

Master's thesis

Utrecht University

Master's programme in Clinical Child, Family and Education Studies

**Kwaliteitsverbetering in voorschoolse voorzieningen: Een studie naar de
competentiebeleving van pedagogisch medewerkers als mediator in de relatie tussen
professionalisering en emotionele- en educatieve ondersteuning**

Coordinator

Dr. Sanne van der Ven

Supervisor

Bodine Romijn Msc, Promovendus

Second assessor

Dr. Cathy van Tuijl

Student

T.A.C. (Dorea) van Wees (5862876)

Date

28-10-2018

Word count

4.496



ROL PROFESSIONALISERING EN COMPETENTIEBELEVING IN KWALITEIT VOORSCHOOLSE VOORZIENINGEN

Voorwoord

Een moment dat lange tijd ver weg leek, is nu plotseling daar. Voor u ligt de masterscriptie *'Kwaliteitsverbetering in voorschoolse voorzieningen: Een studie naar de competentiebeleving van pedagogisch medewerkers als mediator in de relatie tussen professionalisering en emotionele en educatieve ondersteuning'*, geschreven in het kader van de masteropleiding Clinical Child, Family and Education Studies, ofwel Orthopedagogiek, aan de Universiteit Utrecht.

Ongeveer een jaar geleden legde ik de eerste hand aan het formuleren van mijn onderzoeksvraag, die zich eigenzinnig doch flexibel meebewoog in het proces. Want een proces, dat was het. Het was een jaar waarin, naast het schrijven van deze scriptie, veel op mij afkwam: een klinische stage op de afdeling Psychiatrie van het UMC Utrecht, verschillende vakken volgen, een bijbaan en nevenactiviteiten bij mijn vereniging. En het dan, als heuse millennial, op alle vlakken éven goed willen doen. Drie maanden stopte ik even helemaal met mijn scriptie om hierna met frisse moed de draad weer op te pakken. Nog steeds ben ik aan het leren om mijn grenzen aan te durven geven en keuzes te maken, prioriteiten te stellen. Al reflecterend ben ik dankbaar voor wat deze scriptie mij in dit leerproces heeft gebracht.

Allereerst wil ik mijn scriptiebegeleider Bodine Romijn bedanken voor haar tijd, geduld, begrip en bevorderende feedback. Een speciaal woord van dank gaat daarnaast uit naar mijn vriendin Rennie Minzinga Zijlstra voor haar ondersteunende rol bij dit onderzoek. Verder wil ik de studenten uit mijn onderzoeksgroep bedanken voor hun feedback, samenwerking en blijk van belangstelling richting mijn afstudeerproces die zij, ook na hun eigen afstuderen, gaven. Ook dank ik mijn lieve vrienden, familie en huisgenoten voor hun luisterend oor en bemoedigende woorden. Tot slot wil ik van de gelegenheid gebruik maken om alle kinderen, ouders, professionals, docenten en medestudenten waarvan ik gedurende mijn hbo-opleiding, masterstudie en verschillende bijbanen heb mogen leren, te bedanken voor het in mij gestelde vertrouwen. Hen ben ik dankbaar voor hun vormende rol.

Dorea van Wees

Utrecht, 28 oktober 2018

Abstract

Background: Studies show that the quality of Early Childhood Education and Care (ECEC) provisions is related to child developmental outcomes. Therefore, the importance of ensuring the quality of ECEC is increasingly recognized. Considering the rising number of children in the Netherlands that are attending daycare provisions, this becomes even more important. When measuring the quality of ECEC, a distinction is made between structural quality and process quality. **Aim:** The aim of this study is to take a closer look at the relation between the structural quality factor professionalization and the process quality, subdivided into emotional and educational support. This study also examines whether this relation is mediated by the self-efficacy of preschool teachers. **Method:** Dutch ECEC classrooms (N = 40) participated in this study. The process quality is measured with the observation instrument Classroom Assessment Scoring System Toddler. A questionnaire was distributed among the participating preschool teachers (N = 61) to determine professionalization and self-efficacy. **Results:** No significant associations were found between professionalization and the quality of emotional and educational support. Also the effect of professionalization on outcomes in process quality is not significantly mediated by the self-efficacy of the preschool teachers. These findings are potentially attributable to the limitations of the research. **Conclusion:** To ensure increasement of process quality in Dutch ECEC, and thereby explore what effects the outcomes of process quality, further research is recommended. A systemic approach, bigger population and a closer look at specific ways in which professionalization activities are applied, seems therefore relevant.

Keywords: early childhood education and care, process quality, structural quality, preschool teachers, professionalization, self-efficacy

ROL PROFESSIONALISERING EN COMPETENTIEBELEVING IN KWALITEIT VOORSCHOOLSE VOORZIENINGEN

Inleiding

Tegenwoordig wordt de vroege kindertijd gezien als een van de meest belangrijke fases gedurende een mensenleven (Gregoriadis, Grammatikopoulos, & Zachopoulou, 2018). De periode vanaf geboorte tot de leeftijd van ongeveer acht jaar blijkt cruciaal voor de fysieke-, emotionele- en cognitieve ontwikkeling van een kind (Shonkoff, 2010; Thomason & La Paro, 2009). Binnen het netwerk van de bij het jonge kind betrokken opvoeders spelen, naast de ouders, instellingen en de daar werkzame professionele opvoeders een steeds belangrijker rol (Fukkink, Tavecchio, De Kruijf, Vermeer, & Van Zeijl, 2005). Zo laten recent gepubliceerde kwartaalcijfers van het ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid zien dat er meer kinderen (778.000 in het eerste kwartaal), gebruik maken van kinderopvangvoorzieningen en dat ook het aantal uur dat zij er per maand doorbrengen, stijgt (Rijksoverheid, 2018). Opvangvoorzieningen vormen vandaag de dag dus een belangrijk aandeel in de ontwikkeling van Nederlandse jonge kinderen (Slot, 2014).

Kwaliteit voorschoolse voorzieningen

Uit onderzoek blijkt herhaaldelijk dat de kwaliteit van een voorschoolse voorziening en haar pedagogisch medewerkers [pm'ers] een essentiële rol speelt in de verdere ontwikkeling van kinderen (Fukkink et al., 2005; Gevers Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven, 2002; Nye, Konstantopoulos, & Hedges, 2004; Pianta & Stuhlman, 2004; Thomason & La Paro, 2009). Kwaliteitsmetingen in Nederlandse voorschoolse voorzieningen laten tussen 1995 en 2008 een geleidelijke afname zien van de kwaliteit in het zorg- en opvoedingsproces (Fukkink, Gevers Deynoot-Schaub, Helmerhorst, Bollen, & Riksen-Walraven, 2013; Slot, 2014). Hierdoor is steeds meer aandacht voor het verbeteren van de kwaliteit binnen voorschoolse voorzieningen (Fukkink et al., 2013; Slot, 2014).

Doorgaans wordt in onderzoek onderscheid gemaakt tussen structurele kwaliteit en proceskwaliteit (Veen et al., 2014). De directe dagelijkse ervaringen van kinderen en de interacties die zij aangaan vormen de proceskwaliteit, waarin de pm'er een sleutelrol speelt. De proceskwaliteit kan worden onderverdeeld in emotionele- en educatieve kwaliteit. Relaties, sensitiviteit en responsiviteit van pm'ers vormen de emotionele kwaliteit. De educatieve kwaliteit behelst het aanbod van spel en gerichte activiteiten die de ontwikkeling bevorderen (Howes et al., 2008). Structurele kwaliteit kan worden gezien als een directe voorspeller voor proceskwaliteit (Fukkink et al., 2013; Gevers Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven, 2002; Pianta et al., 2005; Vandell et al., 2010). De structurele kwaliteit fungeert als randvoorwaarde van de proceskwaliteit

ROL PROFESSIONALISERING EN COMPETENTIEBELEVING IN KWALITEIT VOORSCHOOLSE VOORZIENINGEN

en heeft daarmee indirecte invloed op ontwikkelingsuitkomsten. Opleidingsniveau, groepsgrootte en leidster-kindratio zijn voorbeelden van structurele kwaliteitskenmerken (Veen et al., 2014).

De fundamentele rol die voorschoolse voorzieningen en haar pm'ers innemen in de ontwikkeling van jonge kinderen, het stijgende aantal kinderen dat van dergelijke opvangvoorzieningen gebruik maakt, tezamen met de afname in kwaliteitsmetingen geven de urgentie aan voor onderzoek naar welke structurele kwaliteitskenmerken bijdragen aan een hogere proceskwaliteit. Dit onderzoek richt zich specifiek op de structurele kwaliteitskenmerken competentiebeleving van de pm'ers en professionalisering, in relatie tot de proceskwaliteit.

Professionalisering en proceskwaliteit

Professionalisering is een continu en dynamisch proces dat zich richt op het uitdiepen en verbeteren van het beroep en op het verhogen van de kwaliteit van de werkzaamheden (Van Dam & Vlaar, 2007). Het stimuleren van de professionele ontwikkeling van pm'ers, bijvoorbeeld door het aanbieden van scholing en cursussen, heeft een positieve invloed op de ontwikkeling van kinderen (Bradley, Drapeau, & DeStefano, 2012; Early et al., 2007; Jensen & Würtz Rasmussen, 2016). Early en collega's (2007) stellen dat alleen het verhogen van opleidingsniveau er niet toe leidt dat de kwaliteit verbetert of de prestaties van kinderen verhogen, maar dat hiervoor een breed scala aan professionaliseringsactiviteiten en -ondersteuning nodig is.

In Nederland worden dezelfde bevindingen gedaan. Meerdere kwaliteitsonderzoeken tonen aan dat wanneer geïnvesteerd wordt in instellingsinterne continue professionalisering en doelgerichte collegiale samenwerking, de proceskwaliteit stijgt (Henrichs & Leseman, 2016; Leseman & Slot, 2013). Ook uit het 'pre-COOL'-onderzoek naar de effecten van verschillende vormen van kinderopvang en Voor- en Vroegschoolse Educatie blijkt dat structurele kwaliteitsaspecten, zoals groepsgrootte en opleidingsniveau, slechts een kleine bijdrage leveren aan de proceskwaliteit. Het werken met continue professionalisering draagt wel bij aan een hogere proceskwaliteit (Veen & Leseman, 2015). Het gaat dan onder andere om regelmatig bij elkaar observeren, observaties terugkoppelen en bespreken in teamverband en het gezamenlijk ontwikkelen, implementeren en evalueren van activiteiten.

Professionalisering en competentiebeleving

Bandura (1997) omschreef de overtuiging om een taak goed te volbrengen als *self-efficacy beliefs* (ervaren competentie). Competentiebeleving is een complex proces van perceptie en beïnvloedt het denken, voelen, gedrag en de motivatie in sterke mate (Bandura, 1997). In de

ROL PROFESSIONALISERING EN COMPETENTIEBELEVING IN KWALITEIT VOORSCHOOLSE VOORZIENINGEN

context van dit onderzoek refereert competentiebeleving naar de overtuiging van pm'ers om gewenste veranderingen in het gedrag en de prestaties van kinderen te kunnen bewerkstelligen (Guo, Justice, Sawyer, & Tompkins, 2011; Yoon, 2002). Theoretische modellen suggereren dat competentiebeleving sterke contextafhankelijkheid kent (Guo et al., 2011). Contextuele variabelen die de competentiebeleving van pm'ers kunnen beïnvloeden zijn het aantal jaar werkervaring en gemeenschapsgevoel. Dit laatste gaat vooral om de intensiteit en kwaliteit van de samenwerking tussen pm'ers en in hoeverre een lerende gemeenschap wordt gecreëerd (Guo et al., 2011).

Studies laten zien dat het vergroten van competentiebeleving van pm'ers samenhangt met het stimuleren van hun professionele ontwikkeling door middel van training, cursussen en reflectie op eigen handelen in de praktijk (Almog & Shechtman, 2007; Bradley et al., 2012; Gilliam, 2005; Strain & Joseph, 2004). Echter blijkt vergaarde kennis door onderwijs of training niet altijd direct te worden toegepast op de groep en bestaat er nog onduidelijkheid over welke vorm van professionalisering het meest effectief is (Gebbie, Ceglowski, Taylor, & Miels, 2012).

Competentiebeleving en proceskwaliteit

Over de relatie tussen competentiebeleving van pm'ers en de uitkomsten in proceskwaliteit bestaan verschillende bevindingen in de literatuur. Ashton en Webb (1986) tonen aan dat pm'ers met een hoge mate van competentiebeleving sensitief zijn en aandacht hebben voor het kindperspectief. Daarnaast zou een hogere kwaliteit van educatieve ondersteuning en een verbeterde kindontwikkeling samenhangen met de competentiebeleving van pm'ers (Justice, Mashburn, Pence, & Wiggins, 2008). Verder is de hoeveelheid educatieve activiteiten die wordt aangeboden hoger naarmate pm'ers over een hogere competentiebeleving beschikken (Caprara, Barbanarelli, Staca, & Malone, 2006). Tot slot zorgt een hogere competentiebeleving voor een direct verschil in de motivatie van het kind (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Anderzijds wordt geen directe relatie gevonden tussen de mate van competentiebeleving en proceskwaliteit (Guo, Piasta, Justice, & Kadeavek, 2010). Guo en collega's suggereren dat opleidingsduur van pm'ers hierin een rol speelt. Een langer durende opleiding of meer training in specifieke gebieden zou bijdragen aan een hogere competentiebeleving (Guo et al., 2010).

Huidig onderzoek

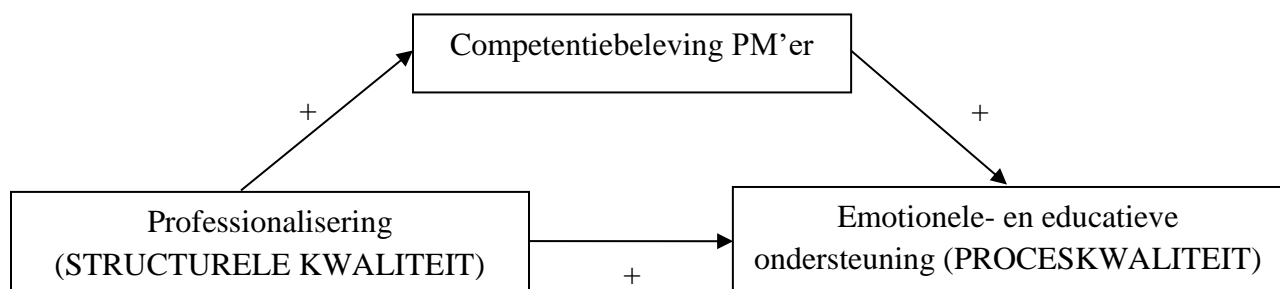
Uit literatuurstudie blijkt dat wanneer geïnvesteerd wordt in professionalisering dit een positief effect heeft op de proceskwaliteit in voorschoolse voorzieningen en voor een hogere competentiebeleving bij pm'ers kan zorgen. Over de relatie tussen competentiebeleving van

ROL PROFESSIONALISERING EN COMPETENTIEBELEVING IN KWALITEIT VOORSCHOOLSE VOORZIENINGEN

pm'ers en de uitkomsten in proceskwaliteit worden verschillende resultaten gerapporteerd. Dit onderzoek richt zich daarom op de directe relatie tussen professionalisering en proceskwaliteit in voorschoolse voorzieningen. Hiernaast wordt gekeken naar het indirecte verband tussen deze twee variabelen via de mediator competentiebeleving van pm'ers. Een schematische weergave van de relaties tussen deze variabelen staat weergegeven in Figuur 1.

De centrale onderzoeksvraag luidt als volgt: 'In hoeverre heeft professionalisering effect op de proceskwaliteit in voorschoolse voorzieningen en wordt deze relatie gemedieerd door de competentiebeleving van pm'ers?'. Hierbij worden de volgende deelvragen gesteld: 1) Wat is de relatie tussen professionalisering en proceskwaliteit? 2) Wat is de relatie tussen professionalisering en de competentiebeleving van pm'ers? 3) Wat is de relatie tussen de competentiebeleving van pm'ers en proceskwaliteit? 4) Wordt de relatie tussen professionalisering en proceskwaliteit gemedieerd door de competentiebeleving van de pm'ers?

Op basis van literatuuronderzoek wordt verwacht dat 1) Een hoge mate van professionalisering een positief effect heeft op de proceskwaliteit, 2) Een hoge mate van professionalisering bijdraagt aan een hogere competentiebeleving bij pm'ers, 3) Een hogere competentiebeleving bij pm'ers een positief effect heeft op de proceskwaliteit en 4) De relatie tussen professionalisering en proceskwaliteit wordt gemedieerd door competentiebeleving; een hogere mate van professionalisering is positief gerelateerd aan competentiebeleving, welke op haar beurt positief gerelateerd is aan proceskwaliteit.



Figuur 1. Verwachting van competentiebeleving als mediator in de relatie tussen professionalisering en proceskwaliteit binnen voorschoolse voorzieningen.

Methode

Participanten

Het betreft een selecte en doelgerichte populatie, gezien de participerende voorschoolse voorzieningen zijn geworven vanuit eerder onderzoek naar de pedagogische kwaliteit van kinderdagverblijven en peuterspeelzalen. In totaal hebben 40 voorschoolse voorzieningen van kinderopvangorganisatie Bink geparticipeerd, waarvan 26 kinderdagverblijfgroepen (65%) en 14 peuterspeelzaalgroepen (35%). Deze instellingen liggen verspreid over Hilversum en Soest. De groepsgrootte varieert van 7 tot 34 kinderen en er zijn 1 tot 4 pm'ers werkzaam per groep. De steekproef behelst 57 pm'ers (98,4% vrouw, 1,6% man), met een gemiddelde leeftijd van $M = 42,6$ jaar ($SD = 11,81$). De pm'ers hebben variërend van 1 tot 45 jaar werkervaring met een gemiddelde van $M = 16,19$ ($SD = 8,53$). Het opleidingsniveau van de pm'ers is als volgt verdeeld: 85,3% mbo, 8,2% hbo en 6,6% wo. Bij meerdere ingevulde vragenlijsten per groep, werd het gemiddelde gebruikt. Hierdoor kwam het aantal pm'ers overeen met het aantal groepen ($n=40$).

Meetinstrumenten

Proceskwaliteit. Aan de hand van de Classroom Assessment Scoring System Toddler (La Paro, Hamre, & Pianta, 2012; [CLASS Toddler]) werd de proceskwaliteit (*emotionele ondersteuning* en *educatieve ondersteuning*) gemeten. De CLASS Toddler is een internationaal erkend observatie instrument gebaseerd op theoretisch goed onderbouwde ontwikkelings- en onderwijs theorieën dat gebruikt wordt om de proceskwaliteit binnen voor- en voerschoolse voorzieningen te meten (Hamre & Pianta, 2007). Eerder ontbrak nog bewijs voor de criteriumvaliditeit van dit meetinstrument. Een studie van Slot, Boom, Verhagen en Leseman (2017) gaf hier uitsluitstel over en onthulde een adequate meetkwaliteit voor dit instrument.

De CLASS Toddler is bedoeld voor kinderen in de leeftijd van 18-36 maanden en kent twee domeinen: emotionele ondersteuning en educatieve ondersteuning. Deze domeinen bestaan uit verschillende dimensies. Binnen het domein emotionele ondersteuning worden de volgende vijf kwaliteitsdimensies onderscheiden: *positieve sfeer*, *negatieve sfeer*, *sensitiviteit van de leidster*, *aandacht voor kindperspectief* en *begeleiding van gedrag*. Het domein educatieve ondersteuning bestaat uit drie dimensies: *faciliteren van leren en ontwikkeling*, *kwaliteit van feedback* en *stimuleren van taalontwikkeling*. Deze acht dimensies zijn elk opgebouwd uit drie of vier indicatoren. De indicatoren beschrijven welk gedrag in welke mate aanwezig moet zijn voor een bepaald kwaliteitsoordeel (La Paro et al., 2012; Slot et al., 2017). De observator noteert de

ROL PROFESSIONALISERING EN COMPETENTIEBELEVING IN KWALITEIT VOORSCHOOLSE VOORZIENINGEN

gedragingen bij de juiste indicator. Vervolgens kent de observator voor iedere dimensie een score toe op een zevenpuntschaal. Een score van 1 of 2 geeft een *lage* kwaliteit aan, een score van 3, 4 of 5 een *gemiddelde* kwaliteit en een score van 6 of 7 wordt als *hoge* kwaliteit beoordeeld.

Structurele kwaliteit. Middels een gestructureerde vragenlijst werd informatie verzameld over verschillende structurele kwaliteitskenmerken. Deze vragenlijst is reeds opgesteld door de Universiteit Utrecht en bevat onder meer onderdelen als algemene achtergrond- en groepskenmerken, activiteitsaanbod, veiligheids- en organisatieaspecten. De onafhankelijke variabele Professionalisering is gemeten door de ordinale schaal ‘Teamoverleg en evaluatie’. De zeven items van deze schaal werden gescoord op een zeven punt Likertschaal van (bijna) nooit (1) tot elke dag (7). Competentiebeleving is gemeten door de negen items van schaal ‘Ervaren competentie’ van de vragenlijst. Deze items werden gescoord op een vijf punt Likertschaal van helemaal niet (1) tot in grote mate (5).

Procedure

De observatoren volgden voorafgaand aan het afnemen van de observaties een training met als afsluiting een betrouwbaarheidstest waarin minimaal 80% in overeenstemming met de resultaten van de trainers werd verwacht. Aanvullend hierop werd een laatste controle gedaan waarbij opnieuw van elke observator de overeenkomst werd bepaald met de CLASS-trainer, door een begeleide observatie in het veld te doen (Leseman & Slot, 2013).

In de periode januari tot en met maart 2018 werden de observaties uitgevoerd door masterstudenten van de Universiteit Utrecht. Voorafgaand werd door hen contact gezocht met de locatiemanagers zodat de pm'ers op de hoogte werden gesteld van de onderzoeksprocedure en de vragenlijst alvorens konden invullen. De ouders werd verzocht een toestemmingsformulier te ondertekenen waarmee zij instemden met de observatie. Wanneer een toestemmingsformulier ontbrak, werd het desbetreffende kind buiten beschouwing gelaten tijdens de observatie. Per groep werden vier observaties van 15 à 20 minuten uitgevoerd gedurende één dagdeel tijdens verschillende typen binnen activiteiten (een vrij spel moment, eetmoment, de Spelend Ontwikkelen activiteit en een moment naar keuze). Na iedere observatie werd het scoreformulier ingevuld door de observator.

Data analyse

Voor het analyseren van de data is gebruik gemaakt van de analyse software SPSS van IBM. De scores werden op groepsniveau geaggregeerd zodat per groep een gemiddelde van de

ROL PROFESSIONALISERING EN COMPETENTIEBELEVING IN KWALITEIT VOORSCHOOLSE VOORZIENINGEN

vier CLASS observaties en de vragenlijsten ontstond voor de analyses. Daarnaast werd er gecontroleerd op missende waarden. Wanneer hele vragenlijsten niet waren ingevuld, werden deze niet meegenomen in de analyses ('list wise deletion of cases'). Indien er data misten die niet relevant waren voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag, zoals demografische gegevens, werden deze vragenlijsten wel meegenomen in de analyses. Wanneer er missende waarden op variabelen waren die wel relevant werden geacht, dan werden deze missende data vervangen door de gemiddelde score op die variabele en zo meegenomen in de analyses (Field, 2013). Wat betreft de interne consistentie gold voor iedere schaal een minimale grenswaarde van 0.7 (Cronbach's alpha; Field, 2013). Bij een lage tot matige alpha werd gekeken of het elimineren van een item tot een hogere betrouwbaarheid leidde, zodat het interpreteren van het gemiddelde van waarde bleef.

Eerst werd gekeken naar onderlinge relaties tussen de variabelen door het uitvoeren van correlaties. Hierna werden, na het controleren van bijbehorende assumpties, de eerste drie hypothesen getoetst met regressieanalyses, waarbij een significantieniveau werd aangehouden van een p-waarde van < 0.05 (Field, 2013). Een effectgrootte (R^2) van .010 tot .089 werd beoordeeld als een klein, .090 tot .24 als een matig, en $>.25$ als een groot effect (Field, 2013). Tot slot werd hypothese 4 getoetst middels de mediatieanalyse PROCESS (Hayes, 2013). Voordat het mediatie-effect werd berekend, diende aan een aantal voorwaarden te zijn voldaan (Field, 2013). Er diende sprake te zijn van een significante relatie tussen Professionalisering en Proceskwaliteit, en tussen Professionalisering en mediator Competentiebeleving. Verder moest de mediator een significante voorspeller zijn voor Proceskwaliteit, wanneer gecontroleerd werd voor Professionalisering. Tot slot diende de relatie tussen Professionalisering en Proceskwaliteit toe te nemen, wanneer Competentiebeleving in de regressie werd opgenomen.

Resultaten

Beschrijvende statistieken

De analyses zijn uitgevoerd met 61 respondenten op de vragenlijsten, wat gelijk staat aan 35 groepen (23 kinderdagverblijfgroepen, 12 peuterspeelzaalgroepen). Van de CLASS scores zijn 160 observatieformulieren. Dit betekent dat bij 40 groepen (26 kinderdagverblijfgroepen, 14 peuterspeelzaalgroepen) is geobserveerd. Om de uitkomsten van zowel de vragenlijsten als de CLASS met elkaar te kunnen vergelijken, zijn gemiddelden berekend. De respons van de pm'ers op de vragenlijsten werd samengevoegd tot een gemiddelde score per groep. Ook voor de CLASS

ROL PROFESSIONALISERING EN COMPETENTIEBELEVING IN KWALITEIT
VOORSCHOOLSE VOORZIENINGEN

werden gemiddelde scores gebruikt; van iedere dimensie een gemiddelde score per groep. De dimensie ‘Negatieve sfeer’ werd omgepoold.

Tabel 1

Beschrijvende statistieken Professionalisering, Competentiebeleving en CLASS dimensies

<i>Variabele</i>	<i>n</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Professionalisering</i>	35	1.29	5.00	3.07	0.88
Samen activiteiten/thema's bedenken	35	1.00	7.00	3.09	2.03
Samen evalueren en bijstellen van activiteiten	34	1.00	7.00	4.03	1.72
Kinderen met extra zorg bespreken	34	1.00	7.00	4.62	1.78
Bij andere groepen observeren en feedback geven	33	1.00	6.00	1.99	1.50
Geobserveerd worden en feedback ontvangen	34	1.00	6.00	2.18	1.00
Studieboeken/vakbladen/sites lezen en bespreken	35	1.00	4.00	1.80	0.93
Pedagogische- en educatieve doelen bespreken	35	1.00	7.00	3.13	1.45
<i>Competentiebeleving</i>	35	3.31	4.94	4.20	0.39
Contact maken met de meest moeilijke kinderen	34	2.00	5.00	4.13	0.67
Ingrijpen bij verstorend gedrag	35	3.00	5.00	4.37	0.50
Kinderen extra hulp en uitleg geven	35	3.00	5.00	4.15	0.56
Kinderen kalmeren bij verstorend gedrag	35	3.00	5.00	4.29	0.50
Afstemmen op individueel niveau	34	2.50	5.00	4.13	0.70
Alternatieve uitleg of voorbeeld kunnen geven	35	3.50	5.00	4.40	0.50
Omgaan met moeilijk of opstandig gedrag	35	3.00	5.00	4.11	0.53
Uitdaging bieden bij ontwikkelingsvoorsprong	35	2.00	5.00	3.97	0.77
<i>Emotionele ondersteuning</i>	40	3.40	4.75	4.14	0.33
Positieve sfeer	40	3.50	6.25	5.41	0.58
Negatieve sfeer	40	6.25	7.00	6.86	0.18
Sensitiviteit leidster	40	3.75	6.25	5.19	0.63
Aandacht kindperspectief	40	2.75	5.25	4.29	0.50
Gedragregulering	40	3.50	5.75	4.64	0.57

ROL PROFESSIONALISERING EN COMPETENTIEBELEVING IN KWALITEIT VOORSCHOOLSE VOORZIENINGEN

<i>Educatieve ondersteuning</i>	40	2.00	3.92	2.81	0.46
Faciliteren leren	40	2.25	4.50	3.29	0.59
Kwaliteit feedback	40	1.50	3.75	2.38	0.57
Stimuleren taalontwikkeling	40	2.00	3.75	2.76	0.49

Noot. n = aantal. M = Gemiddelde. SD = Standaarddeviatie.

De beschrijvende statistieken staan weergegeven in Tabel 1. De gemiddelde scores op Professionalisering zijn lager en laten meer spreiding zien dan die op Competentiebeleving. Pm'ers geven aan dat 'Studieboeken ed. lezen en bespreken' het minst vaak voorkomt. Het bespreken van zorgkinderen komt het meest voor. Pm'ers lijken zich overall even competent in te voelen. Wat betreft de uitkomsten in proceskwaliteit zien we dat de gemiddelde scores op Educatieve ondersteuning lager zijn dan op Emotionele ondersteuning.

Interne consistentie

De interne consistentie van de vier constructen is met de Cronbach's alpha berekend. De constructen Emotionele ondersteuning ($\alpha = .713$) en Educatieve ondersteuning ($\alpha = .785$) blijken voldoende betrouwbaar samen te hangen. Binnen het construct Competentiebeleving is een item geëlimineerd om de betrouwbaarheid te verhogen, waarna ook Competentiebeleving voldoende betrouwbaar samenhangt, $\alpha = .794$. Het betrof een item uit de vragenlijst waarbij gevraagd werd naar hoe competent de pm'ers zich voelen in het begeleiden van gezinnen. Het is aannemelijk dat deze competentie in de dagelijkse praktijk nauwelijks voorkomt waardoor pm'ers vaak ingevuld hebben zich hier niet competent in te voelen. Het construct Professionalisering heeft een matige betrouwbaarheid, $\alpha = .590$. Mogelijk door het kleine aantal items waaruit dit construct bestaat. Voor algemeen geldende opvattingen is deze score weliswaar te laag, maar gezien het grenst aan redelijke betrouwbaarheid en de items het best de variabele weerspiegelen wordt er voor gekozen het construct Professionalisering onveranderd te laten. Bij de interpretatie van de resultaten moet rekening worden gehouden met een matige betrouwbaarheid voor Professionalisering.

Correlaties

Om de onderlinge samenhang tussen Professionalisering, Competentiebeleving en Emotionele- en Educatieve ondersteuning te bekijken, zijn correlaties berekend tussen de gemiddelden van de vier subschalen. De Pearsons correlaties staan weergegeven in Tabel 2. Er is een middelmatige positieve correlatie gevonden tussen emotionele- en educatieve ondersteuning.

ROL PROFESSIONALISERING EN COMPETENTIEBELEVING IN KWALITEIT VOORSCHOOLSE VOORZIENINGEN

Hoge scores voor emotionele ondersteuning hangen samen met hoge scores voor educatieve ondersteuning. Uit de toets blijkt deze correlatie significant ($r = .694$, $p = .000$, $n = 40$). Tussen de overige variabelen is nauwelijks tot geen correlatie gevonden.

Tabel 2

Pearson correlaties tussen Professionalisering, Competentiebeleving, Emotionele- en Educatieve ondersteuning

	1.	2.	3.	4.
1. Professionalisering	-			
2. Competentiebeleving	.05	-		
3. Emotionele ondersteuning	-.10	-.28	-	
4. Educatieve ondersteuning	-.07	-.23	.69**	-
N	35	35	40	40

Noot. ** is een significante correlatie met $p < .01$

Evaluatie van de hypothesen

De eerste drie hypothesen zijn getoetst door middel van lineaire regressie analyses. Voorafgaand aan deze analyses zijn de voorwaarden getoetst. Er is niet aan de assumptie van een random steekproef voldaan. De voorschoolse voorzieningen behoren tot een enkele organisatie die eerder betrokken was bij kwaliteitsonderzoek door de Universiteit Utrecht. Hiermee moet rekening worden gehouden in de conclusies van dit onderzoek. Aan de overige assumpties werd voldaan.

Hypothese 1 stelt dat een hoge mate van Professionalisering samenhangt met een hoge mate van Emotionele- en Educatieve ondersteuning. Uit de lineaire regressieanalyse blijkt de verklaarde variantie niet significant. Professionalisering is geen voorspeller voor Emotionele ondersteuning: $R^2 = .01$, $F(1, 33) = 0.34$, $p = 0.567$, en niet voor Educatieve ondersteuning: $R^2 = .01$, $F(1, 33) = 0.17$, $p = 0.684$. Hypothese 1 wordt verworpen.

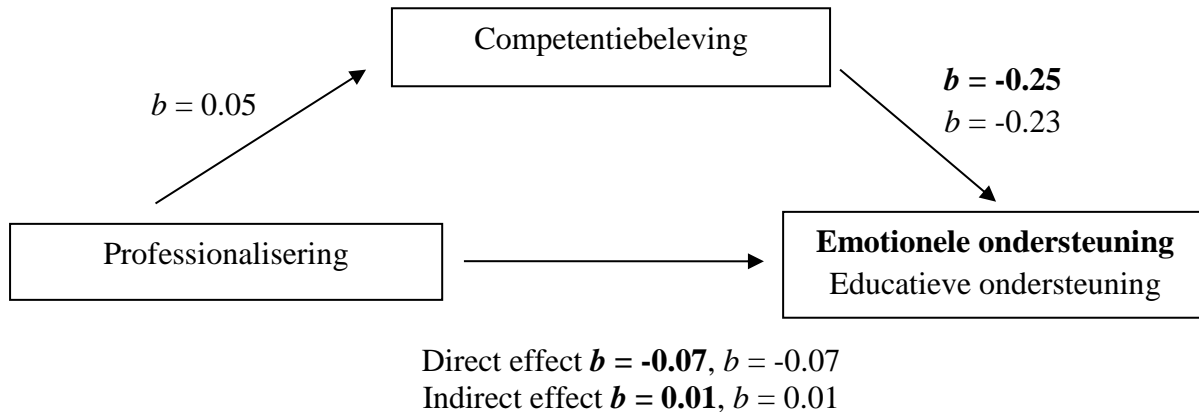
Hypothese 2 stelt dat een hoge mate van Professionalisering zorgt voor een hogere Competentiebeleving bij pm'ers. Uit het testen van de tweede hypothese blijkt de verklaarde variantie van de regressie niet significant, $R^2 = .00$, $F(1, 33) = 0.09$, $p = .763$. Professionalisering is geen voorspeller voor Competentiebeleving, waarmee Hypothese 2 wordt verworpen.

Hypothese 3 veronderstelt een positief effect van Competentiebeleving op Emotionele- en

ROL PROFESSIONALISERING EN COMPETENTIEBELEVING IN KWALITEIT VOORSCHOOLSE VOORZIENINGEN

Educatieve ondersteuning. Uit het toetsen van deze hypothese blijkt de verklaarde variantie van de regressies niet significant. Competentiebeleving is geen voorspeller voor Emotionele ondersteuning: $R^2 = .08$, $F(1, 33) = 2.85$, $p = .101$, en niet voor Educatieve ondersteuning: $R^2 = .05$, $F(1, 33) = 1.85$, $p = .183$. Hypothese 3 wordt verworpen.

Hypothese 4 assumeert dat de relatie tussen Professionalisering en Emotionele- en Educatieve ondersteuning wordt gemedieerd door Competentiebeleving. Ondanks het uitblijven van significante effecten werd voor de volledigheid van dit onderzoek ook deze hypothese getoetst. Hiervoor werd gebruik gemaakt van model vier in PROCESS (Hayes, 2013). Er is geen significant indirect effect van Professionalisering op Emotionele ondersteuning via Competentiebeleving, $b = 0.01$ CI [-.06, .04]. Eveneens is er geen significant indirect effect van Professionalisering op Educatieve ondersteuning via Competentiebeleving, $b = 0.01$ CI [-.06, .06]. Een indirect effect kan enkel gevonden worden indien er sprake is van significante directe relaties, welke niet zijn gevonden. De uitkomsten van de PROCESS analyse bevestigen dan ook de hierboven beschreven resultaten. Hypothese 4 wordt verworpen. In Figuur 2 wordt het mediatiemodel in beeld gebracht.



Figuur 2. Gestandaardiseerde coëfficiënten voor Professionalisering als voorspeller van Emotionele (**dikgedrukt**)- en Educatieve ondersteuning met Competentiebeleving als mediator. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Discussie

De laatste jaren is er groeiende aandacht naar de kwaliteit van voorschoolse voorzieningen. De stijging in aantal Nederlandse kinderen die hier gebruik van maakt en de bewezen invloed die de kwaliteit van voorschoolse centra heeft op ontwikkelingsuitkomsten, geeft het belang aan van

ROL PROFESSIONALISERING EN COMPETENTIEBELEVING IN KWALITEIT VOORSCHOOLSE VOORZIENINGEN

verder onderzoek. Deze studie trachtte nieuwe inzichten te geven over de invloeden van structurele kwaliteit op de proceskwaliteit in voorschoolse centra. Hierbij werd specifiek gekeken naar de invloed van de structurele kwaliteitsfactor professionalisering op de proceskwaliteit, waarbij onderscheid werd gemaakt tussen emotionele- en educatieve ondersteuning. Hiernaast is gekeken of de mate van competentiebeleving van pm'ers een mediërende rol heeft in dit verband. Het onderzoek vond plaats binnen voorschoolse voorzieningen van kinderopvangorganisatie Bink.

De gemiddelde scores op educatieve ondersteuning zijn lager dan op emotionele ondersteuning, wat in overeenstemming is met eerder onderzoek (Côté et al., 2013; Helmerhorst, Riksen-Walraven, Vermeer, Fukkink, & Tavecchio, 2014; Weiland, Ulvestad, Sachs, & Yoshikawa, 2013). Er is een significante positieve correlatie gevonden tussen emotionele- en educatieve ondersteuning; hoge scores voor emotionele ondersteuning hangen samen met hoge scores op educatieve ondersteuning. Verder zien we dat de gemiddelde scores op professionalisering lager uitkomen en meer spreiding laten zien dan die op competentiebeleving. We zien dus veel verschil in de mate van professionalisering tussen de locaties. Wellicht spelen de scheve verdeling tussen kinderdagverblijf- en peuterspeelzaalgroepen en de grote verschillen in groepsgrootte hier een rol in. Wat betreft competentiebeleving is de spreiding minder groot en lijkt het er dus op dat de pm'ers zich overal vrij competent in voelen. Hierbij moet rekening worden gehouden met het geven van sociaal wenselijke antwoorden, waarmee competentiebeleving sterk samenhangt (Caraway, Tucker, Reinke, & Hall, 2003; Sherer et al., 1982).

Bij het toetsen van de eerste hypothese is gekeken naar het effect van professionalisering op proceskwaliteit. Het construct professionalisering bleek voor zowel emotionele- als educatieve proceskwaliteit geen significante voorspeller. Dit betekent dat de mate waarin pm'ers aangaven dat aan professionalisering werd gedaan geen effect lijkt te hebben op de uitkomsten in proceskwaliteit. Hierna is gekeken naar het effect van professionalisering op de competentiebeleving van pm'ers, waaruit de verklaarde variantie niet significante blijkt. Professionalisering is dus geen voorspeller voor competentiebeleving. Vervolgens werd de relatie tussen competentiebeleving en proceskwaliteit onderzocht. Hieruit blijkt competentiebeleving geen significante voorspeller voor de uitkomsten in proceskwaliteit. Tot slot werd gekeken of de relatie tussen professionalisering en proceskwaliteit gemedieerd werd door competentiebeleving. Voor zowel emotionele- als educatieve proceskwaliteit is er geen significant indirect effect, wat het uitblijven van significante directe relaties herbevestigt.

ROL PROFESSIONALISERING EN COMPETENTIEBELEVING IN KWALITEIT VOORSCHOOLSE VOORZIENINGEN

Wanneer we kijken naar inhoudelijke factoren die kunnen verklaren waarom er geen significant effect is gevonden van professionalisering op proceskwaliteit komt naar voren dat de effectiviteit van professionaliseringsmaatregelen sterk lijkt samen te hangen met veel factoren, waaronder permanentie, gezamenlijkheid en reflectie (Henrichs, Slot, & Leseman, 2016). Oberhuemer (2005) noemt ook het reflecterend vermogen van de pm'er als onderdeel van het effect van professionalisering. Dit suggereert dat de inhoudelijke kwaliteit van professionalisering van belang is als het gaat om betere uitkomsten in proceskwaliteit. Binnen huidig onderzoek is professionalisering enkel op kwantitatieve wijze in kaart gebracht. Daarbij komt dat de items binnen professionalisering minder met elkaar lijken samen te hangen en grote spreiding laten zien. Het is daarom raadzaam om bij vervolgonderzoek te kijken naar het effect van verschillende, specifieke professionaliseringsactiviteiten en naar verschillende organisatievormen. Ook opleidingsniveau en werkervaring beïnvloeden de relatie tussen professionalisering en proceskwaliteit (Early et al., 2007; Slot, 2015). Zo laat het pre-COOL onderzoek zien dat oudere, zeer ervaren pm'ers veel meer gebaat zijn bij ruime aandacht voor hun verdere professionele ontwikkeling dan jongere, minder ervaren pm'ers (Slot, 2015). Mogelijk heeft de grote spreiding in aantal jaar werkervaring onder de pm'ers een rol gespeeld, maar hier is niet naar gekeken in huidig onderzoek.

Een verklaring voor het uitblijven van een significante relatie tussen competentiebeleving en proceskwaliteit is dat competentiebeleving slechts een klein aandeel heeft in de uitkomsten van proceskwaliteit en dat meer factoren hier een rol in spelen (Guo et al., 2010). Daarnaast moet worden opgemerkt dat competentiebeleving zeer contextafhankelijk is en beïnvloed kan worden door bijvoorbeeld het aantal jaar werkervaring (Guo et al., 2011). Daarbij is het, gezien de gevoeligheid voor sociaal wenselijke antwoorden, interessant om naast het meten van de competentiebeleving middels zelfrapportage, de competentie ook objectief in kaart te brengen middels observatie of beoordeling van betrokkenen. Het is denkbaar dat de objectief gemeten competentie zwak correleert met de eigen competentiebeleving, zoals in andere beroepsgroepen eerder ook gemeten is (Lai & Teng, 2011).

Methodologische verklaringen kunnen gezocht worden in de kleine steekproef. De missende waarden konden niet worden gebruikt en zorgden ervoor dat de steekproef kleiner werd. Dit maakt het vinden van effecten lastiger en kan verklaren waarom er geen significante verschillen zijn (Baarda, 2009). Daarnaast betrof het een selecte steekproef wat de generaliseerbaarheid van

ROL PROFESSIONALISERING EN COMPETENTIEBELEVING IN KWALITEIT VOORSCHOOLSE VOORZIENINGEN

dit onderzoek beperkt (Baarda, 2009). Voor toekomstig onderzoek wordt dan ook een grotere steekproef aanbevolen, zodat de resultaten beter te generaliseren zijn. Naast kanttekeningen zijn ook sterke kanten van dit onderzoek te benoemen. Zo werd gebruik gemaakt van de CLASS Toddler, een internationaal erkend observatie instrument dat een goede psychometrische kwaliteit kent. De observatoren zijn vooraf getraind in het afnemen van de CLASS en deden een betrouwbaarheidstest om zo systematische fouten tegen te gaan en de interne validiteit van dit onderzoek te verhogen.

Samenvattend is de op basis van literatuurstudie gestelde hypothese dat professionalisering een positief effect heeft op de proceskwaliteit en deze relatie gemedieerd wordt door competentiebeleving verworpen. Genoemde inhoudelijke en methodologische verklaringen leiden tot suggesties voor het sterker maken van toekomstig onderzoek. Zoals verder onderzoek naar het effect van verschillende professionaliseringsactiviteiten. Wellicht niet alleen in kwantitatieve vorm zoals in huidig onderzoek, maar ook op kwalitatieve wijze door te kijken naar hoe deze activiteiten worden ingezet en de mate van permanentie, reflectie en gezamenlijkheid. Aanbevolen wordt om werkervaring en vooropleiding mee te nemen in de relatie tussen professionalisering en proceskwaliteit en ook in relatie tussen competentiebeleving en proceskwaliteit. Al met al lijkt een benadering nodig waarin niet alleen gekeken wordt naar rechtlijnige oorzaak-gevolg relaties tussen structurele kwaliteitsfactoren en uitkomsten in proceskwaliteit, maar ook naar hoe deze factoren elkaar op hun beurt wederzijds beïnvloeden.

Referenties

- Almog, O., & Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education, 22*, 115-129. doi:10.1080/08856250701267774
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Baarda, D. B. (2009). *Dit is onderzoek: Handleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bradley, S., Drapeau, M., & DeStefano, J. (2012). The relationship between continuing education and perceived competence, professional support, and professional value among clinical psychologists. *Journal of Continuing Education in the Health Professions, 32*, 31-38. doi:10.1002/chp.21120
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P.S. (2006). Teachers' self-efficacybeliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: a study at the schoollevel. *Journal of School Psychology, 44*, 473–490. doi:10.1016/j.jsp.2006.09.001
- Caraway, K., Tucker, C.M., Reinke, W.M., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools, 40*, 417-427. doi:10.1002/pits.10092
- Côté, S. M., Mongeau, C., Japel, C., Xu, Q., Séguin, J.R., & Tremblay, R. E. (2013). Child care quality and cognitive development: Trajectories leading to better preacademic skills. *Child Development, 84*, 752–766. doi:10.1111/cdev.12007
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D., ... Zill, N. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development, 78*, 558–580. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01014.x
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS, third edition*. London: SAGE publications.
- Fukkink, R., Tavecchio, L., de Kruif, R., Vermeer, H., & van Zeijl, J. (2005). Criteria voor kwaliteit van kinderopvang: Visies van sleutelfiguren. *Pedagogiek, 25*, 243–261.

ROL PROFESSIONALISERING EN COMPETENTIEBELEVING IN KWALITEIT
VOORSCHOOLSE VOORZIENINGEN

- Fukkink, R.G., Gevers Deynoot-Schaub, M.J., Helmerhorst, K.O., Bollen, I.,
Riksen-Walraven, J.M. (2013). *Pedagogische kwaliteit van de kinderopvang voor 0- tot 4- jarigen in Nederlandse kinderdagverblijven in 2012*. Amsterdam: NCKO.
- Gebbie, D.H., Ceglowski, D., Taylor, L.K., & Miels, J. (2012). The role of teacher efficacy in strengthening classroom support for preschool children with disabilities who exhibit challenging behaviors. *Early Childhood Education Journal*, 40, 35-46.
doi:10.1007/s10643-011-0486-5
- Gevers Deynoot-Schaub, M., & Riksen-Walraven, M. (2002). Kwaliteit onder druk: De kwaliteit van opvang in Nederlandse kinderdagverblijven in 1995 en 2001. *Pedagogiek*, 22, 109-124. doi:0161-1461/02/3304-0268
- Gilliam, W.S. (2005). Prekindergarteners left behind: expulsion rates in state prekindergarten programs. *Foundation for Child Development*, 3, 1-7.
- Gregoriadis, A., Grammatikopoulos, V., Zachopoulou, E. (2018). Early childhood education and care today: Impact, policies, quality. *Professional Development and Quality in Early Childhood Education*, 7-28. doi:10.1007/978-3-319-64212-3_2
- Guo, Y., Justice, L.M., Sawyer, B., Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 27, 961-968.
doi:10.1016/j.tate.2011.03.008
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Kadeavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher education*, 26, 1094-1103. doi:10.1016/j.tate.2009.11.005
- Hamre, B., & Pianta, R.C. (2005). Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk for school failure? *Child Development*, 76, 949-967. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x
- Hayes, A.F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York/London: The Guilford Press.
- Helmerhorst, K.O.W., Riksen-Walraven, M.J., Vermeer, H.J., Fukkink, R.G., & Tavecchio, L.W.C. (2014). Measuring the interactive skills of caregivers in child care centers: Development and validation of the Caregiver Interaction Profile Scales. *Early Education and Development*, 25, 770-790. doi:10.1080/10409289.2014.840482
- Henrichs, L. F., & Leseman, P. P. M. (2016). *Onderzoeksrapport VVE Utrecht 2012 - 2015*.

ROL PROFESSIONALISERING EN COMPETENTIEBELEVING IN KWALITEIT VOORSCHOOLSE VOORZIENINGEN

Geraadpleegd van

http://www.uu.nl/sites/default/files/vve_utrecht_onderzoek_henrichsleseman.pdf

- Henrichs, L.F., Slot, P.L., & Leseman, P.P.M. (2016). *Professionele ontwikkeling in voorschoolse voorzieningen: Een literatuurstudie naar doeltreffende professionaliseringsvormen en -activiteiten*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 27-50. doi:10.1016/j.ecresq.2007.05.002
- Jensen, P., & Würtz Rasmussen, A. (2016). Professional development and its impact on children in Early Childhood Education and Care: A meta-analysis based on European studies. *Scandinavian Journal of Educational Research*. doi:10.1080/00313831.2018.1466359
- Justice, L. M., Mashburn, A., Pence, K. L., & Wiggins, A. (2008). Experimental evaluation of a preschool language curriculum: Influence on children's expressive language skills. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 51, 9831–001. doi:10.1044/1092-4388(2008/072)
- Lai, N. M., & Teng, C. L. (2011). Self-perceived competence correlates poorly with objectively measured competence in evidence based medicine among medical students. *BMC Medical Education*, 11. doi:10.1186/1472-6920-11-25
- La Paro, K. L., Hamre, B. K., & Pianta R. C. (2012). *Classroom Assessment Scoring System Toddler*. Baltimore: Brookes Publishin Co.
- Leseman, P., & Slot, P.L. (2013). *Kwaliteit en curriculum van voorschoolse opvang en educatie in Nederland: Relaties met structurele kenmerken, organisatiekenmerken en gebruik van educatieve programma's*. Universiteit Utrecht.
- Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. V. (2004). How large are teacher effects? *Education Evaluation and Policy Analysis*, 26, 237–257. doi:10.3102/01623737026003237
- Oberhuemer, P. (2005). Conceptualising the early childhood pedagogue: Policy approaches and issues of professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13, 5–16. doi: 10.1080/13502930585209521
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., . . . Barbarin, O. (2005). Features of pre- kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict

ROL PROFESSIONALISERING EN COMPETENTIEBELEVING IN KWALITEIT VOORSCHOOLSE VOORZIENINGEN

- observed classroom quality and child- teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9, 144–159. doi:10.1207/s1532480xads0903_2
- Pianta, R., & Stuhlman, M. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33, 444–458.
- Rijksoverheid. (2018). *Cijfers kinderopvang eerste kwartaal 2018*. Geraadpleegd van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/kinderopvang/documenten/publicaties/2018/06/25/cijfers-kinderopvang-eerste-kwartaal-2018>
- Sherer, M., Maddux, J.E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R.W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51, 663-671. doi:10.2466/pr0.1982.51.2.663
- Shonkoff, J.P. (2010). Building a new biodevelopmental framework to guide the future of early childhood policy. *Child Development*, 81, 357–367. doi:10.1111/j.1467624.2009.01399.x
- Slot, P. L. (2014). *Early childhood education and care in the Netherlands. Quality, curriculum, and relations with child development*. Dissertatie Universiteit Utrecht.
- Slot, P. L. (2015). Het verband tussen structurele en proceskwaliteit is niet lineair. Over hoe belangrijk interne professionalisering is. *Beleid Bestuur Management & Pedagogiek in de kinderopvang*, 5, 28-32. Geraadpleegd via: https://www.researchgate.net/publication/303985366_Het_verband_tussen_structurele_en_proceskwaliteit_is_niet_lineair_Over_hoe_belangrijk_interne_professionalisering_is
- Slot, P.L., Boom, J., Verhagen, J., & Leseman, P.M. (2017). Measurement properties of the CLASS Toddler in ECEC in the Netherlands. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 48, 79-91. doi:10.1016/j.appdev.2016.11.008
- Strain, P.S., & Joseph, G.E. (2004). Engaged supervision to support recommended practices for young children with challenging behavior. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24, 39-50. doi:10.1177/02711214040240010401
- Thomason, A., & La Paro, K. (2009). Measuring the quality of teacher-child interactions in toddler child care. *Early Education and Development*, 20, 285–304. doi:10.1080/10409280902773351
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. doi:S0742-051X(01)00036-1

ROL PROFESSIONALISERING EN COMPETENTIEBELEVING IN KWALITEIT
VOORSCHOOLSE VOORZIENINGEN

- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., Vandergrift, N., & NICHD ECCRN. (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD study of early child care and youth development. *Child Development, 81*, 737–756. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x
- Van Dam, C., & Vlaar, P. (2007). *Quickscan beroepsverenigingen sociaalagogisch werk*. Utrecht: Movisie beroepsontwikkeling.
- Veen, A., Fukkink, R., Gevers Deynoot-Schaub, M.J.J.M., Heurter, A.M.H., Helmerhorst, K., Bollen, I. (2014). *Pedagogische kwaliteit gemeten in peuterspeelzalen*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Veen, A., & Leseman, P. (2015). *Pre-COOL cohortonderzoek. Resultaten over de voorschoolse periode*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Weiland, C., Ulvestad, K., Sachs, J., & Yoshikawa, H. (2013). Associations between classroom quality and children's vocabulary and executive function skills in urban public prekindergarten program. *Early Childhood Research Quarterly, 28*, 199–209. doi:10.1016/j.ecresq.2012.12.002
- Yoon, J. S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher–student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality, 30*, 485–493. doi:10.2224/sbp.2002.30.5.485