



ONDERZOEK

EINDRAPPORT

2023

Pedagogische coaches in de Vlaamse kinderopvang

Jochen Devlieghere
Lobke Van Lombergen
Michel Vandenbroeck

COLOFON

Het onderzoek naar de pedagogische coaches in de Vlaamse kinderopvang werd uitgevoerd door de vakgroep Sociaal Werk en Sociale Pedagogiek van de Universiteit Gent.

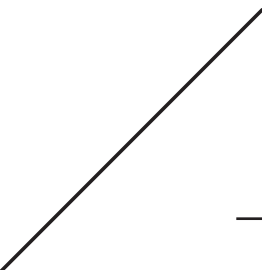
De onderzoekers danken de deelnemende organisaties en participanten voor hun enthousiaste medewerking en hun waardevolle feedback doorheen het onderzoeksproces.

Alles uit deze uitgave mag gekopieerd worden mits correcte bronvermelding. De correcte bronvermelding is:

Devlieghere, J., Van Lombergen, L. & Vandenbroeck, M. (2023). Pedagogische coaches in de Vlaamse kinderopvang. 2023. Gent - Universiteit Gent.



INHOUDSTAFEL



01

Inleidend 05

02

Probleemstelling 07

03

Methodologisch kader 08

04

Resultaten 11

05

Discussie en conclusie 22

06

Bibliografie 25

*Basisvoorzieningen
van hoge kwaliteit
vervullen een
belangrijke
pedagogische rol*



INLEIDEND

Op 30 maart 2021 werd een zesde Vlaams Intersectoraal akkoord (VIA6-akkoord) goedgekeurd. Een VIA-akkoord is een kaderakkoord tussen de werkgevers- en werknemersorganisaties en de Vlaamse Overheid waarin afspraken worden gemaakt over de arbeidsvoorwaarden van personeelsleden uit de gezins- en bejaardenhulp in de Vlaamse Gemeenschap, de opvoeding- en huisvestigingsinrichtingen, de beschutte en sociale werkplaatsen, de socioculturele sector en de Vlaamse welzijns- en gezondheidssector. Ook de Vlaamse kinderopvang valt onder de VIA-akkoorden.

In het zesde VIA-akkoord werd voor de kinderopvang middelen vrijgemaakt om hun pedagogische functie verder te ondersteunen. Eén van de speerpunten betreft de tewerkstelling van pedagogische coaches in de gezins- en groepsopvang voor baby's en peuters en de groepsopvang voor schoolgaande kinderen. In de kinderopvang georganiseerd door de lokale besturen betreft het bijvoorbeeld 95 VTE pedagogische coaches.

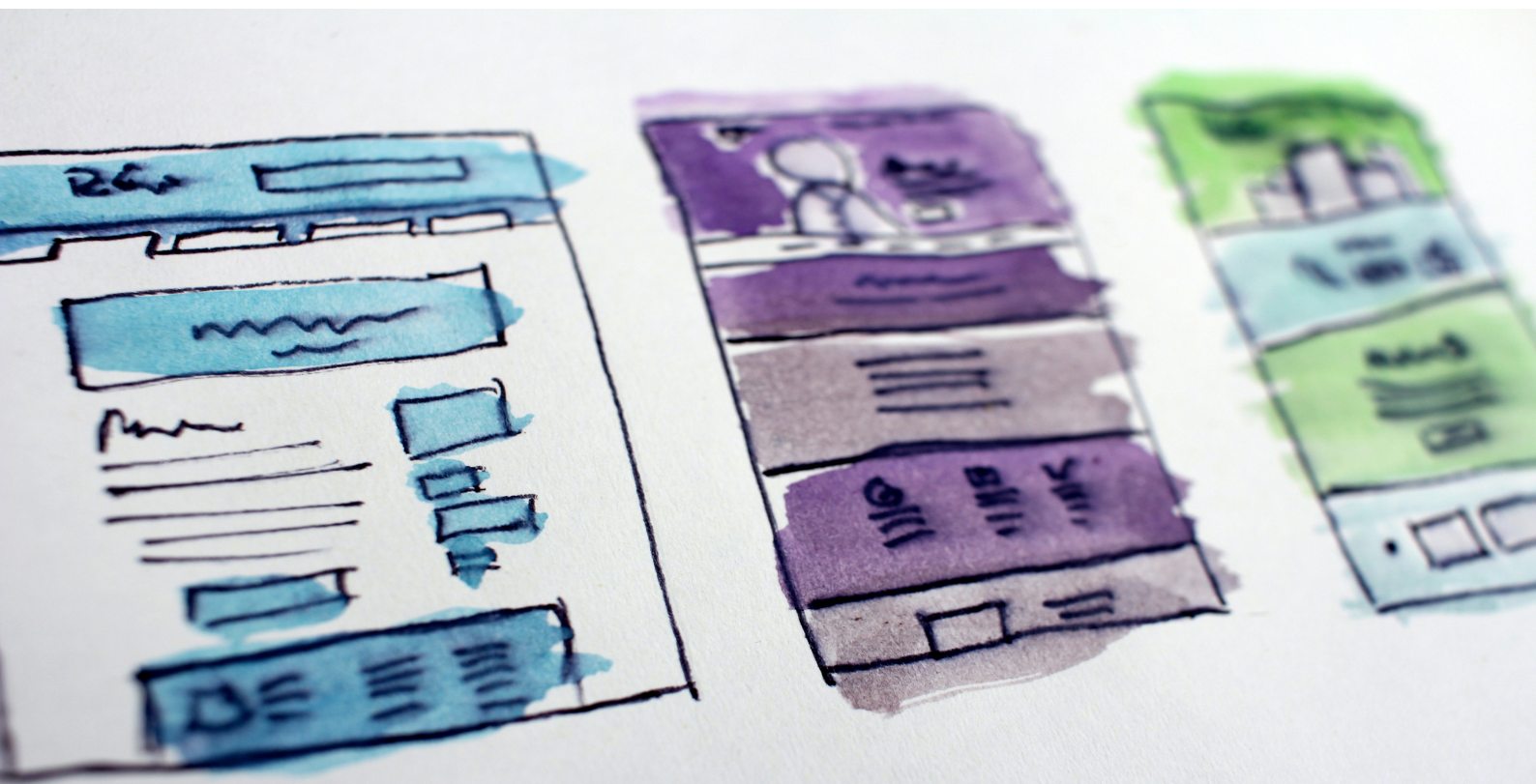
De inzet van pedagogische coaches sluit aan bij de roep naar een dringende en verregaande professionalisering van de Vlaamse kinderopvang. Deze zit namelijk in een neerwaartse spiraal waarbij voor een steeds kleiner deel van de sector specifieke diplomavereisten worden gesteld (Peeters, 2012). In vergelijking met de rest van Europa hinkt Vlaanderen sterk achterop met betrekking tot de kwalificaties van het personeel in de kinderopvang.

Nochtans toont onderzoek aan dat basisvoorzieningen van hoge kwaliteit een belangrijke pedagogische rol vervullen voor jonge kinderen (OECD, 2006, UNICEF, 2008, European Commission, 2018). Kwalitatief hoogstaande opvang in de eerste levensjaren heeft dan ook een positief effect op de ontwikkeling van kinderen in het algemeen en op de ontwikkeling van kinderen uit kansarme gezinnen in het bijzonder (Fukkink & Lonk, 2007). Om van een kwaliteitsvolle opvang te kunnen spreken wordt onder meer gekeken naar de begeleider-kindratio, de continuïteit van het personeel én naar de kwalificaties van het personeel dat tewerkgesteld is in de kinderopvang (Peeters, 2012). In het Starting Strong II rapport onderstreepte de OECD nog dat hogere opleidingseisen voor medewerkers in de kinderopvang een onmiskenbaar positief effect kent op de kwaliteit van de kinderopvang (OECD, 2006):

“Voorzieningen met hoger opgeleide medewerkers, waar ook een proportioneel aantal mensen op bachelorniveau in dienst zijn, bieden een betere kwaliteit. De kinderen boeken er sneller vooruitgang en verwerven betere sociale vaardigheden en gedragscodes” (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford and Taggart, 2004, p. 56).

Dit lijkt op het eerste gezicht vanzelfsprekend, maar dat is het helemaal niet. Als we naar de geschiedenis van de kinderopvang kijken, zien we dat kwalificatie niet heel hoog op de agenda stond. Integendeel. In veel Europese landen werd de kinderopvang gedomineerd door een medisch-hygiënisch regime waarbij ouders de kinderopvanglocatie niet mochten betreden en waarbij kinderen werden uitgekleeft, gewassen en vervolgens aangekleed in kleding die door de kinderopvangvoorziening werd voorzien (Peeters & Vandenbroeck, 2011).

In deze context werden vooral laaggeschoolde en ongeschoolde vrouwen in de kinderopvang tewerkgesteld omdat het verzorgen van kinderen werd gezien als “wat vrouwen van nature doen” (Urban et al., 2012, p. 519). Dit wijzigde in de jaren tachtig toen het medisch-hygiënische regime werd losgelaten en er steeds meer aandacht kwam voor het perspectief van ouders en andere actoren, maar ook voor beroepskrachten als zogenaamde actoren van verandering die bijdroegen aan het welzijn en de ontwikkeling van jonge kinderen (Peeters & Vandenbroeck, 2011). Dit leidde vervolgens tot meer aandacht voor de kwalificatie en professionalisering van het personeel in de kinderopvang. Als gevolg daarvan eist vandaag ongeveer een derde van de Europese landen dat professionals die werken met kinderen jonger dan drie jaar een bachelordiploma of een hoger kwalificatieniveau hebben (Europese Commissie, 2019). De pedagogische coaches die in het VIA6-akkoord voorzien worden komen tegemoet aan deze hogere kwaliteiteis



PROBLEEMSTELLING

Er bestaat weinig tot geen twijfel over de noodzaak en het belang van hooggekwalificeerd personeel in de kinderopvang en de positieve effecten daarvan. Wat echter onduidelijk blijft, zijn de condities die noodzakelijk zijn om de inzet van hooggekwalificeerd personeel te realiseren. We hebben met andere woorden tot op heden weinig zicht op de condities die de succesvolle inzet van hooggekwalificeerd personeel in de kinderopvang kunnen stimuleren of afremmen, terwijl het van cruciaal belang is hier inzicht in te krijgen. We weten immers dat beleidsbeslissingen alleen (bijvoorbeeld inzake professionalisering) onvoldoende zijn om veranderingen in de praktijk te bewerkstelligen. Professionals, zoals medewerkers in de kinderopvang zijn namelijk street-level bureaucraten (Lipsky, 1980; Aronson en Smith, 2010; Evans, 2010, 2011; Devlieghere, 2017), omdat zij niet alleen het beleid uitvoeren, maar dit ook actief vormgeven op basis van hun eigen dagelijkse ervaring en kennis. Hun actieve betrokkenheid betekent dan ook dat zij intrinsiek een belangrijke rol spelen in de uitvoering en transformatie van beleid, ook en des te meer als het gaat om professionalisering in de kinderopvang.

Net daarom is het cruciaal om inzicht te krijgen in de condities die de inzet van hooggekwalificeerd personeel in de kinderopvang kunnen stimuleren, of in de barrières die er zijn, en dit door de lens van belangrijke stakeholders die met beide voeten in de praktijk staan. In wat volgt brengen we dan ook de leefwereld van deze stakeholders (pedagogische coaches, verantwoordelijken en kindbegeleiders) in beeld door middel van kwalitatief onderzoek in Vlaanderen. Vlaanderen is een boeiende case in verband met het debat over hooggekwalificeerd personeel in de kinderopvang omdat zij voor het eerst in de geschiedenis besloten hebben te investeren in de inzet van pedagogische coaches met een bachelordiploma. Dit is opmerkelijk in de context van Vlaanderen, aangezien zij een periode van zogenaamde contra-professionalisering doormaakten waarin zij de kwaliteitseisen in de kinderopvang verhoogden, maar de kwalificatie-eisen voor professionals in de kinderopvang verlaagden. Door voor het eerst in de geschiedenis hooggekwalificeerde professionals in de kinderopvang in te zetten, lijkt een nieuwe tegenbeweging naar hogere kwalificatie-eisen ingezet.

METHODOLOGISCH KADER

Bij dergelijk onderzoek is het niet alleen belangrijk om vast te leggen wat deelnemers denken, maar ook waarom deelnemers denken zoals ze denken. We kozen dan ook voor een kwalitatieve benadering aan de hand van focusgroepen omdat die erin slagen om na te gaan “wat [mensen] ervaren, hoe ze hun ervaringen interpreteren, en hoe ze zelf de sociale wereld waarin ze leven structureren” (Bogdan & Biklen, 1998, p. 7).



SELECTIE VAN DE PARTICIPANTEN

Bij de selectie van de deelnemers hebben we ervoor gezorgd dat de perspectieven van de belangrijkste stakeholders aan bod kwamen (Polit & Beck, 2004). Op basis van onze literatuurstudie concludeerden we dat er drie categorieën van stakeholders waren die een uniek, verschillend en vooral cruciaal perspectief op het hier bestudeerde onderwerp konden hebben: pedagogische coaches, verantwoordelijken en kindbegeleiders.

Om machtsrelaties of hiërarchische relaties te vermijden en het comfort van de deelnemers te verzekeren, kozen we voor homogene focusgroepen op gebied van de beroepsgroep (Hopkins, 2007). In totaal werden negen focusgroepen georganiseerd waarvan 4 met pedagogische coaches, 3 met verantwoordelijken in de kinderopvang en 2 met kindbegeleiders. Hierdoor konden 21 pedagogische coaches, 13 teamverantwoordelijken kinderopvang en 8 kindbegeleiders uit diverse locaties in het onderzoek worden betrokken.

Met betrekking tot het aantal focusgroepen en het aantal deelnemers dat wordt aanbevolen om van rigoureuus onderzoek te kunnen spreken, is er een algemene richtlijn dat focusgroeponderzoek minstens twee groepen vereist voor elke definiërende groep, zoals een beroepsgroep (Barbour, 2005) en om te kijken naar het niveau van dataverzadiging of “het punt in de dataverzameling en analyse wanneer nieuwe informatie weinig of geen verandering in de codering oplevert” (Guest et al., 2006, p. 65). Het aantal focusgroepen dat in dit onderzoek is opgenomen voldoet aan beide richtlijnen.



FOCUSGROEPEN

Voorafgaan aan de focusgroep werden alle deelnemers geïnformeerd over de studie. Ze kregen de kans om verduidelijking te vragen en werden uitgenodigd om deel te nemen op basis van een informed consent, die ook mondeling werd toegelicht. Alle deelnemers werden verzekerd dat de gegevens gepseudonimiseerd zouden worden en dat de namen van de locaties waar zij tewerkgesteld zijn, geschrapt worden.

Om een evenwicht te bewaren tussen een thematische structuur en voldoende ruimte voor actieve interactie tussen de deelnemers gebruikten we een focusgroepschema (Gill et al., 2008; Mortelmans, 2007). Dit focusgroepschema werd gestuurd door de analyse van 250 dagboeken van pedagogische coaches in de periode september 2021 tot en met december 2022 waarin ze wekelijks aangaven waar ze hadden gewerkt, wat ze hadden gedaan en waar ze op dat moment mee worstelden. De analyse van de dagboeken leverde ons een aantal duidelijke thema's op die tijdens de focusgroepen aan bod moesten komen en onderzocht moesten worden om dieper inzicht te krijgen in de condities die noodzakelijk worden geacht om de inzet van hooggekwalificeerde medewerkers in de kinderopvang te bevorderen, dan wel in de condities die hun inzet bemoeilijken.

Dit schema omvatte de volgende thema's: (i) funtieomschrijving, (ii) elementen die de inzet van hooggekwalificeerd personeel belemmeren, (iii) elementen die de inzet van hooggekwalificeerd personeel bevorderen, (iv) verwachtingen ten aanzien van pedagogische coaches, (v) betekenis van hooggekwalificeerd personeel voor de kwaliteit van de kinderopvang en (vi) hooggekwalificeerd personeel in relatie tot andere personeelsleden. Het schema werd enigszins bijgesteld omdat deelnemers tijdens de focusgroepen ons ook andere belangrijke onderwerpen aanleverden die noodzakelijk waren om in ons onderzoek op te nemen (Mortelmans, 2007).

Omdat we ernaar streefden de deelnemers zo min mogelijk tijd te laten besteden aan hun deelname, vonden de interviews plaats op een locatie naar hun voorkeur. Mede daarom vond één focusgroep online plaats. De online focusgroep leek sterk op de face-to-face focusgroepen, met dien verstande dat de geïnformeerde toestemming mondeling werd gegeven. Alle focusgroepen duurden ongeveer twee uur, werden opgenomen op audio of op video in het geval van de online focusgroep en woordelijk getranscribeerd in het kader van de uiteindelijke analyse.



03.

ANALYSE

Het ruwe datamateriaal werd eerst geüpload in NVivo12, een ondersteunend softwareprogramma voor kwalitatieve data-analyse dat gebruikt werd om de focusgroepen te analyseren (Mortelmans, 2007). Vervolgens voerden we een etnografische georiënteerde analyse uit (Adler et al., 2019). Bij een dergelijke analytische benadering ligt de focus op de betekenisverlening die participanten geven, eerder dan op de perspectieven die de onderzoekers zelf inbrengen (Adler et al, 2019). Een kritisch lees- en iteratief codeerproces werd vervolgens in gang gezet op basis van enkele codes/thema's die werden opgesteld na een eerste rudimentaire analyse (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006). Deze codes of categorieën waren niet vooraf gedefinieerd, omdat ze op inductieve wijze uit de data voortvloeiden (Van Hove & Claes, 2011). Hierdoor konden we dominante en recurrente thema's identificeren (Van Hove & Claes, 2011, p. 103). Gegevens die op basis van deze codes niet konden worden geïdentificeerd, werden gemarkeerd met een nieuwe code (Hsieh & Shannon, 2005).

Bij het analyseren van focusgroepen moet specifieke aandacht worden besteed aan gebieden van zogenaamde overeenstemming, aangezien onderzoekers soms de neiging hebben te veel nadruk te leggen op consensus (Kidd en Parshall, 2000; Barbour, 2005). Belangrijk daarbij is om na te gaan of “de schijnbare overeenstemming het gevolg is van dwang of zelfcensuur van deelnemers met alternatieve standpunten” (Kidd en Parshall, 2000, p. 300). Om hier zicht op te krijgen hebben twee andere onderzoekers, 10 tot 15 procent van het datamateriaal mee geanalyseerd (Floersch et al, 2010).



04.

ETHIEK

De Europese gedragscode voor onderzoeksintegriteit diende als leidraad voor het onderzoek. Alle deelnemers werden dan ook zowel mondeling als schriftelijk geïnformeerd over het doel van de studie waarna een informed consent ondertekend werd door alle participanten, met inbegrip van het recht om zich op elk moment terug te trekken alsook de garantie dat de integriteit en de identiteit van alle deelnemers werd beschermd door middel van pseudonimisering. In het geval van de onlinefocusgroep werd de geïnformeerde toestemming mondeling verzameld en op video opgenomen.

RESULTATEN

Pedagogische coach: what's in a name?

Een centraal thema dat naar voren komt in de focusgroepen met kindbegeleiders is de naam die wordt gegeven aan de pedagogische coaches. In de meeste gevallen wordt gesproken van pedagogisch coach, maar dat was niet overal evident. Uit vrees voor weerstand, kozen sommige organisaties ervoor om de term pedagogische coach niet te gebruiken, maar om te spreken van iemand die op de werkvloer staat, van kindbegeleider, consultant, handen op de werkvloer, pedagogische kindbegeleider en zelfs pedagogische bachelor. Eén van de pedagogische coaches zegt daarover het volgende:

Ze willen geen weerstand in het team. Ze willen dat we gelijkwaardig zijn. Maar ergens zijn we niet helemaal gelijkwaardig, maar ze willen dat wel. Vooral dat dat zo aanvoelt voor de begeleiders, dat we niet boven hen staan, maar we staan ook niet boven hen. (pedagogische coach)

Paradoxaal genoeg ontstaat hierdoor heel wat verwarring over wat een pedagogische coach is en vooral wat de bedoeling er precies van is. Deze onduidelijkheid en twijfel zorgt in deze situaties hier en daar voor weerstand bij zowel kindbegeleiders als verantwoordelijken. Deze weerstand wordt groter wanneer de pedagogische coach geïntroduceerd wordt als een pedagogische bachelor. Het gebruik van het woord bachelor roept vooral bij kindbegeleiders weerstand op, in die zin dat verwijzing naar de diplomagraad een verschil blootlegt met hun eigen diplomagraad of die van collega's en op die manier een hiërarchische relatie installeert:

Ik vind dat anders klinken, pedagogische coach of pedagogisch bachelor. Vind je dat niet?

Een drempel hoger he, zo toch de nadruk leggen...

Van ze hebben een bachelor.

Ik vind bachelor geen beroep? Coach is een beroep, maar pedagogisch bachelor is geen beroep.

Dat is een opleiding en dat klinkt zowat... Ik kan het niet goed uitleggen maar... Die hebben een bachelor gedaan dus die zijn zoiets... die staan toch boven u, terwijl pedagogische coach klinkt zo meer binnen het team. (kinderbegeleiders)

Door de band genomen kiezen alle betrokken organisaties en actoren er op het einde van de rit voor om te spreken van pedagogische coaches, met uitzondering van organisaties waar die term al gebruikt werd voor andere functies.

De organisatievorm als katalysator

Organisaties zetten hun pedagogische coaches op twee verschillende manieren in. Waar sommigen ervoor kiezen om hun pedagogische coaches in te zetten als vlinders die in verschillende kinderopvanglocaties langs gaan, kiezen anderen ervoor om hun pedagogische coaches te verbinden met een vaste leefgroep of een vaste locatie met meerdere leefgroepen. Dit verschil in organisatievorm zorgt ook voor een aantal tastbare verschillen in de inzet van de pedagogische coach.

Een eerste verschil is dat pedagogische coaches die verbonden zijn aan een locatie, nagenoeg altijd aanwezig (moeten) zijn op die locatie, wat het hebben van kindvrije uren niet altijd lijkt te bevorderen. De systemische condities waarin de Vlaamse kinderopvang zich vandaag moet organiseren, maakt namelijk dat er vaak personeel tekort is, waardoor pedagogische coaches al vlug worden ingezet als kindbegeleider. Nochtans geven pedagogische coaches aan dat kindvrije uren belangrijk zijn om hun job uit te oefenen in termen van informatie opzoeken en voorbereidingen treffen:

Die kindvrije uren. Dat vind ik heel belangrijk. [...] We hebben over spel iets moeten doen, over MeMoQ, tevredenheid in de groepen, tevredenheidsmeting enzoverder, maar dat zijn allemaal dingen: je moet daar informatie over verzamelen, je moet daar dingen voor uitwerken voor je naar de groepen kunt gaan, dus ja die kindvrije uren zijn echt wel, merk ik toch, echt wel nodig om zowel samen te zitten als dingen voor te bereiden. (pedagogische coach)

Een tweede verschil is dat pedagogische coaches die verbonden zijn aan een locatie ook onderhevig zijn aan de cultuur van de locatie en mede daardoor, vaker dan andere pedagogische coaches, geconfronteerd worden met onderwerpen waar ze als pedagogisch coach geen zeggenschap over hebben:

Soms heb ik het gevoel dat ik een uitlaatklep ben voor kindbegeleiders en een luisterend oor. (pedagogische coach)

Een derde verschil verwijst naar de rol van de verantwoordelijken. Waar pedagogische coaches verbonden zijn aan een locatie, vallen zij vaak onder de formele supervisie van de verantwoordelijke. In deze situatie is de verantwoordelijke ook rechtstreeks leidinggevende waardoor hun rol impactvoller is dan bij andere pedagogische coaches.

Een vierde verschil is dat pedagogische coaches die niet verbonden zijn aan een locatie soms het gevoel hebben dat ze telkens opnieuw ingang moeten zoeken bij de verschillende teams waar ze komen omdat die per definitie zeer verschillend zijn:

Je komt iedere keer in een ander team en je moet iedere keer zo: oké, hoe is dat team? Weer die ingang zoeken. Ik probeer dan ook altijd die verantwoordelijke mee te pakken, maar dan moet je zo eerst op diezelfde golflengte komen waardoor je eigenlijk automatisch altijd in een zeer lang traject zit. (pedagogische coach)

Dit wordt trouwens ook door de verantwoordelijken naar voren gebracht als een belangrijk aandachtspunt:

Die binnengrenzen misschien zo, ja, die strenge binnengrenzen die ze moeten doorbreken en dat kan je alleen maar als je een connectie hebt met de teamleden. Dan kan je jezelf dat permitteren, maar dat betekent niet dat je dat al mag. En dat is een gevoeligheid ook he. (verantwoordelijke)

De modus operandi van de pedagogische coaches daarentegen is overal, los van organisatievorm, nagenoeg identiek. Pedagogische coaches werken vraaggestuurd en gaan naar aanleiding van specifieke vragen vanuit kindbegeleiders of teamverantwoordelijkheden aan de slag met een kind of team. Daarnaast werken ze ook aanbodsgestuurd door met pedagogische thema's, projecten of zelfs een pedagogische agenda aan te kloppen bij de kinderopvanglocaties. Dat laatste doen ze door regelmatig langs te gaan bij de locaties, of wanneer ze verbonden zijn aan één locatie, maar daarover later meer.

Wat doet een pedagogische coach en hoe?

Als je vraagt wat de pedagogische coaches doen, krijg je ook overal een vrij identiek antwoord. Eén van de pedagogische coaches verwoordt het als een rit op een go-car waar iedereen (pedagogische coach, verantwoordelijke en kindbegeleider) samen kracht geeft om op kruissnelheid te komen. Als we dat concreter maken en vragen hoe ze dat doen, horen we onder meer het volgende:

Ik ga bij onthaalouders en de crèches langs om ondersteuning aan te bieden en om hen te coachen op pedagogische thema's. De vraag komt vanuit de verantwoordelijke of vanuit dingen die ik zie vanuit observaties en hen daarbij ondersteun. (pedagogische coach)

Pedagogische coaches gaan dus soms op interventie naar een kinderopvanglocatie naar aanleiding van een specifieke vraag. De vragen die zij ontvangen komen zowel van verantwoordelijke als van kindbegeleiders en richten zich op de werking van de leefgroepen, het speelgoed, buiten slapen, hoekenwerking enzoverder, maar ook op zorgnoden bij individuele kinderen waar kindbegeleiders soms over twijfelen:

Wij hadden een kindje in de groep waarvan we dachten dat ze waarschijnlijk een soort van autisme of iets in die aard had, maar ja, ze kunnen dat nog niet zo vroeg vaststellen. En ik werk zelf nog maar 2 jaar en een half en ik moest een gesprek doen samen met die ouders over dus die Ziko-vo, voorbeeldjes geven van hoe ze zich gedraagt in een groep. Ik vond dat heel moeilijk en dan heeft bijvoorbeeld onze pedagogische coach samen die Ziko-vo helemaal ingevuld. Want bijvoorbeeld, je moet alles positief verwoorden, vond ik ook soms heel moeilijk omdat niet alles positief was. En dan heeft zij mij daar supergoed in begeleid, van: we gaan die Ziko-vo samen maken: ik ga observeren, jij gaat observeren en daarna gaan we dat samenleggen. En daarna heeft zij ook samen met mij dat gesprek gedaan en zo. Ze heeft daarbij gezeten, ze heeft mij supergoed begeleid daarin.
(kindbegeleider)

Pedagogische coaches zien zichzelf soms als een tussenschakel tussen de verantwoordelijke en de kindbegeleider, als iemand die meehelpt om de aanwezige competenties van onder meer kindbegeleiders te laten groeien en te versterken aan de hand van coaching, maar ook als iemand die meehelpt om de soms reeds aanwezige pedagogische visie te vertalen naar de concrete werkvloer met als doel om de pedagogische kwaliteit van de kinderopvang te vergroten:

Ik heb de voorbije periode heel fel ingezet op spelaanbod. Op spelen klaarzetten en boeken en welk soort speelgoed en ja ik merk wel dat dat nu wel leeft ofzo, dat ze daar wel mee bezig zijn. Bijvoorbeeld vroeger werd alles opgeraapt en zet het weg en nu wordt het speelklaar opgeruimd.
(pedagogische coach)

Daarnaast hebben sommige pedagogische coaches ook een pedagogische agenda samengesteld voor het werkingsjaar dat volgt. Met zo'n pedagogische agenda verwijzen ze naar een aantal pedagogische krachtlijnen of thema's die ze vanuit de ganse organisatie belangrijk vinden en dus in alle kinderopvanglocaties willen behandelen. Het gaat hier dan onder meer over ouderbetrokkenheid in de kinderopvang, maar ook over inzetten op Ziko-vo, MeMoQ enzoverder. Die thema's worden bepaald door theoretische kaders die de pedagogische coaches hanteren of naar aanleiding van observaties die ze doen.

Doorheen de gesprekken valt trouwens op dat er niet alleen veel gepraat wordt over wat de pedagogische coaches doen, maar ook over de manier waarop ze dat doen. In de gesprekken hierover komen een aantal belangrijke elementen of kapstukken voor toekomstige pedagogische coaches naar boven.

Een eerste belangrijk element is meedraaien op de werkvloer. Pedagogische coaches draaien vaak mee in de leefgroepen, of bij een onthaalouder. Ze doen dit niet alleen omwille van personeelstekorten, maar doen dit omdat ze hun aanwezigheid op de werkvloer zien als een moment waarop kansen ontstaan om in te spelen op wat op dat moment gebeurt.

Ja, je helpt wel mee en ondertussen zijn er kansen hé. Je hebt een babbeltje eens, of je hebt een kans dat je ziet dat er op die moment dat er iets gebeurt ofzo waar dat je dan kan op inspelen. Tijdens eetmomenten is er bijvoorbeeld een kindbegeleider die dan zegt ja 'eerst uw bordje leeg vooraleer je nog krijgt', ah, ja, is dat zo? Moet je eerst uw bordje leegeten? Ja, op die manier. (pedagogische coach)

Het meedraaien op de werkvloer leidt trouwens vaak nog tot iets anders. Zo gebruiken pedagogische coaches de ingangen die kindbegeleiders of teamverantwoordelijken genereren door een pedagogische vraag te stellen, ook om andere zaken op te merken waarmee aan de slag wordt gegaan:

Vaak zien wij een hele andere uitkomst dan dat zij zien. 'Kan je eens een kindje komen observeren?', zeker, en dan komt daaruit dat er geen structuur is en dat dat kind wel nood heeft aan structuur. Dus eigenlijk, ze moeten altijd in hun eigen boezem kijken, maar dat verwachten ze niet. Ze verwachten dat wij gaan zeggen: ah, gebruik gewoon eens deze stempel en hé dat en dat moet je eraan doen. (pedagogische coach)

Een tweede element is het observeren. Pedagogische coaches observeren enorm veel tijdens de bezoeken die ze doen bij kinderopvanglocaties. Ook wanneer er vragen komen over individuele kinderen, of over hoekenwerking, gaan pedagogische coaches altijd eerst uitgebreid observeren. Wat ze zien, koppelen ze terug om uiteindelijk mee aan de slag te gaan. Dat laatste is niet onbelangrijk. De pedagogische coaches zien zichzelf niet als een deus ex machina die bezorgdheden vanuit de kinderopvanglocatie op één-twee-drie oplossen. Dit wordt ook zo ervaren en geapprecieerd door de kindbegeleiders zelf:

Wij wouden onze ruimte aanpakken want wij hebben wat moeite om hoekjes te vormen bijvoorbeeld. En dan is die met ons aan de slag gegaan en die heeft zowat opdrachten gegeven om ons eigenlijk te doen inzien van: wat zijn de interesses van jullie kinderen, waar moet je het hardste op inspelen? Met welke materialen kan je dat doen? Dus ze is eigenlijk zo vooral met ons aan de slag gegaan, door extra opdrachtjes te geven om ons zelf te laten inzien hoe we het konden doen. (kindbegeleider)

Pedagogische coaches geven wat ze observeren terug aan de kindbegeleider of de leefgroep en gaan op het tempo van de kindbegeleiders aan de slag met wat ze hebben gezien. Ze geven aan daarbij flexibel te zijn en op zoek te gaan naar de draagkracht van kindbegeleiders of die draagkracht net nog wat te stretchen.

Een derde element heeft betrekking op wat de pedagogische coaches zelf omschrijven als 'voorleven'. Het 'voorleven' zien zij als een zeer belangrijke coachingstechniek waarbij ze op de werkvloer in dagelijkse situaties tonen hoe zij die situaties zouden aanpakken met als bedoeling dat hun aanpak en het feit dat ze dit voortonen als het ware gevolg krijgt bij kindbegeleiders en andere collega's. Belangrijk om mee te geven is dat deze vorm van coaching ook door de kindbegeleiders zelf wordt geapprecieerd:

Vooraf dat voorleven vind ik een enorm succes. Dat is eigenlijk met iets heel klein begonnen en dat blijft mij superhard bij. Op mijn vorig werk gaf ik vaak een trosje druiven aan de kinderen en dan mochten ze zelf een druifje eraf doen, of ik sneed mijn banaan in stukken met de schil nog aan en ik maakte een gleufje, en dan mochten ze zelf de schil eraf doen. En ik had dat eens in een groep gedaan omdat ik in het begin veel heb moeten inspringen. En er was een begeleider die dat had gezien en ik kwam de week later haar groep binnen en ze was haar bananen ook op die manier aan het geven. Ik zeg oh zo tof, ik had het van jou gezien en ik wou dat ook eens proberen. Dus zo'n dingen dat is echt supertof om te zien. (pedagogische coach)

Over het belang van een pedagogische coach is doorheen de gesprekken en onder nagenoeg alle participanten trouwens weinig tot geen twijfel. Wanneer we de vraag stellen aan kindbegeleiders en verantwoordelijken of ze de pedagogische coach zouden inruilen voor extra kindbegeleiders is het antwoord daar steeds opnieuw 'neen' op. In de zoektocht naar waarom de pedagogische coach nu al een waardevolle plaats lijkt in te nemen in het Vlaams kinderopvanglandschap, wordt vooral de nadruk gelegd op het binnenbrengen van een externe blik:

Ik denk dat je gewoon op den duur oogkleppen op hebt, onbewust. Ja, je bent gewoon met zoveel andere dingen bezig, andere taken en er komt zoveel meer bij kijken. (kindbegeleider)

Eén van de verantwoordelijken vertelt in relatie tot die externe blik trouwens zeer treffend hoe die op een bepaald moment ook mee wordt genomen door de kindbegeleiders zelf:

Ik vind het ook mooi om te zien dat die kritische blik van de pedagogische coach op een bepaald moment ook meegenomen wordt door de kindbegeleider, dat dat overgenomen wordt. Omdat, dat is iets dat ik als verantwoordelijke vaak aanvoel, dat dat iets heel moeilijk is: reflecteren, kritisch kijken naar de werking. Je zit er middenin, dat is ook iets moeilijk. [...]

Ja, het klimaat binnen het team verandert soms. Ze zijn zo loyaal met mekaar dat ze bijna niet durven als er een baby ligt te wenen, en de ene zegt van: laat hem maar een beetje wenen, hij gaat wel weer in slaap vallen. En dat de andere, alle dat die pedagogische coach: ik ga hem toch een beetje oppakken, ik ga kijken of dat lukt. En dat het niet bekeken wordt... (verantwoordelijken)

*Over het belang van
een pedagogische
coach is weinig tot
geen twijfel*



Noodzakelijke condities

Doorheen de gesprekken komen een aantal condities naar voren waar organisaties rekening kunnen (en misschien zelfs moeten) mee houden wanneer zij pedagogische coaches inzetten. We overlopen ze één voor één.

Een eerste element heeft betrekking op de functieomschrijving van de pedagogische coach. Alle actoren geven aan dat dit bij aanvang een zoektocht was die tijd vergt omdat de inzet van pedagogische coaches ook een nieuwe ontwikkeling is in het Vlaamse kinderopvanglandschap. Opvallend is echter wel dat waar de functieomschrijving van de pedagogische coaches minder strak gedefinieerd is, er vaak grotere onduidelijkheid heerst over wat precies de rol is van de pedagogische coaches. Deze onduidelijkheid is er zowel voor de kindbegeleiders, verantwoordelijken en pedagogische coaches:

Ik heb met de teamverantwoordelijke een gesprek over gehad over wat is nu eigenlijk het takenpakket van de pedagogische coach? En ze heeft zelf toegegeven: eigenlijk weten we dat niet en zijn we daar heel zoekende in. Want de eerste weken, maanden is ze (pedagogische coach, red.) eigenlijk ingezet als gewoon hulp van de verantwoordelijke: ga eens voor de pedagogische studiedag de broodjes ophalen? Zo echt van die taken, dat je denkt... (kindbegeleider)

Een tweede element verwijst naar het (on)bewust installeren van een hiërarchische expertenrelatie tussen de pedagogische coaches en anderen actoren, in het bijzonder de kindbegeleiders. De gevoeligheid voor zo'n hiërarchische expertenrelatie is vaak persoonsafhankelijk, maar gaat soms ook over kleine dingen die eerder praktisch van aard zijn:

Morgen is het avondteam en wij zijn een heel grote bende. Alle collega's zitten mooi in een halve U of een halve cirkel en zij (pedagogische coaches, red.) nemen automatisch plaats waar de verantwoordelijke zit, dus daar heb je al direct een hiërarchie. (kindbegeleider)

Ook de discussie over de benaming van de pedagogische coaches en de toevoeging van hun diploma in die benaming alsook van de daaraan gekoppelde verloning, komt hierbij opnieuw naar de oppervlakte:

Want we gaan er ook voorzichtig mee om nu he. Het is proefproject, we hebben verschillende partijen die we moeten verbinden met elkaar en er mag niemand zowat uitspringen of de andere voelt zich naar beneden geduwd. Dus ge moet daar zo heel omzichtig en gevoelig mee omgaan vind ik, voor uw team he. (verantwoordelijke)

En bij pedagogisch bachelor is het moeilijk omdat ge nadruk legt op: zij heeft een bachelor en dat vind ik ook zo... Ergens is het wel dat wat maakt dat het verschil... (verantwoordelijke)

Een derde element heeft betrekking op affiniteit met en ervaring op de werkvloer. Alle participanten zijn het erover eens dat het belangrijk is om, op zijn minst, affiniteit te hebben of te kunnen ontwikkelen met wat het betekent om als kindbegeleider of onthaalmoeder te werken. Het “door en door kennen van de werking” is daarbij cruciaal volgens vele participanten. Eén van de kindbegeleiders verwoordt het als volgt:

Ik vind echt dat ervaring alles zegt. Dat is net hetzelfde met een verantwoordelijke die nog nooit in de kinderopvang heeft gestaan. Die begrijpen ons ook niet. (kindbegeleider)

Wanneer die affiniteit er niet is en er geen ruimte is om die te ontwikkelen, kan dit voor wrevel en weerstand zorgen bij zowel de verantwoordelijken als bij de kindbegeleiders. Als dat zo is ondernemen coaches door de band genomen veel pogingen om op de werkvloer mee te draaien. Ze doen dit om vertrouwen op te bouwen bij, in het bijzonder bij kindbegeleiders:

Nee, maar je merkt wel, bij mijn eerste crèche ben ik eerst begonnen met 1 of 2 dagen gewoon meedraaien en dan voel je wel van...het vertrouwen bouw je er heel hard mee op. Waardering. (pedagogische coach)

Dat is echt voor die laagdrempeligheid. (pedagogische coach)

Toch geven de pedagogische coaches zelf ook aan dat meedraaien op de werkvloer onvoldoende is om de dynamiek van de werkvloer te beleven, terwijl die wel als belangrijk wordt gezien:

Maar ik kan natuurlijk niet echt écht voelen wat zij voelen omdat ik daar zelf nooit ingestaan heb. Ik kan natuurlijk wel dingen zien, opmerken en interpreteren en wat dan ook maar ik kan het niet voelen wat dat is.

Als ik zelf aanhaal dat ik zelf twee jonge kindjes heb, dan krijg ik wel veel vertrouwen. Maar het klopt inderdaad wel, de job als kindbegeleider zelf, ik zou niet weten hoe dat voelt. (pedagogische coaches)

Wanneer die ervaring op de werkvloer er niet is en meedraaien op de werkvloer minder evident is, hanteren coaches andere strategieën om kindbegeleiders en onthaalouders in hun expertenrol te erkennen:

Ik ben ook wel echt veel in de groepen, maar niet, ja. Ik ben geen kinderbegeleidster. Misschien is dat ook een pluspunt, dat ik zo gestart ben met te zeggen: ik kom vanuit een heel andere wereld. Dus leg het mij maar uit, jullie zijn de experts, ik kijk en ik luister. (pedagogische coach)

Een vierde element verwijst naar de verantwoordelijken van de kinderopvanglocaties. Doorheen de gesprekken valt namelijk op dat de rol van de verantwoordelijke waar de pedagogische coach werkt, of tewerkgesteld wordt, belangrijk is. De verantwoordelijke blijkt dan ook een belangrijke verbindingsfiguur te zijn om vragen bij de pedagogische coach te krijgen of om ruimte te genereren zodat de pedagogische coach aan de slag kan:

Ik denk dat het wel altijd ergens start met een verantwoordelijke die zegt: "aah, jullie hebben die vraag, jullie stellen die vraag aan mij, maar we kunnen die vraag aan de pedagogisch coaches stellen." (pedagogische coach)

En heb je zicht op hoe dat het komt dat niet alle teamleiders die link leggen? (onderzoeker)

Omdat ik denk dat er bepaalde verantwoordelijken zijn die heel graag zelf pedagogisch aan de slag gaan. En die beslissen zelf als die ervaring hebben of die meerwaarde er is of er kan zijn. Of, sommige mensen geven ook niet graag dingen uit handen hé. (pedagogische coach)

Inhoudelijk is er tussen beiden zeker en vast wat kruisbestuiving, maar de rollen die men opneemt lijken toch duidelijk van elkaar onderscheiden. Waar teamverantwoordelijken zich – al dan niet uit noodzaak – hoofdzakelijk bezighouden met administratieve vraagstukken, richten de pedagogische coaches zich uitsluitend op pedagogische vraagstukken. Dit is voor verantwoordelijken niet altijd evident:

Verantwoordelijken hebben ook altijd op dat vlak zo wel naar deze nieuwe functie gekeken als concurrenten hoor. Want het pedagogische stuk was ook wel een mooi stuk uit hun pakket. Dus dat heeft zijn tijd nodig gehad om deze mensen echt in hun rol te zetten en daar in een gezonde verstandhouding te komen met elkaar. (pedagogische coach)

Dit wordt ook door verantwoordelijken zelf bevestigd, maar impliceert niet dat pedagogische coaches en verantwoordelijken niet zouden samenwerken, of dat er sprake is van concurrentie. Integendeel, door de band genomen is er veel samenwerking en weinig sprake van een hiërarchische relatie tussen de pedagogische coaches en de verantwoordelijken, al is dit - zoals we eerder al zagen - toch anders wanneer de verantwoordelijken ook rechtstreeks leidinggevende zijn van de pedagogische coach. Daar wordt de rol van de verantwoordelijke in het ontwikkelen van een klimaat waar pedagogische coaches hun werk kunnen doen nog belangrijker.

Een vijfde element heeft betrekking op de systemische condities waarin de pedagogische coaches worden ingezet. Het gesternte waarin men moet werken is niet ideaal. Zo wordt hun komst door de kindbegeleiders wel eens ervaren als extra werk:

Wij zijn op zich wel tevreden. Het enige wat wij een beetje jammer vinden, is dat bovenop al ons werk dat we hebben, we eigenlijk extra werk krijgen. En we begrijpen de reden erachter maar wij krijgen extra administratief werk dat we moeten invullen, mails die we moeten doorsturen van foto's, activiteiten die we extra moeten doen terwijl we aan ons eigen activiteiten niet toe geraken en dat is wel een beetje jammer. (kindbegeleider)

Daarenboven leidt het huidige personeelstekort in de kinderopvang en het gebrek aan continuïteit van personeel in sommige organisaties tot een hoge inzet van de pedagogische coaches op de werkvloer, zonder dat er nog ruimte is om hun rol als coach uit te oefenen:

Ik heb nog niks anders kunnen doen dan in een groep staan. Ik heb wel ene keer iets moeten uitwerken, maar dat was iets kleins, anders sta ik elke dag in mijn groep. Ook omdat er zo personeelstekort is, dat ze me altijd inzetten; De verantwoordelijke zegt wel, ja ik weet dat het ambetant is, en ze probeert er ook voor te strijden dat ik meer andere dingen kan doen; Maar ook gewoon omdat er zo'n tekort is. Het lukt gewoon niet.

Ik heb nu een kindje gehad dat twee maanden lang heel moeilijk aanpast en nu kom ik daar en ik wil er mee aan de slag en die stonden daar wel voor open, maar ik zeg het, ik heb op een week tijd 7 kindbegeleiders gezien. (pedagogische coaches)

Los van het personeelstekort en het groot verloop aan personeel, rijst de vraag of er in de job van kindbegeleider tout court wel tijd en ruimte aanwezig is om gecoacht te worden op de werkvloer? Dit is een vraag waar onder meer de pedagogische coaches zelf mee worstelen:

Dat vind ik wel nog moeilijk evenwicht. Ik heb gisteren gevraagd: is het oké als we het efkes tijdens uw pauze doen? Allez, de kinderen hebben u nodig en de kinderen komen altijd eerst, vind ik. (pedagogische coach)

Ja, en dat is een hele moeilijken om een kwartier te vinden ofzo... En soms lukt dat als je met twee mee op de mat zit en je bent zowat twee dingen tegelijk aan het doen, maar daar is niet altijd de mogelijkheid voor. (pedagogische coach)

Een zesde en laatste element verwijst naar het gebrek aan doorgroeimoeilijkheden voor kindbegeleiders dat nog scherper wordt door de inzet van pedagogische coaches met een bachelordiploma. Dit is trouwens niet iets wat enkel en alleen door kindbegeleiders wordt opgemerkt, maar wat ook door de verantwoordelijken in de studie meerdere malen wordt aangehaald. Een aantal onder hen verwijst naar de opbouw van jarenlange ervaring die gelijkgesteld zou kunnen worden met een bachelordiploma, bijvoorbeeld onder het mom van elders verworven competenties:

Ik vind het wel zeer jammer dat, wanneer je 21 jaar ervaring hebt, dat je daar eigenlijk gewoon niks mee kunt doen. Ik vind dat echt triest. (kindbegeleider)

Wat bedoel je met niks mee kunnen doen? (onderzoeker)

Bijvoorbeeld hetzelfde werk doen als bijvoorbeeld een pedagogisch coach die op de werkvloer komt. (kindbegeleider)

DISCUSSIE & CONCLUSIE

Er zijn doorheen de thematische analyse toch een aantal zaken die opvallen. Eerst en vooral zien we dat organisaties die pedagogische coaches inzetten bij voorkeur van bij aanvang van de tewerkstelling duidelijk communiceren naar alle betrokkenen waaronder pedagogische coaches, verantwoordelijken, kindbegeleiders en ouders wat de bedoeling is van de pedagogische naam en welke naam deze krijgt. De verwarring die ontstaat wanneer dit niet gebeurt (ook al komt het niet benoemen voort uit zorgzaam willen zijn voor het ganse team) is groot en vraagt heel wat tijd om die uit te klaren, wat de inzet van de pedagogische coach in een aantal gevallen negatief dreigt te impacteren.

Ten tweede zetten de onderzoeksresultaten ons aan om na te denken over minstens twee organisatorische elementen, zijnde (i) op welk niveau worden de pedagogische coaches organisatorisch het best geaggregeerd en (ii) op welke manier worden de pedagogische coaches organisatorisch het best ingezet. Met betrekking tot de eerste vraag toont het onderzoek aan dat pedagogische coaches ofwel geaggregeerd worden op het niveau van de organisatie of op het niveau van een locatie, althans wat betreft de deelnemende organisaties. Bij het aggregeren van de pedagogische coaches op locatieniveau zien we een hiërarchische lijn optreden tussen de verantwoordelijke van de locatie en de pedagogische coach. We zien hier ook dat in die situaties waar die samenwerking goed verloopt, dat de verantwoordelijke een katalysator kan zijn voor een doorgedreven pedagogisch beleid door de pedagogische coach veel ruimte en kindvrije uren toe te kennen. We zien tegelijkertijd ook dat waar de samenwerking minder vlot verloopt, de verantwoordelijke, samen met de systemische condities waarin deze de kinderopvang moet organiseren, een extra drempel kan zijn en dit ertoe kan leiden dat pedagogische coaches weinig tot geen kindvrije uren hebben en vaak ingezet worden als kindbegeleider.

Met betrekking tot de tweede vraag toont het onderzoek aan dat er in de deelnemende organisaties twee modellen worden gehanteerd: het vlindermodel en het locatiemodel. In het vlindermodel worden pedagogische coaches ingezet op verschillende locaties terwijl ze in het locatiemodel toegewezen worden aan een specifieke locatie met eventueel meerdere leefgroepen. De onderzoeksresultaten laten ons niet toe om een voorkeur uit te spreken voor het ene dan wel het andere model. Belangrijk is wel om mee te nemen dat de externe blik die de pedagogische coaches binnenbrengen door alle participanten als cruciaal wordt omschreven. Deze vaststelling moet ons verder doen nadenken over de wijze waarop we die externe blik kunnen garanderen, ook wanneer pedagogische coaches toegewezen worden aan een specifieke locatie en dag in, dag uit aanwezig zijn op die locatie.

*Professionalisering
vereist een continue
dialogoog met alle
betrokkenen*



Ten derde valt op dat de pedagogische coaches doen waarvoor ze aangeworven zijn: kindbegeleiders coachen met het oog op het versterken van de pedagogische kwaliteit van de kinderopvang. Dat is alvast wat kindbegeleiders, verantwoordelijken en pedagogische coaches zelf ook aangeven. Belangrijker nog is de manier waarop ze dat doen. Ze verwijzen hierbij naar observeren, voorleven, meedraaien op de werkvloer en het tempo van de kindbegeleider of het team waarmee ze werken bewaken.

Ten vierde zijn er een aantal condities waar organisaties best rekening mee houden wanneer ze pedagogische coaches inzetten. Het in rekening brengen van die condities is trouwens niet alleen een organisatorisch gegeven, maar kan ook geïnitieerd worden door de regelgevende overheden. Een eerste zijnde de nood aan een duidelijke functieomschrijving werd reeds behandeld, maar we benadrukken graag nog eens dat een duidelijke functieomschrijving alleen onvoldoende lijkt te zijn. De organisaties en haar actoren waar pedagogische coaches worden tewerkgesteld, lijken sterk baat te hebben bij een duidelijk pedagogisch richtinggevend kader waarin de pedagogische coaches kunnen en ook mogen werken. Zo'n richtinggevend kader kan pedagogische coaches het mandaat geven om bepaalde zaken te doen en anderen niet, maar het schept ook duidelijkheid naar alle betrokken actoren zoals verantwoordelijken, kindbegeleiders en ouders. Daarnaast is het opvallend dat een gebrek aan ervaring op de werkvloer – opnieuw – door alle actoren als een gemis wordt beschouwd, ook door de pedagogische coaches zelf. Er is een duidelijke vraag om wanneer die ervaring er niet is, kansen te ontwikkelen in de organisatie om die ervaring gedurende een langere tijd op te bouwen. Op deze manier wordt het voor pedagogische coaches duidelijker en voelbaarder wat het betekent om kindbegeleider te zijn. Daarenboven lijkt de gedeelde ervaring van 'kindbegeleider zijn' ook te zorgen voor een goede ingang bij kindbegeleiders om uiteindelijk aan de slag te gaan met pedagogische vraagstukken.

Ten vijfde komt in de gesprekken duidelijk de vraag naar voor om in te zetten op loopbaanperspectief en doorgroeimogelijkheden voor personeelsleden – en in het bijzonder kindbegeleiders – die geen hoger onderwijs diploma hebben. Hierbij kan gedacht worden aan het ondersteunen van kindbegeleiders in het behalen van een mogelijks toekomstig HBO5 diploma.

Cruciaal bij dit alles is dat professionalisering opgevat wordt als een continu proces dat een constante dialoog met kindbegeleiders en verantwoordelijken vereist om zo in te spelen op hun specifieke behoeften in hun specifieke werkcontext (Lazzari, Picchio & Musatti, 2013; Peleman et al., 2017). In die optiek is het boeiend om te kijken naar wat de pedagogistas doen in onder meer Reggio Emilia. De pedagogistas hebben als centrale taak om na te denken over de pedagogische mogelijkheden die zich voordien op de werkvloer. Zij stimuleren kindbegeleiders en andere medewerkers in de kinderopvang om stil te staan bij wat ze doen en om evidenties in vraag te stellen. Het doel is dus niet alleen om de kennis die zij hebben te transferen naar anderen, maar om van die anderen, waaronder kindbegeleiders, ook reflexieve professionals te maken (Dahlberg & Moss, 2005).

BIBLIOGRAFIE

- Adams, G. & Rohacek, M. (2002). More than a work support? Issues around integrating child development goals into the child care subsidy system. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 418–440.
- Aronson, J., & Smith, K. (2010). Identity Work and Critical Social Service Management: Balancing on a Tightrope? *British Journal of Social Work*, 41(3), 432–448.
- Barbour, R.S. (2005). Making sense of focus groups. *Medical Education*. (39)7, 742–750.
- Bogdan, C., & Biklen, S. (1998). *Qualitative Research in Education. An Introduction to Theory and Methods* (3 ed.). Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Burchinal, M. R., Cryer, D., & Clifford, R. M. (2002). Caregiver training and classroom quality in child care centers. *Applied Developmental Science*, 6(1), 2–11.
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166–176.
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140–165.
- Cameron, C. & Moss, P. (2007). *Care Work in Europe. Current understandings and future directions*. London: Routledge
- Clarke-Stewart, K. A., Lowe Vandell, D., Burchinal, M., O'Brien, M., & McCartney, K. (2002). Do regulable features of child-care homes affect children's development? *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 52–86.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London: Routledge
- Devlieghere, J. (2017). *The logic of the database: in search of responsive social work*. Ghent University. Faculty of Psychology and Educational Sciences, Ghent, Belgium.
- DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40(4), 314–321.
- Dupont-Bouchat, M. S. (2004) Les origines de la protection de l'enfance en Belgique (1830–1914). In G. Masuy-Stroobant and P. Humblet (Eds) *Mères et nourrissons. De la bienfaisance à la protection médico-sociale (1830–1945)* (Brussels, Editions Labor), 13–40.
- Elliott, A. (2006). *Early Childhood Education: Pathways to quality and equity for all children*. Australian Education Review, 50, Australian Council for Educational Research.
- European Commission. (2018). *Council Recommendation on High Quality Early Childhood Education and Care Systems*. (2018). Brussels: European Commission.
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2019. *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurostat. (2022). *Childcare arrangements in the EU*. Retrieved from <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/ddn-20220504-2>
- Evans, T., & Hardy, M. (2010). *Evidence and knowledge for practice*. Cambridge: Polity Press.
- Evans, T. (2011). Professionals, Managers and Discretion: Critiquing Street-Level Bureaucracy. *British Journal of Social Work*, 41(2), 368–386.

- Floersch, J., Longhofer, J. L., Kranke, D., & Townsend, L. (2010). Integrating Thematic, Grounded Theory and Narrative Analysis: A Case Study of Adolescent Psychotropic Treatment. *Qualitative Social Work*, 9(3), 407-425.
- Fukkink, R. & Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 294-311.
- Gill, P., Stewart, K., Treasure, E., & Chadwick, B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: interviews and focus groups. *British Dental Journal*, 204(6), 291-295.
- Guest, G., Bunce, A & Johnson, L. (2006). How Many Interviews Are Enough? *Field Methods*, 18(1), 59-82.
- Honig, A. S., & Hirallal, A. (1998). Which counts more for excellence in childcare staff—years in service, educational level or ECE coursework? *Early Child Development and Care*, 145, 31-46.
- Hopkins, P. E. (2007). Thinking Critically and Creatively about Focus Groups. *Area*, 39(4), 528-535.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Kidd, P.S., & Parshall, M.B. (2000). Getting the focus and the group: Enhancing analytical rigor in focus group research. *Qualitative Health Research*, 10, 293-308.
- Lazzari, A., Picchio, M. & Musatti, T. (2013). Sustaining ECEC quality through continuing professional development: systemic approaches to practitioners' professionalisation in the Italian context. *Early Years: An International Research Journal*, 33(2), 133-145.
- Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services*. New York: Russel Sage.
- Marbeau, J.B.F. (1845). *Des crèches. Ou moyen de diminuer la misère en augmentant la population*. Paris: Comptoir des Imprimeurs-Unis.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd ed). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mortelmans, D. (2007). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven: Acco.
- Peeters, J. (2012). Childcare professionalism in Flanders: an inside-outside perspective. In L. Miller, C. Dall, & M. Urban (Eds.), *Early childhood grows up: towards a critical ecology of the profession* (Vol. 6, pp. 131-144). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Peleman, B., Lazzari, A., Budginaitė, I., Siarova, H., Hauari, H., Peeters, J., & Cameron, C. (2018). Continuous professional development and ECEC quality: findings from a European systematic literature review. *European Journal of Education*, 53(1), 9-22.
- OECD. (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*, OECD, Paris.
- OECD. (2012). *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*, OECD, Paris.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2015). *Starting Strong IV. Monitoring quality in early childhood education and care*. Paris: O.E.C.D.
- Peeters, J., & Vandenbroeck, M. (2011). Childcare practitioners and the process of professionalization. In L. Miller & C. Cable (Eds.), *Professionalization, leadership and management in the early years* (Vol. 3, pp. 62-76).
- Polit, D., F., & Beck, C. T. (2004). *Nursing Research: Principles and Methods*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Polit, D., F., & Beck, C. T. (2004). *Nursing Research: Principles and Methods*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.

- Rutar, S., Jensen, B., Marques, A., Cardona, M.J., Van der Mespel S & Van Laere, K, (2019). Supporting the collaboration between ECEC core and assisting practitioners. VALUE Literature Review in 4 countries (BE, DK, PT, SL). Ljubljana: ERI.
- Slot, P.; Lerrkanen, M-K. & Leseman, P. (2015). The relations between structural quality and process quality in European early childhood education and care provisions: Secondary analyses of large-scale studies in five countries.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A. & Peeters, J. (2011). CoRe – Competence Requirements in Early Childhood Education and Care; Final Report. London: European Commission, Directorate-General for Education and Culture.
- Van Laere, K., Peeters, J., & Vandenbroeck, M. (2012). The education and care divide: the role of the early childhood workforce in 15 European countries. *European Journal of Education*, 47(4), 527–541.
- Van Hove, G., & Claes, L. (2011). *Qualitative Research and Educational Sciences: A Reader about Useful Strategies and Tools*. Ghent: Pearson.



*Vragen of nood aan
ondersteuning?
Vraag bij ons de
mogelijkheden na.*

ONDERZOEK

EINDRAPPORT

2023

WWW.SWSP.UGENT.BE



Adres
Henri Dunantlaan 2, Gent



E-mail
Jochen.Devlieghere@UGent.be