

Amsterdam University of Applied Sciences

Effecten van video interactie begeleiding en training in voor- en vroegschoolse educatie op de interactievaardigheden van pedagogisch medewerkers

Jilink, Lisanne; Fukkink, Ruben; Huijbregts, Sanne

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Jilink, L., Fukkink, R., & Huijbregts, S. (2016). *Effecten van video interactie begeleiding en training in voor- en vroegschoolse educatie op de interactievaardigheden van pedagogisch medewerkers*. Hogeschool van Amsterdam, Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding.

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please contact the library: <http://www.hva.nl/bibliotheek/contact/contactformulier/contact.html>, or send a letter to: University Library (Library of the University of Amsterdam and Amsterdam University of Applied Sciences), Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/304424751>

EFFECTEN VAN VIDEO INTERACTIE BEGELEIDING EN TRAINING IN VOOR- EN VROEGSCHOOLSE EDUCATIE OP DE INTERACTIEVAARDIGHEDEN VAN PEDAGOGISCH MEDEWERKERS

Book · June 2016

CITATIONS

0

READS

487

3 authors:



Lianne Jilink

Amsterdam University of Applied Sciences/Centre for Applied Resea...

7 PUBLICATIONS **4** CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Ruben G Fukkink

University of Amsterdam

158 PUBLICATIONS **1,260** CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



S.K. Huijbregts

Amsterdam University of Applied Sciences/Centre for Applied Resea...

12 PUBLICATIONS **59** CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Caregiver's mind-mindedness in center based child care [View project](#)



PreSchool@Healthy Weight [View project](#)

EFFECTEN VAN VIDEO INTERACTIE BEGELEIDING EN TRAINING IN VOOR- EN VROEGSCHOOLSE EDUCATIE OP DE INTERACTIEVAARDIGHEDEN VAN PEDAGOGISCH MEDEWERKERS

Lisanne Jilink, Ruben Fukkink & Sanne Huijbregts
Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding
Universiteit van Amsterdam



INHOUDSOPGAVE

	Samenvatting	4
1.	INLEIDING	5
	1.1 Effecten van training in de voor- en vroegschoolse sector	6
	1.2 Video-feedback	7
	1.3 Training voor- en vroegschoolse educatie	8
	1.4 Opzet van de studie	9
2.	METHODE	10
	2.1 Deelnemers aan het onderzoek	10
	2.2 Onderzochte trainingen: VIB en VVE	10
	2.3 Video Interactie Begeleiding (VIB)	11
	2.3 VVE-training	12
	2.4 Meetinstrumenten	14
	2.5 Procedure	16
	2.6 Analyse	16
3.	RESULTATEN	18
	3.1 Effect van de VIB- en VVE-training	18
	3.2 Nadere analyse van de MESO-scores	19
4.	CONCLUSIE EN DISCUSSIE	22
	4.1 Beperkingen van deze studie	23
	4.2 Conclusie	23
	REFERENTIES	25
	<i>Over de auteurs</i>	30

© Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding / HvA Publicaties, Amsterdam 2016

Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding
Hogeschool van Amsterdam
Wibautstraat 2-4
1091 GM Amsterdam

ISBN/EAN 978-94-92497-01-7

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

Voorzover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912 j° het Besluit van 20 juni 1974, Stb. 351, zoals gewijzigd bij het Besluit van 23 augustus 1985, Stb. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 3051, 2130 KB Hoofddorp). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot de uitgever te wenden.

Samenvatting

Studies uit binnen- en buitenland hebben laten zien dat de staf in de voor- en vroegschoolse periode relatief sterk is in emotionele ondersteuning van jonge kinderen maar duidelijk zwakker bij didactische ondersteuning. In een gecontroleerde experimentele studie onderzochten we de effecten van training voor pedagogisch medewerkers gericht op het verbeteren van de proceskwaliteit, in drie condities: een intensieve vve-variant, video interactiebegeleiding en een combinatie hiervan. De vve-training verbeterde de vaardigheden van de staf bij de didactische ondersteuning. De video-interactiebegeleiding bleek effectief in het verbeteren van de begeleiding tussen kinderen. Een micro-analyse van de interacties tussen de staf en de kinderen liet differentiële effecten zien van beide trainingen. De positieve resultaten uit deze studie onderstrepen het belang van gestructureerde en intensieve trainingen voor het versterken van de educatieve vaardigheden van pedagogisch medewerkers, met aandacht voor intensieve coaching op de werkvloer en video-feedback.

1. INLEIDING

Pedagogisch medewerkers moeten een breed palet aan vaardigheden laten zien in hun interacties met jonge kinderen op de groep. De staf in de voor- en vroegschoolse sector moet de kinderen niet alleen emotionele ondersteuning bieden, maar is ook verantwoordelijk voor de organisatie van de groep en ondersteuning bij de brede ontwikkeling van kinderen (zie Domitrovich, Gest, Gill, Bierman, Welsh, & Jones, 2009; Hamre, 2014; Hamre, Hatfield, Pianta, & Jamil, 2014; Helmerhorst, Riksen-Walraven, Vermeer, Fukkink, & Tavecchio, 2014). De expliciete stimulering van de ontwikkeling van jonge kinderen op talig, cognitief en sociaal vlak is de achilleshiel gebleken in de voor- en vroegschoolse sector. Pedagogisch medewerkers blijken, gemiddeld genomen, relatief sterk te zijn in emotionele ondersteuning van het organiseren van de groep, maar duidelijk zwakker in het ondersteunen van het leren ('instructional support'). De gerichte stimulering van de ontwikkeling komt daarmee als een duidelijk zwakker en vaak ook onvoldoende onderdeel van de proceskwaliteit naar voren in (inter)nationaal onderzoek naar de voorschoolse sector. Dit patroon is gevonden in Nederland (zie Veen, Fukkink, Gevers Deynoot-Schaub, Heurter, Helmerhorst, & Bollen, 2014) maar ook in andere landen zoals Australië (Ishimine, Wilson, & Evans, 2010), Spanje (Sandstrom, 2012) en de Verenigde Staten (zie bijvoorbeeld Burchinal et al., 2008; Denny, Hallam, & Homer, 2012; Domitrovitch et al., 2009; Hamre et al., 2012; LaParo, Pianta, & Stulman, 2004; La Paro et al., 2009). Nederland vormt hierop geen uitzondering en landelijke peilingen hebben laten zien dat pedagogisch medewerkers, gemiddeld genomen, sterk zijn in sensitieve responsiviteit en respect voor autonomie van het kind en ook kunnen structureren en grenzen stellen op de groep. Echter, de peilingen in kinderdagverblijven, reguliere peuterspeelzalen en peuterspeelzalen met voor- en vroegschoolse educatie (vve) hebben ook duidelijk gemaakt dat pedagogisch medewerkers minder vaardig zijn in praten met en uitleggen aan jonge kinderen en relatief zwak zijn in ontwikkelingsstimulering en de begeleiding van interacties tussen kinderen op de groep (zie Helmerhorst, Riksen-Walraven, Deynoot-Schaub, Tavecchio, & Fukkink, 2015; Veen et al., 2014). De uitdaging waar de voorschoolse sector voor staat, is om gerichte stimulering door pedagogisch medewerkers te verbeteren binnen een breed spectrum van interactievaardigheden die medewerkers gedurende de dag moeten laten zien op de groep. In deze studie evalueren we de effecten van twee verschillende 'in-service' trainingen op de interactievaardigheden van pedagogisch medewerkers in brede scholen en integrale kindcentra.

1.1 EFFECTEN VAN TRAINING IN DE VOOR- EN VROEGSCHOOLSE SECTOR

Het belang van effectieve nascholing van pedagogisch medewerkers – als aanvulling op de initiële beroepsopleiding – is in brede kring erkend (zie Eurofound, 2015; OECD, 2011; Urban, Vandenbroeck, van Laere, Lazzari, & Peeters, 2012; Zaslow & Martinez-Beck, 2006). Uitkomsten uit experimenteel onderzoek laten zien dat gerichte training de kwaliteit van de interacties tussen staf en kinderen kan verbeteren. Fukkink en Lont (2007) lieten in een meta-analyse zien dat gerichte training een positief effect heeft op de competenties van pedagogisch medewerkers. Cursisten bleken, na afloop van de training, meer beroepskennis te hebben, een professionele beroepshouding, en ook verbeterden hun interactievaardigheden op de groep. Ook de recente meta-analyse van Werner, Linting, Vermeer en Van IJzendoorn (2016) van ‘randomized controlled trials’ liet een positief effect zien van nascholing op de interactievaardigheden van pedagogisch medewerkers. Dit positieve effect uit beide meta-analyses op de interactievaardigheden van de pedagogische staf is ook relevant omdat onderzoek ook heeft laten zien dat de effecten van nascholing bij pedagogisch medewerkers een voorspeller zijn van de kinderlijke ontwikkeling (zie Egert, 2015; Fukkink & Lont, 2009; Werner et al., 2016).

Het meta-analytische onderzoek heeft ook aan het licht gebracht dat de variatie in uitkomsten uit trainingsstudies voor de kinderopvang groot is. Niet elke training is (even) effectief. Hoewel de uitkomsten van training van kinderopvangmedewerkers gemiddeld genomen positief zijn (gemiddeld een middelgroot effect van 0.45 standaarddeviatie) zijn er duidelijke uitschieters omlaag, met soms nul-effecten en zelfs negatieve effecten (zie Egert, 2015; Fukkink & Lont, 2007). Ook de effecten van naschoolse trainingsprogramma's voor de kinderen, afgezet tegen kinderen uit een controle- of vergelijkingsgroep van niet-getrainde medewerkers, laat een duidelijke spreiding zien, variërend van negatieve effecten tot positieve effecten (Egert, 2015). Een belangrijk thema op de agenda in het wetenschappelijke onderzoek naar de voor- en vroegschoolse sector is daarom het vinden van effectieve aanpakken bij de professionele ontwikkeling van staf in de voor- en vroegschoolse sector. Onderzoek moet meer inzicht verschaffen in welke ingrediënten bijdragen aan verbetering van belangrijke professionele competenties van pedagogisch medewerkers (zie Sheridan, Edwards, Marvin, & Knoche, 2009; Zaslow, 2009).

Het meta-analytische onderzoek naar trainingen voor de voor- en vroegschoolse sector heeft enkele moderatoren van trainingseffecten aan het licht gebracht die samenhangen met grotere opbrengsten. Zowel Werner en collega's (2016) als Egert (2015) vonden dat de effecten van training groter zijn als deze een individuele component hebben.

Egert heeft gewezen op het belang van ondersteuning van cursisten op de eigen locatie ('on-site support') en de positieve rol van aanpakken waarin coaching een centrale rol speelt, waar Werner en collega's op basis van hun studie wijzen op de grotere effecten bij trainingen met een individuele component (zie ook Isner et al., 2011; Zaslow, Tout, Halle, Whittaker, & Lavelle, 2010). Peeters en collega's rapporteren daarnaast op basis van hun narratieve review (2015) van Europese trainingstudies dat video-feedback een effectieve methode lijkt (zie ook Fukkink, Trienekens, & Kramer, 2011). Individuele aandacht voor de cursisten in de context van de eigen werkomgeving en ondersteuning met videobeelden is daarmee naar voren gekomen als een effectieve aanpak. Diverse onderzoekers hebben echter onderstreept dat meer onderzoek nodig is naar training in de voor- en vroegschoolse sector om de nog relatief smalle kennisbasis te verstevigen en uit te bouwen. Experimenteel onderzoek, met name gecontroleerde studies met uitgebreid beschreven training en hun effecten, is nodig om scherper zicht te krijgen op effectiviteit van trainingen. Daarbij is het ook van belang om meer zicht te krijgen op welke onderdelen van de training effect sorteren op sleutelvaardigheden van de staf en de proceskwaliteit van de kinderopvang (Schachter, 2015; Sheridan et al., 2009; Snyder, Hemmeter, Artman Meeker, Kinder, Pasia, & McLaughlin, 2011).

1.2 VIDEO-FEEDBACK

Video-feedback is een bekende trainingsmethodiek die zowel in beroepsopleiding als nascholing is ingezet, veelal ingebed in een bredere interventie met meerdere componenten. Video-feedback is een intensieve trainingsmethode waarbij de trainer en cursist meestal in een één-op-één format samen beelden van de cursist analyseren en bespreken en is wel omschreven als de 'the gold standard of communication teaching' door Kurtz en collega's (2005). Video-feedback geeft zowel de trainer als de cursist een mogelijkheid om een analyse te maken van het concrete gedrag van pedagogisch medewerkers in de interactie met kinderen. Video-interactiebegeleiding werkt daarmee als een katalysator voor kritische reflectie en verbetering van interactievaardigheden. De meta-analyse van Fukkink et al. (2011) liet een positief effect zien van video-feedback op het verbeteren van sleutelvaardigheden van diverse professionals.

Meta-analyses en reviews hebben duidelijk gemaakt dat alleen feedback op zichzelf niet de prestaties verbetert en soms zelfs tot negatieve uitkomsten kan leiden (zie Alvero, Bucklin, & Austin, 2001; Hattie & Timperly, 2007; Kluger & De Nisi, 1996; Shute, 2008). Hetzelfde geldt voor video-feedback, waar het werken met een camera alleen geen garantie biedt voor succes (Brophy, 2004; Hargie & Saunders, 1983) en experimenteel onderzoek moet duidelijk maken welke aanpakken effectief zijn (Lamb, Lane, & Aldous, 2013; Tripp & Rich, 2012).

Experimentele studies naar de effecten van video feedback-trainingen lieten positieve effecten zien op de sensitiviteit van de medewerkers (Fukkink & Tavecchio, 2010; zie Eurofound, 2015 voor een overzicht van Europese studies). Deze interventies waren – net als veel toepassingen van video-feedback in gezinscontexten – met name gericht op het verhogen van de sensitieve responsiviteit. Er is daarom enige evidentie voor de positieve effecten binnen het domein van emotionele ondersteuning, maar we weten nog onvoldoende of dit type interventie ook effectief is bij andere interactievaardigheden van pedagogisch medewerkers.

1.3 TRAINING VOOR- EN VROEGSCHOOLSE EDUCATIE

Overzichtsstudies van buitenlandse interventies in de voor- de vroegschoolse periode laten zien dat investeren in de nascholing van de staf wel degelijk zijn vruchten kan afwerpen. Wetenschappelijke evaluaties van gerichte programma's voor 'professional development' – veelal uit de Verenigde Staten – laten zien dat de proceskwaliteit, inclusief de interactievaardigheden van de staf, verbeterd kan worden. Deze resultaten voor proceskwaliteit hangen bovendien samen met een gunstige ontwikkeling van kinderen in de voor- en vroegschoolse periode. Deze positieve resultaten uit buitenlands onderzoek steken wel af tegen de tegenvallende resultaten van de Nederlandse vve-aanpak (Fukkink, Jilink, & Oostdam, 2015).

We weten helaas nog bitter weinig over de effecten van programma's in de voor- en vroegschoolse educatie (vve) op de professionele competenties van professionals in de Nederlandse context. Diverse vve-trainingen voor de pedagogische staf zijn niet systematisch geëvalueerd en geen van de bestaande vve-programma's of landelijk gegeven trainingen zijn 'evidence-based' volgens de criteria van de Databank Effectieve Interventies. De resultaten uit de eerste vve-evaluaties rond de eeuwwisseling hebben wel al in een vroeg stadium duidelijk gemaakt dat er veel ruimte is voor verbetering van de proceskwaliteit op de groep (zie Fukkink et al., 2015). Ook latere landelijke peilingen van de pedagogische kwaliteit op vve-peuterspeelzalen hebben geen majeure verschillen gevonden in de interactievaardigheden en proceskwaliteit op de groep. Er is weliswaar een licht verschil gevonden ten gunste van de vve-groepen als het gaat om instructiekwaliteit van de staf, maar het verschil bleek gering en bovendien scoorden de vve-groepen – ondanks dit positieve verschil – een onvoldoende op dit onderdeel, net als de reguliere kinderopvang (zie Gevers Deynoot-Schaub, Helmerhorst, Bollen, & Fukkink, 2014; Veen et al., 2014).

1.4 OPZET VAN DE STUDIE

We onderzoeken in deze studie de effecten van een dubbele interventie met een training die gericht is op de sociale interacties op de groep en een training die gericht is op de stimulering van de staf. Door de effecten van beide trainingen zowel afzonderlijk als in combinatie met elkaar te evalueren streven we ernaar inzicht te krijgen in de differentiële effecten van beide trainingen en de werkzame componenten van de professionele ontwikkeling van belangrijke interactievaardigheden voor de proceskwaliteit in de kinderopvang.

2. METHODE

2.1 DEELNEMERS AAN HET ONDERZOEK

De pedagogisch medewerkers waren overwegend vrouw (97%) en waren bij aanvang van de studie gemiddeld 46 jaar ($sd = 9.7$) oud en hadden 14.3 jaar relevante werkervaring ($sd = 6.1$), waarvan 6.7 jaar ($sd = 7.5$) op de huidige groep. Het opleidingsniveau was vaak mavo/mbo (59%), maar ook havo/hbo (34%), vwo/ universiteit (6%) een lbo (1%) waren vertegenwoordigd in de steekproef. Voor de staf met een mbo-opleiding was Sociaal-Pedagogisch Werk (SPW) of Pedagogisch Werk (PW) de meest voorkomende beroepsopleiding, op niveau 3 of 4 (respectievelijk 79 en 21%) en in de BOL- of BBL-variant (respectievelijk 40 en 60%). Andere mbo-opleidingen waren de oudere LKC- en KV/JV-opleiding. Bij de hbo-groep kwamen diverse opleidingen voor, met een focus op pedagogiek (de PABO en Pedagogische Academie, SPH, CMV en HBO-J), maar ook gezondheid (Ergotherapie, Diëtik, verpleegkundige A) en management of kunst (Academie voor beeldende vorming). De onderzoeksgroep vormt hiermee binnen de Nederlandse kinderopvangcontext een relatief gemêleerde groep qua opleidingsniveau en –achtergrond met ruime werkervaring. De thuistaal is Nederlands voor de grootste groep (85%) en een klein deel (15%) spreekt thuis (ook) een andere taal (Arabisch, Filipijns, Hindoestaans, Maleis, Spaans, Surinaams of Turks).

Een deel van de deelnemende pedagogisch medewerkers ($n = 72$) werd random toegewezen aan de VIB-training ($n_{VIB} = 22$), de VVE-training ($n = 15$, 24%) of de gecombineerde training ($n_{VVE+VIB} = 14$). In totaal waren er 29 getrainde cursisten die getraind werden in VIB en 29 die getraind werden in VVE. Een a priori power analyse liet zien dat deze steekproefgrootte adequaat is om middelmatig tot grote effecten ($d \approx 0.65$) aan te tonen op het conventionele alpha-niveau .05, bij eenzijdige toetsing, met een statistische power van .80. Deze a priori effectgrootte is gebaseerd op de uitkomsten uit de experimentele studie van Fukkink en Tavecchio (2010) waar een VIB-interventie in een eerdere fase werd geëvalueerd.

2.2 ONDERZOCHE TRAININGEN: VIB EN VVE

Op basis van het descriptieve kader van Snyder en collega's (2011), Buysse, Winton en Rous (2009) en Schachter (2015) voor de typering van trainingen beschrijven we hieronder kort het doel, het proces, de inhoud, de uitvoering en context van de beide geëvalueerde trainingen.

2.3 VIDEO INTERACTIE BEGELEIDING (VIB)

Doelen: De hier geëvalueerde Video Interactie Begeleiding-training (VIB) voor de kinderopvang is een verder ontwikkelde variant van de training die is onderzocht in een andere fase en setting (zie Fukkink & Tavecchio, 2010). Deze training is gericht op de balans tussen een kindvolgende aanpak enerzijds en gerichte stimulering van alle kinderen in een groepscontext anderzijds.

Proces: In de training werd een individuele pedagogisch medewerker telkens, gedurende zo'n 10 tot 15 minuten, gefilmd op de eigen groep bij situaties met gestructureerd spel. De trainer selecteerde vervolgens enkele opnames om later samen met de medewerker de beelden terug te kijken en te bespreken. Beelden die vaak werden bekeken waren voorleesactiviteiten, knutselactiviteiten en spel in een hoek. De videobeelden werden hierbij stilgezet of opnieuw bekeken voor een gedetailleerde analyse waarbij contactmomenten tussen kind en de pedagogisch medewerker, tussen de kinderen onderling en een groep kinderen en de medewerker werden bekeken en besproken.

De terugkijksessies werden gestructureerd vanuit drie onderdelen (zie Hattie & Timperly, 2007): elke sessie kende een onderdeel 'feed up' (*Wat zijn de doelen, waar moet ik naartoe?*), feedback (*Hoe doe ik het? Welke vooruitgang laat ik zien?*) en ten slotte 'feed forward' (*Wat zijn de volgende doelen en stappen? Wat kan ik doen om verder vooruit te gaan?*). Typische thema's bij feed up waren: hoe interesseer ik kinderen en maak ik ze betrokken bij de activiteit, hoe kan ik leren aan te sluiten bij de zichtbare ontwikkeling van de kinderen, hoe vind ik een balans tussen het aanbieden van een activiteit en hoe geef ik ruimte aan de initiatieven van kinderen, en hoe ga je van de inleiding van een activiteit over naar ruimte voor het vanuit de initiatieven van de kinderen ontstane ontdekkend spel? Aansluitend hierop had de feedback vaak betrekking op het tempo dat de pedagogisch medewerker hanteerde dat soms te langzaam was (een te lange introductie van de activiteit), maar veel vaker juist te snel was (meer rust inbouwen voor de kinderen en meer verwerkingstijd geven, minder stimuli aanbieden). De feedback was daarnaast gericht op het geven van (meer) ruimte aan de kinderen (het meer los laten van de eigen doelen en plannen en zo meer ruimte geven voor initiatieven en exploratie van de kinderen). Vooruitblikkend bespraken de trainer en cursist bij de feed-up dat de methodiek en voorbereiding een startpunt bleef bij volgende groepsactiviteiten maar geen doel op zich moest zijn. De pedagogisch medewerker kan vertrouwen op de leeromgeving als die goed is voorbereid en ook op de initiatieven van de kinderen zelf. Tevens spraken de trainer en de cursist afrondend vaak over het verlagen van het tempo

en, in samenhang daarmee, het aandacht hebben voor wat kinderen zelf inbrengen. Een ander belangrijk thema was het benoemen van de activiteiten van kinderen en het verbinden van kinderen door ze meer attent te maken op elkaars activiteiten. In de 'shared review'-sessies legde de VIB-coach, vanuit een 'positive self-modeling'-aanpak, in eerste instantie het accent op de beelden en op positieve momenten en geslaagde interacties. Deze werkwijze beoogt bij te dragen aan het versterken van dit positieve gedrag (zie Dowrick, 1999). Ook draagt dit bij aan het creëren van een veilig klimaat bij de supervisie en een positief zelfbeeld van de pedagogisch medewerker (zie Thurlings, Vermeulen, Bastiaens, & Stijnen, 2013). Echter, zowel de trainer als de medewerker zelf konden verbeterpunten aangeven op basis van het terugkijken van de beelden, bijvoorbeeld als ook minder geslaagde interacties in beeld kwamen. Ten slotte werden suggesties besproken voor het werken op de groep en een volgende sessie.

Bij de 'shared review'-sessies was de inhoudelijke focus gericht op de sociale omgang op de groep, met inbegrip van dyadisch contact tussen een kind en de medewerker, contact tussen kinderen onderling en de interactie tussen de medewerker en de groep. Deze aanpak beoogt zo bij te dragen aan de omgang tussen pedagogisch medewerker en kind (sensitiviteit) maar ook tussen de kinderen onderling (begeleiding van interacties tussen kinderen).

Dosis: De VIB-training bestond uit vier sessies die plaatsvonden in een periode van zo'n 16 weken. Eén sessie duurde gemiddeld zo'n 30 minuten. De totale dosis is daarmee 8 uur met een intensiteit van 2 uur per maand.

Trainers: Een groep van vier trainers, alle met een hbo-achtergrond en een ruimte ervaring als VIB-coach van gemiddeld 9 jaar, verzorgde de trainingen.

Context: De kinderopvangorganisatie Korein, die betrokken is in de onderzochte brede scholen, heeft uitgebreide ervaring met het werken met video-interactiebegeleiding en werkte hier al zo'n 15 jaar mee. Alle vaste stafmedewerkers zijn getraind in deze methodiek en alle pedagogisch medewerkers hebben ervaring met VIB. Er is een vaste groep VIB-coaches die worden ondersteund door een documentalist die de verzamelde beelden archiveert. Korein werkt in de brede scholen met vve-coördinatoren die zijn opgeleid in VIB en zij bespreken wekelijks met alle pedagogisch medewerkers en leerkrachten uit de vroegschool de gemaakte opnames.

2.4 VVE-TRAINING

Doelen: De VVE-training is gericht op drie pijlers: het aantrekkelijk inrichten van de speelleeromgeving, de vakkennis van de professional ten aanzien van de ontwikkeling van kinderen, en het bewust aanbieden van educatieve activiteiten. Pedagogisch

medewerkers leren in de training dat zij, vanuit hun rol als professional, een actieve rol hebben op de groep en iets moeten toevoegen aan het spelen en leren van de kinderen. Ze worden allereerst bewust gemaakt van het belang van een ruimte die op orde is met voldoende leermaterialen en een kindgerichte inrichting met bereikbare en aantrekkelijk leer materiaal. De medewerkers leren daarnaast te reflecteren op de planning, uitvoering en evaluatie van hun activiteiten in wat in de training een 'beredeneerd aanbod' wordt genoemd. Ook wordt benadrukt dat zij vanuit hun actieve rol het spelen en leren van de kinderen niet 'overnemen'. Het bewaken van deze balans tussen het voorbereiden en verrijken van een groepsactiviteit en ruimte bieden aan het initiatief van jonge kinderen loopt zo als een rode draad door de training. Deze aanpak beoogt bij te dragen aan een hogere kwaliteit van de ontwikkelingsstimulering maar niet zonder aan te sluiten bij de behoeften van jonge kinderen (sensitiviteit) en hun ruimte voor vrije exploratie (respect voor autonomie).

Proces: In de training werd gewerkt aan deze doelen door coaching op de locatie waarbij een ervaren coach 'face-to-face' individuele feedback geeft. De pedagogisch medewerkers en coach bespraken gezamenlijk – wisselend per sessie – de inrichting van de ruimte en de didactische voorbereiding. De medewerkers pasten dit vervolgens toe op de eigen groep. Voorafgaand aan de training werd naar het groepsmanagement op de locatie gekeken en indien nodig op orde gebracht, kijkend naar het rooster, de taakverdeling, groepsmap, opruimroutine, overlegmomenten en de basisinrichting van de ruimte.

Materialen: De professionele reflectie kreeg mede vorm door te werken met een genormeerd kindvolgsysteem. De uitkomsten uit dit systeem voor een individueel kind (waar staat dit kind nu?) werden verbonden met kinddoelen zoals die zijn vastgelegd door de Stichting Leerplanontwikkeling (waar moet dit kind nu naartoe?). Voor het taalaanbod is gewerkt met de SLO-streefwoordenschat, die is onderverdeeld in een korte lijst met basiswoorden en lijsten met een uitgebreide vocabulaire; voor elk kind is in een overzicht aangegeven voor de pedagogisch medewerkers op welk niveau een kind zich bevindt. Voor de uitvoering van de werkzaamheden werken pedagogisch medewerkers met eenvoudige formulieren.

Dosis: De VVE-training van Korein kent een basismodule van 9 bijeenkomsten van 2,5 uur, aangevuld met aandacht voor borging en implementatie in twee bijeenkomsten per jaar van 2,5 uur; in totaal gaat het om 27,5 uur. Per locatie zijn, aansluitend op de specifieke behoeften per locatie, eventueel nog aanvullende modules verzorgd (o.a. ontdekkend en ontwerpnd leren, interactievaardigheden en taalontwikkeling; spelbetrokkenheid en spelbeschikbaarheid; educatief partnerschap met ouders).

Trainer: Een senior consultant, met een hbo/wo-achtergrond en ruime ervaring in kinderopvang en onderwijs, verzorgde als staflid de coaching en bezocht de locaties.

Op elke locatie werkte een VVE-coördinator, die vanuit een gemeentelijke subsidie 8 uur per week kreeg voor de inhoudelijke begeleiding van het werken op de groepen en het bewaken van de proceskwaliteit.

Context: De beschreven werkwijze op de locaties was structureel ingebed in het pedagogische en educatieve beleid dat is vastgelegd door de betrokken besturen van de basisscholen en kinderopvangorganisatie. Een jaarlijkse VVE-monitor maakten eveneens onderdeel uit van de kwaliteitsbewaking. Op basis van deze audits worden vve-verbeterplannen en individuele scholingsplannen opgesteld per locatie. Deze aanpak sluit aan bij het lokale beleid van de gemeente Eindhoven die in het kader van vve-beleid geen scholingen meer financiert die gekoppeld zijn vve-methodieken maar investeert in duurzame trainingen waar professionals handvatten krijgen om een aanbod te realiseren dat kinderen optimale ontwikkelingskansen biedt.

2.5 MEETINSTRUMENTEN

We onderzoeken de effecten van de training met het gevalideerde NCKO-instrument. Daarnaast exploreren we de effecten van de training met een nieuw ontwikkeld codeersysteem dat specifieke gedragingen van de medewerkers laten zien.

Interactievaardigheden van pedagogisch medewerkers: NCKO-Interactieschalen.

Pedagogisch medewerkers zijn zowel bij de voor- als nameting gedurende tien minuten gefilmd tijdens een leidster-gestuurde activiteit in een kleine groep van gemiddeld vier kinderen ($sd = 1,5$). De kinderen waren afkomstig van de eigen vaste groep. De verdeling van jongens en meisjes was gelijk.

De interactievaardigheden van de pedagogisch medewerkers en vrijwilligers werden beoordeeld met behulp van het NCKO-instrument dat zes interactievaardigheden onderscheidt (Helmerhorst et al., 2014): (1) *Sensitieve responsiviteit*, (2) *Respect voor autonomie*, (3) *Structureren en grenzen stellen*, (4) *Praten en uitleggen*, (5) *Ontwikkelingsstimulering* en (6) *Begeleiden van interacties* tussen kinderen. Deze vaardigheden worden gemeten op een 7-puntschaal, met de volgende ankers: 7 = *zeer hoog*, 6 = *hoog*, 5 = *matig hoog*, 4 = *matig*, 3 = *matig laag*, 2 = *laag*, en 1 = *zeer laag*. Dit gevalideerde instrument is betrouwbaar en valide gebleken en is veelvuldig toegepast in Nederlands kinderopvangonderzoek (zie bijvoorbeeld Fukkink, Gevers Deynoot-Schaub, Helmerhorst, Bollen, & Riksen-Walraven, 2013).

Drie getrainde observatoren beoordeelden de gefilmde episodes. Alle observatoren volgden vooraf 6 trainingssessies die elk gemiddeld 4 uur duurden. Een trainingssessie

bestond uit het intensief bestuderen van de schaal die op die dag centraal stond en vervolgens het beoordelen en nabespreken van oefenfragmenten. De training werd afgesloten met een betrouwbaarheidstoets. De observatoren mochten opnames beoordelen met de interactieschalen als de intra-class correlatie (ICC) voor iedere schaal ten minste .70 was. De beoordelaars waren blind voor experimentele conditie en meetmoment en beoordeelden één opname van een bepaalde pedagogisch medewerker. Een random deel van de opnames ($n = 16$, 11.8%) is door twee van de beoordelaars onafhankelijk dubbel gecodeerd. De gemiddelde overeenstemming met een maximale afwijking van 1 schaalpunt was 94.8% voor alle opnames; bij 5.2% van de opnames was sprake van een verschil van 2 punten; de percentages waren respectievelijk 94, 94, 100, 100, 88 en 94 voor *sensitieve responsiviteit*, *respect voor autonomie*, *structureren en grenzen stellen*, *praten en uitleggen*, *ontwikkelingsstimulering* en *begeleiden van interacties*.

Micro-analyse Educatieve en Sensitieve Ondersteuning (MESO). Met dit speciaal ontwikkelde codeerinstrument is in kaart gebracht of de pedagogisch medewerkers specifieke gedragingen (zie hieronder) lieten zien in de interactie met kinderen, gericht op de emotionele en didactische ondersteuning.

Bij een deel van de maten is een score gegeven met dichotome ja/nee-scoring, namelijk: de pedagogisch medewerker bevindt zich een groot deel van de opname op ooghoogte met kinderen; overziet groep, 'scant' de groep, kijkt van links naar rechts; zit (meeste tijd) naast of tussen (dus niet frontaal tegenover) de kinderen; heeft ervoor gezorgd dat kinderen bij de (meeste) materialen kunnen komen; en gebruikt een speciaal voorwerp ter verduidelijking van de instructie (ook wel 'anker' genoemd). Verder is gescoord of alle kinderen wel of niet het grootste gedeelte van de opname betrokken zijn bij de groepsactiviteit. De overige maten zijn gescoord met 'event coding': elke keer als een specifiek gedraging van de pedagogisch medewerker werd geobserveerd in de gefilmde opname, is dit gescoord. Het ging om de volgende specifieke gedragingen die aangeven of de pedagogisch medewerker de kinderen actief stimuleert en hen betreft in de groepsactiviteit: de pedagogisch medewerker vraagt of kind(eren) kan helpen bij de activiteit; zij koppelt kinderen aan elkaar bij de groepsactiviteit, stimuleert samenwerking tussen kinderen; reageert positief op pro-sociaal gedrag van kind(eren), benoemt dat; ziet dat een of meer kinderen niet betrokken is en betreft deze op een vriendelijk wijze bij de activiteit; ze benoemt expliciet emotie van kinderen, stelt een vraag daarover; zintuiglijk leren: ze laat kind(eren) iets voelen, ruiken, proeven of horen (onder 'horen' valt niet het voorlezen van een boek); fysiek: laat kind(eren) iets uitbeelden of spelen

iets of iemand (bijvoorbeeld: ze maken samen een driehoek op grond; beelden een flamingo uit); doet handeling voor bij activiteit; rondt instructie af, vat deze samen; vraagt of kinderen een vraag hebben m.b.t. de instructie; speelt een actieve rol in een rollenspel; stelt hoe-, waarom- of waardoor-vragen om kinderen te laten nadenken over de verklaring, oorzaak, werking of reden van iets; daagt uit om een handeling te voorspellen ('Wat gaat er nu gebeuren?'); moedigt expliciet aan tot zelfstandige exploratie ('Kijk eens wat er gebeurt als ..'); nodigt uit om een handeling uit te voeren, na te doen, af te maken of geeft kind(eren) een taak in groepsactiviteit; en, ten slotte, de pedagogisch medewerker volgt suggestie van de kind(eren) op.

De opnames werden beoordeeld door 8 verschillende codeurs die elk een korte training volgden van 3 uur met instructievideo's.

De ruwe scores voor elke afzonderlijke maat zijn omgezet naar gestandaardiseerde z-scores, die vervolgens zijn geaggregeerd in één totaalscore. Voor een inzichtelijke interpretatie van deze maat rapporteren we ook de gemiddelde score berekend over alle micromaten. De betrouwbaarheid van de MESO ($k = 22$ items) bleek adequaat bij de voor- en nameting (respectievelijk Cronbach's $\alpha = .74$ en $.64$).

2.6 PROCEDURE

Voor de getrainde medewerkers gold dat zij eerst de VVE-training afronden. Een deel van de cursisten (hier aangeduid met de VVE+VIB-groep) volgde vervolgens ook de VIB-training. De beoordeling van de opnames met het NCKO- en het MESO-instrument vond onafhankelijk van elkaar plaats om contaminatie van oordelen uit te sluiten. Beoordelaars van de opnames, die 'blind' waren voor de experimentele conditie en meetmoment, scoorden per pedagogisch medewerker één opname (alleen een voormeting of een nameting) en scoorden elke opname maximaal één keer (met NCKO-beoordeling of met de MESO).

2.7 ANALYSE

Alle uitkomstmaten (de zes NCKO-interactievaardigheden en de geaggregeerde MESO-score zijn in een MANCOVA-analyse geanalyseerd met experimentele conditie als onafhankelijke variabele en de geaggregeerde NCKO-score (Cronbach's $\alpha = .84$) en de MESO-score (Cronbach's $\alpha = .74$) op de voormeting als covariaat.

Een analyse van de gegevens bij de voormeting liet geen statistisch significante verschillen zien tussen de condities voor de totale NCKO-score, $F(3, 68) = 0.36$,

$p = .78$. De gemiddelde NCKO-scores bij de voormeting waren respectievelijk 4.26 ($sd = 0.74$), 4.23 (1.10), 4.48 (0.59) en 4.20 (0.78) voor de VIB-, VVE-, VIB+VVE- en controleconditie. Er was ook geen significant verschil voor de MESO-scores bij aanvang van de studie, $F(3, 68) = 0.14$, $p = .94$; de scores bij de voormeting waren respectievelijk 18.64 ($sd = 15.94$), 15.47 (15.70), 16.79 (18.65) en 18.05 (12.62). De groepen weken ook niet af in het aantal jaren dat men op de bezochte groep werkte ($F(3, 68) = 1.31$, $p = .28$), opleiding (mbo of hoger; $\chi^2(3) = 1.62$, $p = .66$), werkervaring (ingedeeld als meer of minder dan vijf jaar, $\chi^2(3) = 4.90$, $p = .18$) en Nederlands als moedertaal ($\chi^2(3) = 4.19$, $p = .24$).

3. RESULTATEN

3.1 EFFECT VAN DE VIB- EN VVE-TRAINING

De multivariate analyse liet een statistisch significant effect zien van de VIB-training, Wilks' $\Lambda = .71$, $F(7, 60) = 3.45$, $p = .004$, partial $\eta^2 = .27$. Een univariate analyse liet zien dat de VIB-training een positief effect had op het *bevorderen van positieve interacties tussen de kinderen* door de pedagogisch medewerker, $F(1, 66) = 9.93$, $p = .002$, en op de MESO, $F(1, 66) = 7.06$, $p = .01$.

De multivariate analyse liet eveneens een statistisch significant en positief effect zien van de VVE-training, Wilks' $\Lambda = .73$, $F(7, 60) = 3.22$, $p = .006$, partial $\eta^2 = .29$. Een univariate analyse op de verschillende interactievaardigheden liet zien dat de training effect sorteerde op twee uitkomstmaten, namelijk *praten en uitleggen*, $F(1, 66) = 11.98$, $p = .001$, en *ontwikkelingsstimulering*, $F(1, 66) = 10.96$, $p = .002$.

Het interactie-effect van de gecombineerde VVE- en VIB-training bleek ten slotte niet statistisch significant, Wilks' $\Lambda = .93$, $F(7, 60) = 0.68$, $p = .69$. Het volgen van beide trainingen liet dus niet een extra effect zien, dat additioneel was aan het effect van het volgen van de afzonderlijke VIB- of VVE-training.

Tabel 1

Gemiddelden (en standaarddeviatie) voor de NCKO- en MESO-scores

	VIB	VVE	VIB+VVE	CONTROLE
Sensitieve responsiviteit	5.19 (0.66)	5.18 (1.02)	5.22 (1.06)	4.95 (0.92)
Respect voor autonomie	4.94 (1.00)	4.88 (0.86)	5.06 (0.94)	4.76 (0.83)
Structureren en grenzen stellen	4.24 (1.27)	4.94 (1.34)	4.59 (1.33)	4.63 (1.15)
Praten en uitleggen	4.19 (1.22)	5.00 (1.06)	4.67 (0.97)	3.86 (1.15)
Ontwikkelingsstimulering	3.44 (1.46)	4.59 (1.23)	4.00 (1.24)	3.19 (1.57)
Begeleiden van interacties	3.44 (1.37)	2.76 (1.44)	3.56 (1.34)	2.29 (0.85)
NCKO-totaalscore	4.04 (0.79)	4.26 (1.11)	4.25 (1.01)	4.62 (0.79)
MESO-score	16.68 (14.36)	6.60 (2.20)	8.57 (3.08)	17.81 (16.66)

Tabel 1 laat zien dat het positieve verschil van de VIB-groep voor de *begeleiding van interacties* ruim één schaalpunt bedraagt ten opzichte van de controlegroep. De scores van de pedagogisch medewerkers liggen tussen de waarden 3 en 4 voor *begeleiden van*

interacties in, tussen 'matig' en 'matig laag', in plaats van 'laag' voor de controlegroep. De NCKO-scores bij de nameting voor de VVE-conditie rond de 5 liggen bij de nameting op een matig hoog niveau voor de VVE-groep. De enige uitzondering is *begeleiding van interacties* met een matig lage score. De scores liggen duidelijk een heel punt hoger dan de controlegroep voor *praten en uitleggen* en anderhalf punt hoger voor *ontwikkelingsstimulering*.

Tabel 1 laat verder zien dat de spreiding van de scores uit het NCKO-profiel het kleinst is voor de cursisten die zijn getraind met zowel de VVE- als VIB-aanpak (met een laagste score van 3.56 en een hoogste score van 5.22, een verschil van 1.66), op de voet gevolgd door de VIB-conditie (*min-max* = 3.44 - 5.19, een verschil van 1.75). Het verschil is al groter voor de VVE-cursisten (*min-max* = 2.76 en 5.18, een verschil van 2.42 punt) en is ten slotte het grootst voor de pedagogisch medewerkers uit de controlegroep (*min-max* = 2.29 - 4.95, 2.66 punt verschil). We zien dus dat de medewerkers die zijn getraind met VIB een relatief evenwichtig en compleet beeld laten zien in hun niveau bij de zes interactievaardigheden zonder grote verschillen.

Een analyse van de micromaten bij de nameting liet een statistisch significant verschil zien tussen de experimentele condities, $F(3, 68) = 3.75$, $p = .015$. Voor de MESO-scores geldt dat de VIB-groep en controlegroep relatief hoge scores lieten zien ten opzichte van de VVE- en VIB+VVE-groep. Na afloop van de training laat dus alleen de VIB-groep (en niet de VVE- of VIB+VVE-groep) relatief hoge scores zien op het MESO-instrument. De winst die de VVE-conditie laat zien op de NCKO-vaardigheden praten en uitleggen en ontwikkelingsstimulering gaat samen met een daling op de specifieke vaardigheden die het MESO-instrument in kaart brengt.

3.2 NADERE ANALYSE VAN DE MESO-SCORES

De MESO-scores hingen significant samen met de geaggregeerde NCKO-score bij zowel de voormeting ($r = .21$, $p = .013$) als de nameting ($r = .27$, $p = .011$). Op de voormeting was er een significante correlatie tussen de MESO-score en de NCKO-scores voor *structureren en grenzen stellen* ($r = .30$, $p = .006$) en *begeleiding van interacties* ($r = .24$, $p = .020$); er was tevens een trendeffect bij *praten en uitleggen* ($r = .19$, $p = .055$) en *ontwikkelingsstimulering* ($r = .18$, $p = .062$). Bij de nameting was er een significante samenhang tussen de MESO-scores en *sensitieve responsiviteit* ($r = .39$, $p < .001$), *respect voor autonomie* ($r = .21$, $p = .04$), *praten en uitleggen* ($r = .20$, $p = .048$) en *begeleiden van interacties*; er was verder nog sprake van een trendeffect bij *ontwikkelingsstimulering* ($r = .17$, $p = .074$).

De VIB-groep liet, samen met de controlegroep, relatief hoge scores zien op de afzonderlijke MESO-maten, op enige afstand gevolgd door de VVE- en VIB+VVE-groep. Verschillen ten opzichte van de pedagogisch medewerkers uit de VVE- of VIB+VVE- conditie waren zichtbaar bij het koppelen van de kinderen aan elkaar bij een activiteit, het benoemen van pro-sociaal gedrag, en kinderen vragen om te helpen, dat minder vaak voorkwam bij de medewerkers die de VVE-training hadden doorlopen (zowel VVE als VIB+VVE). Verder kwam het zintuiglijke en lichamelijke leren vaker voor bij de VIB-groep dan bij de andere condities. Het werken met een anker kwam juist weer minder vaak voor in de VIB-conditie.

De MESO-resultaten lieten zien, voor alle condities, dat alle pedagogisch medewerkers de meeste tijd tussen de kinderen zaten en op ooghoogte werkten met de kinderen waarbij ze alles goed konden overzien en de kinderen toegang hadden tot de materialen voor de groepsactiviteit. De medewerkers deden vaak voor wat de bedoeling was, nodigden de kinderen regelmatig uit de activiteit na te doen en gaven gerichte taken met betrekking tot de activiteit. Ook volgden pedagogisch medewerkers suggesties van de kinderen op bij het uitvoeren van de activiteit.

Andere categorieën bleken relatief weinig voor te komen. Kinderen actief aanmoedigen tot zelfstandige exploratie is weinig geobserveerd; dit kwam gemiddeld een halve keer voor per opname. Kinderen werden verder weinig uitgelokt een actieve rol te nemen door hen te vragen de pedagogisch medewerker te helpen bij de groepsactiviteit. Er waren ook weinig episodes in de opnames waar 'hogere orde'-vragen werden gesteld om het denken van de kinderen te stimuleren (gemiddeld minder dan één maal voor per opname). De pedagogisch medewerkers vroegen de kinderen niet vaak of zij de instructie hebben begrepen. Het gebruik van een zogenaamde 'anker' (een voorwerp om de instructie mee toe te lichten en te verrijken) en actief betrokken zijn in een rollenspel werden weinig geobserveerd. Bij de emotionele ondersteuning ten slotte bleek het expliciet benoemen van emoties van de kinderen en positief reageren op pro-sociaal gedrag van de kinderen infrequent.

Het beeld dat naar voren komt is dat de getrainde pedagogisch medewerkers een zeer actieve rol nemen in de geobserveerde groepsactiviteiten. Georganiseerd zetten de medewerkers de lijnen uit, veelal in een open opstelling waarbij kinderen en staf naast elkaar zitten en iedereen bij de materialen kan die bij de activiteit horen. De staf en kinderen hadden elk een duidelijke eigen rol: de medewerkers leidden de instructie en doen voor, de kinderen volgen de aanwijzingen en zijn doorgaans betrokken bij de

activiteit (de kinderen waren gemiddeld in 72 procent van de opnames voor het grootste deel betrokken bij de activiteit). Eventuele suggesties van de kinderen werden opgevolgd door de staf, maar het 'omkeren' van de rollen door kinderen een actieve rol te geven bij zelfstandige exploratie en de instructie was niet gebruikelijk. Open vragen die kinderen stimuleren na te denken (hoe- of waardoor-vragen) kwamen, zoals gezegd, weinig voor en pedagogisch medewerkers stelden eveneens weinig vragen die kinderen stimuleerden te voorspellen wat er zou gebeuren in een activiteit.

4. CONCLUSIE EN DISCUSSIE

Deze experimentele studie laat positieve effecten zien van de onderzochte trainingen op de interactievaardigheden van pedagogisch medewerkers. De VIB-training, die met name gericht is op contact en de sociale omgang op de groep, heeft specifiek de begeleiding van interacties tussen de kinderen verbeterd. De VVE-training heeft geresulteerd in een positief effect bij praten en uitleggen en ontwikkelingsstimulering, waarbij de pedagogisch medewerkers tegelijkertijd minder vaak de specifieke gedragingen lieten zien die het MESO-instrument in kaart brengt. Deze studie liet geen synergetisch effect zien van de combinatie van beide trainingen. Echter, de beide trainingen lieten wel een complementair beeld zien en resulteren samen in de verbetering van de door ons onderscheiden interactievaardigheden binnen het educatieve domein.

Voor de beide geëvalueerde trainingen geldt dat ze interactievaardigheden versterken binnen het educatieve domein, dat in binnen- en buitenlands onderzoek als relatief zwak naar voren komt. Dit positieve resultaat in het educatieve domein is geboekt zonder een 'trade-off'-effect bij de andere interactievaardigheden, oftewel de vooruitgang bij de educatieve vaardigheden is niet ten koste gegaan van de emotionele ondersteuning van de pedagogisch medewerkers. Hierdoor is er na beide trainingen een betere balans tussen basale interactievaardigheden enerzijds en meer educatieve vaardigheden van pedagogisch medewerkers anderzijds. Deze bredere blik op het complete profiel van alle interactievaardigheden laat zien dat beide trainingen, en ook hun combinatie, een bijdrage levert aan de professionele ontwikkeling van professionals die, binnen een breder competentieprofiel, hogere proceskwaliteit bieden, en jonge kinderen zowel emotionele ondersteuning als structuur en stimulering bieden. De (dubbele) training draagt er, kort gezegd, aan bij dat de geëvalueerde interactievaardigheden als het ware meer in balans zijn.

Als we de uitkomsten uit deze experimentele studie naast de uitkomsten leggen uit landelijke, representatieve peiling (Fukkink et al., 2013; Helmerhorst et al., 2015), dan zien we dat de getrainde pedagogisch medewerkers het relatief goed doen. De pedagogisch medewerkers in de landelijke peilingen zijn in verschillende situaties geobserveerd (niet alleen een gestructureerde, leidster-gestuurde activiteit) waardoor een directe vergelijking niet mogelijk is, maar duidelijk is wel dat met name de kwaliteit van de stimulering (*praten en uitleggen, ontwikkelingsstimulering en begeleiden van interacties*) hoger ligt voor de deelnemers aan de geëvalueerde trainingen. De typische discrepantie tussen de beheersing van de meer basale interactievaardigheden en meer

educatieve vaardigheden, die zichtbaar is in Nederlandse peilingen en ook in buitenlands onderzoek (zie bijvoorbeeld Domitrovitch et al., 2009; La Paro et al., 2009; Veen et al., 2014), is veel minder scherp voor de getrainde medewerkers in deze studie.

4.1 BEPERKINGEN VAN DEZE STUDIE

Deze studie is niet zonder beperkingen en vijf daarvan willen we hier kort noemen. Een eerste beperking is dat de gefilmde situatie een leidster-gestuurde activiteit was. We kunnen daardoor de gevonden resultaten niet generaliseren naar andere onderdelen van het dagprogramma. Het positieve effect van de trainingen, ook al is dit mogelijk beperkt tot expliciete instructie, is relevant voor de praktijk van de voorschoolse educatie omdat juist de gerichte stimulering een zwakkere vaardigheid is gebleken bij de staf in de voorschoolse sector. Toekomstig onderzoek moet echter duidelijk maken of er sprake is van een specifiek effect op (alleen) instructiemomenten of dat de resultaten generaliseren naar andere contexten en ook zichtbaar zijn bij 'spontane' stimulering op andere onderdelen van het programma. Ten tweede, een grotere steekproef, die relatief weinig voorkomt in dit onderzoeksterrein (zie Werner et al., 2016), is gewenst om de effecten van de training robuust aan te tonen. Verder is het interessant om de MESO uit te breiden met andere categorieën. Het stellen van transfer-vragen, waarbij kinderen worden aangemoedigd het hier-en-nu te verbinden met een andere context, en het activeren van voorkennis zijn twee voorbeelden van categorieën die het nieuwe instrument kunnen aanvullen. Ten vierde, we weten op basis van deze studie niet of de geboekte winst duurzaam is omdat een retentiemeting geen onderdeel uitmaakte van dit onderzoek. Ten slotte, een longitudinale opzet moet duidelijk maken in welke leerfase de getrainde cursisten zich bevonden. Een dergelijke opzet kan antwoord geven op de vraag of de getrainde medewerkers nog in de fase zijn van bewust onbekwaam, bewust bekwaam of onbewust bekwaam (zie Sheridan et al., 2009). Dit onderzoek met oog voor de implementatie en het leren van cursisten kan mogelijk ook meer inzicht geven in de ondersteunende rol van de organisatie bij het aanleren en toepassen van nieuwe vaardigheden van pedagogisch medewerkers.

4.2 CONCLUSIE

Deze studie laat zien dat twee intensieve vormen van training hun vruchten afwerpen en tot een wezenlijke versterking van de pedagogische proceskwaliteit leiden. Dit resultaat is bovendien extra relevant doordat de winst is geboekt op het vlak van de meer educatieve interactievaardigheden die relatief zwak zijn in de kinderopvang. Dit onderzoek laat ook zien dat de beide trainingen een specifieke context kennen met gespecialiseerde en ervaren staf als trainers, systematische monitoring in een context van

brede scholen en IKC's, en ook inbedding van de trainingen in beleid op zowel directie- als gemeenteniveau. Deze randvoorwaarden lijken een belangrijke rol te vervullen en moeten bij de interpretatie van de uitkomsten en ook bij de generalisatie van de positieve uitkomsten naar andere contexten te worden betrokken.

REFERENTIES

Alvero, A. M., Bucklin, B. R., & Austin, J. (2001). An objective review of the effectiveness and essential characteristics of performance feedback in organizational settings (1985-1998). *Journal of Organizational Behavior Management*, 21(1), 3-29. doi:10.1300/J075v21n01_02

Brophy, J. (Ed.) (2004). *Using video in teacher education*. New York: Elsevier.

Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher-child interactions and instruction. *Applied Developmental Science*, 12(3), 140-153. doi: 10.1080/10888690802199418

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. doi:10.1177/0271121408328173

Caroll, C., Patterson, M., Wood, S., Booth, A., Rick, J., & Balain, S. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation Science*, 40. doi:10.1186/1748-5908-2-40

Denny, J. H., Hallam, R., & Homer, K. (2012). A multi-Instrument examination of preschool classroom quality and the relationship between program, classroom, and teacher characteristics. *Early Education and Development*, 23(5), 678-696. doi: 10.1080/10409289.2011.588041

Domitrovich, C. E., Gest, S. D., Gill, S., Bierman, K. L., Welsh, J. A., & Jones, D. (2009). Fostering high-quality teaching with enriched curriculum and professional development support: The Head Start RED1 program. *American Educational Research Journal*, 46, 567-597. doi:10.3102/0002831208328089

Dowrick, P. (1999). A review of self modeling and related interventions. *Applied and Preventive Psychology*, 8(1), 23-39.

Eurofound (2015). *Working conditions, training of early childhood care workers and*

quality of services – A systematic review. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
doi:10.2806/69399

Fukkink, R., Gevers Deynoot-Schaub, M. J. J. M., Helmerhorst, K. O. W., Bollen, I., & Riksen-Walraven, J. M. A. (2013). *Pedagogische kwaliteit van de opvang voor 0- tot 4-jarigen in Nederlandse kinderdagverblijven*. Amsterdam/Nijmegen: NCKO.

Fukkink, R. G., Huijbregts, S., & Todd, L. (2014). Video Enhanced Reflective Practice: Review of experimental studies. In H. Kennedy, M. Landor, & L. Todd (Eds.), *Video Enhanced Reflective Practice* (pp. 242-254). London, UK: Jessica Kingsley Publishers.

Fukkink, R., Jilink, L., & Oostdam, R. (2015). *Met een blik op de toekomst; Een meta-analyse van de effecten van vve op de ontwikkeling van kinderen in Nederland*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

Fukkink, R. G., & Lont, T. A. E. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of experimental studies of caregiver training. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 294-311.

Fukkink, R. G., & Tavecchio, L. W. C. (2010). Effects of Video Interaction Guidance on early childhood teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1652-1659.

Fukkink, R. G., Trienekens, N., & Kramer, L. J. C. (2011). Video feedback in education and training: Putting learning in the picture. *Educational Psychology Review*, 23, 45-63.
doi:10.1007/s10648-010-9144-5

Gevers Deynoot-Schaub, M. J. J. M., Helmerhorst, K. O. W., Bollen, I., & Fukkink, R. G. (2014). *Pedagogische kwaliteit van de opvang voor 2- tot 4-jarigen in Nederlandse peuterspeelzalen in 2013*. Amsterdam: NCKO.

Hamre, B. K., Pianta R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J. T., Howes, C., LaParo, K., & Scott-Little, C. (2012). A course on effective teacher-child interactions: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American Educational Research Journal*, 49(1), 88-123. doi: 10.3102/0002831211434596

Hamre, B. K., Downer, J. T., Jamil, F. M., & Pianta, R. C. (2012). Enhancing teacher's intentional use of effective interactions with children: Designing and testing professional development interventions. In R. C. Pianta (Ed.), *Handbook of Early Childhood Education* (pp. 507-532). New York, NY: The Guilford Press.

Hamre, B. K. (2014). Teachers' daily interactions with children; An essential ingredient in effective early childhood programs. *Child Development Perspectives*, 8(4), 223-230. doi: 10.1111/cdep.12090

Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R., & Jamil, F. (2014). Evidence for general and domain-specific elements of teacher-child interactions. *Child Development*, 85(3), 1254-1274. doi: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 interaction: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113, 461-487. doi:10.1086/669616

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112. doi:10.3102/003465430298487

Helmerhorst, K. O. W., Riksen-Walraven, J. M. A., Deynoot-Schaub, M. J. J. M. G., Tavecchio, L. W. C., & Fukkink, R. G. (2015). Child care quality in the Netherlands over the years: A closer look. *Early Education and Development*, 26(1), 89-105. doi:10.1080/10409289.2014.948784

Helmerhorst, K. O. W., Riksen-Walraven, J. M. A., Vermeer, H. J., Fukkink, R. G., & Tavecchio, L. W. C. (2014). Measuring interactive skills of caregivers in child care centers: Development and validation of the Caregiver Interaction Profile Scales. *Early Education and Development*, doi:10.1080/10409289.2014.840482.

Ishimine, K., Wilson, R., & Evans, D. (2010). Quality of Australian childcare and children's social skills. *International Journal of Early Years Education*, 18(2), 159-175.

Isner, T., Tout, K., Zaslow, M., Soli, M., Quinn, K., Rothenberg, L., et al. (2011). *Coaching in early care and education programs and Quality Rating and Improvement Systems (QRIS): Identifying promising features*. Washington, DC: Child Trends.

Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284.

La Paro, K. M., Hamre, B. K., Locasale-Crouch, J., Pianta, R. C., Bryant, D., Early, D., ... Burchinal, M. (2009). Quality in kindergarten classrooms: Observational evidence for the need to increase children's learning opportunities in early education classrooms. *Early Education and Development*, 20, 657-692. doi:10.1080/10409280802541965

La Paro, K., Pianta, R., & Stuhlman, M. (2004). Classroom assessment scoring system (CLASS). Findings from the pre-k year. *The Elementary School Journal*, 104, 409-426.

Layzer, J. I., & Goodson, B. D. (2006). The "quality" of early care and education settings. *Evaluation Review*, 30, 556-576. doi:10.1177/0193841X06291524

Oberhuemer, P., Schreyer, I., & Neuman, M. J. (2010). *Professionals in early childhood education and care systems. European profiles and perspectives*. Opladen & Farmington hills: Barbara Budrich Publishers.

Pianta, R. C., DeCoster, J., Sonia Cabell, S., Burchinal, M., Hamre, Bridget K., Downer, J., LoCasale-Crouch, J., Williford, A., & Howes, C. (2014). Dose-response relations between preschool teachers' exposure to components of professional development and increases in quality of their interactions with children. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 499-508. doi:10.1016/j.ecresq.2014.06.001

Sandstrom, H. (2012). The characteristics and quality of pre-school education in Spain. *International Journal of Early Years Education*, 20(2), 130-158. doi: 10.1080/09669760.2012.715012

Sheridan, S. M., Edwards C. P., Marvin, C. A., & Knoche, L. L. (2009). Professional Development in Early Childhood Programs: Process Issues and Research Needs. *Early Education and Development*, 20(3), 377-401, doi:10.1080/10409280802582795

Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78, 153-189.

Thomason, A. C., & La Paro, K. M. (2009). Measuring the quality of teacher-child interactions in toddler child care. *Early Education and Development*, 20(2), 285-304. doi:10.1080/10409280902773351

Thurlings, M., Vermeulen, M., Bastiaens, T., & Stijnen, S. (2013). Understanding feedback: A learning theory perspective. *Educational Research Review*, 9, 1-15. doi:10.3102/0034654307313795

Tripp, T. R., & Rich, P. J. (2012). The influence of video analysis on the process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 28, 728-739. doi:10.1016/j.tate.2012.01.011

Thurlings, M., Vermeulen, M., Bastiaens, T., & Stijnen, S. (2013). Understanding feedback: A learning theory perspective. *Educational Research Review*, 9, 1-15. doi:10.1016/j.edurev.2012.11.004

Urban, M., Vandenbroeck, M., van Laere, K., Lazzari, A., & Peeters, J. (2012). Towards competent systems in early childhood education and care; Implications for policy and practice. *European Journal of Education*, 47(4), 508-526.

Veen, A., Fukink, R., Gevers Deynoot-Schaub, M., Heurter, A., Helmerhorst, K., & Bollen, I. (2014). *Pedagogische kwaliteit gemeten in peuterspeelzalen Uitkomsten uit het pre-COOL cohortonderzoek en het NCKO-onderzoek naast elkaar gezet*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Werner, C. D., Linting, M., Vermeer, H. J., & IJzendoorn, M. H. van (2016). Do intervention programs in child care promote the quality of caregiver-child interactions? A meta-analysis of randomized controlled trials. *Prevention Science*. doi:10.1007/s11121-015-0602-7.

Zaslow, M., Tout, K., Halle, T., Whittaker, J. V., & Lavelle, B. (2010). Emerging research on early childhood professional development. In S. B. Neuman & M. L. Kamil (Eds.), *Preparing teachers for the early childhood classroom* (pp. 19-47). Baltimore, MD: Brookes.

Over de Auteurs:

Prof. dr. Ruben Fukkink is lector De Pedagogische Functie van Onderwijs en Opvoeding, bij het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam. Hij is tevens bijzonder hoogleraar Kinderopvang en Educatieve voorzieningen voor het jonge kind aan de Universiteit van Amsterdam.

Lisanne Jilink, MSc, is docent en onderzoeker aan de Hogeschool van Amsterdam en houdt zich bezig met verschillende onderzoeksprojecten op het gebied van kinderopvang (o.a. training van pedagogisch medewerkers en de beroepsopleiding). Daarnaast is zij medewerker onderzoek bij Bureau Kwaliteit Kinderopvang.

Dr. Sanne Huijbregts is docent Pedagogiek bij de Hogeschool van Amsterdam, waar zij als coördinator van het minorprogramma 'Jonge Kind' verantwoordelijk is voor een van de uitstroomprofielen van de opleiding. Daarnaast is ze onderzoeker bij het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam.

KENNISCENTRUM ONDERWIJS EN OPVOEDING

Hogeschool van Amsterdam

Wibautstraat 2-4

1091 GM Amsterdam

