van professionals in duurzame kwaliteitsverbetering nader te onderzoeken. Hierbij kan ook aandacht besteed worden aan het gebruik van nieuwe media en het internet voor het creëren van professionele leergemeenschappen en het uitwisselen van kennis en ervaringen.

De rol van het pedagogisch leiderschap is eveneens onderbelicht in Nederlands onderzoek, mede omdat hogere functies in met name de kinderopvang doorgaans administratieve of algemene managementstaken omvatten, geen pedagogisch leiderschap. Uit buitenlands onderzoek en dieptestudies van goede praktijken in het buitenland komt de cruciale rol van de pedagogisch leider nadrukkelijk naar voren (zie bijvoorbeeld de beschrijving van de Poolse praktijken in het voorliggende rapport).

Vragen betreffen onder andere het gewenste competentieprofiel en niveau van denken en functioneren, en de daartoe vereiste vooropleiding.

Een relatief nieuw gezichtspunt in het denken over 'competente, professionele' organisaties en systemen in de kinderopvang en verwante sectoren, is het functioneren van de organisaties zelf. Naast continue professionalisering en kwaliteitsverbetering als organisatiekenmerk, verdient het aanbeveling onderzoek te doen naar andere organisatiekenmerken zoals democratische leiderschap, inclusiviteit en het betrekken van alle medewerkers bij het bepalen van het beleid, pedagogisch-inhoudelijk leiderschap, personeelsbeleid en carrièrebegeleiding. Een belangrijk aandachtspunt hierbij is ook de openheid van de organisatie naar en haar permanente uitwisseling met de lokale context en belangrijke stakeholders daarbinnen, niet in de laatste plaats ouders van verschillende (culturele) gemeenschappen.

Uit het recente rapport van de evaluatie van de Pilot Startgroepen (Veer, Luyten, Tuijl, & Slegers, 2016) kan afgeleid worden dat inzet van HBO-opgeleiden op de groep positief uitwerkt op de taalontwikkeling van kinderen, maar eenduidig is deze conclusie niet omdat de pilot ook andere veranderingen inhield ten opzichte van reguliere voorzieningen (o.a. een verhoging van het aantal uren voorschools aanbod en regie door de schoolleider). Het pre-COOL onderzoek liet geen duidelijke meerwaarde zien van een groter aandeel HBO-opgeleiden in het centrum. Een mogelijke verklaring is dat in de Nederlandse kinderopvang en verwante sectoren weinig functiedifferentiatie en taakspecialisatie bestaat en dat simpelweg HBO-opgeleiden op de groep zetten en dezelfde algemene taken geven als MBO-opgeleiden weinig winst oplevert. Het verdient aanbeveling onderzoek te starten naar de effecten van functiedifferentiatie en specialisatie, mede in relatie tot onderzoek naar organisatiefunctioneren. Een belangrijke vraag binnen dergelijk onderzoek is of er zoiets als 'algemene interactievaardigheden' bestaat (die in algemene zin bevorderd zouden moeten worden) of dat er ook gedacht moet worden aan domeingebonden inhoudelijke interactievaardigheden (bijv. meer kennis van en vaardigheid in gebruik van complexe taal, wetenschap & technologie, rekenen).

Op een hoger aggregatieniveau doet zich de vraag voor hoe door regelgeving, kwaliteitsbewaking en extern toezicht bijgedragen kan worden aan duurzame kwaliteitsverbetering. Sterke regulatie van structurele randvoorwaarden, zoals stabiliteit, groeps grootte en beroepskracht-kindratio, naast medisch-hygiënische aspecten, heeft wellicht minder impact op de kwaliteit dan gebruik van een pedagogisch-inhoudelijk toezichtskader met bijbehorende pedagogisch-inhoudelijke inspectie die ruimte geven aan instellingen om op een professionele manier vorm te geven aan kwaliteit. Onderzoek naar verschillende vormen van kwaliteitsregulering en kwaliteitsbewaking is echter schaars. Het verdient aanbeveling systematisch de ervaringen met verschillende vormen van kwaliteitsbewaking en bestuur (in de Engelstalige literatuur *governance*) die in het buitenland bestaan te onderzoeken en op geschiktheid voor de Nederlandse praktijk te evalueren. Het verdient ook aanbeveling om op dit vlak in Nederland experimenten te initiëren.

Een vraag op systeemniveau is ook wat de gewenste ondersteuningsstructuur is om duurzame kwaliteitsverbetering tot stand te brengen en met name hoe het beste vorm gegeven kan worden aan wederzijds bevruchtende relaties tussen kinderopvang en kennisinstituten. Uit de literatuurreview en de case studies die in dit rapport zijn beschreven komt naar voren dat langdurige samenwerking tussen instellingen voor kinderopvang, lokale overheden en universitaire onderzoeksinstituten een belangrijke bijdrage kan leveren aan voortgaande professionalisering, innovatie en

kwaliteitsverbetering. De rol van kennisinstituten is daarbij een andere dan die van externe evaluator die alleen de stand van zaken vaststelt: meer die van co-constructieve en actiegerichte samenwerkingspartner die de stand van zaken helpt te verbeteren. Onderzoek op dit gebied dient ook kritisch het functioneren van de huidige ondersteuningsstructuur en kennisuitwisseling ten behoeve van praktijkverbetering te evalueren.

De veranderingen in de samenleving, met name de toenemende culturele diversiteit, brengen nieuwe uitdagingen met zich mee. Er zijn aanwijzingen dat de attitudes en vaardigheden van pedagogisch medewerkers en managers in voorschoolse voorzieningen ten aanzien van (culturele) diversiteit te kort schieten en mogelijk blokkades opwerpen voor deelname aan deze voorzieningen vanuit groepen die thans in de marge verkeren van de mainstream samenleving, zoals bepaalde niet-Westerse culturele gemeenschappen. We bevelen aan onderzoek te starten naar de professionaliseringsbehoeften rondom het werken met een (cultureel of anderszins) diverse populatie (Keels & Raver, 2009).

6 Conclusie

In het huidige literatuuronderzoek zijn de belangrijkste doeltreffende elementen geschetst voor effectieve professionalisering in voorschoolse voorzieningen. Professionalisering wordt in dezen gezien als een beloftevolle weg om in te slaan ter verhoging van de kwaliteit van voorschoolse voorzieningen in Nederland. Samenvattend wijst het literatuuronderzoek drie kernelementen uit die professionalisering effectief kunnen maken: *permanentie*, *gezamenlijkheid* en *reflectie*.

Permanentie heeft betrekking op permanente en continue kwaliteitsbewaking, en op het ontwikkelen en monitoren van een duurzaam en passend professionaliseringsaanbod. Passend zowel bij de doelen van de organisatie als bij de ontwikkelingen in de samenleving. Gezamenlijkheid heeft betrekking op zowel een gezamenlijke uitvoering van professionaliseringsaanbod, waarbij collega's met gelijke functies maar ook leidinggevend in de professionalisering betrokken worden, als op een constructieve samenwerking tussen kennisinstituten (hogescholen en universiteiten) en werkveld, als op partnerschap met ouders. Een gezamenlijke, breed gedragen visie op wat men verstaat onder hoge kwaliteit is van doorslaggevend belang wanneer middels professionalisering toegewerkt wordt naar deze hoge kwaliteit. Reflectie, tot slot, komt naar voren als een effectieve manier om continue en in gezamenlijkheid te bepalen waar men staat in de weg naar hoge kwaliteit toe. Door met elkaar te reflecteren op het (dagelijks) handelen spiegelt men gezamenlijk het (dagelijks) handelen aan theoretische kennis, aan het uitgestippelde pad ter verhoging van kwaliteit, en aan ontwikkelingen in de samenleving die zorgen voor uitdagingen – zoals immigratievraagstukken.

Naast bovengenoemde drie kernelementen vestigt het literatuuronderzoek ook de aandacht op kennishiaten. Op basis van internationaal onderzoek worden de effectieve elementen van professionalisering geïdentificeerd, en wordt zo geschetst hoe belangrijk en beloftevol vergrote aandacht voor professionalisering in verschillende en nieuwe vormen is (o.a. permanente feedback op handelen, het ontwikkelen van professionele leergemeenschappen, veelbelovende kansen die nieuwe technologie biedt). Anderzijds wordt vastgesteld dat systematisch onderzoek hiernaar in Nederland nog in de kinderschoenen staat. Suggesties voor een onderzoeksagenda omvatten dan ook het initiëren van onderzoek naar de effecten van verschillende vormen van professionalisering die zich momenteel in Nederland ontvouwen. Ook adviseren wij het

agenderen van onderzoek naar organisatiekenmerken en bestuursvormen die een professionele cultuur - een cultuur waarin 'een leven lang leren' centraal staat, en leren van en met elkaar een vanzelfsprekendheid is - mogelijk maken. Tot slot, gegeven de huidige maatschappelijke ontwikkelingen op het gebied van immigratie, strekt het doen van onderzoek naar de professionaliseringsbehoefte rondom het werken met diverse populaties tot sterke aanbeveling.

7 Referenties

- Birman, B. F. B. F., Desimone, L., Porter, A. C. A. C., Garet, M. S. M. S., & Yoon, K. (2000). Designing Professional Development that Works. *Educational Leadership*, 57(8), 28–33.
- Brajković, S. (2014). *Professional Learning Communities*. International Step by Step Association.
- Buysse, V., Winton, P. J., & Rous, B. (2009). Reaching Consensus on a Definition of Professional Development for the Early Childhood Field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(4), 235–243. <http://doi.org/10.1177/0271121408328173>
- Cabell, S. Q., & Downer, J. T. (2011). Improving Preschoolers' Language and Literacy Skills through Web-Mediated Professional Development. *NHSA Dialog*, 14(4), 316–322.
- de Haan, A. K. E., & Leseman, P. P. M. (2011). *Pilot gemengde groepen* (Vol. 2011). Utrecht.
- Downer, J. T., Kraft-Sayre, M. E., & Pianta, R. C. (2009). Ongoing, web-mediated professional development focused on teacher–child interactions: early childhood educators' usage rates and self-reported satisfaction. *Early Education and Development*, 20(2), 321–345. <http://doi.org/10.1080/10409280802595425>
- DuFour, R., & Reeves, D. (2015). Personalized Professional Development. *Education Week Teacher*.
- Egert, F. (2015). Meta-analysis on the impact of in-service professional development programs for preschool teachers on quality ratings and child outcomes, XIII, 212 S. : Ill., graph. Darst.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Kwang, S. Y. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945. <http://doi.org/10.3102/00028312038004915>
- Gaumer Erickson, A. S., Noonan, P. M., Brussow, J., & Supon Carter, K. (2016). Measuring the quality of professional development training. *Professional Development in Education*, 5257(May), 1–4. <http://doi.org/10.1080/19415257.2016.1179665>
- Giudici, C., & Castagnetti, M. (2016). An innovative approach to in-service professional development in early childhood education. The case of Reggio Emilia. In S. Mantovani, C. Bove, B. Jensen, & M. Karwowska-Struczyk (Eds.), *Innovation in professional development: cases of good practices in three countries" (Italy, Denmark, Poland)*. CARE: Curriculum & Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care. University of Milan/Aarhus.
- Hamre, B. K., Hatfield, B. E., Pianta, R. C., & Jamil, F. (2014). Evidence for General and Domain-Specific Elements of Teacher-Child Interactions: Associations With Preschool Children's Development. *Child Development*, 85(3), 1257–1274. <http://doi.org/10.1111/cdev.12184>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., Decoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., ... Hamagami, A. (2013). Teaching through Interactions: Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 Classrooms. *Source: The Elementary School Journal*, 113(4), 461–487. <http://doi.org/10.1086/669616>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J., & Downer, J. T. (2012). Promoting young children's social competence through the preschool PATHS curriculum and MyTeachingPartner professional development resources. *Early Education &*

- Development*, 23(6), 809–832. <http://doi.org/10.1080/10409289.2011.607360>
- Henrichs, L. F., & Leseman, P. P. M. (2014). Early Science Instruction and Academic Language Development Can Go Hand in Hand. The Promising Effects of a Low-Intensity Teacher-Focused Intervention. *International Journal of Science Education*, 36(17), 2978–2995. <http://doi.org/10.1080/09500693.2014.948944>
- Henrichs, L. F., & Leseman, P. P. M. (2016). *Onderzoeksrapport VVE Utrecht 2012 – 2015. Wetenschap en Werkveld ontmoeten elkaar in actieonderzoek*. Utrecht. Retrieved from http://www.uu.nl/sites/default/files/vve_utrecht_onderzoek_henrichsleseman.pdf
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R. C., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-Kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 27–50. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.05.002>
- Jensen, B., & Iannone, R. L. (2015). *Comparative review of professional development approaches*. Retrieved from <http://ecec-care.org/resources/publications/#c30165>
- Jensen, P., & Würtz Rasmussen, A. (2015). *Professional Development and its Impact on Children in Early Childhood Education and Care: A Meta-Analysis Based on European Studies (part of CARE) (Vol. D3.2)*.
- Karwowska-Struczyk, M., Wysłowska, O., & Wichrowska, K. (2016). An innovative approach to the in-service professional development of caregivers in the Łódź Public Crèche Network. In S. Mantovani, C. Bove, B. Jensen, & M. Karwowska-Struczyk (Eds.), *Innovation in professional development: cases of good practices in three countries" (Italy, Denmark, Poland)*. CARE: Curriculum & Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care. CARE: Curriculum & Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care, University of Milan/Aarhus.
- Kinzie, M. B., Whitaker, S. D., Neesen, K., Kelley, M., Matera, M., & Pianta, R. C. (2006). Innovative Web-based Professional Development for Teachers of At-Risk Preschool Children. *Journal of Educational Technology & Society*, 9(4), 194–204. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.9.4.194>
- Landry, S. H., Anthony, J. L., Swank, P. R., & Monseque-Bailey, P. (2009). Effectiveness of comprehensive professional development for teachers of at-risk preschoolers. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 448–465. <http://doi.org/10.1037/a0013842>
- Leseman, P. P. M., & Slot, P. L. P. (2013). Kwaliteit en curriculum van voorschoolse opvang en educatie in Nederland, (December), 1–11.
- Mantovani, S., Bove, C., & Cescato. (2016). *No Title*.
- Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K., Justice, L. M., & Pianta, R. C. (2010). Consultation for teachers and children's language and literacy development during pre-kindergarten. *Applied Developmental Science*, 14(4), 179–196. <http://doi.org/10.1080/10888691.2010.516187>
- 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(3), 732–749. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., & Petrogiannis, K. (2015). *A review of research on the effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon child development (Vol. D4.1)*. University of Oxford.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System*

- (CLASS) Toddler Version. Baltimore, MD: Brookes.
- Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K., & Justice, L. (2008). Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 431-451.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258. <http://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Telka, L. (2007). *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno pedagogiczne na przykładzie żłobków.*
- Ulferts, H., & Anders, Y. (2015). *Effects of ECEC on academic outcomes in literacy and mathematics: Meta-analysis of European longitudinal studies* (Vol. D4.2). Freie Universität Berlin and University of Oxford.
- Urban, M., Vandenbroek, M., Lazzari, A., Peeters, J., & van Laere, K. (2011). Competence Requirements in Early Childhood Education and Care (CoRe).
- Utrechts Kwaliteitskader voor Educatie aan het jonge kind. (2015). Utrechts kwaliteitskader voor educatie van het jonge kind. Utrecht: Nu voor later. Retrieved from <http://www.nuvoorlaterutrecht.nl>
- Veer, I., Luyten, H., Tuijl, C. Van, & Slegers, P. (2016). *Effectonderzoek Pilot startgroepen voor peuters.*
- Vernon-Feagans, L., Bratsch-Hines, M., Varghese, C., Bean, A., & Hedrick, A. (2015). The Targeted Reading Intervention: Face-to-Face vs. Webcam Literacy Coaching of Classroom Teachers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 30(3), 135-147.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Vu, J. A., Jeon, H.-J., & Howes, C. (2008). Formal Education, Credential, or Both: Early Childhood Program Classroom Practices. *Early Education & Development*, 19(3), 479-504. <http://doi.org/10.1080/10409280802065379>
- Zaslow, M., Tout, K., Halle, T., Whittaker, J. V., & Lavelle, B. (2010). Toward the Identification of Features of Effective Professional Development for Early Childhood Educators. Literature Review. *Office of Planning, Evaluation and Policy Development, US Department of Education.*