

# Coaching in de voorschoolse educatie

Verdiepend EVENING-onderzoek onder pedagogisch beleidsmedewerkers/  
coaches



Iris Wierdsma & IJsbrand Jepma

December 2024



Universiteit Utrecht

 **SARDES**  
Onderdeel van CAOP

 **EVENING**

# Coaching in de voorschoolse educatie

Verdiepend EVENING-onderzoek onder pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches

# Inhoudsopgave

|                                                                                          |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Samenvatting</b>                                                                      | <b>4</b>  |
| <b>Inleiding</b>                                                                         | <b>7</b>  |
| <b>1. De context van dit onderzoek</b>                                                   | <b>10</b> |
| 1.1 Vorig onderzoek                                                                      | 10        |
| 1.2 Het begrip 'educatieve kwaliteit'                                                    | 13        |
| 1.3 Coaching                                                                             | 14        |
| <b>2. De onderzoeksopzet</b>                                                             | <b>21</b> |
| <b>3. De pedagogisch beleidsmedewerker/ coach in de voorschoolse educatie</b>            | <b>22</b> |
| 3.1 Achtergrondkenmerken                                                                 | 22        |
| 3.2 Rol(len) en werkzaamheden                                                            | 24        |
| 3.3 Inzet en tijdsbesteding                                                              | 27        |
| 3.4 Vorm en inhoud van pedagogische coaching                                             | 32        |
| 3.5 Reacties op pedagogische coaching                                                    | 34        |
| <b>4. De ervaringen van de pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve met coaching</b> | <b>36</b> |
| 4.1 Achtergrondkenmerken                                                                 | 36        |
| 4.2 Randvoorwaarden                                                                      | 37        |
| 4.3 Vrijheid versus sturing                                                              | 38        |
| 4.4 Educatieve kwaliteit                                                                 | 39        |
| 4.5 Coaching                                                                             | 39        |
| 4.6 Startende pedagogisch professionals                                                  | 41        |
| 4.7 Weerstand                                                                            | 41        |
| 4.8 Eigen professionele ontwikkeling en persoonlijke groei                               | 42        |
| 4.9 Taakverdeling toename zorgkwesties                                                   | 42        |
| <b>5. De conclusies, discussie en aanbevelingen</b>                                      | <b>44</b> |
| 5.1 Conclusies                                                                           | 44        |
| 5.2 Discussie                                                                            | 46        |
| 5.3 Aanbevelingen                                                                        | 46        |
| <b>Colofon</b>                                                                           | <b>50</b> |

## Samenvatting

Dit verdiepende onderzoek onder de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de voorschoolse educatie (ve) is onderdeel van het EVENING-onderzoek ([www.eveningonderzoek.nl](http://www.eveningonderzoek.nl)). EVENING staat voor Effectstudie Voorschoolse Educatie: een ‘natuurlijk experiment’ in Nederlandse gemeenten. Het woord ‘evening’ (een vorm van “to even”, ofwel “gelijkmaken”) verwijst naar het belangrijke doel van ve: het vergroten van kansengelijkheid. Een onderzoeksteam van de Universiteit Utrecht en Sardes voeren het onderzoek uit. Aan EVENING doen in totaal 30 gemeenten mee, met daarbinnen de participatie van 156 ve-locaties en 264 groepen.

Voorliggend onderzoek bouwt voort op het rapport ‘De pedagogisch beleidsmedewerker voorschoolse educatie: onderzoek naar de inzet van de pedagogisch beleidsmedewerker voor verbetering van de kwaliteit’ (Van Esch & Jepma, 2021). De centrale vraag luidde: *In hoeverre draagt de pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de voorschoolse educatie bij aan het verhogen van de educatieve kwaliteit in de voorschoolse educatie?* Onderhavig onderzoek rapporteert over de enquêteresultaten van 32 pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve en twee verdiepende focusgroepen waarin in totaal zeven pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve aan hebben meegedaan.

## Conclusies

### Conclusie 1: fundament voor versterking van educatieve kwaliteit

Er is in de afgelopen jaren een fundament gelegd voor pedagogische coaching in de ve, wat een bijdrage levert aan het verbeteren van de educatieve kwaliteit. De werkzaamheden van de pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve richten zich overwegend op de kwaliteitsverbetering van het ve-aanbod, wat als positief kan worden ervaren. Veel pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve beschouwen hun ervaring als voormalig pedagogisch professional als een voordeel in hun nieuwe rol. In vergelijking met de eerste meting lijkt het erop dat het zwaartepunt van de rol van de pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve is verschoven van beleid naar (team)coaching van pedagogisch professionals. Waar in de eerste meting respectievelijk 64 en 54 procent het accent op beleid dan wel (team)coaching had liggen in de werkzaamheden, is dat in deze meting respectievelijk 38 en 88 procent. Dit betekent dat de pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve een scherper profiel heeft gekregen op (team)coaching van pedagogisch professionals. Mogelijk verklaart dit mede dat de educatieve kwaliteit binnen de onderzochte EVENING-locaties is gestegen. Hierbij past evenwel de kanttekening dat er in deze meting ook wat meer aandacht is geschonken aan coaching (en wat minder aan beleidswerk), waardoor er een zekere ‘onderzoeksbias’ heeft kunnen plaatsvinden.

Toch is er onduidelijkheid over rollen, verantwoordelijkheden en werkzaamheden, mede door de combinatie met andere functies (o.m. manager, coördinator) en de diversiteit in organisatiebeleid. Toenemende zorgvragen rondom kinderen en ouders verleggen soms de focus van kwaliteitsverbetering van ve naar zorggerelateerde vraagstukken.

### Conclusie 2: grote verschillen in randvoorwaarden

Er zijn grote verschillen in randvoorwaarden voor pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve, zoals opleiding, ervaring, caseload en beschikbare tijd. Deze variatie wordt beïnvloed door landelijke normen, gemeentelijke subsidies en specifiek organisatiebeleid. Het opbouwen van vertrouwensrelaties met de pedagogisch professionals, essentieel voor impactvolle coaching, wordt hierdoor bemoeilijkt en krijgt niet altijd voldoende tijd en ruimte.

### **Conclusie 3: weinig (contact)tijd voor coaching met impact**

Pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve verrichten vanuit hun veelal hybride rol allerlei werkzaamheden, van coachen van (teams en/of individuele pedagogisch professionals op competenties), tot het organiseren van werkoverleg met pedagogisch professionals, tot het houden van (individueel of groepjes) kindbesprekingen met pedagogisch professionals, tot het versterken van de structuur en aanbod voor kinderen met een extra ondersteuningsbehoefte. En ook bij het voorbereiden, ontwikkelen, invoeren en/of evalueren van pedagogisch beleid en het samenwerken en afstemmen met externe partijen wordt een rol gepakt. Daarmee wordt op heel verschillende manieren impact gemaakt.

Tegelijk maakt dit alles dat een deel van de pedagogisch professionals vaak een weinig intensieve vorm van coaching ontvangen, terwijl onderzoek wijst op een minimale contacttijd van tweewekelijks 1 uur voor effectieve resultaten. Er zijn pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve die binnen een dienstverband van 24 uur per week 10 pedagogisch professionals hebben te coachen, terwijl een andere pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve in hetzelfde aantal uren 50 pedagogisch professionals heeft te coachen. De variatie is groot: van (gemiddeld) 21 minuten tot (gemiddeld) ruim 3,5 uur per week. Daarnaast ontbreken veelal niet-groepsgebonden uren voor pedagogisch professionals voor reflectie, feedback en nagesprek met de coach, wat de impact van coaching op pedagogisch-didactisch handelen verder kan beperken.

### **Conclusie 4: focus op goede werkzaamheden en taken, maar werkzame elementen voor effectiviteit van coaching ontbreken**

Pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve richten zich op professionalisering en kwaliteitsverbetering, maar werken daarbij vaak zonder systematische coachingsplannen. Hierdoor ontbreken bewezen effectieve elementen zoals doelen, feedback en reflectie, wat de impact van coaching in de praktijk kan verminderen.

## **Discussie**

Dit onderzoek roept vragen op over de opkomst en uitdagingen in pedagogische coaching binnen de ve. Onduidelijke rollen, verschillen in opleiding en werkomstandigheden, en te weinig contacttijd beperken mogelijk de potentiële effectiviteit. Systematische methodieken zoals coachingsplannen worden te weinig toegepast. Landelijke standaarden kunnen mogelijk helpen om randvoorwaarden en methodieken te uniformeren, de rol van coaches te versterken en duurzame kwaliteitsverbetering in de ve te waarborgen.

## **Aanbevelingen**

### **Aanbeveling 1: maak meer gebruik van de wetenschappelijke kennisbasis ('evidence informed' handelen) bij het inrichten van pedagogische coaching**

Maak pedagogische coaching effectiever door evidence-informed te werken, gebaseerd op wetenschappelijke kennis. Gebruik bewezen werkzame elementen: ontwikkel een individueel coachingsplan met doelen en activiteiten, observeer en modelleer in de praktijk, oefen nieuwe vaardigheden in een veilige omgeving, reflecteer kritisch op handelen met behulp van vakliteratuur, en geef gerichte feedback. Deze elementen worden in de huidige coachingspraktijken nog onvoldoende toegepast. Er is behoefte aan meer aansluiting bij onderzoek, rekening houdend met de specifieke context van de alledaagse uitvoeringspraktijk.

**Aanbeveling 2: voer (vervolg)onderzoek uit**

Er wordt aanbevolen om in Nederland implementatie- en effectonderzoek naar pedagogische coaching in de ve te verrichten. Dit onderzoek moet de toepasbaarheid van veelbelovende internationale resultaten in de Nederlandse context toetsen via solide onderzoeksdesigns, zoals quasi-experimentele studies en/of RCT's. Daarnaast is het belangrijk om ook pedagogisch professionals te betrekken in onderzoek om hun ervaringen en verbeterpunten in kaart te brengen. Tot slot zouden kwalitatieve casestudies naar succesvolle coachingspraktijken inzicht moeten geven in processen, technieken en resultaten, zodat veelbelovende aanpakken gedeeld kunnen worden ter inspiratie en verbetering van de coachingspraktijk in ve.

**Aanbeveling 3: ontwerp een richtinggevend kader voor de coachfunctie**

Ontwikkel – mede op basis van voorgesteld (vervolg)onderzoek – een richtinggevend kader voor de coachfunctie in de ve-sector met afspraken over opleidingseisen, caseload, minimale contacttijd, coachgesprekken buiten de groep, benodigde werkvormen en technieken, en het gebruik van coachingsplannen. Dit kader kan duidelijke normen en randvoorwaarden bieden voor effectieve vormen van coaching, professionele ontwikkeling en impact. Tegelijk kan dit het belang van coaching binnen organisaties benadrukken. Hierbij is het van belang ook oog te hebben voor de niet-groepsgebonden tijd van pedagogisch professionals om coaching te kunnen ontvangen.

# Inleiding

## Introductie van een nieuwe functie

Vanaf 1 januari 2022 zijn gemeenten wettelijk verplicht pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de voorschoolse educatie (ve) te faciliteren bij aanbieders van ve.<sup>1</sup> De pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve is aanvullend op de pedagogisch beleidsmedewerker/coach, welke vanaf 1 januari 2019 in het kader van de Wet Innovatie en Kwaliteit Kinderopvang (IKK) is ingevoerd in de kinderopvang. Al lang voor de wettelijke invoering van de pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve zijn hbo'ers op de groep geïntroduceerd, vooral in de grotere gemeenten (destijds de G37) die hiervoor (tijdelijk) extra middelen van de rijksoverheid hebben gekregen.<sup>2</sup>

De inzet van de pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve wordt gefinancierd uit het gemeentelijk onderwijsachterstandenbeleid (goab). Gemeenten geven financiële middelen aan de ve-aanbieders. De hoogte van en de wijze waarop deze subsidie wordt uitgekeerd aan de ve-aanbieders verschilt per gemeente.<sup>3</sup> De beleidsmaatregel heeft als doel om de kwaliteit van ve te verbeteren. Een hoge kwaliteit van ve heeft een positieve invloed op de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling van doelgroeppeuters, zo blijkt keer op keer uit onderzoek.<sup>4</sup> Een hoge kwaliteit van ve wordt onder meer getypeerd door warme en fijne sociale relaties en rijke talige interacties tussen pedagogisch professionals en kinderen.<sup>5</sup>

Voor de inzet van de pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve is een 'urennorm' van kracht.<sup>6</sup> Voor elke doelgroeppeuter moet er minimaal 10 uur per jaar een pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve worden ingezet. Als er op een locatie met ve op 1 januari van het jaar bijvoorbeeld zes doelgroeppeuters zijn, dan is het aan de ve-aanbieder om ervoor te zorgen dat gedurende dat jaar een pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve beschikbaar is voor minimaal 60 uur. Hoe deze uren worden ingezet om de kwaliteit van ve te verbeteren is aan de organisatie en de pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve.

Het profiel van de pedagogisch beleidsmedewerkers/coach in de ve komt tegemoet aan een hbo werk- en denkniveau, gelijk aan de eisen zoals gesteld in de Wet IKK. Een hbo-, wo- en associate degree-opleiding gericht op de ontwikkeling van kinderen en de manier waarop die ontwikkeling zo optimaal mogelijk kan

---

<sup>1</sup> Versteegen, H. (2020). *Inzet pedagogisch beleidsmedewerker voor nog betere voorschoolse educatie. Handreiking voor gemeenten*. GOAB-ondersteuningsteam.

<sup>2</sup> Muller, P. (2013). *Hbo'ers in de VVE. Leerpunten uit de praktijk*. Sardes.

<sup>3</sup> Jepma et al. (2023). *Monitor Implementatie en besteding gemeentelijk onderwijsachterstandenbeleid. Meting 4: 960 uur, pedagogisch beleidsmedewerker in de voorschoolse educatie en financiën*. Sardes/Oberon.

<sup>4</sup> Jepma, I.J. & Heyden, Vander, K. (2022). *De impact van voorschoolse educatie*.

<sup>5</sup> Downer, J.T., Kraft-Sayre, M.E., & Pianta, R.V. (2009). Ongoing, Web-Mediated Professional Development Focused on Teacher-Child Interactions: Early Childhood Educators' Usage Rates and Self-Reported Satisfaction. *Early Education and Development*, 20(2), 321–345.

Ulferts, H., Wolf, K. M., & Anders, Y. (2019). Impact of process quality in Early Childhood Education and Care on academic outcomes: Longitudinal meta-analysis. *Child Development*, 90(5), 1474–1489.

<sup>6</sup> Voor de inzet van de pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de kinderopvang geldt eveneens een urennorm: 50 uur maal het aantal geregistreerde kindercentrumlocaties van de houder, plus 10 uur maal het aantal fte pedagogisch professionals.

worden ondersteund, volstaat. Een mbo4-diploma, aangevuld met een branche-erkende opleiding, is ook mogelijk.

In de alledaagse uitvoeringspraktijk zijn er verschillende rollen, werkzaamheden en taken te onderscheiden in het werk van de pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve. De werkzaamheden moeten in ieder geval gericht zijn op de kwaliteitsverbetering van het ve-aanbod. Kinderopvangorganisaties beschrijven dit in het pedagogisch beleidsplan. Gemeenten kunnen de inkleuring van de functie geheel overlaten aan de organisaties zelf of daar meer of minder sturende afspraken over maken op gemeentelijk niveau en dit vastleggen in de subsidieverordening.

Dit alles maakt dat er in de praktijk verschillen kunnen en mogen worden verwacht bij de inzet van de pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve, met meer of minder aandacht voor coaching van pedagogisch professionals op de werkvloer. Ook de inhoudelijke vormgeving van de coaching in de ve kan van coach tot coach verschillen. Divers onderzoek geeft daartoe aanleiding.<sup>7</sup> Als gevolg daarvan kan worden aangenomen dat de invloed van de pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve op de kwaliteit van ve verschilt.

## Probleemstelling

Uit het EVENING-onderzoek blijkt dat de pedagogische kwaliteit, meer specifiek de 'educatieve kwaliteit' (zogenoeten 'doelbewust ontwikkelingsgericht werken') na de invoering van de pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve (tussen 2022 en 2023) is gestegen, vooral tijdens begeleide spelmomenten van pedagogisch professionals met kinderen.<sup>8</sup> Zoals gezegd heeft een hoge educatieve kwaliteit een positief effect op de ontwikkeling van kinderen, vooral op de ontwikkeling van de doelgroep. Met dit verdiepende onderzoek willen we nagaan of en zo ja, hoe de inzet van de pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve hieraan heeft bijgedragen. In temen van een probleemstelling: *In hoeverre draagt de pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de voorschoolse educatie bij aan het verhogen van de educatieve kwaliteit in de voorschoolse educatie?*

## Onderzoeksvragen

De afgeleide onderzoeksvragen zijn:

- 1) *Welke verklaringen kunnen worden gegeven voor de stijging van de educatieve kwaliteit in de voorschoolse educatie? Speelt de inzet van de pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de voorschoolse educatie hierin een rol?*
- 2) *Zo ja, op welke (directe en indirecte) wijze(n) heeft de pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de voorschoolse educatie invloed op de educatieve kwaliteit?*
- 3) *Hoe wordt de pedagogische coaching binnen de voorschoolse educatie inhoud en vormgegeven? Wat zijn hierbij bevorderende en belemmerende factoren?*

---

<sup>7</sup> Van Esch, R., & Jepma, IJ. (2022). *De pedagogisch beleidsmedewerker voorschoolse educatie. Onderzoek naar de inzet van de pedagogisch beleidsmedewerker voor verbetering van de kwaliteit*. Consortium EVENING/Universiteit Utrecht/Sardes.

Waaijer, C., Becker, S., & Jepma, IJ. (2023). *Coaching bij Humankind. Verkennend onderzoek onder pedagogisch professionals en coaches naar inzet en impact* [Interne publicatie]. Sardes.

<sup>8</sup> Van Huizen et al. (2024). *Tussentijds rapport EVENING April 2024*. Universiteit Utrecht.

- 4) *Welke vorm(en) van pedagogische coaching dragen bij aan het verstrekken van de educatieve kwaliteit op de groep? Wat zijn de do's en don'ts?*
- 5) *Wat kunnen pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de voorschoolse educatie leren van elkaars werkwijze(n)?*
- 6) *Welke aanbevelingen kunnen worden gedaan om de praktijk van coaching in de voorschoolse educatie verder te versterken?*

De probleemstelling en onderzoeksvragen worden beantwoord door middel van een enquête onder pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve, aangevuld met verdiepende focusgesprekken met groepjes pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve. De resultaten hiervan worden in een breder raamwerk beschouwd. Daarin wordt gebruik gemaakt van de (theoretische en empirische) kennisbasis ('body of knowledge') over coaching in de ve.

## **Opbouw van het rapport**

Dit onderzoeksrapport is opgebouwd uit vier hoofdstukken.

Hoofdstuk 1 bevat de achtergrond van het onderzoek. Het hoofdstuk gaat in op de belangrijkste bevindingen van het eerdere onderzoek naar de inzet van de pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve, maar schetst ook hoe de 'educatieve kwaliteit' zich verhoudt tot het verzamelbegrip 'pedagogische kwaliteit' en gaat dieper in op 'coaching in de ve'. Dit dient als achtergrond bij het duiden van de bevindingen.

In hoofdstuk 2 staat beknopt de opzet van het onderzoek.

De bevindingen van de enquête onder de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve zijn opgenomen in hoofdstuk 3. Hoe ziet de tijdsbesteding van de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve eruit? Welke vormen van coaching worden toegepast?

Centraal in hoofdstuk 4 staan de opbrengsten van de focusgesprekken met de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve.

Slothoofdstuk 5 sluit af met de belangrijkste conclusies, een discussie en aanbevelingen voor beleid en praktijk.

In het nu volgende hoofdstuk 1 schetsen we de achtergrond van ons onderzoek.

# 1. De context van dit onderzoek

In dit eerste hoofdstuk wordt de achtergrond van het onderzoek geschetst. Allereerst wordt ingegaan op de resultaten van het eerdere onderzoek naar de inzet van de pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de voorschoolse educatie (ve) (paragraaf 1.1). Daarna zoomen we in op het begrip ‘educatieve kwaliteit’ (paragraaf 1.2). Wat kan daaronder worden verstaan, en hoe verhoudt dit begrip zich tot de overkoepelende term ‘pedagogische kwaliteit’? Dit hoofdstuk sluit af met wat we uit onderzoek weten over (de impact van) coaching binnen de ve (paragraaf 1.3).

## 1.1 Vorig onderzoek

### Een veelzijdige betrekking

Uit een eerste, verkennend onderzoek binnen EVENING onder pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve, kunnen we het volgende beeld opmaken.<sup>9</sup> Pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve zijn over het algemeen tussen de 30 en 40 jaar oud en werken in vast verband bij hun organisatie. De meeste pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve hebben een pedagogische (voor)opleiding gevolgd, zoals Sociaal Pedagogisch Werk, Pabo of HBO Pedagogiek of Psychologie. Ze draaien dan ook af en toe mee op groepen, al is dit vaak in combinatie met coaching- of ondersteuningstaken. Kennis en ervaring van de pedagogische praktijk zijn relevant bij alle taken die uitgevoerd worden ter verbetering van de ve-kwaliteit.

Pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve werken gemiddeld een kleine twee werkdagen (14,8 uur) per week als pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve, wat over in de meeste gevallen twee derde aandeel is (64,3%) van hun totale dienstverband. Sommige pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve werken fulltime, voor anderen omvat deze functie en de bijbehorende taken juist nog geen 10 procent van hun totale werkweek: ‘ze doen het erbij’. Hoeveel tijd ze kwijt zijn aan werk, specifiek als pedagogische beleidsmedewerker/coach in de ve kan dus erg uiteenlopen.

Het overgrote deel van pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve is op meer dan vijf ve-locaties werkzaam (61%). Het komt weinig voor dat een pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve betrokken is bij minder dan vier ve-locaties totaal (14%), ze hebben dus meestal meerdere ve-locaties onder de vleugels. Ongeveer de helft van de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve wordt op alle ve-groepen even intensief ingezet, terwijl de andere helft variabel (naar behoefte) wordt ingezet. Dit is een goede illustratie van het feit dat de typologie van de pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve niet zozeer afhankelijk is van de medewerker zelf, maar ook van de ve-locaties waar ze werkzaam zijn. De factoren die bepalen hoe pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve worden ingezet, zijn bijvoorbeeld de hoeveelheid doelgroepeuters die binnen de ve-groepen aanwezig zijn, en de urgentie met betrekking tot kwaliteitsverbetering.

---

<sup>9</sup> Van Esch, R., & Jepma, IJ. (2021). *De pedagogisch beleidsmedewerker voorschoolse educatie. Onderzoek naar de inzet van de pedagogisch beleidsmedewerker voor verbetering van de kwaliteit*. Consortium EVENING/Universiteit Utrecht/Sardes.

De wensen en behoeften van de ve-aanbieder zijn medebepalend voor hoe het takenpakket van een pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve wordt ingevuld. Het blijkt dat meerdere pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve binnen eenzelfde organisatie hun taken verdelen, waar de één wordt ingezet voor ontwikkeling en verbetering van het pedagogisch beleid, en de andere zich meer specialiseert in coachingstaken. De rol en taak van de pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve is daarmee fluïde, ofwel 'locatieafhankelijk'.

## Groot en breed takenpakket

De pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve is een veelzijdige functie, gericht op verschillende lagen van de organisatie. De kwaliteitsverbetering van het pedagogisch beleid en de pedagogische praktijk staat daarin centraal. Als onderdeel van het brede takenpakket zijn ze soms ook 'vliegende kiep', ze ondersteunen teams waarin zij werkzaam zijn door in te springen waar nodig. Aansluitend aan deze dynamische invulling van de functie maken verschillende pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve ook meer of minder uren per groep. Ze zijn soms meer, of minder zichtbaar, afhankelijk van waar zij werken en waar behoefte aan is.

Tegelijk valt het op dat de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve vaak al actief zijn geweest als pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de kinderopvang (ingevoerd in 2019, als onderdeel van de Wet IKK), waarbij het erop neer komt dat in veel gevallen de taken binnen de ve gezien kunnen worden als een uitbreiding van het bestaande takenpakket.

## Drie profielen

Pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve hebben doorgaans een boven formatieve rol, die van 1) de (team)coach (54%), 2) de beleidsontwikkelaar (64%) en/of 3) de pedagogisch specialist (39%).

### (Team)Coach

Het doel van *(team)coaching* is de ontwikkeling van met name de pedagogisch professionals door middel van begeleiding en ondersteuning in het pedagogisch-didactisch handelen. Dit kan individueel of in groepsverband. De drie competenties van de pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve, communicatieve vaardigheden, pedagogische vaardigheden en coachingsvaardigheden, komen hierbij duidelijk naar voren, met een grote nadruk op de laatste competentie. De meeste pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve zijn specifiek opgeleid in het geven van trainingen en/of op het gebied van communicatie of coaching. De aanpak van de coaching lijkt vooral te bestaan uit instructie, gesprekken met pedagogisch professionals, praktijkobservaties en reflectie. De doelen van coaching zijn het verbeteren van pedagogisch-didactische vaardigheden zoals:

- het opzetten en nastreven van kindgerichte ontwikkelingsdoelen,
- het hanteren van dagritmes en
- het voeren van gesprekken met ouders.

Om dit te bereiken maken pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve tijdens de coaching gebruik van video-interactiebegeleiding (VIB). Ook worden pedagogisch professionals in professionaliseringstrajecten door de pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve getraind in het gebruik van specifieke interventies of methodes, waaronder de vve-programma's.

Pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve worden zelf ook getraind in het gebruik en de instructie van deze coachingstechnieken en ontwikkelmethodes. Meer traditionele (formele) vormen van opleiding

en scholing van leren en ontwikkelen bij pedagogisch professionals vindt plaats binnen de organisaties waar pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve actief zijn.

### **Beleidsontwikkelaar**

De *beleidsontwikkelaar* heeft vooral een boven-formatieve rol als ontwikkelaar, uitvoerder en evaluator van pedagogisch beleid. De competentie van communicatieve vaardigheden speelt hierbij een grote rol; een groot deel van het werk als beleidsontwikkelaar wordt vervuld tijdens overleggen en besprekingen. Daarnaast zijn goed inzicht in de praktijk, pedagogisch-didactische vaardigheden en kennis van beleid relevant. De rol van beleidsontwikkelaar omvat taken als het schrijven van integrale beleids- en implementatieplannen en het opstellen en formuleren van (missie-)doelen. Dit kan gaan over beleid op een specifieke groep of locatie, organisatiebreed, of overstijgend. Dergelijke plannen hebben betrekking op de pedagogische praktijk en uitvoering, communicatie met ouders, opleiding en professionalisering van pedagogisch professionals, zaken als de warme overdracht met het (speciaal) basisonderwijs en meewerken aan het Nationaal Programma Onderwijs (NPO). Het ontwikkelen van beleid bevat veel schrijfwerk, en overleg met andere pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve van de eigen organisatie, locatiemanagers, vve-coördinatoren, en vertegenwoordigers van gemeente(n). Implementatie van beleid vindt plaats tijdens samenwerking met leidinggevendenden, pedagogisch professionals en intern begeleiders en vraagt om afstemming en coördinatie van de pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve.

### **Pedagogisch specialist**

Een deel van de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve is opgeleid tot *pedagogisch specialist* (bijv. in gedrag) of volgt een training of opleiding. Sommigen zijn betrokken bij de behandeling of begeleiding van kinderen, maar vervullen binnen hun functie van pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve niet zelf de rol van behandelaar. De pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve is dus geen actieve orthopedagoog of intern begeleider.

### **Combinatiefunctie**

De helft van de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve (50%) heeft een *combinatiefunctie*, zoals pedagogische beleidsmedewerker/coach in de ve, locatiemanager (leidinggevende) (29%), kwaliteits(zorg)medewerker (14%) én vve-coördinator (21%). Een deel van hun tijd besteden ze aan ondersteuning als pedagogisch specialist en pedagogische coach. De nevenfuncties en de (centrale) rol van pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve sluiten dus sterk op elkaar aan, waar de combinatie van beleidswerk, coaching en inhoudelijke specialist gecombineerd worden. De genoemde activiteiten laten zien dat de verschillende taken van de pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve in elkaar overlopen.

### **Gericht op verbeteren van kwaliteit**

De functie van de pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve is overwegend gericht op het verbeteren van de kwaliteit van het ve-aanbod – direct (via coaching van pedagogisch professionals) of meer indirect (via beleidsvoering). Kwaliteitsverbetering wordt met name nagestreefd door het coachen van pedagogisch professionals en het ontwikkelen en/of invoeren van pedagogisch beleid. Communicatieve, pedagogische en coachingsvaardigheden worden daarbij gezien als de meest belangrijke competenties.

Een ruime meerderheid van de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve is tevreden over de eigen bijdrage aan kwaliteitsverbetering van ve. Het merendeel van de pedagogisch beleidsmedewerkers/

coaches in de ve heeft het gevoel heeft dat zij een positieve bijdrage kunnen leveren aan de pedagogische kwaliteit van hun organisatie(s). Dit kan worden omschreven als een professioneel leerklimaat van zelfreflectie en doorgaande ontwikkeling, waarin de ruimte voor verbetering wordt benut.

De daadwerkelijke bijdrage aan de kwaliteitsverbetering kent vele vormen. De pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve ervaren meerdere manieren waarop een verbetering van de kwaliteit bereikt kan worden. Allereerst kunnen de (pedagogische en educatieve) competenties van pedagogisch professionals worden vergroot. Niet alleen worden ze hierop inhoudelijk getraind, ook de betrokkenheid bij het ontwikkelproces van het kind kan door de inzet van de pedagogisch beleidsmedewerkers/coach in de ve worden versterkt. De ontwikkelbehoeften van kinderen kunnen beter zichtbaar worden gemaakt en opgenomen in de aanpak op de groep. Er wordt gesproken over het inspireren van pedagogisch professionals en het vergroten van hun enthousiasme voor de ontwikkelingsstimulering van kinderen. Pedagogisch professionals kunnen zich blijven doorontwikkelen aan de hand van eigen ontwikkelingsdoelen en methodes die door de organisatie of pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve worden aangedragen.

## 1.2 Het begrip ‘educatieve kwaliteit’

Binnen de kinderopvang en ook de ve is het gebruikelijk om bij het verzamelbegrip ‘pedagogische kwaliteit’ onderscheid te maken naar ‘structurele kwaliteit’ en ‘proceskwaliteit’.<sup>10</sup> Onder de structurele kwaliteit kan worden verstaan de door de wet vastgestelde minimale eisen ten aanzien van de opleidings- en kwalificatie-eisen van pedagogisch professionals, de (maximale) groepsomvang en de beroepskracht/kind-ratio op de groep. Onder de proceskwaliteit vallen (de kwaliteit én kwantiteit) van de sociale relaties, talige interacties tussen de kinderen en de pedagogisch professionals en het activiteitsaanbod. De structurele kwaliteit wordt geconceptualiseerd als voorwaardelijk voor de proceskwaliteit, ook wel curriculumkwaliteit genoemd.<sup>11</sup> Dat wil zeggen dat de structurele kwaliteit pedagogisch professionals in staat stelt om proceskwaliteit te (kunnen) bieden, zodat kinderen veel en rijke ervaringen kunnen opdoen die goed zijn voor hun ontwikkeling.

Het is gebruikelijk om de proceskwaliteit uiteen te laten vallen in de ‘emotionele kwaliteit’ en ‘educatieve kwaliteit’, waarbij de emotionele kwaliteit staat voor een positief pedagogisch klimaat. In zo’n klimaat bieden pedagogisch professionals een veilige omgeving en emotionele ondersteuning aan kinderen. Educatieve kwaliteit is het intentioneel en actief ondersteunen en begeleiden van de brede ontwikkeling van kinderen (ook wel: ‘doelbewuste ontwikkelingsstimulering’), onder meer door middel van het aanbieden van betekenisvolle speelleeractiviteiten, het verzorgen van rijke talige interacties en het begeleiden en verrijken van het (vrije) spel van de kinderen.

---

<sup>10</sup> Jepma, IJ., & Vander Heyden, K. (2022). *De impact van voorschoolse educatie*.

<sup>11</sup> Leseman, P., & Slot, P. (2023). Kwaliteit als sleutel tot maatschappelijk rendement in de kinderopvang, *ESB*, 108(4827S), 54-59.

Onderzoek geeft serieuze aanwijzingen dat vooral de educatieve kwaliteit samenhangt met de ontwikkeling van de doelgroeppeuters.<sup>12</sup> In onderhavig onderzoek richten we ons ook hoofdzakelijk op de pedagogische coaching op de educatieve kwaliteit.

## 1.3 Coaching

### Definities en begripsverheldering

Coaching in het algemeen en pedagogische coaching in de ve in het bijzonder kan op verschillende manieren worden uitgelegd en begrepen. Hieronder volgt een willekeurige selectie van bruikbare (werk)definities (toegesneden op de ve) uit binnen- en buitenland:

#### Binnenland

*Coaching verwijst naar een systematisch proces waarbij leren en verandering centraal staan.<sup>13</sup> Coaching is een vorm van professionele begeleiding op werk of persoonlijk vlak in een gelijkwaardige een-op-een relatie van een coach en een coachee of van een coach met een team. Coaching geeft je inzicht in wie je bent, wat je wil en hoe je daar komt. Door oefeningen en gesprekken leer je nieuw gedrag en nieuwe vaardigheden. Een coach helpt je je doelen te verhelderen en leert je tot oplossingen te komen en hoe je je nieuwe doel blijvend kunt bereiken.*

*Coaching is een vorm van begeleiding van personen of teams in hun ontwikkeling, op basis van een gelijkwaardige en veilige relatie en met een afgesproken focus of doel. De verantwoordelijkheid en autonomie voor het leren ligt bij de gecoachte zelf. De coach is begeleider, ondersteunend bij het afleggen van de weg. Coaching is meer dan het voeren van een goed gesprek.<sup>14</sup>*

*Coaching richt zich op het vergroten van de verantwoordelijkheid voor en regie van de eigen competentieontwikkeling van de gecoachte, de pedagogisch professionals. Zelfregie staat daarbij voor actief handelen en zelfstandig denken vanuit jezelf en vanuit de doelen van de organisatie. Daarmee stimuleert coaching persoonlijk initiatief en eigenaarschap onder pedagogisch professionals.<sup>15</sup>*

*Coaching is niet vertellen aan pedagogisch professionals wat ze moeten doen, maar hun een kans geven om te onderzoeken waarom ze doen wat ze doen in relatie tot hun diepere pedagogische intenties.<sup>16</sup>*

<sup>12</sup> Siraj, I., Kingston, D., & Melhuish, E. (2015). *Assessing quality in early childhood education and care: sustained shared thinking and emotional well-being (SSTEWE) for 2–5 year-olds provision*. London: Trentham Books.

Ulferts, H., Wolf, K. M., & Anders, Y. (2019). Impact of process quality in Early Childhood Education and Care on academic outcomes: Longitudinal meta-analysis. *Child Development*, 90(5), 1474–1489.

Jepma, IJ., & Vander Heyden, K. (2022). *De impact van voorschoolse educatie*.

Leseman, P., & Van Huizen, T., m.m.v. P. Slot & B. Romijn (2022). *Effecten van kinderopvang op de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen*. Universiteit Utrecht.

<sup>13</sup> NOBCO (z.d.). *Factsheet coaching*. [www.nobco.nl](http://www.nobco.nl)

<sup>14</sup> Dirkse, S., & Talen, A. (2011). *Het Groot Coachboek: Inspiratieboek voor iedereen die coacht: 60 werkvormen en 60 opdrachten*. Boom.

<sup>15</sup> Lingsma, M., & Scholten, M. (2007). *Coachen op competentieontwikkeling*. Boom.

<sup>16</sup> Rush, D.D., & Shelden, M.L. (2020). *The Early Childhood Coaching Handbook* (second edition). Paul H. Brookes Publishing Co.

## Buitenland

*Coaching to advance early childhood professional development is a “voluntary, nonjudgmental, and collaborative partnership that occurs (between early childhood professionals) when one desires to learn new knowledge and skills from the other.”<sup>17</sup>*

*Coaching is a relationship-based process led by an expert with specialized early learning and adult learning knowledge and skills, who often serves in a different professional role than the recipient(s). Coaching is designed to build capacity for specific professional dispositions, skills, and behaviors and is focused on goal setting and achievement for an individual or group.<sup>18</sup>*

*Coaching is characterized by an ongoing, relationship-based process led by an expert with specialized and adult learning knowledge and skills. Coaching is typically employed where there is a behavioral goal for individual educators – that is, a change in their practice or skills.<sup>19</sup>*

*Coaching is a partnership between two or more people designed to help one or more members of the partnership implement and sustain the use of evidence-based, recommended practices through the use of goal setting and action planning, observation, conversation, reflection, problem-solving, and performance-based feedback.<sup>20</sup>*

*Coaching is an individualized approach to professional development where educators work towards specific teaching goals with support and feedback from a designated colleague or expert.<sup>21</sup>*

Coaching wordt in de vakliteratuur gezien als verwant aan mentoring, supervisie, training, consultering en counseling. Dit zijn allemaal ('in-service') vormen van professionalisering van volwassen beroepskrachten, hier pedagogisch professionals, door een expert/specialist. Toch zijn er ook verschillen. Coaching verschilt bijvoorbeeld van mentoring doordat een coach een andere rol heeft dan een mentor; een coach heeft specifieke expertise in het ondersteunen en begeleiden van volwassenen, terwijl mentorschappen meestal 'peer-to-peer'-relaties zijn tussen een meer ervaren en een minder ervaren persoon. Daarbij: coaching wordt doorgaans als 'arbeidsintensiever' en ook 'intenser' beschouwd dan andere vormen van professionalisering. Het is 'dichter op de huid', 'op de persoon(lijkheid) gericht' en 'procesmatiger', en daardoor ook veelal duurder dan andere vormen van professionele ontwikkeling.<sup>22</sup>

---

<sup>17</sup> Hanft, B., Rush, D., & Shelden, M. (2004). *Coaching families and colleagues in early childhood*. Baltimore: Brookes.

<sup>18</sup> National Association for the Education of Young Children (NAEYC) & National Association of Child Care Resource and Referral Agencies (NACCRRA) (2011). *Early Childhood Education Professional Development: Training and Technical Assistance Glossary*.

<sup>19</sup> Abt Associates (2017). *Commonwealth Coaching: A Proposed System for Supporting Massachusetts's Early Educator Workforce*. Cambridge, MA.

<sup>20</sup> McLeod, R.H., Hardy, J.K., & Grifenhagen, J.F. (2019). Coaching Quality in Pre-kindergarten Classrooms: Perspectives from a Statewide Study. *Early Childhood Education Journal*, 47, 175–186.

<sup>21</sup> O'Keefe, B. (2017). *Primetime for Coaching. Improving Instructional Coaching in Early Childhood Education*. Bellwether Education Partners.

<sup>22</sup> O'Keefe, B. (2017). *Primetime for Coaching. Improving Instructional Coaching in Early Childhood Education*. Bellwether Education Partners.

Knight et al. (2019). Cost-Effectiveness of Early Childhood Interventions to Enhance Preschool: Evidence from a Randomized Experiment in Head Start Centers Enrolling Historically Underserved Populations. *Journal of Policy Analysis and Management*, 38(4), 891–917.

Binnen de coaching komen vaak zaken als planmatig werken, observatie, (open) vragen stellen, dialoog voeren, actief luisteren, reflectie op basis van feedback in een cyclisch proces terug.<sup>23</sup> De focus bij coaching ligt op de 'op- en uitbouw van (reeds aanwezige) capaciteiten', niet op het 'repareren van (ontbrekende) competenties' (kennis, vaardigheden, gedrag en attitude) van pedagogisch professionals<sup>24</sup>: door gebruik te maken van de sterke punten van de pedagogische professionals, helpt de coach om bestaande pedagogisch-didactische vaardigheden te verbeteren en nieuwe vaardigheden te ontwikkelen om de veelzijdige ontwikkeling van jonge kinderen nóg beter te kunnen ondersteunen en begeleiden.

## Diverse coachingsstijlen

Coaching in de praktijk varieert van het accent leggen op het stimuleren van de veelzijdige ontwikkeling van kinderen (ontwikkelingsgerichte coaching), tot het bevorderen van zelfreflectie (reflectieve coaching) van pedagogisch professionals tot het versterken van specifieke kennis, vaardigheden, gedrag en attitude (competentiegerichte coaching). Deze drie stijlen helpen pedagogisch professionals hun pedagogisch-didactisch handelen in de praktijk te verbeteren, wat bijdraagt aan de kwaliteit van de praktijk. De stijlen van coaching kunnen als volgt worden uitgelegd.<sup>25</sup>

### **Ontwikkelingsgerichte coaching**

Ontwikkelingsgerichte coaching helpt pedagogisch professionals bij het bevorderen van de ontwikkeling van kinderen door bewustwording van ontwikkelingsbehoeften en stimulering van leeftijdsadequate activiteiten. De coach observeert hoe de pedagogisch professionals met de kinderen omgaan en geeft feedback over hoe deze de verschillende ontwikkelingsgebieden van de kinderen (cognitief, sociaal, emotioneel en psychomotorisch) kunnen stimuleren. De focus ligt op hoe activiteiten en interacties bijdragen aan het leren en groeien van kinderen. Een voorbeeld: tijdens het buiten spelen ziet de coach dat een pedagogisch professional vooral de jongste kinderen helpt met klimmen en rennen, maar minder aandacht heeft voor de oudere kinderen. De coach geeft feedback en suggereert dat de oudere kinderen uitgedaagd kunnen worden met spelletjes die ook hun cognitieve vaardigheden aanspreken, zoals een schatzoektocht waarbij ze aanwijzingen moeten volgen.

### **Reflectieve coaching**

Reflectieve coaching stimuleert pedagogisch professionals om na te denken over hun eigen pedagogisch-didactisch handelen en de impact ervan op het gedrag en de ontwikkeling van kinderen. De coach begeleidt pedagogisch professionals bij het analyseren van hun interacties met kinderen, door samen te reflecteren op situaties en te onderzoeken wat er goed ging en wat er verbeterd kan worden. Dit helpt hen om zich bewust te worden van hun keuzes en hun eigen ontwikkelpunten. Een voorbeeld ter illustratie: een pedagogisch professional merkt op dat een kind vaak boos wordt wanneer het spel eindigt. In de reflectieve coaching vraagt de coach de pedagogisch professional om na te denken over hoe zij de overgang tussen activiteiten aankondigt. Samen bespreken ze hoe voorspelbaarheid en duidelijke communicatie

---

<sup>23</sup> Snyder, P.A., Hemmeter, M.L., & Fox, L. (2015). Supporting Implementation of Evidence-Based Practices Through Practice-Based Coaching. *Topics in Early Childhood Special Education*, 1–11.

<sup>24</sup> Ernest, J.M., & Strichik, T. (2018). Coaching in Childhood Education: Using Lessons Learned to Develop Best Practice for Professional Development in a State System. *The Excellence in Education Journal*, 7(1).

<sup>25</sup> Zie bijvoorbeeld: Crashburn, J., & Buis, E. (2008). *HOE-boek voor de coach. Tips, modellen en vragen voor werkgerelateerde, individuele coaching*. Uitgeverij Thema.

Kim Berg, I., & Szabó, P. (2013). *Oplossingsgericht coachen*. Uitgeverij Thema.

Smid, N. (2011). *Coachen op gedrag en resultaat. Praktijkgids voor verzilveren van talent*. B For Books Distribution.

kunnen helpen om het kind zich veilig en voorbereid te laten voelen. De pedagogisch professional probeert vervolgens om het kind eerder te waarschuwen en samen een afsluitend ritueel te bedenken.

### **Competentiegerichte coaching**

Competentiegerichte coaching richt zich op het versterken van specifieke competenties (kennis, vaardigheden, gedrag en attitude) van de pedagogisch professional, zoals interactievaardigheden, omgang met groepsdynamiek en het creëren van een veilige speelleeromgeving. De coach helpt hierbij de pedagogisch professional om specifieke pedagogisch-didactische competenties te ontwikkelen door gerichte begeleiding, het stellen van doelen, en het bieden van ondersteuning en begeleiding in de dagelijkse praktijk. Een concreet praktijkvoorbeeld kan deze coachingsstijl verhelderen: een pedagogisch professional heeft moeite om rust en structuur in de groep te behouden tijdens overgangsmomenten, zoals het opruimen na het spelen. De coach observeert en merkt op dat de instructies van de pedagogisch professional soms te onduidelijk zijn voor de jongere kinderen. Ze werken samen aan het verbeteren van de communicatie door kortere, concrete instructies te geven en de kinderen stap voor stap mee te nemen in het opruimproces. Na enkele weken merkt de pedagogisch professional dat de groep rustiger is en beter reageert op haar aanwijzingen.

### **Coaching als cyclisch proces**

Coaching kan worden beschreven als een cyclisch proces.<sup>26</sup> Het coachingsproces omvat doorgaans de volgende zes fasen: 1) initiatie van de coachingsrelatie, waarin interesse en een goede verstandhouding worden opgebouwd, de logistiek wordt besproken en doelen in samenwerking worden bepaald, 2) observatie van de pedagogisch professionals in hun natuurlijke omgeving gedurende een afgesproken periode, 3) doelgerichte 'actie', waaronder het oefenen, ervaren en nadenken van de pedagogisch professionals over de overeengekomen doelen, 4) gezamenlijke reflectie, waarin observaties worden besproken, positieve en constructieve feedback wordt gegeven en de reflectie van de pedagogisch professionals wordt gestimuleerd, (5) evaluatie van het coachingsproces, waarbij de coach zichzelf evalueert, feedback van de pedagogisch professionals verzamelt en de noodzaak voor voortzetting van coaching wordt bepaald door de voortgang richting de doelen te beoordelen, en 6) afronding, die plaatsvindt wanneer de resultaten uit het plan zijn behaald en de pedagogisch professionals en coach plannen maken voor de verdere ondersteuning en begeleiding na de afronding van de coaching.

### **Coaching met impact**

Coaching wordt over het algemeen als een effectieve professionaliseringsstrategie voor pedagogisch professionals in de ve gezien.<sup>27</sup> Op basis van een grote hoeveelheid literatuur kan worden afgeleid dat de volgende punten bijdragen aan de effectiviteit van pedagogische coaching<sup>28</sup>:

---

<sup>26</sup> Wilson, K. P., Dykstra, J. R., Watson, L. R., Boyd, B. A., & Crais, E. R. (2012). Coaching in early education classrooms serving children with autism: A pilot study. *Early Childhood Education Journal*, 40(2), 97-105.

<sup>27</sup> Neuman, S. B., & Wright, T. S. (2010). Promoting language and literacy development for early childhood educators: a mixed-methods study of coursework and coaching. *Elementary School Journal*, 111(1), 63-86.

Lang et al. (2024). Inequities in Coaching Interventions: A Systematic Review of Who Receives and Provides Coaching Within Early Care and Education. *Child & Youth Care Forum*, 53, 141-171.

<sup>28</sup> Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. A., & Knoche, L. L. (2009). Professional Development in Early Childhood Programs: Process Issues and Research Needs. *Early Education and Development*, 20(3), 377-401.

## Relatie

Het opbouwen van een positieve relatie tussen coach en pedagogisch professional is belangrijker dan het uitoefenen van controle. Dit betekent dat er meer waarde wordt gehecht aan vertrouwen, samenwerking en wederzijds respect en begrip dan aan het proberen te beheersen van de ander.<sup>29</sup> Een sterke relatie bevordert een open en ondersteunende omgeving waarin professionele ontwikkeling en persoonlijke groei mogelijk zijn, terwijl controle vaak leidt tot weerstand. In de literatuur bestaan aanwijzingen dat coaches met een grote caseload, minder impact hebben; er is (te) weinig tijd voor het opbouwen en onderhouden van een goede samenwerkingsrelatie waarbinnen gewerkt kan worden aan verdergaande professionele ontwikkeling.

## Coachingsplan

Een goed (coachings)plan (met een duidelijke focus op het versterken van de ontwikkeling van jonge kinderen en specifieke competentiedoelen voor de pedagogisch professionals) fungeert als leidraad tijdens het coachingsproces. Door regelmatig te reflecteren op de eigen werkwijze en vorderingen, kunnen pedagogisch professionals inzicht krijgen in hun voortgang en hun doelen scherper definiëren. Dit bevordert doelgerichte groei en maakt de coaching persoonlijker en ook effectiever ('meer impact').

## Eigen beroepspraktijk centraal

De vraagstukken die met coaching worden geadresseerd, zijn ideaal gesproken geworteld in de vigerende beroepspraktijk van de pedagogisch professional. Dit maakt de vraagstukken concreet, herkenbaar en nuttig. Het motiveert om ermee aan de slag te gaan. De opbrengsten van de coaching zijn meteen toepasbaar in het alledaagse werken met jonge kinderen.

## Gepersonaliseerd

Elke pedagogisch professional is uniek. Daarom zal de coaching moeten worden afgestemd op de specifieke behoeften, doelen en voorkeuren van de pedagogisch professional. Wat voor de één werkt, is niet per se effectief voor een ander. Het vinden van de juiste aanpak betekent flexibel zijn en het coachingsproces aanpassen aan de pedagogisch professional, in plaats van één werkwijze van voorkeur te volgen. Gebruikmaking van een combinatie van coachingsstrategieën (instructie, kennisbronnen delen, modeling, feedback, reflectie, rollenspel e.d.) levert doorgaans betere resultaten op in een coachtraject.

---

Rush, D. D., & Shelden, M. L. (2011). *The Early Childhood Coaching Handbook*. Baltimore, MD: Brookes.

Powell, D. R., & Diamond, K. E. (2013). Implementation Fidelity of a Coaching-Based Professional Development Program for Improving Head Start Teachers' Literacy and Language Instruction. *Journal of Early Intervention*, 35(2), 102-128.

Twigg et al. (2013). Coaching for Early Childhood Educators: An insight into the effectiveness of an initiative. *International Research in Early Childhood Education*, 4(1), 73-90.

Artman-Meeker, K., Fettig, A., Barton, E. E., Penney, A., & Zeng, S. (2015). Applying an Evidence-Based Framework to the Early Childhood Coaching Literature. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(3), 183-196.

Pianta et al. (2017). Early Childhood Professional Development: Coaching and Coursework Effects on Indicators of Children's School Readiness, *Early Education and Development*, 28(8), 956-975.

Abt Associates (2017). *Commonwealth Coaching: A Proposed System for Supporting Massachusetts's Early Educator Workforce*. Cambridge, MA.

NCSI (2019). *Effective Coaching: Improving Teacher Practice and Outcomes for All Learners*.

<sup>29</sup> Zie ook: Kane, S. (2022). *De percepties van Coaches en Pedagogisch professionals over Coaching en de Coachingsrelatie in Voor- en Vroegschoolse Educatie Voorzieningen*. Master Thesis, Youth, Education and Society (YES) Universiteit Utrecht.

## Hulpbronnen

Het aandragen van de juiste hulpbronnen en het bieden van de begeleiding die de pedagogisch professional nodig heeft om te groeien, draagt bij aan het succes. Dit kan bestaan uit praktische adviezen, emotionele steun, of het beschikbaar stellen van middelen en tools. Door consistent te ondersteunen, wordt het vertrouwen en het succes van het coachingsproces versterkt.

## Datagedreven

Door gegevens te gebruiken als basis voor observaties en feedback (bijv. kwaliteitsgegevens van Pedagogische praktijk in Beeld (PiB), kijkwijzers, kindvolgsysteem), wordt het coachingsproces objectiever en betrouwbaarder. Data helpen om prestaties en voortgang meetbaar te maken, wat zowel de coach als de pedagogisch professional een duidelijker beeld geeft van wat goed gaat en waar verbetering nodig is. Dit maakt de feedback concreet, gericht en makkelijker te accepteren, waardoor de impact van coaching vergroot wordt.

## Frequentie, duur en dosering (totaaltijd)

Bij coaching is het daadwerkelijke effect (het verwerven van nieuwe kennis en inzichten, het aanleren van nieuwe pedagogisch-didactische vaardigheden, gedragsverandering e.d.) mede afhankelijk van frequentie, duur en dosering (totaaltijd).<sup>30</sup> Hoewel er op basis van onderzoek geen brede consensus is, wordt over het algemeen (twee)wekelijkse 'face-to-face' coaching van een uur (waaronder ook observatie in een 'real-life-situation' op de groep en een nagesprek met reflectie op grond van constructieve feedback), dus frequente interacties over een relatief korte periode, in een reeks van acht tot twaalf coachsessies als een soort minimum ('threshold' of 'drempelwaarde') beschouwd voor een geslaagd coachtraject.

## Geduld – tijd voor ontwikkeling

Geduld is essentieel in het coachingsproces; duurzame gedragsverandering bij pedagogisch professionals vergt tijd. Verandering gebeurt stap voor stap, het is belangrijk om realistische verwachtingen te hebben. Door geduldig te blijven en pedagogisch professionals de tijd en ruimte te geven om te oefenen en te groeien, ontstaat er een omgeving waarin vooruitgang op een natuurlijke manier kan plaatsvinden, zonder onnodige druk of stress.

## Successen delen

Door successen te delen, wordt de nadruk gelegd op wat goed gaat en wordt het vertrouwen en de motivatie versterkt. Het bouwen op het positieve helpt om vooruitgang te blijven boeken. Daarnaast is het waardevol om deze successen te delen met andere coaches en pedagogisch professionals, zodat iedereen van elkaars ervaringen kan leren en gezamenlijke groei wordt bevorderd.

## Continue professionele ontwikkeling van coach

Net zoals pedagogisch professionals groeien door coaching, moeten coaches zich ook ontwikkelen door te leren van anderen. Het aansluiten bij een professionele leergemeenschap (netwerk of leerteam) van coaches biedt mogelijkheden voor kennisuitwisseling, ondersteuning en inspiratie. Door ervaringen, inzichten, dilemma's en uitdagingen te delen, kunnen coaches hun eigen vaardigheden verbeteren en nieuwe perspectieven ontdekken. Deze voortdurende professionele groei versterkt zowel hun eigen praktijk als de impact op de pedagogisch professionals die ze begeleiden.

---

<sup>30</sup> Moreno, A.J., & Green, S. (2015). The Effectiveness of Coursework and Onsite Coaching at Improving the Quality of Care in Infant-Toddler Settings. *Early Education and Development*, 26, 66–88.

Tot zover de context van dit onderzoek. Dit rapport vervolgt met hoofdstuk 2 waarin de opzet van het onderzoek wordt geschetst.

## 2. De onderzoeksopzet

In het kort is dit de opzet van het onderzoek.

Het EVENING-onderzoek vindt plaats in 30 gemeenten, er doen 156 ve-locaties en 264 groepen aan mee. Alle pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de voorschoolse educatie van de ve-locaties binnen de deelnemende EVENING-gemeenten is gevraagd een (online) enquête in te vullen. Aangezien we geen populatiebestand van alle pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve tot onze beschikking hadden, is de uitnodiging voor het invullen van de enquête verlopen via de contactpersonen van de ve-locaties (veelal locatiemanagers) voor het EVENING-onderzoek. Aan de enquête hebben in totaal 32 pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve deelgenomen (ter vergelijking, aan het vorig onderzoek namen 31 pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve deel). We schatten dat de respons om en nabij de 40-45 procent ligt (er zijn binnen EVENING naar schatting rond de 70 pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve actief). We weten niet in hoeverre de responsgroep in 2024 overlapt met de responsgroep uit 2021. Omdat er in deze meting meer nadruk is komen te liggen op coaching (en minder op het beleidswerk van pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve), kan het zijn dat er een vorm van responsbias is opgetreden, maar zeker weten doen we dat niet.

De periode van dataverzameling met de enquête was van mei tot en met begin juli 2024. De enquête is opgebouwd rondom een aantal 1) algemene vragen (achtergrondkenmerken en inzet, plus een aantal stellingen) en een aantal 2) specifieke vragen over de invulling van de pedagogische coaching (rollen en werkzaamheden, inzet en tijdsbesteding, vorm en inhoud van coaching, reacties van pedagogisch professionals op coaching, aanbevelingen). In de enquête is de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve gevraagd of ze interesse hadden om deel te nemen aan een van de (online) focusgroepen met vakgenoten over de inhoudelijke vormgeving van pedagogische coaching.

Daarnaast zijn er focusgroepen met pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve georganiseerd (ter vervanging van de logboeken bij de eerste meting). De focusgroepen zijn in de eerste helft van september 2024 gehouden. In de focusgroepen zijn de volgende onderwerpen aan bod gekomen: a) randvoorwaarden, b) verbetering van educatieve kwaliteit, c) inhouden en (werk)vormen van coaching, d) eigen professionele ontwikkeling en groei en e) verbeterpunten. Ook is tijdens de focusgesprekken een drietal ('prikkelende') stellingen voorgelegd om een reactie uit te lokken en de dialoog op gang te brengen. In totaal zijn er twee focusgesprekken gehouden waaraan zeven pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve hebben deelgenomen.

De gecombineerde opzet van (online) enquête en (online) focusgesprekken heeft zowel kwantitatieve als kwalitatieve gegevens opgeleverd die zijn geanalyseerd en geïnterpreteerd. De cijfermatige gegevens zijn op thematische wijze gerapporteerd in hoofdstuk 3. De uitkomsten van het kwantitatieve onderzoek zijn aangevuld met de resultaten van de focusgesprekken, welke thematisch staan beschreven in hoofdstuk 4. De resultaten zijn in een breder (theoretisch en empirisch) kader beschouwd om de positie van de pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve beter te kunnen begrijpen en verder te kunnen versterken.

In het nu volgende hoofdstuk 3 worden de resultaten van de enquête gepresenteerd.

## 3. De pedagogisch beleidsmedewerker/ coach in de voorschoolse educatie

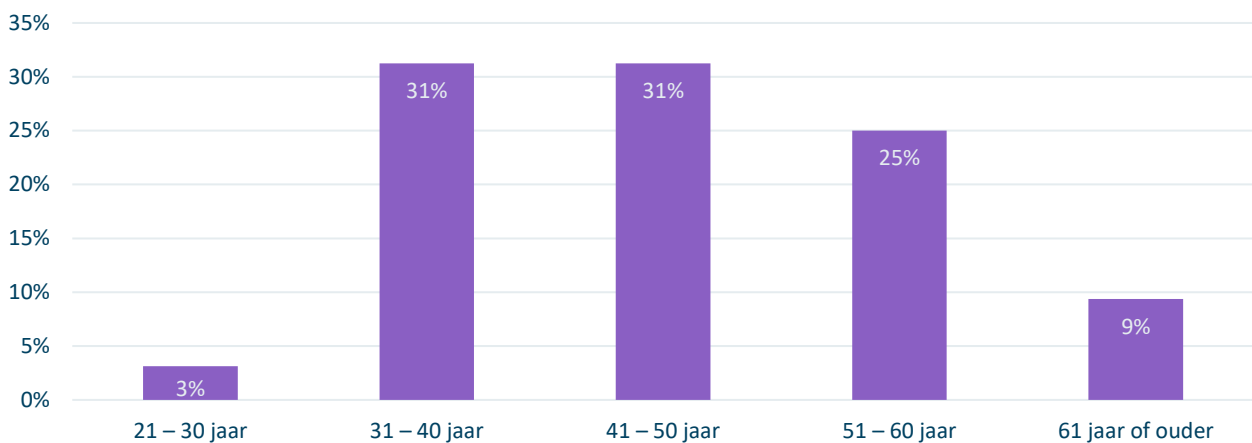
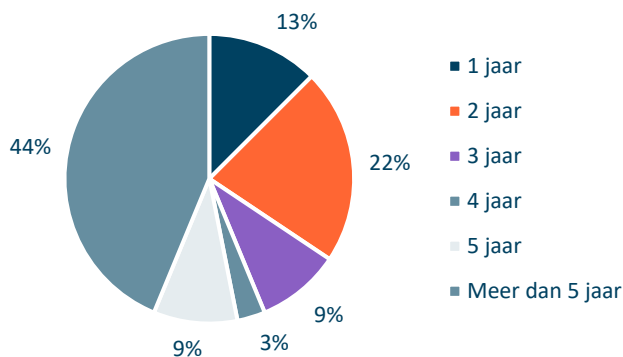
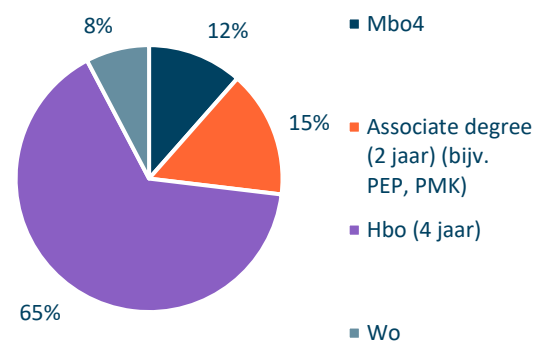
Paragraaf 3.1 opent met de achtergrondkenmerken van de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de voorschoolse educatie (ve). Vervolgens geven we inzicht in hun rol(len) en werkzaamheden (paragraaf 3.2). Centraal in paragraaf 3.3 staat informatie over de inzet en tijdsbesteding van de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve. Paragraaf 3.4 vervolgt met de resultaten ten aanzien van de vorm en inhoud van de pedagogische coaching. Dit resultatenhoofdstuk eindigt met informatie over de reacties van pedagogisch professionals op de ontvangen coaching – naar de mening van de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve (paragraaf 3.5).

### 3.1 Achtergrondkenmerken

In totaal vulden 32 pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve van 246 ve-locaties uit 12 EVENING-gemeenten de enquête in.<sup>31</sup> Het aantal ve-locaties waarvoor zij pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve zijn varieerde van 2 tot 48. De meeste pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve werken voor 6 ve-locaties, zoals ook al bleek uit de meting in 2021. Het merendeel van de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve zijn tussen de 31 en 50 jaar oud (zie Figuur 3.1). Gemiddeld iets ouder dan bleek uit de vorige meting in 2021, toen bleken zij over het algemeen tussen de 30 en 40 jaar oud te zijn. Bijna de helft van de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve heeft al meer dan 5 jaar deze functie (44%), slechts 13 procent werkt nog maar 1 jaar als pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve (zie Figuur 3.2). Veruit de meeste pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve hebben een hbo-opleiding gevolgd, daarnaast zijn er een aantal pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve werkzaam met een mbo4 achtergrond (zie Figuur 3.3).

---

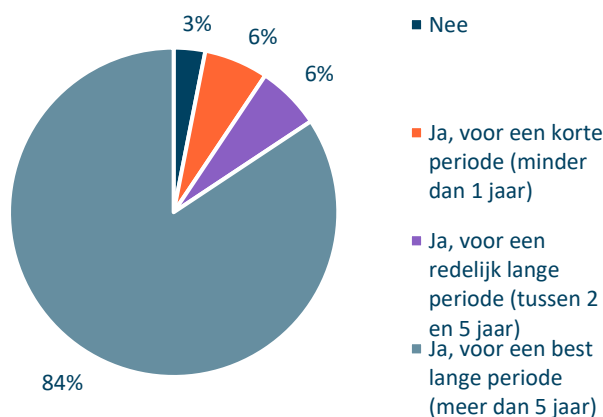
<sup>31</sup> Dit aantal ve-locaties is groter dan het aantal ve-locaties dat meedoet aan EVENING. Dit is logisch, want niet alle ve-locaties waarop de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve werkzaam zijn, hoeven mee te doen aan het onderzoek.

**Figuur 3.1***Leeftijd van de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve (n=32)***Figuur 3.2***Hoe lang ben jij pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve? (n=32)***Figuur 3.3***Wat is je hoogst genoten opleiding? (n=26)*

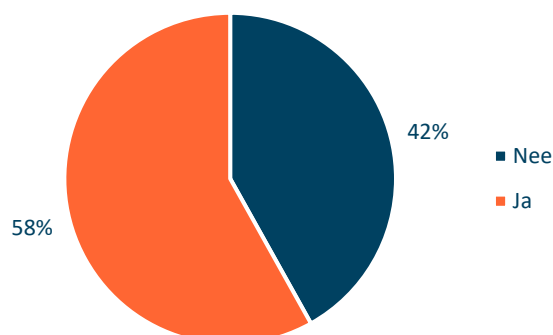
Veruit de meeste pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve die deelnamen aan dit onderzoek hebben ruime ervaring als pedagogisch professional op de groep. Op een enkeling na heeft iedere pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve zelf ervaring opgedaan op de groep voordat zij met haar huidige functie startte. 84 procent stond voor de functie beleidsmedewerker/coach in de ve zelfs meer dan vijf jaar zelf op de groep als pedagogisch professional (zie Figuur 3.4). Iets meer dan de helft van de beleidsmedewerkers/coaches in de ve volgden voor hun huidige functie een aparte opleiding tot pedagogisch coach (zie Figuur 3.5).

**Figuur 3.4**

*Heb jij, voordat je pedagogisch coach werd, zelf ervaring opgedaan als pedagogisch professional op de groep? (n=32)*

**Figuur 3.5**

*Heb jij een aparte opleiding tot pedagogisch coach gedaan en afgesloten met diploma/certificaat? (n=31)*



## 3.2 Rol(len) en werkzaamheden

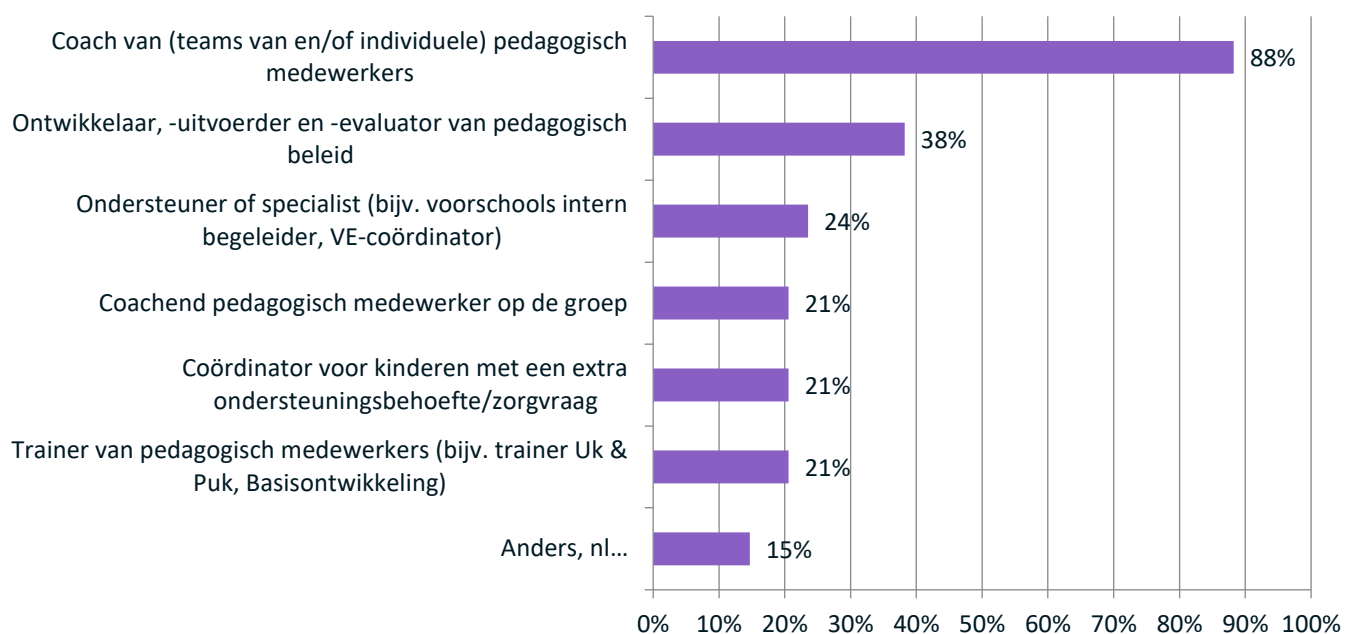
Uit het vorige onderzoek bleek dat de pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve een veelzijdige functie is, gericht op de verschillende lagen van de organisatie. Destijds bleken er meerdere profielen te onderscheiden voor de beleidsmedewerker/coach in de ve: 1) (team)coach (54%), 2) beleidsontwikkelaar (64%), 3) pedagogisch specialist (39%) en 4) coachend pedagogisch professional op de groep (21%). De helft van de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve had een combinatiefunctie.

Dit keer komen deze profielen ook weer naar voren, maar met een duidelijke verschuiving: veruit de meeste pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve zijn binnen hun organisatie vooral werkzaam als coach van pedagogisch professionals (88%, in 2021 was dit 54%). Velen combineren deze rol met meerdere andere functies. Zij zijn naast coach ook beleidsmedewerker, meewerkend coach op de groep, ondersteuner of specialist en/of coördinator voor kinderen met een extra ondersteuningsbehoefte of zorgvraag. Een aantal hebben heel nadrukkelijk alleen de rol als (team)coach, vaak in combinatie met de trainersrol of coachend pedagogisch professional op de groep (zie Figuur 3.6 voor de verschillende rollen die zij uitvoeren). 38 procent van de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve heeft de rol van beleidsontwikkelaar, -uitvoerder en -evaluator. Slechts enkele van hen combineren deze rol met coaching.

In dit onderzoek geven sommige pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve aan dat zij naast deze functie ook werkzaam zijn als (cluster)manager, als adviseur pedagogische kwaliteit of als video-interactiebegeleider.

**Figuur 3.6**

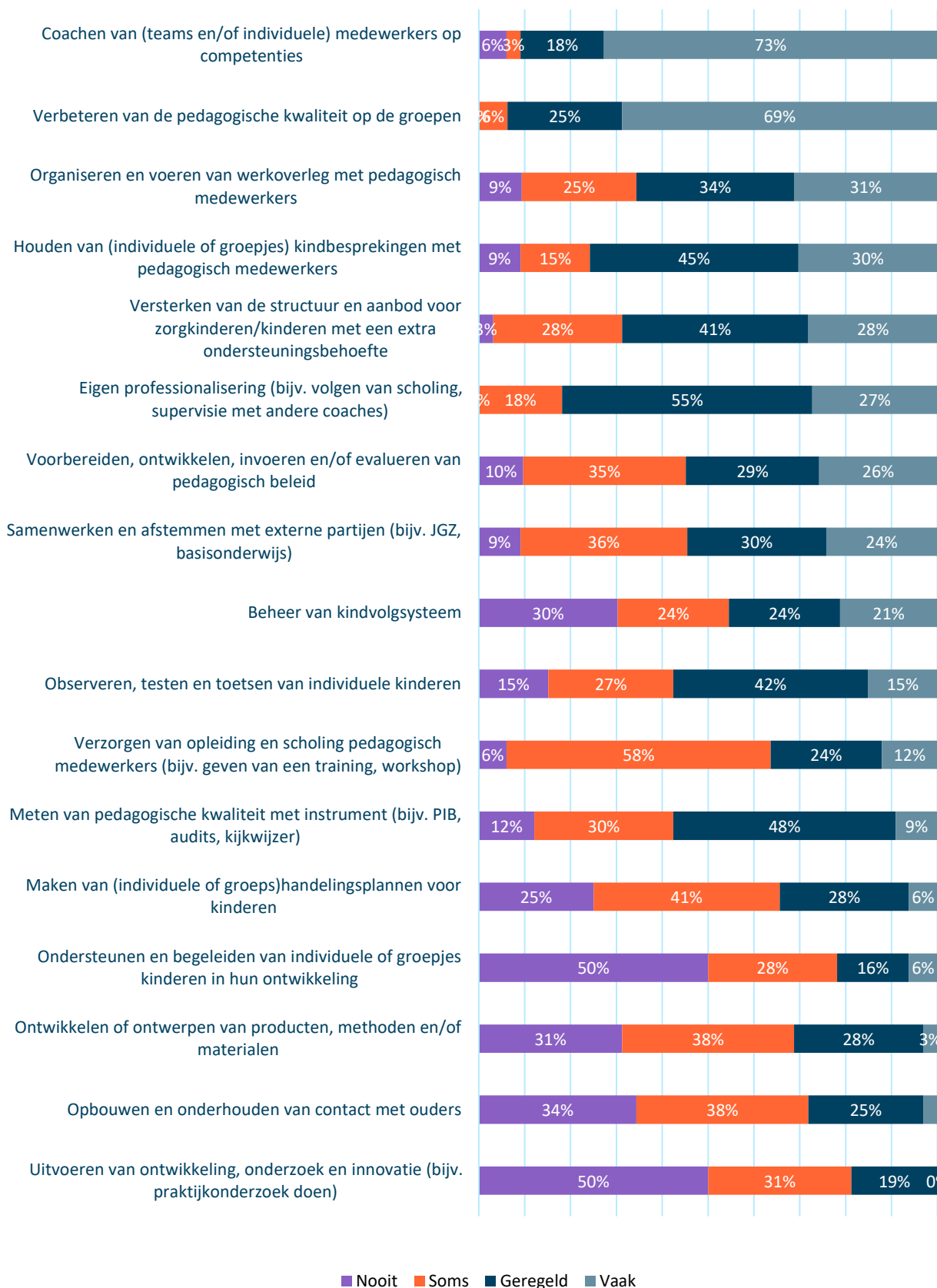
*Welke (rol)len vervul jij binnen jouw organisatie? (n=34)*



De pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve voeren veel verschillende typen werkzaamheden uit. Zoals ook uit de vorige vraag bleek, coachen de meesten van hen vaak of geregeld teams en/of individuele medewerkers op hun competenties. Een derde van de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve vervult haar rol alleen op deze manier. Ook zijn de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve veel bezig met het verbeteren van de pedagogische kwaliteit op de groepen. De pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve zijn daar tegenover veel minder, of zelfs nooit, bezig met het ondersteunen en begeleiden van individuele of groepjes kinderen in hun ontwikkeling. Wel versterken zij in meer of mindere mate de structuur en het aanbod voor zorgkinderen/kinderen met een extra ondersteuningsbehoefte (zie Figuur 3.7).

**Figuur 3.7**

*Welke werkzaamheden voer je uit als pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve? (n=33)*



### 3.3 Inzet en tijdsbesteding

Uit de resultaten van de enquête onder de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve van EVENING blijkt dat de omvang van hun dienstverband als pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve, maar ook het aantal locaties en pedagogisch professionals die zij in deze tijd moeten bedienen, enorm uiteenloopt. De meesten werken ongeveer 3,5 dag per week als pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve. Eén van hen slechts 4,5 uur per week, een ander werkt fulltime (40 uur) als pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve. De professionals die werkzaam zijn als coach (veruit de meesten) hebben een coachingsrelatie met gemiddeld 29 pedagogisch professionals. Sommigen coachen binnen hun aanstelling een stuk meer pedagogisch professionals (tot wel 80 pedagogisch professionals) (zie Tabel 3.1). Niet alleen de grootte van het dienstverband en het aantal locaties, groepen en pedagogisch professionals die zij bedienen lopen erg uiteen, ook het gemiddeld aantal uur per week per pedagogisch professional verschilt enorm. Je zou verwachten dat de omvang van het dienstverband gerelateerd is aan het aantal pedagogisch professionals die de coach tijdens dit dienstverband een coachingsrelatie mee aangaat. In de praktijk blijkt dit niet zo te zijn (zoals weergegeven in Figuur 3.8). De figuur laat per coach zien hoe groot hun dienstverband is en met hoeveel pedagogisch professionals zij een coachingsrelatie hebben. Zo blijkt dat de coach met een dienstverband van nog geen dag per week in totaal 40 pedagogisch professionals coacht, een aantal waar andere coaches minstens vier keer zoveel tijd voor hebben. Ook blijkt dat de ene coach met een dienstverband van 24 uur verantwoordelijk is voor de coaching van 10 pedagogisch professionals, de ander bedient in dezelfde tijd ruim 50 pedagogisch professionals.

Omgerekend varieert het gemiddeld aantal coachingsuren per week per pedagogisch professional van 0,32 uur (omgerekend bijna 20 minuten) naar 3 uur en 36 minuten (zie Tabel 3.1). Er is geen verschil in aantal coachingsuren per week per pedagogisch professional tussen de coaches met- en zonder coachdiploma/certificaat.

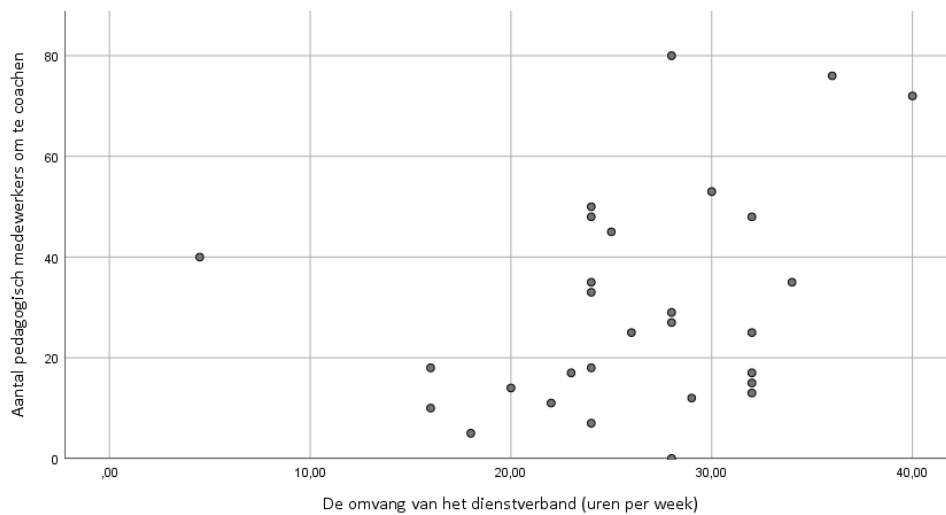
**Tabel 3.1**

*Minimum, gemiddelde, mediaan en maximum van dienstverband, aantal locaties, groepen en pedagogisch professionals om te coachen (n=31-33) (uitgedrukt in uren per week)*

|            | Omvang dienstverband als pbm'er/coach in ve | Aantal locaties | Aantal groepen | Aantal pm'ers | Gemiddeld aantal uur per week per pm'er |                            |                         |
|------------|---------------------------------------------|-----------------|----------------|---------------|-----------------------------------------|----------------------------|-------------------------|
|            |                                             |                 |                |               | Totaal                                  | Zonder diploma/certificaat | Met diploma/certificaat |
| Minimum    | 4,5                                         | 2,0             | 4,0            | 0,0           | 7 minuten                               | 7 minuten                  | 21 minuten              |
| Gemiddelde | 26,2                                        | 8,4             | 18,4           | 29,2          | 1 uur en 17 minuten                     | 1 uur en 18 minuten        | 1 uur en 17 minuten     |
| Mediaan    | 28,0                                        | 6,0             | 14,0           | 25,0          | 1 uur en 2 minuten                      | 1 uur en 2 minuten         | 58 minuten              |
| Maximum    | 40,0                                        | 48,0            | 100,0          | 80,0          | 3 uur en 36 minuten                     | 3 uur en 26 minuten        | 3 uur en 36 minuten     |

**Figuur 3.8**

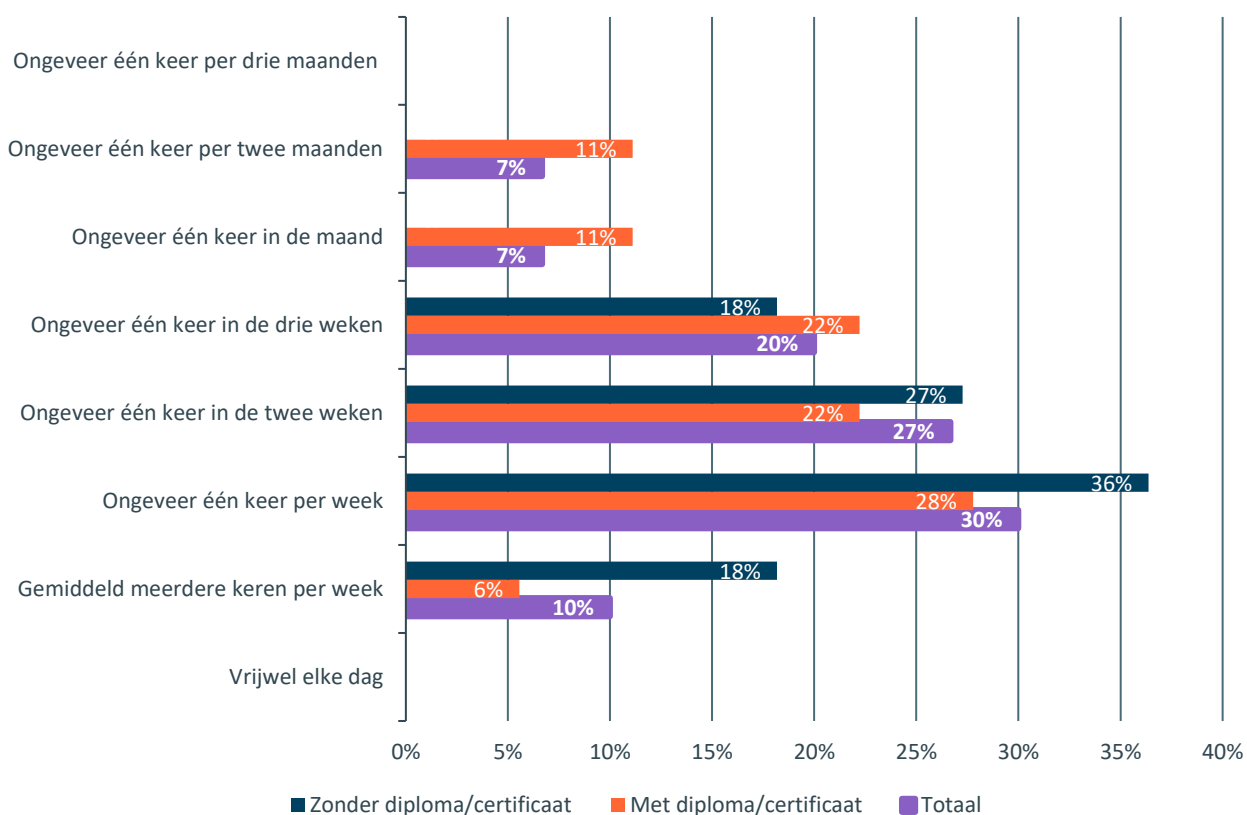
*Visualisatie van de combinatie van dienstverband en aantal pedagogisch professionals om te coachen (n=31)*



Net zoals de grootte van het dienstverband en het aantal pedagogisch professionals waar de coaches een coachingsrelatie mee hebben, loopt ook de frequentie waarmee de coaches hun coachees zien erg uiteen. Waar de ene coach de coachees ongeveer één keer per twee maanden ziet, ziet de andere coach de coachee meerdere keren per week (zie Figuur 3.9). De pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve die een diploma/certificaat hebben behaald van een opleiding tot coach zien hun coachees gemiddeld genomen minder vaak dan de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches die geen diploma/certificaat hebben behaald. Zo zien sommige pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve met een diploma/certificaat hun coachees 1 keer per 1 of 2 maanden, terwijl coaches zonder diploma/certificaat hun coachees minimaal 1 keer per 3 weken zien. Het gaat hier overigens om heel kleine aantallen, waardoor er geen sterke conclusies aan kunnen worden verbonden.

**Figuur 3.9**

*Hoe vaak zie jij [de pedagogisch professionals met wie je een coachingsrelatie hebt] gemiddeld? (n=30)*

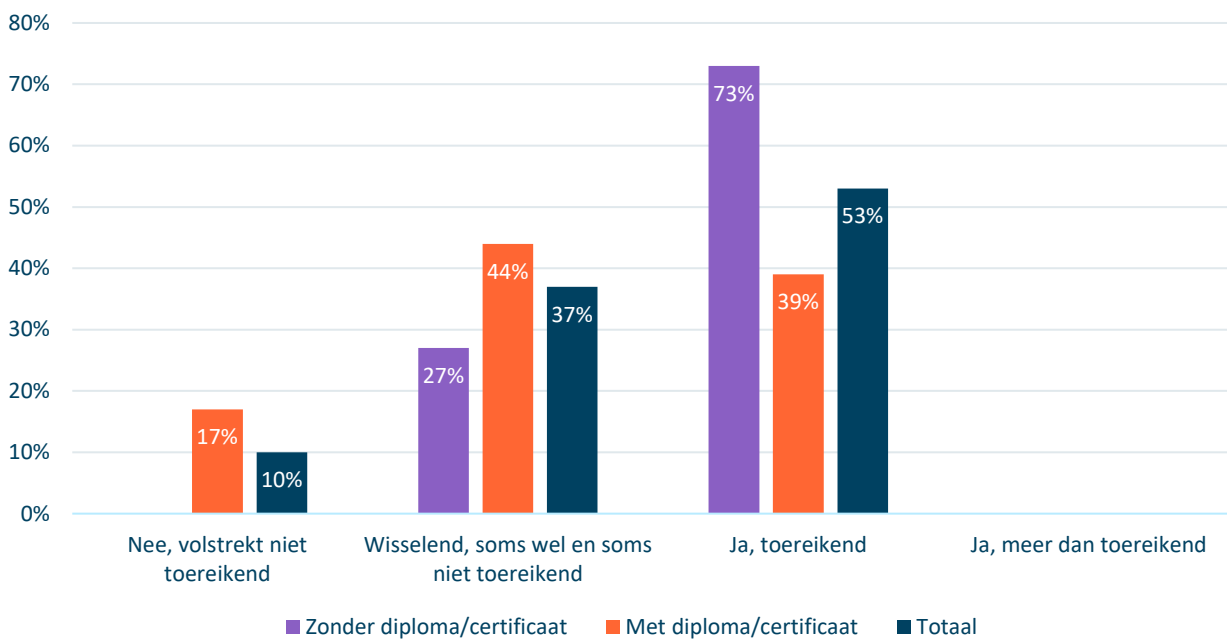


Iets meer dan de helft van de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve geeft aan dat het aantal uren dat zij heeft voor de pedagogische coaching toereikend is om impact te hebben (bijv. gedragsverandering, versterking van pedagogisch-didactisch handelen). Iets meer dan een derde is hierover wisselend positief, soms lukt het wel, soms is het aantal uren hiervoor onvoldoende. Slechts een tiende van de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve vindt het aantal uur dat zij hiervoor hebben volstrekt ontoereikend.

We zien – de kleine aantallen indachtig – een verschil tussen pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve met en zonder diploma/certificaat hoe toereikend zij de uren vinden. Van de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve zonder diploma/certificaat vindt driekwart het aantal uren toereikend. De andere pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve zonder diploma/certificaat vinden de uren soms wel en soms niet toereikend. Bij de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve met diploma/certificaat vindt slechts twee op de vijf het aantal uren toereikend. Iets minder dan 20 procent van de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve met diploma/certificaat vindt het aantal uren niet toereikend, tegenover 0 procent van de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve zonder diploma/certificaat. Mogelijk kan dit verschil deels verklaard worden doordat de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve met diploma/certificaat hun coachees minder vaak zien (zie Figuur 3.9). Een andere mogelijke verklaring is dat de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve met certificaat zich bewuster zijn van wat ze kunnen bereiken met de coaching en dit niet allemaal kunnen halen in de tijd.

**Figuur 3.10**

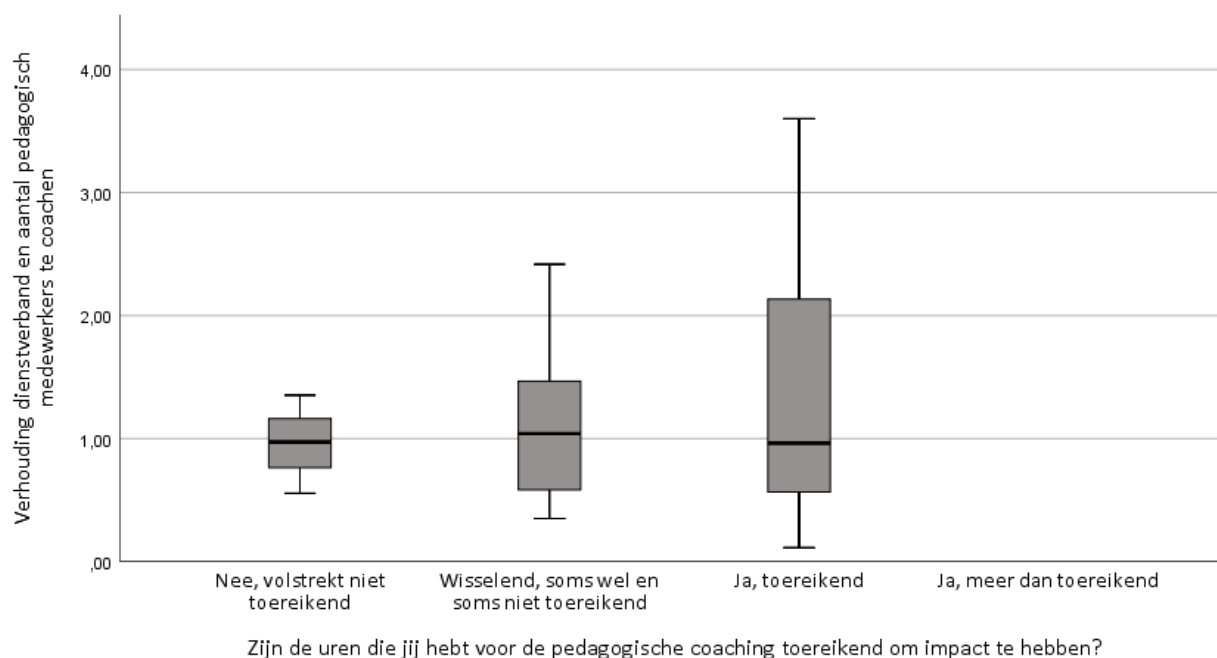
*Zijn de uren die jij hebt voor de pedagogische coaching van pedagogisch professionals om impact te hebben (bijv. gedragsverandering, versterking van pedagogisch-didactisch handelen) toereikend? (n=30)*



Interessant is om te bekijken of er een relatie is tussen de verhouding werkuren in dienstverband en het aantal pedagogisch professionals om te coachen (het gemiddeld aantal uur dat een coach in theorie per week heeft per pedagogisch professionals die zij coachen) en of zij deze uren (of minuten) toereikend vinden om impact te maken. Een verdiepende analyses laat geen duidelijk verband zien, de verschillen binnen de groepen (niet toereikend, wisselend en wel toereikend) zijn vele male groter dan de verschillen tussen de groepen, zoals gevisualiseerd in Figuur 3.11. De gemiddelde tijd per week per pedagogisch professional lijkt dus geen indicatie voor de impact van de coaching, hoewel een belangrijke kanttekening is dat het met zo'n kleine onderzoeksgroep lastig is om verbanden aan te tonen.

**Figuur 3.11**

Boxplot met spreiding antwoorden (gemiddelde, standaarddeviatie en bereik) voor tijd per pedagogisch professionals per week (uren) en antwoord op de vraag of de uren toereikend zijn om impact te maken

**Tabel 3.2**

Aantal antwoorden, gemiddelde, minimum en maximum tijd per week per pedagogisch professional en per antwoordcategorie van de vraag of de uren toereikend zijn om impact te maken (n=28)

|                                             | Aantal | Gemiddelde tijd per week | Minimum tijd per week | Maximum tijd per week |
|---------------------------------------------|--------|--------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Nee, volstrekt niet toereikend              | 3      | 58 minuten               | 34 minuten            | 1 uur en 21 minuten   |
| Wisselend, soms wel en soms niet toereikend | 11     | 1 uur en 9 minuten       | 21 minuten            | 2 uur en 25 minuten   |
| Ja, toereikend                              | 14     | 1 uur en 26 minuten      | 7 minuten             | 3 uur en 36 minuten   |

Een aantal pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve licht haar antwoord verder toe. Zo geeft één van hen aan dat zij wel voldoende uren heeft om regelmatig op de groep aanwezig te zijn en om coaching te geven, maar dat het probleem met name is dat er voor de pedagogisch professionals zelf een tekort is aan taakuren waarin zij kunnen reflecteren op zichzelf en de werksituaties. Een andere coach geeft aan dat het aantal uren dat zij heeft voor coaching onvoldoende is en dat het constant een kwestie is van afwegen wat de meeste prioriteit heeft.

Uit de toelichtingen van de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve blijkt ook dat het per locatie afhankelijk is of zij binnen de beschikbare uren coaching 'impact' kunnen maken. Zo geven verschillende pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve aan dat dit afhankelijk is van allerlei factoren, zoals het aantal zorgkinderen, de groepsdynamiek, de relatie tussen pedagogisch professionals, de relatie tussen de coach en de pedagogisch professionals en andere randzaken. Ook blijkt dat er een verschil kan zijn tussen gemeenten in het aantal beschikbare uren voor coaching. De ene gemeente stelt meer uren beschikbaar voor coaching dan de andere, met als gevolg dat het een pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve op de ene locatie lukt om een groter verschil te maken dan op de andere locatie.

Een aantal toelichtingen van de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve op de vraag of de uren die zij hebben voor coaching toereikend zijn om impact te hebben:

*“Ik denk dat er meer uur nodig is om enerzijds aan de samenwerkingsrelatie en vertrouwensband met pm'ers te werken en anderzijds aan het vergroten van de kwaliteit.”*

*“Ik heb locaties die ik wekelijks zie waar ik een band mee heb waar ik meer de diepte in kan gaan en ik heb locaties waar ik 1 keer in de maand of zelfs 1 keer in de 2 maanden kom. Hier heb ik een hele andere band met pedagogisch professionals en zien ze mij sneller als bedreiging en duurt een coachrelatie opbouwen veel langer.”*

*“Wat er nodig is [aan pedagogische coaching], hangt af van een aantal factoren en die zijn constant in beweging.”*

*“Het zijn veel te veel locaties/medewerkers in te weinig tijd. Het voelt als brandjes blussen. Het komt voor dat ik locaties om de zes weken zie. Dat is te weinig om een band op te bouwen laat staan om te coachen. Het is bijna onmogelijk om een planning te maken om alle pm'ers te zien omdat iedereen op andere dagen werkt.”*

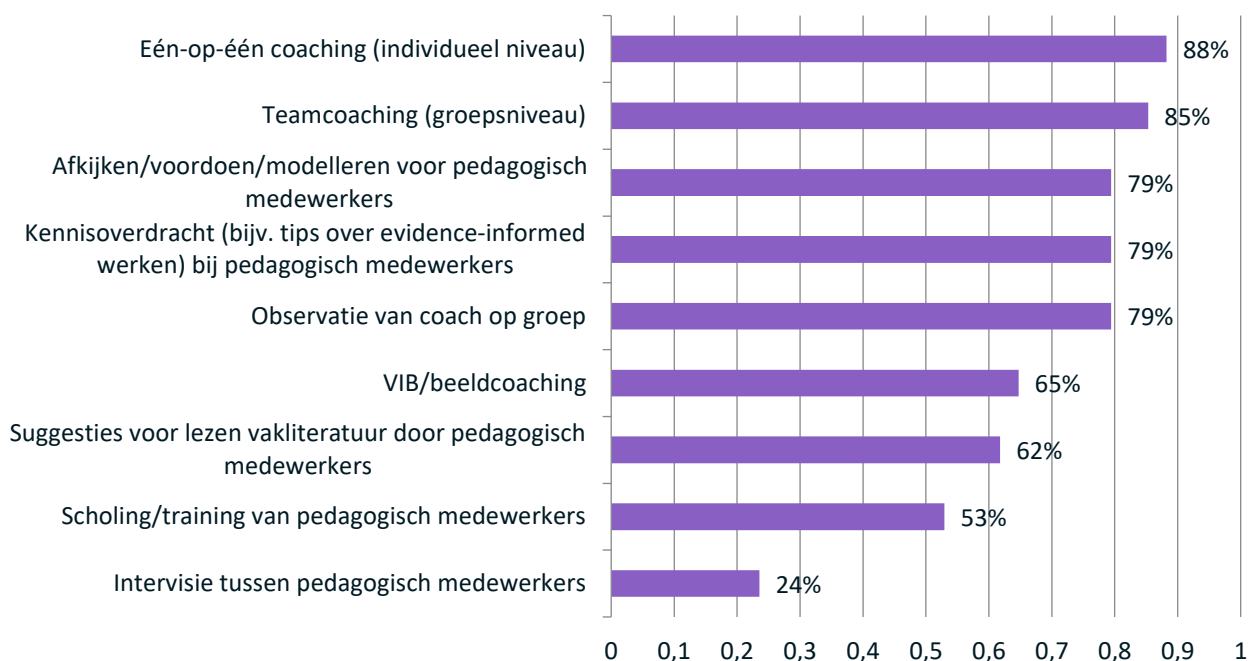
*“Met een goede planning, lukt het goed met het aantal uren.”*

### 3.4 Vorm en inhoud van pedagogische coaching

De pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve bieden verschillende vormen van pedagogische coaching aan. Met name coaching op individueel en op groepsniveau, modeling, kennisoverdracht en observatie op de groep. Ook passen veel coaches de techniek beeldcoaching of video-interactiebegeleiding (VIB) toe. Deze vormen van coaching worden vaak gecombineerd ingezet door de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve. De minst toegepaste coachingsvorm is intervisie tussen pedagogisch professionals (zie Figuur 3.12). Er is geen verschil tussen pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve met- en zonder diploma/certificaat in welke vormen van coaching zij toepassen.

**Figuur 3.12**

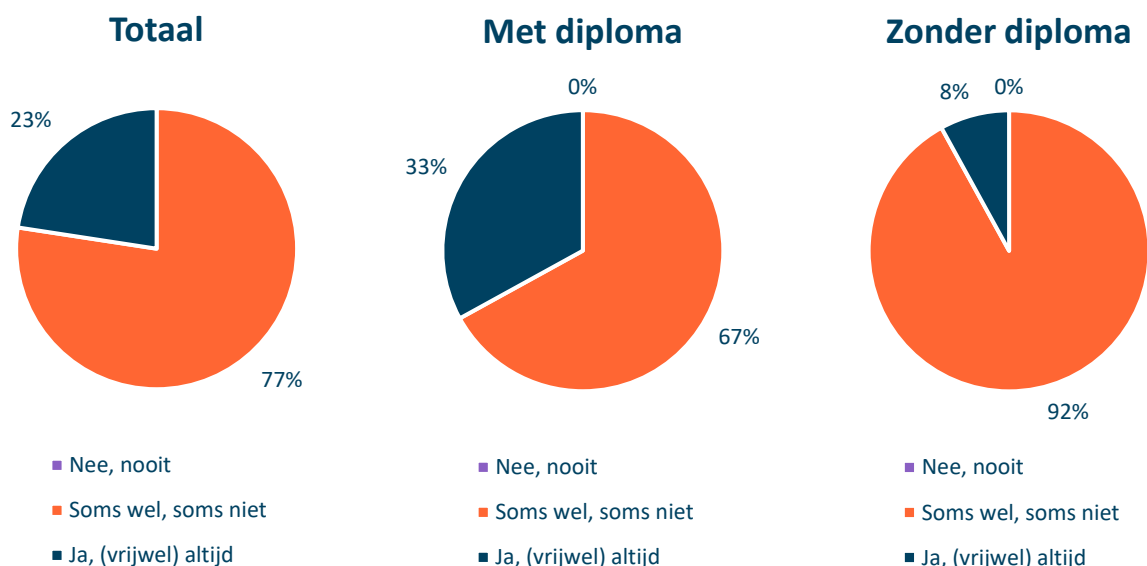
*Welke vormen van coaching (en aanverwante vormen van leren en ontwikkelen) bied jij actief aan de pedagogisch professionals? (n=34)*



Alle pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve hebben ervaring met het geven van coaching op basis van een coachingsplan, met doelen, activiteiten en een tijdpad. Ruim driekwart van de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve geeft aan hier soms wel en soms niet mee te werken, iets minder dan een kwart werkt (vrijwel) altijd aan de hand van een coachingsplan (zie Figuur 3.13). Als we kijken naar de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve met- en zonder diploma/certificaat, dan zien we dat zij met een diploma vaker met een coachingsplan werken waarin doelen, activiteiten en een tijdpad staan dan pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve zonder diploma/certificaat.

**Figuur 3.13**

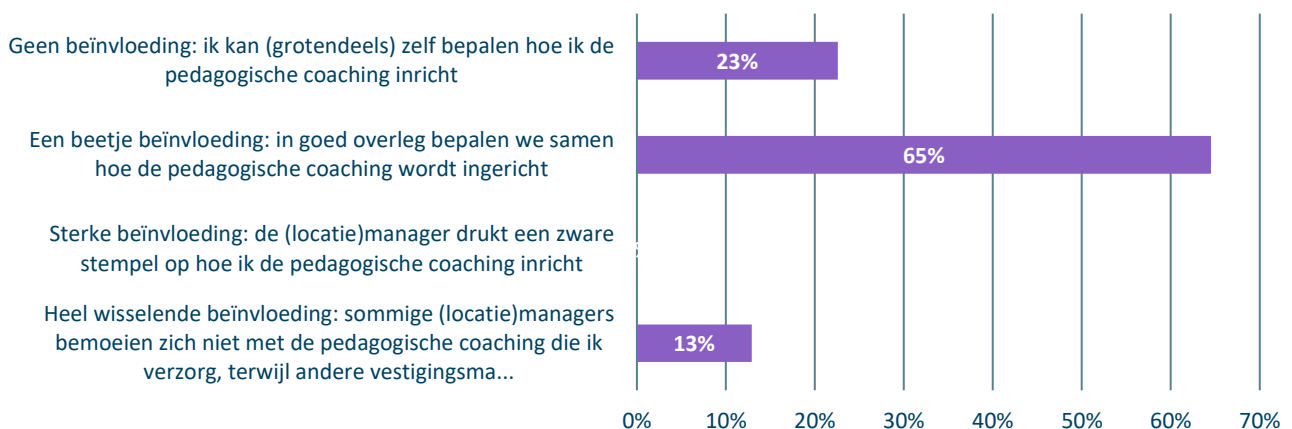
*Geef jij pedagogische coaching op basis van een (individueel) coachingsplan, met doelen, activiteiten en tijdpad? (n=31)*



De pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve is over het algemeen werkzaam voor verschillende locaties en heeft op deze locaties steeds te maken met een andere locatiemanager, met wellicht ook eigen ideeën over de inrichting van de pedagogische coaching. Het blijkt dat de meeste coaches in goed overleg met de locatiemanager bepalen hoe de pedagogische coaching wordt ingericht. Bijna een kwart van de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve geeft aan dat de locatiemanagers geen invloed hebben op de pedagogische coaching. Iets meer dan een tiende geeft aan dat de beïnvloeding van de managers heel wisselend is. Sommige (locatie)managers bemoeien zich niet met de pedagogische coaching die de coaches verzorgen, terwijl andere (locatie)managers zich een beetje of sterk bemoeien met de pedagogische coaching (zie Figuur 3.14).

**Figuur 3.14**

*In welke mate wordt de inrichting van de pedagogisch coaching beïnvloed door de wensen en behoeften van de (locatie)managers? (n=31)*

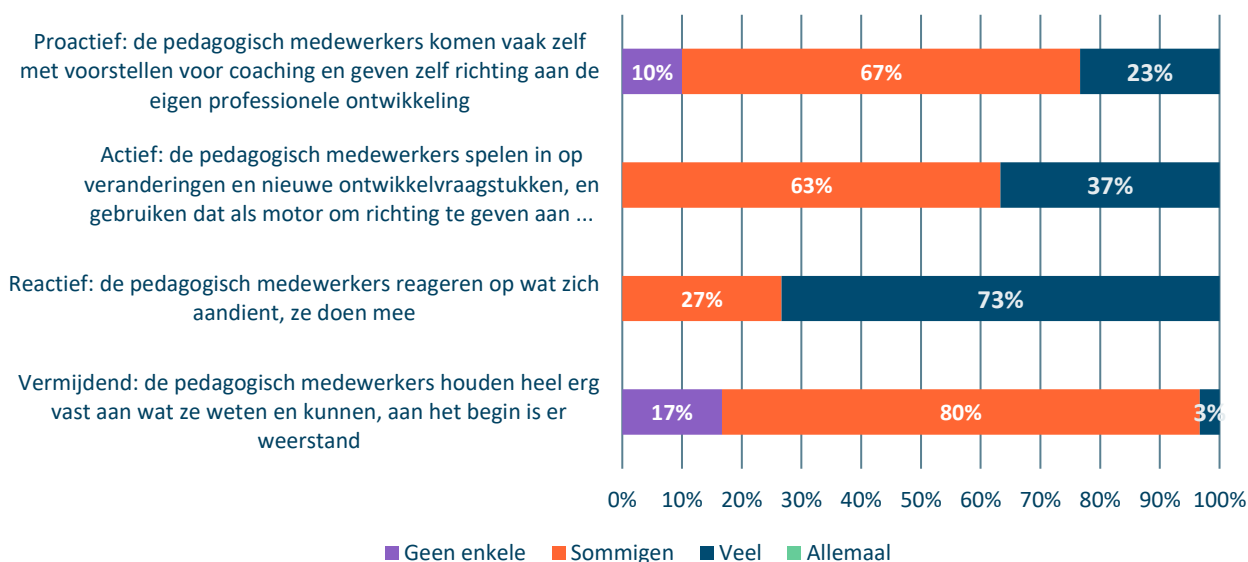


### 3.5 Reacties op pedagogische coaching

De pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve geven aan dat de pedagogisch professionals overwegend reactief reageren op de pedagogische coaching, ze reageren op wat zich aandient en doen mee. Sommige pedagogisch professionals reageren juist vermijdend, zij houden heel erg vast aan wat ze weten en kunnen, zij hebben weerstand. Ook geven de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve aan dat sommige, of zelfs veel pedagogisch professionals actief reageren op de coaching. Ze spelen in op veranderingen en nieuwe ontwikkelvraagstukken, en gebruiken dat als motor om richting te geven aan de eigen professionele ontwikkeling. Iets minder pedagogisch professionals reageren proactief op de coaching, een tiende van de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches geeft zelfs aan dat geen van hun coachees proactief reageert. Dit houdt in: de pedagogisch professionals komen vaak zelf met voorstellen voor coaching en geven zelf richting aan de eigen professionele ontwikkeling en persoonlijke groei (zie Figuur 3.15). De percentages zijn ongeveer gelijk voor pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve met- en zonder diploma. Ter vergelijking (bij een ietwat andere uitvraag): in de vorige meting reageerden de meeste pedagogisch professionals actief (43%), gevolgd door reactief (11%), vermijdend (11%) en pro-actief (4%), met daarbij de opmerking dat er grote verschillen zijn naar locatie en individuele pedagogisch professional.

**Figuur 3.15**

Welk deel van de pedagogisch professionals reageert op de volgende wijze op de pedagogische coaching?  
(n=30)



De pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve geven aan trots te zijn wanneer zij zien dat pedagogisch professionals dankzij hen tot nieuwe inzichten komen en hun handelingswijze aanpassen, met positief effect als gevolg. Veel van hen noemen trots te zijn op de relatie die zij hebben weten op te bouwen met de pedagogisch professionals.

**Een greep uit de reacties van pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve op de vraag ‘Waar ben jij het meest trots op in wat je hebt bereikt in een coachingstraject met een pedagogisch professionals?’**

*“Dat juist de teams waar iedereen van zei, ‘doe daar heel voorzichtig’, dat ik daar juist hele mooie resultaten mee behaal en ze steeds meer vertrouwen krijgen.”*

*“Dat ze inzicht heeft gekregen in de invloed van haar handelen op de groep als geheel en haar collega en dat ze hiermee actief aan de slag is gegaan waardoor er meer rust op de groep is gekomen.”*

*“Ik ben er trots op wanneer een pedagogisch professional zich openstelt voor ontwikkeling en de dingen die hij/zij daarvoor doet, met mij wil bespreken.”*

*“Als ik aan het eind van de dag de deur dicht doe, dan ben ik tevreden als pedagogisch professionals plezier hebben gehad die dag. Maar ook als ze tot inzichten zijn gekomen: ‘Hé, dit kan ik ook op een andere manier doen of hier liggen mijn kwaliteiten.’ “Ja, daar geniet ik van. Want uiteindelijk komt alles (voor mij) weer terug bij de kinderen!”*

*“Weerstand om kunnen buigen naar een situatie van samenwerking en meegaan in verandering.”*

*“Als er groei heeft plaats gevonden, op wat voor manier dan ook. Als er een goed pedagogisch klimaat op de groep heerst waarbij kinderen zich veilig en gezien voelen.”*

*“Mooie inzichten die leidden tot ‘zelf’ nadenken en kijken naar (de behoefte van) het kind.”*

## 4. De ervaringen van de pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve met coaching

Paragraaf 4.1 opent met de achtergrondkenmerken van de zeven pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de voorschoolse educatie (ve) die deelnamen aan de twee focusgroepen. Vervolgens wordt ingegaan op de randvoorwaarden van hun werk (paragraaf 4.2), gevolgd door de mate van vrijheid en sturing die zij ervaren in hun coaching (paragraaf 4.3). Hierna wordt stilgestaan bij de bijdrage van pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve aan de educatieve kwaliteit (paragraaf 4.4). In paragraaf 4.5 komt de invulling van de coaching ter sprake en hun ervaring met startende pedagogisch professionals (paragraaf 4.6). Over de mogelijke weerstand bij coaching gaat paragraaf 4.7. Tot slot staat beschreven hoe de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve hun eigen professionalisering invullen (paragraaf 4.8) en hoe de taakverdeling bij zorgvraagstukken van kinderen volgens hen beter kan (paragraaf 4.9).

### 4.1 Achtergrondkenmerken

Bijna alle pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve zeggen dat zij voor zij deze functie eerst zelf ervaring hebben opgedaan op de groep. Zij zijn allemaal in een eerdere fase van hun loopbaan pedagogisch professional geweest en kennen dus ‘het klappen van de zweep’. Allen zijn de mening toegedaan dat dit in hun voordeel werkt: het maakt ze geloofwaardig in de coaching. Een nadeel kan volgens hen zijn dat ze ‘te begripvol’ zijn en ‘te veel meebuigen’ met het perspectief van de pedagogisch professional. *“Ik moet me bewust blijven dat ik soms zie dat dingen beter kunnen in het belang van kinderen en volgens het beleid, maar dat ik er dan toch begrip voor heb dat het niet gebeurt.”*

Een pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve is, zo bleek al uit de enquête, soms ook de trainer van het vve-programma waarmee binnen de organisatie wordt gewerkt. Dit wordt eveneens als meerwaarde gezien: op deze manier kan met coaching het geleerde in praktijk worden gebracht (‘transfer’).

Verschillende pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve beschrijven hun stijl als: het opbouwen van een goede band met zowel kinderen als pedagogisch professionals, gebruik van modeling en coaching-on-the-job, werken als partner naast de professional met humor, benaderbaarheid en betrokkenheid, en het benutten van de kracht van de pedagogisch professional. Anderen benadrukken het volgen van de behoeften van de pedagogisch professional, met vertrouwen, geduld en een luisterend oor. Woorden als gelijkwaardigheid, vrolijkheid, ontwikkelingsgerichtheid, inspireren, en aansluiten bij de behoeften zijn ook kenmerkend voor hun aanpak.

Opvallend is dat elke pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve een eigen ‘caseload’ heeft, variërend van 2 tot 13 ve-locaties waarbinnen pedagogisch professionals gecoacht moeten worden. Deze grote verschillen vielen ook al op bij de uitkomsten van de enquête. De coach met 13 ve-locaties onder haar hoede worstelt met de manier waarop ze een vertrouwensband kan opbouwen met de pedagogisch

professionals. Hiervoor is de caseload naar eigen zeggen te groot. In de praktijk betekent dit dat er eens in de zes weken contact is met de pedagogisch professionals. Ze verzucht *“dat werkt niet.”* Daarnaast blijkt ook: hoe meer locaties de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve bedienen, hoe meer tijd zij ook kwijt zijn aan reizen tussen de locaties en afstemming met verschillende locatiemanagers. Een coach zegt hierover *“Ik heb nu een luxepositie, ik coach voor twee locaties die vlakbij elkaar liggen en dezelfde locatiemanager hebben. Dat is in het verleden wel anders geweest, toen had ik verschillende locaties ver van elkaar vandaan, met verschillende managers.”*

## 4.2 Randvoorwaarden

De pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve is een nog vrij nieuw fenomeen binnen de ve. De eerste kinderziektes zijn eruit, de taakinvulling is meer uitgekristalliseerd en er zijn gaandeweg meer handvatten gekomen. Toch zijn ve-aanbieders nog bezig met het verbeteren van de basis van coaching. Alle pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve zijn het met elkaar eens dat voor het realiseren van een goede coachingspraktijk de coach en pedagogisch professionals afdoende contacttijd nodig hebben met de pedagogisch professionals die zij coachen. Deze contacttijd is onder de huidige randvoorwaarden niet altijd gegarandeerd. Contacttijd is nodig om een vertrouwensband te kweken, stil te kunnen staan bij het werken met jonge kinderen en om te kunnen reflecteren op de eigen praktijk. In de huidige situatie zijn hiervoor (te) weinig niet-groepsgebonden ('kindvrije') uren. Bovendien is er bij meerdere ve-aanbieders onduidelijkheid over wat er in de niet-groepsgebonden uren moet gebeuren.

Er zijn situaties waarin de pedagogisch professionals in de ve na 12.30 uur (wanneer de kinderen naar huis gaan) beschikbaar zijn voor een nagesprek. Hierover zijn binnen de ve-aanbieder afspraken gemaakt. Dit is handig. Want er is tijd buiten de groep nodig om samen met de coach in alle rust op het eigen pedagogisch-didactisch handelen te kunnen reflecteren. In de reguliere kinderopvang is het vaak moeilijker om tijd te vinden voor een coachgesprek buiten de groep; er worden lange dagen gemaakt, met veel uren op de groep.

Uit de focusgroepen blijkt dat er pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve zijn die het voor elkaar krijgen om eens in de 2 weken 1,5 uur op een ve-groep te zijn, zodat ze de pedagogisch professionals in actie zien. Niet iedere pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve lukt dat vanwege de eerdergenoemde caseload. Daarbovenop komt het voor dat er eens in de 6 weken een teamoverleg per ve-locatie wordt gehouden. Er zijn ook pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve die taken hebben op het gebied van het onderhouden van contacten met externe zorgverleners. Er zijn volgens de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve in toenemende mate kinderen met een extra ondersteuningsbehoefte op de groep. Voor de samenwerking en afstemming met ouders en zorgpartijen wordt de coach in stelling gebracht. Ook hier geldt: niet alle coaches hebben zorggerelateerde taken in hun takenpakket. Zo bleek ook uit de enquête, waarin een vijfde van de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve aangaf ook zorggerelateerde taken op zich te nemen. Een enkele pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve beklagt zich erover dat de groeiende zorgtaken het eigenlijke werk – de coaching – naar de achtergrond drukt. Soms zijn de zorgtaken belegd bij zogeheten plus-pedagogisch professionals, zodat de coach kan blijven coachen. Bij andere ve-aanbieders zijn zorgtaken bij andere functionarissen belegd, bijvoorbeeld bij de (locatie- of vestigings)manager.

Een prettige randvoorwaarde kan het werken in IKC-verband zijn. Hoewel de kwaliteit van uitvoering binnen elk IKC anders is, komt het voor dat teams van pedagogisch professionals en groepsleerkrachten 1

en 2 van de basisschool gezamenlijke professionaliseringstrajecten hebben, waarbij ook de coach wordt ingezet. Ook genoemd door de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve is het belang van de rol van hun eigen leidinggevend. Zo geeft één pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve aan veel steun te hebben aan haar eigen leidinggevende, omdat zij inhoudelijk veel meedenkt en ruimte geeft voor eigen inzicht. Daarnaast is er een wekelijks 'intervisie'-moment voor alle ve-coaches binnen de regio. De pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve wisselen hierin ervaringen uit en stemmen de coaching op elkaar af. Dit vaste moment samen met de andere pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve wordt als heel waardevol ervaren. Een pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve van een andere organisatie reageert dat die ruimte er binnen haar organisatie niet is, wat zij als groot gemis ervaart.

### 4.3 Vrijheid versus sturing

Nagenoeg alle pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve melden dat er een kader voor pedagogisch coaching beschikbaar is vanuit de eigen organisatie. Daarmee wordt duidelijk gemaakt dat coaching geen vrijblijvende aangelegenheid is. Een kader geeft duidelijkheid aan coaches en pedagogisch professionals en bevat doorgaans ook werkafspraken.

Binnen een enkele ve-aanbieder wordt gewerkt aan de hand van een jaarplan voor coaching met onderwerpen die worden behandeld. Zo wordt er vanuit de organisatie gestuurd op een gedeelde inhoudelijke invulling. Zonder centrale regievoering bestaat het risico dat er wordt gecoacht 'op routine', waardoor bepaalde pedagogische vraagstukken blijven liggen. Twee andere coaches geven aan dat hun organisatie werkt met jaarlijkse speerpunten, zoals buitenspelen of ouderbetrokkenheid. Daar ga je met je coaching mee aan de slag. Binnen een andere organisatie bestaan locatieplannen op basis waarvan de coaching inhoud en vorm wordt gegeven. Pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve en locatiemanagers maken in deze situatie samen doelen. Dit komt overeen met wat uit de enquête bleek, waarbij de meerderheid aangaf dat zij in goed overleg met de locatiemanager de pedagogische coaching inrichten. In weer een andere organisatie wordt gewerkt op basis van kwartaalrapportages. Zo wordt per groep vastgesteld welke coachdoelen en ontwikkelpunten relevant zijn om samen aan te werken.

Soms zijn locatiemanager geneigd om sterkere invloed uit te willen oefenen op de coaches. Zo bleek niet alleen uit de enquête, maar ook uit de ervaring van sommige coaches uit de focusgroepen. Een coach geeft aan dat sommige locatiemanagers wel eens willen sturen in de coaching en dat dit wel eens een zoektocht is, zeker als ze te maken heeft met verschillende locatiemanagers. Visie en ondersteuning vanuit de organisatie kan hierbij helpen, blijkt uit haar ervaring. Zij geeft aan: *"Ik krijg steun van mijn eigen leidinggevende om mijn eigen pad te volgen in samenwerking met de locatiemanagers. Ik heb nu te maken met vijf verschillende locatiemanagers, waarbij ik mazzel heb dat ik met alle vijf een gebruiksaanwijzing heb gevonden. De ene manager wil graag vooraf overleg en probeert ook te sturen in de coaching. Mijn eigen leidinggevende zegt dan: zo coachen we niet."*

*"Pedagogisch professionals hebben niet altijd een coachvraag, daarom is een aanbod nodig."*

In de coachingspraktijk wordt gebruik gemaakt van data, maar dat voert niet de boventoon. Denk aan gegevens uit een (gemeentelijke) kwaliteitsmonitor, PiB (niet heel erg gericht op ve-kwaliteit), zelfevaluatie-instrument, zelfscan of kindgegevens uit een volgsysteem. Helpend bij een gezonde coachingspraktijk is dat er bijvoorbeeld jaarlijks in beeld wordt gebracht hoe het ervoor staat met de

pedagogische kwaliteit. Zodoende kan inzichtelijk worden gemaakt waaraan verder gewerkt kan worden – met behulp van coaching.

## 4.4 Educatieve kwaliteit

Werken aan educatieve kwaliteit is een serieuze kwestie, het is een aanblijvende zorg voor alle pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve. Samen het educatief aanbod op de ve-locaties en groepen verbreden en verdiepen is een uitdagend gebeuren. Een voorbeeld: bij de bevordering van de taalontwikkeling van jonge kinderen is het van belang dat kinderen de (nieuwe) woorden (herhaaldelijk) horen en zelf uitspreken, maar ook ervaren en beleven (in andere contexten). Dit vraagt om een structurering van het aanbod, waarbij de pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve erop let dat dit ook echt gebeurt. Dit is nodig omdat niet alle pedagogisch professionals even sterk zijn in het bieden van een krachtige taalomgeving. *“In vrijwel alle coachtrajecten worden de (zes) interactievaardigheden wel even aangestipt.”*

De pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve waarmee is gesproken herkennen een hoge educatieve kwaliteit aan goed uitgewerkte thematafels en vertelmuren die inhoudelijk op allerlei manieren (integraal) terugkomen in het aanbod: in de hoeken, in de gesproken taal van de pedagogisch professionals. De aanwezigheid van échte (ontwikkel)materialen is voor de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve ook een indicatie van hoge educatieve kwaliteit. *“De ruimte als derde pedagoog, een uitdagende leeromgeving hoort bij een goede educatieve kwaliteit. Als die er niet is, dan komt er niks van.”*, aldus een van de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve. Buiten dat kan het werken met een goed uitgedokt vve-programma een bijdrage leveren aan de educatieve kwaliteit op de groepen. Ook geven de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve aan graag te zien dat de pedagogisch professionals een beredeneerd aanbod opstellen, doelen stellen, planmatig werken en de groei van kinderen bespreken.

Wat onderscheidt een goede van een minder goede pedagogisch professional? Een van de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve noemt het vermogen tot differentiatie. Daarmee wordt bedoeld dat de pedagogisch professional zowel een kind met een ontwikkelingsachterstand als een kind met een ontwikkelingsvoorsprong (en alles wat daar tussenin zit) kan bedienen. Kortom, voor het ene kind een basis bieden, voor een ander kind een extra uitdaging faciliteren. Er zijn pedagogisch professionals die de kunst van differentiatie op hoog niveau beheersen.

## 4.5 Coaching

Wat volgens de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve enigszins ongemakkelijk is bij de coaching, is dat de coach een van bovenaf opgelegde functie is. Aan het begin was er onder de pedagogisch professionals best wel wat weerstand tegen de komst van de coach, maar dat ebt nu langzaam maar zeker weg. Hoewel er nog steeds pedagogisch professionals zijn die niet zitten te wachten op coaching, zoals ook bleek uit de enquête (80% van de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve gaf aan dat sommigen van hun coachees vermijdend reageren op hun coaching).

Zou coaching verplicht of vrijblijvend moeten zijn? Geconfronteerd met deze vraag neigen de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve naar ‘verplicht’. Pedagogisch professionals zullen moeten leren om naar zichzelf te kijken, dit hoort volgens de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve bij de

gewenste beroepshouding. Met coaching die laagdrempelig en positief is, achten ze dit ook mogelijk. De kracht van coaching schuilt volgens de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve vooral in het aanwezig zijn op de groep, de pedagogisch professionals in actie zien. Dit geeft de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve grip op de kwaliteit en geeft voeding aan verbeterpunten.

Competenties van een pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve die bijdragen aan impact zijn onder meer openheid en transparantie. Maar ook enthousiasme en de ander kunnen motiveren zijn belangrijke competenties, evenals pedagogisch professionals 'in hun kracht' kunnen zetten en goed kunnen luisteren. Niet boven (geen hiërarchische verhouding), maar naast een pedagogisch professional gaan staan, verbinden en samen een ontwikkelpad uitstippelen en lopen werkt doorgaans goed in een coachtraject, zo zeggen de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve. Het (h)erkennen van de kennis en kunde van de pedagogisch professional is hierbij eveneens van belang. *"De kunst is te ontdekken wat een pedagogisch professional nodig heeft om een volgende stap te zetten in haar professionele ontwikkeling."*

De coaching binnen de kinderdagopvang en de ve verschilt enigszins van elkaar, zo zegt een van de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve. Binnen de ve wordt er meer gestuurd dan in de kinderopvang en worden er soms ook pedagogisch-didactische adviezen gegeven aan de pedagogisch professionals. De achtergrond hiervan is dat het doel- en ontwikkelingsgericht werken met de kinderen in de ve veel meer nadruk heeft dan in de kinderdagopvang. Alleen vraaggericht werken vanuit de (coach)vraag van pedagogisch professionals is niet geheel onproblematisch: niet alle pedagogisch professionals zijn in staat om een goede hulpvraag te formuleren. Het is en blijft voor pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve laveren tussen wat (verplicht) aan bod moet komen vanuit de organisatie en hoe hierbij kan worden aangesloten bij de individuele hulpvragen van pedagogisch professionals.

*"Pedagogisch professionals moeten niet het gevoel hebben dat ze het voor jou doen, maar voor zichzelf."*

Diverse methoden, technieken en werkvormen maken onderdeel uit van de 'instrumentenkoffer' van de pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve. Oplossingsgerichte gespreksvoering, modeling, samen meedoen en ervaren, video interactie begeleiding (VIB) en beeldcoaching zijn slechts een paar van de instrumenten die worden ingezet. Verandering van de speelleeromgeving, een andere inrichting, nieuwe ontwikkelingsmaterialen, kunnen ook bijdragen aan de gewenste gedragsverandering van pedagogisch professionals. Dit is een indirecte vorm van coaching, waarbij er niet rechtstreeks wordt 'gesleuteld' aan de competenties van de pedagogisch professional. Ook het samen kijken naar een filmpje van een opname op de groep zonder daarbij iets te zeggen kan heel krachtig zijn. Hoewel pedagogisch professionals niet graag naar zichzelf kijken, vinden de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve het opvallend dat er altijd wel iets door henzelf wordt opgemerkt waarin ze beter willen worden of mee willen stoppen. Als voorbeeld wordt genoemd een pedagogisch professional die een sterke controle wil uitoefenen op alles wat er op de groep gebeurt. Hierdoor verliest ze steeds het 'pedagogisch moment' met andere kinderen. Als de pedagogisch professional dit bij zichzelf ontdekt op beeld (zich hiervan bewust wordt), dan is dit een 'gamechanger' in het gedrag; voortaan zal ze dit laten.

Een van de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve werkt met beelden (zogenoeten 'beeldcoaching'). Daarbij legt ze vast welke initiatieven het kind zelf neemt; sluit de pedagogisch professional hier goed bij aan? Een andere pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve past VIB (video-interactie-begeleiding) toe, of een variant daarop: educatieve beeldcoaching. Hierbij ligt de focus op het geobserveerde gedrag van het kind: wat laat het kind zien, welke signalen geeft het af, in hoeverre wordt

dit gezien door de pedagogisch professional en op welke wijze wordt hierop passend op aangesloten en voortgeborduurd? De meeste pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve zijn erg enthousiast over het inzetten van beeldmateriaal voor coaching. *“Dat is het meest concreet. Pedagogisch professionals zien wat er gebeurt en kunnen daarvan leren. Vaak zien ze er tegenop, maar ze halen er altijd wat uit en ze vinden het heel waardevol.”*

Een andere pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve is betrokken bij de nieuwe themavoorbereiding. Dit ziet ze als een zeer krachtig instrument, omdat ze dan in de ontwerpfase al mee kan denken over het aanbod, de speelleeractiviteiten en de benodigde competenties van de pedagogisch professionals.

Wanneer is er sprake van een geslaagd coachtraject? Uit de antwoorden van de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve valt op te maken dat dit uit verschillende zaken kan blijken. Een van de gesproken pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve ziet een geslaagd coachtraject als een weg waarin een pedagogisch professional van ‘onbewust onbekwaam’ naar ‘bewust bekwaam’ is begeleid. Een ander geeft als voorbeeld een groep waarop de pedagogisch professionals het vrije spel benutten om de handen vrij te hebben voor andere klusjes, waardoor in de groep veel opstootjes ontstonden. Ze hebben toen samen een plan gemaakt, waarbij meespelen bij vrij spel concreet in de takenverdeling staat. *“Het is leuk om te zien dat er nu bij vrij spel altijd een pedagogisch professionals op de grond zit en meespeelt en dat ze zich bewust worden: wat gebeurt er nu eigenlijk? Zelf ervaren is de meest effectieve leermethode.”*

## 4.6 Startende pedagogisch professionals

Enkele pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve spreken over een nieuwe generatie pedagogisch professionals: *“Ze bewaken hun grenzen beter”*, zo wordt gezegd. Waar de oude garde er (vroeger) geen moeite mee had om na werktijd nog een (team)vergadering bij te wonen, past de huidige generatie hiervoor. Het lijkt soms wel of ze minder hard willen werken, maar dat dekt ook weer niet de hele lading, zo zegt een andere pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve. Er is een verschil in inzicht over de beeldvorming van verschillende generaties pedagogisch professionals in de kinderopvang. Een van de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve zegt in dit verband: *“Waar pedagogisch professionals minder hard (willen) werken, moet de coach harder werken.”* Vrij algemeen geformuleerd hebben startende pedagogisch professionals meer begeleiding nodig van de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve. Beginnende pedagogisch professionals zullen niet snel met de kinderen meespelen en hun spel (en taal en denken) verrijken. Het ‘leidend spelen’ met de kinderen is iets wat pedagogisch professionals tijdens hun werk aangeleerd moet worden, en hierbij kan de pedagogisch beleidsmedewerker/coach van grote betekenis zijn.

## 4.7 Weerstand

De pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve krijgen in meer of mindere mate te maken met een vorm van weerstand bij de pedagogisch professionals, dit bleek al uit de enquêtes. Weerstand bestaat in verschillende verschijningsvormen. Er zijn pedagogisch professionals die al snel zeggen dat het goed loopt en dat de coaching meer nodig is ‘in andere groepen’, vooral bij de ‘jonkies’. Vooral onder de groep 60-plussers lijkt dit voor te komen, aldus de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve waarmee is gesproken. Er zijn pedagogisch professionals die de vele vragen binnen de coaching als ‘irritant’ vinden. Wat pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve in zo’n geval proberen te doen, is de weerstand

‘functioneel ombuigen’. Zo vertelt een van de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve dat ze de gesignaleerde weerstand benoemt en de verwachting uitspreekt dat er altijd iets is om samen van te kunnen leren en dat ze er gewoon wat van gaan maken (in een ‘lichte toonzetting’). Het gaat erom dat ze samen een werkbare coachingspraktijk maken. In andere sectoren en beroepen zijn er ook ontwikkelingen waaraan geen ontkomen is, zo wordt gezegd. Een bouwvakker bouwt nu op een heel nadere manier een huis dan 40 jaar geleden. Daar niet in mee willen gaan, is geen optie. Soms helpt het dat de pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve inbrengt dat zij vooral iets wil leren van de enorme kennis en ervaring van de pedagogisch professional die al lang in het vak zit. Door er een gezamenlijk leertraject van te maken, kan de aanvankelijke weerstand worden verminderd.

## 4.8 Eigen professionele ontwikkeling en persoonlijke groei

Binnen de ve-aanbieders bestaan uiteenlopende manieren waarmee de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve zelf bij de les blijven. Genoemd worden intervisie, zelf vraagstukken indienen en bespreken, VIB bij de eigen coachgesprekken met de pedagogisch professionals, gespreksvoering met de managers pedagogiek en kwaliteit, (op anonieme basis) feedback vragen aan pedagogisch professionals, periodiek coachoverleg, overleg met pedagogen, webinars kijken, zelf kennis inwinnen over allerlei onderwerpen (bijv. lezen van boeken en vakliteratuur).

Een van de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve maakt duidelijk dat zij het lastig vindt dat zij als ve-coach binnen haar organisatie steeds meer ‘op een eilandje zit’. Ze mist de ontmoetingen en bespreekmomenten met haar directe collega’s: de andere ve-coaches. Daarnaast zou ze graag beter willen worden in grenzen aangeven. Er worden soms dingen gevraagd die eigenlijk niet in het takenpakket zitten, zoals ICT-vragen beantwoorden, zorgtaken oppakken, helpen op de groep. Het komt voor dat er allerlei vragen op de pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve worden afgevuurd, waardoor de persoon in de oplosmodus schiet en de eigen grenzen uit het oog verliest. Een andere pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve, die wel de vastigheid heeft van een eigen team met een gezamenlijke weekstart, merkt dat dit vaste teammoment enorm helpt met het begrenzen van de eigen werkzaamheden. Ook zij krijgt soms te maken met vragen waarbij ze twijfelt of dit wel aan haar is, maar door hierover met collega’s te sparren, is het makkelijker de grenzen te herkennen en bewaken.

## 4.9 Taakverdeling toename zorgkwesties

In een van de focusgroepen gaven de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve aan dat zij ervaren dat de afgelopen jaren steeds meer taken omtrent zorgkinderen op hun schouders zijn terecht gekomen. Zo bleek ook uit de enquête: een tiende van de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve is ook coördinator voor kinderen met een extra zorgvraag. De precieze taakverdeling bij zorg is verschillend per organisatie en/of gemeente. Maar ook in gemeenten waarbij het de bedoeling is dat zorgcoördinatoren een groot gedeelte van de aanvullende zorgtaken op zich nemen (zoals het voeren van kindbesprekingen, contacten met zorgorganisaties) krijgen ook de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve dit soort taken op hun bordje. Hoewel de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve zich realiseren dat niet helemaal kan worden voorkomen dat bij hun functie ook zorggerelateerde activiteiten komen kijken – zij zijn immers regelmatig op de groepen, zij signaleren en zien veel – is het wel zo dat zij zich willen kunnen blijven focussen op hun hoofdtaak: het versterken van de educatieve kwaliteit.

In het laatste hoofdstuk 5 formuleren we de conclusies van dit onderzoek en voeren we enkele discussiepunten op, gevolgd door aanbevelingen voor beleid en praktijk om de pedagogische coaching in de ve nóg impactvoller te maken.

## 5. De conclusies, discussie en aanbevelingen

Dit allerlaatste hoofdstuk biedt de belangrijkste conclusies van het onderzoek naar de inzet van de pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve (paragraaf 5.1). Waar relevant maken we een vergelijking met de bevindingen uit het vorige onderzoek. Op basis van de conclusies doen we in paragraaf 5.2 een voorzet voor een discussie over de inzet en impact van de beleidsmedewerker/coach in de ve in relatie tot de kwaliteit van ve. Afrondend formuleren we een aantal aanbevelingen voor beleid en praktijk waarmee de praktijk van coaching in ve naar een hoger plan kan worden getild (paragraaf 5.3).

### 5.1 Conclusies

#### Conclusie 1: fundament voor versterking van educatieve kwaliteit

De resultaten wekken de indruk dat in de afgelopen jaren een fundament is gelegd voor pedagogische coaching in de ve. Dit fundament heeft er mede aan bijgedragen dat de educatieve kwaliteit binnen de ve is verbeterd (blijkend uit de resultaten van EVENING), een groot compliment voor alle kinderopvangorganisaties en pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve.

De pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve draagt op verschillende manieren bij aan de kwaliteit van het ve-aanbod. Op basis van de enquêteresultaten en focusgesprekken onder de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve is het niet eenvoudig een (directe) relatie te leggen tussen de stijging van de educatieve kwaliteit (zoals vastgesteld in het EVENING-onderzoek) en de inzet van de pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve. Wel is duidelijk dat er veelvuldig(er) wordt gecoacht en dat de kern van de werkzaamheden zich hoofdzakelijk richt op het verbeteren van de pedagogische kwaliteit op de groepen. Pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve zijn vaak zelf jarenlang pedagogisch professional op de groep geweest, en dat zien ze zelf meer als voor- dan als nadeel.

In vergelijking met de eerste meting lijkt het erop dat het zwaartepunt van de rol van de pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve is verschoven van beleid naar (team)coaching van pedagogisch professionals. Waar in de eerste meting respectievelijk 64 en 54 procent het accent op beleid dan wel (team)coaching had liggen in de werkzaamheden, is dat in deze meting respectievelijk 38 en 88 procent. Dit betekent dat de pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve een scherper profiel heeft gekregen op (team)coaching. Wellicht is deze ontwikkeling medeverantwoordelijk voor de stijging van de educatieve kwaliteit binnen de EVENING-locaties. Hierbij past evenwel een voorbehoud: in het onderzoek is deze keer wat meer nadruk komen te liggen op de coaching van de pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve, en wat minder nadruk op het beleidswerk. Het kan zijn dat hierdoor een (respons)bias in het onderzoek is geslopen, maar zeker weten doen we dat niet.

Desondanks zien we ook dat pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve binnen hun organisaties nog zoekende zijn naar hun rol, verantwoordelijkheden en taken. Het valt op dat de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve – overeenkomstig de eerdere meting – een breed scala aan werkzaamheden uitvoeren (op het gebied van beleid, pedagogiek, kwaliteit, training, coaching), wat in gevallen tot rol- en taakverwarring leidt: wat behelst nu eigenlijk de functie, welke werkzaamheden horen er wel en ook niet bij? Dat pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve vaak ook nog een andere

formele functie binnen de organisatie hebben (manager, coördinator), maakt het er niet duidelijker op. De toenemende zorgvragen van jonge kinderen en ouders plaatsen de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve voor nieuwe uitdagingen, waardoor in gevallen de werkzaamheden (stilzwijgend) lijken te worden verlegd naar zorg en minder nadruk kan komen te liggen op het werken aan de kwaliteit van de ve. Het lijkt erop dat de ene organisatie hier duidelijker beleid op heeft dan de andere organisatie.

## **Conclusie 2: grote verschillen in randvoorwaarden**

Passend bij de vrije losse landelijke richtlijnen voor de inzet van de pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve en de wijze waarop deze nieuwe functionaris is geïntroduceerd in het werkveld van de ve, is het niet verwonderlijk dat er grote verschillen zijn tussen pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve in onder meer (voor)opleiding, kwalificatie en ervaring. Anders: de ene pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve is de andere niet.

Ook de ‘caseload’, uitgedrukt in het aantal locaties, groepen en/of aantal pedagogisch professionals dat de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve onder hun hoede hebben, loopt zeer uiteen. Deels kan dit worden verklaard door de gehanteerde urennorm vanuit het Rijk (naar rato van het aantal doelgroeppeuters) en verschillen in de subsidie van gemeenten. Voor een ander deel hangt dit samen met de organisatiewijze binnen de ve-aanbieders. Nog los van de relatie met de deeltijdfactor (de één werkt meer uren per week dan de ander), heeft de ene pedagogisch beleidsmedewerker/coach in de ve dus een veel grotere opgave in het opbouwen en onderhouden van goede samenwerkingsrelaties met de pedagogisch professionals dan de andere. Het opbouwen van een goede samenwerkingsrelatie met wederzijds vertrouwen en respect is randvoorwaardelijk om goed samen te kunnen werken aan en van betekenis te kunnen zijn voor de professionele ontwikkeling en persoonlijke groei van pedagogisch professionals, zo weten we uit wetenschappelijk onderzoek, aangehaald in hoofdstuk 1. Ook in de focusgesprekken met de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve is herhaaldelijk naar voren gekomen dat er (contact)tijd en ruimte nodig is om een vertrouwensrelatie op te bouwen, en die is er niet altijd.

## **Conclusie 3: weinig (contact)tijd voor coaching met impact**

Pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve verrichten vanuit hun veelal hybride rol allerlei werkzaamheden, van coachen van (teams en/of individuele pedagogisch professionals op competenties), tot het organiseren van werkoverleg met pedagogisch professionals, tot het houden van (individueel of groepjes) kindbesprekingen met pedagogisch professionals, tot het versterken van de structuur en aanbod voor kinderen met een extra ondersteuningsbehoefte. En ook bij het voorbereiden, ontwikkelen, invoeren en/of evalueren van pedagogisch beleid en het samenwerken en afstemmen met externe partijen wordt een rol gepakt. Daarmee wordt op heel verschillende manieren impact gemaakt.

Tegelijkertijd kan uit de bevindingen worden opgemaakt dat er door de pedagogisch professionals betrekkelijk weinig coaching wordt ontvangen – uitzonderingen daargelaten. Er zijn pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve die binnen een dienstverband van 24 uur per week 10 pedagogisch professionals hebben te coachen, terwijl een andere pedagogisch professional in hetzelfde aantal uren 50 pedagogisch professionals heeft te coachen. De variatie is groot: van 21 minuten tot ruim 3,5 uur per week. Dát pedagogisch professionals meer of minder intensieve pedagogische coaching ontvangen, is op zichzelf niet fout of vreemd. Denkbaar heeft de een ook meer coaching nodig dan de ander, of is de één meer ‘leerbaar’ dan de ander, maar of dát de reden is voor de grote verschillen in coachtijd is ongewis en vraagt nadere verdieping.

De vraag kan worden opgeworpen of de huidige (contact)tijd voor pedagogische coaching wel intensief genoeg is om pedagogisch professionals écht te kunnen helpen in het versterken van hun pedagogisch-didactische competenties. Uit de eerder aangehaalde onderzoeksliteratuur kan worden opgemaakt dat er een 'drempelwaarde' nodig is van ongeveer (twee)wekelijks contact van 1 uur (inclusief observatie op de groep en feedback en reflectie na afloop buiten de groep) gedurende 8 tot 12 coachessessies om resultaat te kunnen boeken met pedagogische coaching (zie hoofdstuk 1). Daarbij komt dat pedagogisch professionals geen tot nauwelijks niet-groepsgebonden (taak)uren hebben om buiten de groep coaching te kunnen ontvangen (nagesprekken, feedback, momenten van reflectie). Voor effectieve coaching is dit een belangrijke voorwaarde, maar ontbreekt nagenoeg volledig in de huidige structuur.

#### **Conclusie 4: focus op goede werkzaamheden en taken, maar werkzame elementen voor effectiviteit van coaching ontbreken**

De werkzaamheden en taken van de pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve zijn vooral gericht op het verder professionaliseren van pedagogisch professionals en het verbeteren van de pedagogisch kwaliteit op de groepen. Er ligt in de pedagogische coaching een duidelijk focus op de (goede) dingen die ertoe doen: optimale randvoorwaarden en ontwikkelkansen voor doelgroeppetters scheppen.

Niettemin bestaat de indruk dat er niet heel systematisch op basis van een individueel coachingsplan (met leer- en ontwikkeldoelen, observatie in de praktijk, oefentijd, feedback, reflectie en modeling) wordt gecoacht. Dit lijkt een zekere vrijblijvendheid te hebben. Daarentegen blijken juist deze elementen van pedagogische coaching bewezen effectief als het aankomt op beter worden in je vak ('vakmanschap'), nieuwe competenties inoefenen en verwerven, ingesleten gedragspatronen opheffen, enzovoort.

## **5.2 Discussie**

Al met al benadrukt dit onderzoek de opkomst en de uitdagingen in pedagogische coaching binnen de ve. Ondanks dat er inmiddels een fundament is gelegd, blijft er onduidelijkheid over rollen, verantwoordelijkheden en takenpakket, wat wordt versterkt door grote verschillen in vooropleiding en werkomstandigheden binnen de organisaties. De beschikbare contacttijd van pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve schiet nogal eens tekort voor het bieden van effectieve vormen van coaching, wat de impact op de kwaliteit van ve in de weg kan staan. Er is veel beleidsvrijheid in het toepassen van systematische methodieken, zoals individuele coachingsplannen met duidelijke doelen en reflectiemomenten, terwijl deze aanpak bewezen effectief is. Mogelijk is de pedagogische coaching in de ve gebaat bij het ontwikkelen van landelijke standaarden om randvoorwaarden en coachingsmethodieken meer te uniformeren, zodat pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve beter worden ondersteund in hun rol en er betere garanties zijn op duurzame verbeteringen in de ve.

## **5.3 Aanbevelingen**

We formuleren de volgende aanbevelingen waarmee de efficiëntie en effectiviteit van beleid en praktijk van de pedagogische coaching in de ve kan worden verbeterd.

## **Aanbeveling 1: maak meer gebruik van de wetenschappelijke kennisbasis ('evidence informed' handelen) bij het inrichten van pedagogische coaching**

Er is inmiddels wetenschappelijk onderzoek beschikbaar over wat bij coaching werkt, onder welke condities en bij wie. Hoewel dit vaak Amerikaans onderzoek is. In de literatuur worden (minimaal) vijf effectieve kenmerken onderscheiden (zie ook hoofdstuk 1), te weten:

### **Opstellen van een individueel coachingsplan**

Het is van belang dat er een plan is waarmee de coach en pedagogisch professional beiden instemmen. Hierin worden de doelen, activiteiten en tijdspad benoemd. Ideaal gesproken draagt de pedagogisch professional het eigen doel aan en specificeert zelf ook de benodigde kennis, vaardigheden of gedrag (competenties) om dit doel te realiseren – uiteraard in interactie met de coach. Dit werkt motiverend. Ook datgeen wat de pedagogisch professional doet in de tussenliggende tijd tussen de verschillende coachingsmomenten krijgt een plaats in het gepersonaliseerde coachingsplan. Idealiter wordt er een logboek of andere manier van verslaglegging aangelegd waarin zowel de coach als pedagogisch professional bijhouden hoe het ontwikkelingsproces verloopt, wat goed gaat en lastig is.

### **Observeren in de praktijk**

De coach gaat tijdens observaties in de alledaagse uitvoeringspraktijk na of en in hoeverre de pedagogisch professional nieuwe competenties, strategieën of ideeën nodig heeft (als input voor een coachingsplan) of heeft toegepast (als onderdeel van een coachingstraject). Omgekeerd kan de coach een pedagogisch-didactische handeling voordoen, waarbij de pedagogisch professional degene is die observeert. Modelleren ('modeling'), ofwel demonstreren, voordoen, afkijken en nadoen is onderdeel van een effectieve coachingspraktijk.

### **Uitvoeren van pedagogisch-didactische handelingen/acties in de praktijk**

Het is nodig spontane of afgesproken activiteiten in de alledaagse uitvoeringspraktijk op de groep uit te voeren die de pedagogisch professional in staat stellen de nieuwe competenties, handelingen of strategieën in te oefenen en/of te verfijnen. Pedagogisch professionals hebben veiligheid, vertrouwen en tijd nodig om te kunnen groeien.

### **Reflecteren op eigen pedagogisch-didactisch handelingsrepertoire**

Het is wenselijk dat pedagogisch professionals leren om eigen competenties, handelingen en strategieën te toetsen aan praktijken die buiten de eigen ervaringswereld liggen. Is mijn gedrag, zijn mijn keuzes in overeenstemming met wat bekend is uit onderzoek en/of professionele standaarden? Coaches zullen dus de vakliteratuur bij moeten houden en gerichte literatuuronderzoek moeten doen naar de specifieke onderwerpen waarop wordt gecoacht. De ontsluiting van en koppeling tussen de wetenschappelijke kennisbasis en eigen opvattingen van pedagogisch professionals zijn onmisbaar bij verdergaande professionele ontwikkeling en kwaliteitsverbetering in de ve.

### **Feedback geven**

De pedagogisch coach geeft informatie terug aan de pedagogisch professional, die zich hierbij baseert op de directe observaties op de groep, de logboekgegevens en de stand van zaken in onderzoek met betrekking tot het doel waaraan wordt gewerkt. Hoe gaat het ('feedback'), waar ben je onderweg naartoe ('feed up') en hoe kun je verder met het ingeslagen ontwikkelpad ('feed forward')?, zijn daarbij belangrijke vragen. De bevindingen uit dit onderzoek (i.h.b. de focusgesprekken) geven aanleiding te veronderstellen dat deze werkzame elementen van pedagogische coaching niet op heel grote schaal worden toegepast. Het

is nodig bij de inhoudelijke vormgeving van coaching rekening te houden met wat bekend is uit onderzoek (evidence-informed' werken), en toe te passen in de eigen coachingspraktijk, rekening houdend met de context.

## **Aanbeveling 2: voer (vervolg)onderzoek uit**

### **Verricht implementatie- en effectonderzoek naar pedagogische coaching in de voorschoolse educatie**

Over de grens is en wordt implementatie- en effectonderzoek gedaan naar pedagogische coaching in de ve: draagt coaching bij aan de educatieve kwaliteit van het aanbod, de kennis, vaardigheden en attituden van pedagogisch professionals, en zo ja, wat zijn de werkzame bestanddelen? En in het verlengde daarvan: beïnvloedt het ook de kindontwikkeling? Ook voor de Nederlandse situatie is het van belang om te achterhalen of de veelbelovende resultaten uit het buitenland standhouden in de Nederlandse context – gegeven het huidige wetgevend kader en de geldende opleidingseisen voor pedagogische coaching. Daarom is het nodig om deugdelijk onderzoek op te zetten met minimaal een quasi-experimenteel design met een controle- en experimentele groep en voor- en nameting. Tegelijkertijd kan er interventieonderzoek (o.g.v. een RCT, Randomized Control Trial) worden gedaan naar de opbrengsten van diverse professionaliseringsvormen (waaronder ook pedagogische coaching) voor het competentieniveau van pedagogisch professionals en de kwaliteit van ve. Het is belangrijk dat er ook in Nederland wetenschappelijk onderzoek beschikbaar komt met betrekking tot pedagogische coaching, en dat we hiervoor niet afhankelijk zijn van (overwegend) Amerikaans onderzoek.

### **Verbreed het onderzoek, betrek ook pedagogisch professionals**

Elk onderzoek geeft antwoord op een aantal vragen, tegelijkertijd roept het ook nieuwe vragen op. Met dit onderzoek, alleen onder pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de ve in de context van EVENING, is een blik geworpen op pedagogische coaching. Maar hoe zit het daarbuiten, in de rest van Nederland? En hoe ervaren de pedagogisch professionals de ontvangen pedagogische coaching? Wat gaat goed, wat kan beter? Welke verbeter suggesties hebben zij om de pedagogische coaching impactvoller te maken? In een verdiepend vervolgonderzoek op grotere schaal zou ook het perspectief van pedagogisch professionals kunnen worden meegenomen. Het is belangrijk dat zij een stem hebben en krijgen in het versterken van de huidige coachingspraktijken.

### **Identificeer en verspreid veelbelovende coachingspraktijken**

Aanvullend is het interessant een aantal verdiepende (kwalitatieve) casestudies te doen naar combinaties van coaches en pedagogisch professionals binnen verschillende kinderopvangorganisaties. Deze casestudies kunnen bijvoorbeeld antwoord geven op de volgende vragen:

- ✓ Hoe komen coachvragen tot stand?
- ✓ Welke doelen worden geformuleerd?
- ✓ Aan welke criteria moet een coachdoel voldoen?
- ✓ Welke theoretische uitgangspunten, modellen en technieken worden ingezet? Hoe komt deze keuze tot stand? Welke argumenten spelen hierbij een rol, wat geeft hierbij de doorslag?
- ✓ Welke (begeleide) oefeningen doen pedagogisch professionals in de eigen beroepspraktijk om een coachdoel te realiseren?
- ✓ Hoeveel tijd en contact is er gemoeid met een succesvol coachingstraject?
- ✓ Hoe wordt bepaald of een coachdoel is gehaald? Wie bepaalt dat? Wordt hierbij gebruik gemaakt van (objectiveerbare) data?

Op deze wijze kunnen veelbelovende coachingspraktijken worden geïdentificeerd en gedeeld in het werkveld om andere kinderopvangorganisaties, pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches en pedagogisch professionals te inspireren.

### **Aanbeveling 3: ontwerp een richtinggevend kader voor de coachfunctie**

Gezien de professionele ruimte die pedagogisch beleidsmedewerkers/coaches in de praktijk hebben bij het uitoefenen van hun vak, lijkt het verstandig om als sector met elkaar in gesprek te gaan of het nodig is om samen een meer richtinggevend kader op te stellen waarin een minimum set van afspraken wordt opgenomen. Hierbij wordt idealiter gebruik gemaakt van de bevindingen uit het voorgestelde (vervolg)onderzoek dat hieraan voorafgaat. Dit kader zou onder meer antwoord kunnen geven op de volgende vragen:

- Welke (voor)opleiding, scholing, kwalificatie en ervaring vinden wij van belang voor een coach? Is een (aanvullende) opleiding tot beeldcoach en/of VIB verplicht? Hoe intensief moet deze aanvullende opleiding zijn? Is lidmaatschap van een landelijke beroepsgroep van coaches wenselijk en van toegevoegde waarde, omdat dit garandeert dat coaches volgens de laatste professionele standaarden werken en continue professionele ontwikkeling is gegarandeerd?
- Hoeveel locaties, groepen en pedagogisch professionals zou een coach (maximaal) moeten kunnen bedienen ('caseload'), rekening houdend met de deeltijdfactor? Wellicht zijn er grenzen aan hoeveel pedagogisch professionals een coach kan coachen (is 20 of meer pedagogisch professionals nog wel realistisch?), mede met het oog op het opbouwen en onderhouden van een veilige en vertrouwde samenwerkingsrelatie en impact maken.
- Wat zou de minimale oog-in-oog contacttijd moeten zijn tussen coach en pedagogisch professional? Volstaat 20 minuten per week, of is een hogere dosering gewenst (bijv. minimaal één uur per week zoals opgemaakt kan worden uit onderzoek)? Hoe krijgen we dat als sector georganiseerd, wat is daarvoor nodig? Het is hierbij ook van belang om oog te hebben voor de niet-groepsgebonden tijd die pedagogisch professionals nodig hebben voor het ontvangen van coaching.
- Moeten er voor de coaching aparte coachgesprekken buiten de groep worden ingeroosterd om duidelijk te maken dat coaching integraal onderdeel is van het werk en de professionele ontwikkeling van de pedagogisch professionals? Aanvullend: Is het handig om hier een x aantal niet-groepsgebonden taakuren per jaar voor in te roosteren, zodat de coaching meer zichtbaar wordt gemaakt, is geborgd en het belang ervan vanuit de organisatie wordt benadrukt?
- Over welke werkvormen en technieken moet een coach (minimaal) beschikken? Hoort video-interactiebegeleiding, observatie, training, intervisie, vraagtechnieken, modeling, rollenspel, enzovoort ('een goed gevulde instrumentenkoffer') daarbij?
- Is het facultatief of verplicht om coaching op basis van een coachingsplan uit te voeren? In welke gevallen zou het verplicht moeten zijn, in welke situaties vrijwillig? Wie bepaalt uiteindelijk de coachvraag? Kan en mag een coach ook een coachvraag aanreiken, ook al komt de pedagogisch professional er niet zelf mee? En wanneer is een coachtraject afgerond, hoe sluit je dit af?

## Colofon

|         |                                      |
|---------|--------------------------------------|
| Titel   | Coaching in de voorschoolse educatie |
| Auteur  | Iris Wierdsma en IJsbrand Jepma      |
| Versie  | Definitief                           |
| Datum   | 6-12-2024                            |
| Project | EVENING-onderzoek (SAR1668)          |



Universiteit Utrecht



**EVENING**

## **Sardes**

Postbus 2357  
3500 GJ Utrecht

Lange Viestraat 371  
3511 BK Utrecht

(030) 232 62 00  
[secretariaat@sardes.nl](mailto:secretariaat@sardes.nl)  
[www.sardes.nl](http://www.sardes.nl)

Sardes is onderdeel van Stichting CAOP