KOHNSTAMM
INSTITUUT

Taaldenken in spel – een professionaliseringstraject

Verantwoording bij het ontwerponderzoek

MARIANNE BOOGAARD ANNERIEKE BOLAND RESI DAMHUIS
ANNEMIEK VEEN EEFJE VAN DER ZALM

CIP-gegevens KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

Boogaard, M., Boland, A., Damhuis, R., Veen, A. & Zalm, E.
Taaldenken in spel – een professionaliseringstraject.
Verantwoording bij het ontwerponderzoek.
Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
(Rapport 1067, projectnummer 20769)

ISBN 978-94-6321-132-1

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, or otherwise, without the prior written permission of the publisher.

Dit project is mogelijk gemaakt door: ZonMw

Uitgave en verspreiding:
Kohnstamm Instituut
Roetersstraat 31, Postbus 94208, 1090 GE Amsterdam
Tel.: 020-525 1226
www.kohnstamminstituut.nl

© Copyright Kohnstamm Instituut, 2021

Taaldenkgesprekken nu! HOGESCHOOL ipabo marnix academie

Inhoudsopgave

Dankwoord vooraf 1

Samenvatting 5

1 Inleiding en achtergrond 9
1.1 Achtergrond en probleemstelling 9
1.2 Onderzoeksvragen 13
1.3 Leeswijzer 15

2 Theoretisch kader 17
2.1 Belang van spel voor de ontwikkeling van kinderen 17
2.2 Stimuleren van taal-, spel- en denkontwikkeling: waarom en hoe? 19
2.3 Interactievaardigheden van pedagogisch medewerkers 22
2.4 Specifieke interactievaardigheden voor het stimuleren van spel, taal en denken 25
2.5 Leren in een professionele leergemeenschap 29
2.6 Borging in een organisatie 32

3 Methode 33
3.1 Opzet van het onderzoek 33
3.2 Beknopte beschrijving van de interventie 36
3.3 Meetinstrumenten 40
3.4 Overzicht dataverzameling en respondenten 47
3.5 Dataverwerking en – analyse 48

4 Resultaten – deel 1 – Inzichten op basis van expertinterviews 51
4.1 Resultaten documentstudie 51
4.2 Resultaten expertinterviews 54

5 Resultaten – deel 2 - Inzichten op basis van uitvoering van de aanpak in twee interventierondes 61
5.1 Uitvoerbaarheid, toepasbaarheid en verbeterpunten 62
5.2 Ervaren opbrengsten 80
5.3 Aanwijzingen voor effectiviteit van de interventie 97
5.4 Aanvullingen op de persoons- en contextgebonden belemmeringen 106

6 Conclusies en aanbevelingen 111
6.1 Conclusies in het licht van de onderzoeksvragen 111
6.2 Aanbevelingen voor onderzoek en praktijk 117

Literatuur 119

Bijlagen 125
Bijlage 1 Observatielijst kernelementen Taaldenken in spel 125
Bijlage 2 Gespreksleidraad pedagogisch medewerkers ronde 1 128
Bijlage 3 Gespreksleidraad pedagogisch medewerkers ronde 2 130
Bijlage 4 Observatie Rollenspel 133

Recent uitgegeven rapporten Kohnstamm Instituut 135

Dankwoord vooraf

Het project *'Kwaliteit van taal, spel en denken. Naar een plg-benadering voor adaptieve ondersteuning bij het daadwerkelijk toepassen van interactievaardigheden voor taal, spel en denken'* is mogelijk gemaakt door een subsidie van ZonMw vanuit het programma Kwaliteit Kinderopvang, vanaf maart 2018. Inmiddels hebben we gekozen voor een wat handzamer titel. We publiceren dit onderzoeksrapport en onze praktijkproducten onder de naam *'Taaldenken in spel – een professionaliseringstraject,'* maar dankzij die ZonMw-subsidie kwam er gedurende drie jaar een mooie samenwerking tot stand tussen onderzoekers, opleiders en professionals uit de kinderopvang.

Aan iedereen die een actieve bijdrage heeft geleverd willen we hier graag laten weten dat we jullie inzet en enthousiasme enorm hebben gewaardeerd. Dat geldt in de eerste plaats voor de praktijkpartners in ons consortium: de drie kinderopvang-organisaties die vanaf het begin betrokken waren: Spelenderwijs (in Utrecht), Columbus Junior (Twente) en Impuls Kinderopvang (in Amsterdam). Alle drie de organisaties hebben in de afgelopen jaren behoorlijk ingrijpende veranderingen doorgemaakt en tóch konden we gezamenlijk door met het project!
Columbus Junior kwam net uit een fusietraject en bij Impuls Kinderopvang bleek het vanwege wijzigingen in het Amsterdamse kinderopvangbeleid, uiteindelijk onhaalbaar om een professionele

leergemeenschap in te richten. Maar Annika de Haan bleef wel, als lid van onze klankbordgroep. De coördinatoren bij Spelenderwijs vulden de ontstane leemte door in het eerste projectjaar niet één maar twee groepen te laten deelnemen aan het professionaliseringstraject. En toen in het tweede projectjaar juist Spelenderwijs, met al haar expertise, ineens op haar grondvesten schudde vanwege nieuw beleid bij de gemeente Utrecht, ving Columbus Junior dat op door extra pedagogisch medewerkers in te zetten voor het project. Op deze plek willen we jullie laten weten dat dit een prestatie van formaat is. Heel veel dank zowel voor jullie organisatorisch talent als voor al jullie inhoudelijke bijdragen: Hanne Marie Gouma, Carlinda Fuselier, Nanda Lammers, Titia van der Sommen (Columbus Junior), Kobi Wanningen, Daniëlle Verwayen, Mariët Junte (Spelenderwijs). En vanzelfsprekend was dit hele project niet mogelijk geweest zonder de pedagogisch medewerkers die de professionele leergemeenschappen vormden, hun ervaringen en oplossingen inbrachten en die met zoveel plezier weer meer aandacht konden besteden aan ‘spel’. We hebben genoten van jullie vragen en van jullie creatieve speloplossingen. Vanwege de beloofde privacy kunnen we jullie helaas niet bij naam noemen, maar we hopen dat jullie en de kinderen in jullie groepen samen nog lang plezier hebben bij het taaldenken in spel.

Daarnaast was er onze klankbordgroep, met bij elke bijeenkomst en via mail steeds opnieuw praktische, constructieve, wetenschappelijke en vooral ‘wijze’ feedback en ideeën die het professionaliseringstraject en het onderzoek hebben verbeterd en verrijkt. Het was bijzonder om te ervaren hoe we ook allemaal zelf veel plezier beleefden aan de vrolijke en interessante uitwisselingen van kennis en expertise. Veel dank dus – last but not least – aan: Carlinda Fuselier (Columbus Junior), Annika de Haan (Impuls/HU), Lotte Hendriks (UU), Jacqueline Schoemaker (ROCvA/OvI), Henderien Steenbeek (RUG/Hanzehogeschool) en

Kobi Wanningen (Spelenderwijs). Wie weet krijgen we in de toekomst nog eens nieuwe kansen om samen te werken!

Amsterdam, februari 2021
Marianne Boogaard, Annerieke Boland, Resi Damhuis, Annemiek Veen en Eefje van der Zalm

Samenvatting

Taaldenken in spel
De ontwikkeling van een professionaliseringstraject voor de kinderopvang

Spelen is leren
Jonge kinderen leren veel via spel. Vooral 'doen-alsof-spel' (rollenspel/fantasiespel) kan bijdragen aan de ontwikkeling van sociale vaardigheden en aan de taal-denkontwikkeling van kinderen. Het is belangrijk dat pedagogisch medewerkers in de kinderopvang inzicht hebben in de verschillende fases in de spelontwikkeling van kinderen. Het is bovendien belangrijk dat zij weten hoe zij het doen-alsof-spel en de taaldenkontwikkeling kunnen ondersteunen. Dat vraagt goede interactievaardigheden. Onderzoek laat zien dat op dat vlak nog veel kansen onbenut blijven.

Professionalisering
In het project 'Kwaliteit van spel, taal en denken' is een professionaliseringsaanpak ontwikkeld samen met pedagogisch medewerkers in de kinderopvang en hun interne coaches. Het doel is professionals meer handvatten te bieden voor spelinteracties met kinderen van 2 tot 4 jaar. Daarin is aandacht voor de 10 kernelementen van spelbegeleiding, voor achtergrondkennis over spel- en taaldenkontwikkeling en voor collegiale uitwisseling.

De aanpak bestaat uit vijf groepsbijeenkomsten, het zelfstandig toepassen van nieuwe vaardigheden met de kinderen in de eigen groep, en individuele coaching. Tijdens de coachmomenten en groepsbijeenkomsten vindt bespreking plaats van eigen videofragmenten van spelsituaties, passend bij de 10 kernelementen uit de aanpak en de leervragen van de deelnemers.

Doel van het onderzoek
Onderzocht is welke factoren voor pedagogisch medewerkers belemmerend werken als het gaat om 'meedoen in spel' en er is een professionaliseringstraject ontwikkeld om hen te ondersteunen die belemmeringen te overwinnen. Vervolgens is gekeken of die professionaliseringsaanpak uitvoerbaar en toepasbaar is in de kinderopvang, en of de verschillende betrokkenen vinden dat de aanpak ook echt leidt tot verbreding en verdieping van de interactievaardigheden voor spel, taal en denken.

Onderzoeksaanpak
Het project is uitgevoerd in vier stappen:
1. Inventarisatie van de meest relevante belemmerende (en bevorderende) factoren voor de kwaliteit van spel, taal en denken in de kinderopvang, via literatuurstudie en het bevragen van experts en ervaren trainers.
2. Ontwikkeling en uitvoering van een adaptieve professionaliseringsaanpak voor het versterken van interactievaardigheden van pedagogisch medewerkers. Instrumentontwikkeling en kwalitatieve dataverzameling via interviews met alle betrokkenen.
3. Bijstelling van de professionaliseringsaanpak en meetinstrumenten en een tweede uitvoeringsronde, met nieuwe groepen. Kwalitatieve dataverzameling via interviews en kwantitatieve dataverzameling via beoordelingsmodel bij video-opnames van spelsituaties.

4. Schrijven van het onderzoeksrapport en toegankelijk maken van de professionaliseringsaanpak, inclusief werkvormen en materialen, voor nieuwe gebruikers uit de praktijk.

Resultaten
De professionaliseringsaanpak 'Taaldenken in spel' (= de definitieve titel van de aanpak, na afronding van het project) is uitvoerbaar en toepasbaar gebleken in de context van twee verschillende kinderopvangorganisaties. De aanpak kan ook worden uitgevoerd door de interne, pedagogische coaches zelf.
De pedagogisch medewerkers en coaches die deelnamen aan het traject vinden dat de aanpak positieve resultaten heeft. Zij vinden dat hun interactievaardigheden voor spel, taal en denken zijn verbeterd. Zij vinden het bovendien prettig om meer tijd te hebben voor spel en zien de meerwaarde ervan voor hun contact met de kinderen.
De pedagogisch medewerkers en interne coaches geven aan dat zij steun hebben gehad van:

a. de 10 kernelementen voor taaldenken in spel
b. de werkwijze – een professionele leergemeenschap en individuele coaching – vooral door het gezamenlijk bespreken van en reflecteren op de voorbeelden van spelsituatie van anderen, en van zichzelf
c. de werkvormen, materialen, activiteiten en speltips die tijdens de bijeenkomsten aan de orde zijn gekomen.

Ook een beoordeling van videofragmenten van spelsituaties uit het begin, midden en einde van het traject wijst erop dat pedagogisch medewerkers zich ontwikkeld hebben in de beoogde richting. Pedagogisch medewerkers slagen er vooral beter in om mee te spelen 'binnen de doen-alsof-wereld', om meer 'volgend' en minder sturend te zijn, meer spreekruimte te bieden aan kinderen, kinderen vaker uit te dagen om zélf met oplossingen te komen, en

zich in sterkere mate te richten op het samenspel in plaats van op één kind.

Producten
Naast het onderzoeksrapport is een Handleiding beschikbaar waarin pedagogisch geschoolde coaches in de kinderopvang alle achtergrondinformatie, en praktische handvatten kunnen vinden voor het uitvoeren van de professionaliseringsaanpak binnen hun eigen organisatie. Er zijn twee routes beschreven waarlangs dat kan. In de eerste route komen de 10 kernelementen in een vaste volgorde aan bod. De tweede route laat ruimte voor een eigen volgorde, afgestemd op de leerwensen en het niveau van de deelnemers.
Ter ondersteuning van degenen die de aanpak willen gaan uitvoeren is bovendien een online train-de-trainercursus beschikbaar, via EduSeries. Bovendien is het materiaal te vinden via de vernieuwde website http://www.taal-in-spel.nl/

1 Inleiding en achtergrond

In dit hoofdstuk gaan we in op de kernthema's en de probleemstelling van het onderzoek: het belang van spel, taal en denken voor de ontwikkeling van kinderen, en de behoefte aan uitbreiding van de vaardigheden van pedagogisch medewerkers in de kinderopvang om die ontwikkeling te begeleiden. We benoemen onze onderzoeksvragen, geven een korte leeswijzer voor dit onderzoeksrapport en introduceren de praktijkproducten die zijn ontwikkeld binnen het project 'Kwaliteit van taal, spel en denken.'

1.1 Achtergrond en probleemstelling

Belang van spel en van taaldenkontwikkeling
Jonge kinderen[1] ontwikkelen zich op vele gebieden – motorisch, cognitief en sociaal – en spel wordt daarin beschouwd als de leidende activiteit (Karpov, 2005). Vooral doen-alsof-spel is een rijke bron voor het verkennen van sociale interacties. Via doen-alsof-spel oefenen kinderen hoe mensen in bekende sociale situaties – in de winkel, tijdens het koken, bij de tandarts – met elkaar omgaan, en wat ze zoal doen en tegen elkaar zeggen. Het samen experimenteren met zulke situaties en gesprekjes, draagt bij aan hun sociaal-emotionele ontwikkeling (Bodrova, 2008).

1 In deze studie richten we ons op kinderen tussen 2 en 4 jaar.

Spel kan bovendien stimulerend zijn voor de taaldenkontwikkeling (Mercer & Littleton, 2007; Swain, 2005; Leseman & Veen, 2016; Damhuis, Van der Zalm & Boland, 2016). In een goed uitgewerkte spelsituatie komen zij allerlei 'problemen' tegen die om een oplossing vragen, zoals: de 'baby' is ziek, wat nu?
De taal- en denkontwikkeling bestrijken samen een aanzienlijk deel van de 'cognitieve ontwikkeling' van kinderen. Taalvaardigheid en denkvaardigheid spelen in de moderne maatschappij een grote rol, en zijn onmisbaar als het gaat om 21ste eeuwse vaardigheden zoals kritisch denken, communiceren, samenwerken, het analyseren en gebruikmaken van informatie, het aanpakken van complexe problemen, het creëren van patronen en mentale modellen (Marzano & Heflebower, 2012; Thijs, Fisser & Van der Hoeven, 2014). Het niveau van mondelinge taalvaardigheid van jonge kinderen is een belangrijke voorspeller van leesvaardigheid en schoolsucces (Tabors, Snow & Dickinson, 2001; Verhoeven, Van Leeuwe & Vermeer, 2011). Omdat de taalontwikkeling sterk wordt bepaald door vroege omgevingsfactoren, is het van groot belang om deze al vóór de kleuterleeftijd te stimuleren, zeker bij kinderen die risico lopen op onderwijsachterstand (Dickinson, 2011; Jensen & Wurtz Rasmussen (CARE), 2016).

Het stimuleren van de taaldenkontwikkeling
In de kinderopvang is het belangrijk dat pedagogisch medewerkers in staat zijn het spel van kinderen te verrijken. Doen-alsof-spel en de interacties die daarbij passen, vormen een belangrijke manier om bij te dragen aan de sociaal-culturele en taaldenkontwikkeling van jonge kinderen.
In onderzoek naar de kwaliteit van interacties die pedagogisch medewerkers in de Nederlandse kinderopvang hebben met kinderen wordt meestal uitgegaan van drie basale (ook wel: verzorgende of pedagogische) en drie educatieve (ook wel:

ontwikkelingsgerichte) interactievaardigheden uit het kwaliteitsinstrument van het NCKO (de Kruif e.a., 2007).

De zes **interactievaardigheden** uit het NCKO-model voor de kinderopvang (NCKO, 2009)

Basale of verzorgende interactievaardigheden
1. Sensitieve responsiviteit
2. Respect voor de autonomie van het kind
3. Structureren en grenzen stellen

Educatieve of ontwikkelingsgerichte interactievaardigheden
4. Praten en uitleg geven
5. Ontwikkelingsstimulering
6. Begeleiden van interacties tussen kinderen.

Uit recente landelijke kwaliteitsmetingen in de kinderopvang blijkt dat er vooral op de kwaliteit van de educatieve interactievaardigheden nog winst te behalen is (Slot e.a., 2018 en 2019: p53; Henrichs e.a., 2017; Gevers e.a., 2014; Fukkink e.a., 2013). Ook het longitudinale pre-COOL-onderzoek (Leseman & Veen, 2016) – waarin wordt gewerkt met de CLASS, een ander instrumentarium voor het beoordelen van de kwaliteit van interacties – wijst in die richting. Het pre-COOL-onderzoek laat bovendien positieve effecten zien op taalontwikkeling én op de aandacht en speel-werkhouding van kinderen wanneer wordt ingezet op het stimuleren en verrijken van fantasiespel, en wanneer er sprake is van een hogere educatieve kwaliteit van de interacties.
Als pedagogisch medewerkers kinderen uitdagen tot praten en denken door als ‘speelmaatje’ mee te gaan in hun spel, is er doorgaans sprake van sterkere betrokkenheid van de kinderen en van betere spelkwaliteit (Damhuis, Van der Zalm, Boland, 2016; Haan en Schut, 2006). Het is daarbij van belang dat het spelen van kinderen centraal blijft staan, om aan te sluiten bij de manier van

leren van jonge kinderen. Dat het goed mogelijk is om een combinatie van basale en educatieve interactievaardigheden te realiseren blijkt bijvoorbeeld uit onderzoek van Boland, Van der Zalm, Tjallema & Damhuis (2017).

Alle kinderen hebben recht op ondersteuning bij het ontwikkelen van hun taal- en denkvaardigheid en professionals in de kinderopvang zullen ieder kind die ondersteuning willen bieden. Voor kinderen die risico lopen op achterstanden – zoals kinderen uit gezinnen met laagopgeleide ouders, kinderen die verlegen, stil of nog niet zo taalvaardig zijn, kinderen die thuis een andere taal spreken – is het extra belangrijk dat zij uitgedaagd worden om te communiceren en te spelen.
Professionals die in hun communicatie met kinderen alleen hun taalgebruik afstemmen op het niveau van de kinderen, maar hen geen uitdagingen bieden, laten onbedoeld kansen liggen. Het uitdagen tot spel en interactie vraagt echter wel om specifieke kennis en vaardigheden die meestal nog weinig of niet aan bod komen in de opleidingen voor pedagogisch medewerkers in de kinderopvang. Training en coaching op of dicht bij de werkvloer kunnen daarom een waardevolle aanvulling vormen op die opleidingen. Het is belangrijk dat pedagogisch medewerkers via gerichte begeleiding ervaren waarom en hoe zij via hun interacties de taal-, spel- en denkontwikkeling van kinderen kunnen stimuleren (Dickinson, 2011; Wasik & Hindman, 2011).
Er zijn inmiddels diverse interactietrainingen beschikbaar voor de kinderopvang, zoals TINK, Oog voor interactie (OvI), Uitdagen tot gesprek, Taal in spel en de Basistraining VVE. Onderzoek van Henrichs en collega's (2017) naar de effecten van Oog voor Interactie laat zien dat de meeste pedagogisch medewerkers die aan deze training hebben deelgenomen, ervaren dat zij erdoor zijn gegroeid: zij zijn zich bewuster geworden van hun eigen handelen op de groep, vooral waar het gaat om respect voor autonomie van kinderen, om sensitieve responsiviteit, of om praten en uitleggen.

Ook voelen zij zich bevestigd in wat zij al deden. Wel blijkt het moeilijk om de effecten van de training te borgen als daarvoor geen houvast is in de bestaande professionele structuur. Opleiders op het gebied van interactievaardigheden voor de kinderopvang signaleren dat weliswaar alle pedagogisch medewerkers van de trainingen profiteren, maar ook dat er soms behoorlijke verschillen zijn in de mate waarin dat gebeurt (Damhuis & Van der Zalm, 2017). Die verschillen lijken samen te hangen met zowel persoonsgebonden factoren zoals opvattingen over meespelen en durf om structuur los te laten, als met contextgebonden factoren zoals duurzame aandacht voor nieuwe vaardigheden en organisatorische ruimte om te experimenteren. Maar een onderbouwd inzicht in de voornaamste belemmerende en bevorderende factoren ontbreekt nog. Om toepassing van adequate interactievaardigheden in spel te versterken is het daarom in de eerste plaats nodig na te gaan welke factoren daarbij een rol spelen voor pedagogisch medewerkers, in positieve of negatieve zin, en wat hen kan helpen om de bewust of onbewust ervaren 'hobbels' te nemen. Bovendien zijn werkbare 'tools' nodig waarmee (interne) coaches flexibel kunnen inspelen op de diversiteit in ondersteuningsbehoeften van die pedagogisch medewerkers die hun vaardigheden in het stimuleren van taal, spel en denken van kinderen verder willen ontwikkelen.

1.2 Onderzoeksvragen

Het onderzoek 'Kwaliteit van taal, spel en denken' dat wij mochten uitvoeren met een ZonMW-subsidie, richtte zich op het ontwerpen van een professionaliseringsaanpak die duurzaam kan worden ingezet in kinderopvangorganisaties. Doel was een aanpak te ontwikkelen die inspeelt op de diversiteit aan behoeften en vaardigheden van pedagogisch medewerkers als het gaat om het stimuleren van de ontwikkeling van kinderen via spel. Doel was ook te komen tot een aanpak die pedagogisch medewerkers

helpt om hun kennis en vaardigheden daadwerkelijk én blijvend toe te passen in spelcontexten met jonge kinderen. In het onderzoek is daarom nagegaan aan welke kenmerken een adaptieve en duurzame professionaliseringsaanpak zou moeten voldoen. In het kort is gekeken naar: wat is nodig en wat werkt voor wie?
Het project is gestart met een korte inventarisatiestudie – via een beknopte literatuursearch en interviews met opleiders en experts – om een eerste beeld te krijgen van de belemmerende en bevorderende factoren als het gaat om goede kwaliteit van (spel)interacties van pedagogisch medewerkers met jonge kinderen.
Vervolgens is een professionaliseringsaanpak 'Taaldenken in spel' ontwikkeld, geïmplementeerd en gemonitord. Er zijn twee pilots uitgevoerd met deze aanpak: in de eerste fase zijn werkbijeenkomsten en individuele coachgesprekken op locatie uitgevoerd door externe experts; in de tweede fase is de uitvoering van de aanpak overgedragen aan de interne coaches in de kinderopvangorganisaties zelf. In beide fases vond monitoronderzoek plaats naar de ervaringen van de verschillende betrokkenen met de aanpak.

Meer specifiek is in het project antwoord gezocht op de volgende drie onderzoekvragen:

1. Wat helpt professionals om interactievaardigheden in te zetten die taal- en denkontwikkeling van kinderen in de context van spel stimuleren?
2. Wat belemmert professionals om interactievaardigheden in te zetten die taal- en denkontwikkeling van kinderen in de context van spel stimuleren?
3. Wat zijn principes/kernelementen van een professionaliseringstraject dat leidt tot daadwerkelijke toepassing van interactievaardigheden gericht op taal-, spel en denkontwikkeling van kinderen?

1.3 Leeswijzer

In dit onderzoeksrapport bespreken we achtereenvolgens het onderliggende theoretisch kader, de onderzoeksmethoden, resultaten en conclusies in de vorm van beantwoording van de onderzoeksvragen. Naast het onderzoeksrapport is ook een beschrijving gemaakt van het professionaliseringstraject in de vorm van een aantal praktijkproducten: een 'Train-de-trainer' voor interne coaches in de kinderopvang, een handleiding, een boekje met een beschrijving van de tien kernelementen voor taaldenken in spel, plus een website met ondersteunend materiaal en videovoorbeelden.
Zie hiervoor: www.taal-in-spel.nl en:
www.eduseries.nl/product/kwaliteit-van-taaldenken-in-spel

In het theoretisch kader in hoofdstuk 2 gaan we dieper in op de waarde van spel in de ontwikkeling van kinderen, en op het belang van het stimuleren van de taal-, spel- en denkontwikkeling.
We bespreken welke interactievaardigheden daarvoor relevant zijn. Bovendien beschrijven we kort wat bekend is uit onderzoek over leren in een 'professionele leergemeenschap' (plg) en het borgen van professionalisering in een organisatie. Die laatste twee aspecten zijn namelijk van belang voor de toepasbaarheid en de duurzame inzetbaarheid van de ontwikkelde aanpak waarvan het doel is dat kinderopvangorganisaties er vooral ook zelfstandig mee aan de slag kunnen.

In hoofdstuk 3 volgt de verantwoording van het ontwerpproces van de professionaliseringsaanpak en de meetinstrumenten die zijn gebruikt voor de monitoring en evaluatie. Ook gaan we in op de uitvoering van de dataverzameling en bespreken we de aanpak voor de data-analyse. Het doel van het project was namelijk om in twee rondes te komen tot een ontwerp voor een trainings-/coachingstraject gericht op (verdere) ontwikkeling van

interactievaardigheden van pedagogisch medewerkers, specifiek voor het stimuleren van spel, taal en denken bij jonge kinderen. We wilden daarom inzicht krijgen in de uitvoerbaarheid en (duurzame) toepasbaarheid van de training, en in de ervaren opbrengsten.

Hoofdstuk 4 bevat een overzicht van de resultaten die aansluiten op de eerste twee onderzoeksvragen en die voortkomen uit de inventarisatiestudie. De belangrijkste belemmerende en bevorderende factoren voor spel, taal- en denkinteracties van pedagogisch medewerkers zijn hier samengevat en van een toelichting voorzien. Deze inzichten zijn meegenomen in de ontwikkeling van de professionaliseringsaanpak.

In hoofdstuk 5 rapporteren we de bevindingen die aansluiten op onderzoeksvraag 3: in hoeverre is het ontwerp uitvoerbaar en toepasbaar én in hoeverre zien we (gepercipieerde) effecten? We rapporteren op basis van een kwalitatieve dataverzameling via interviews met alle betrokkenen en schetsen de opbrengsten, de sterke punten en de gewenste verbeteringen volgens die betrokkenen. Bovendien bespreken we een eerste indicatie van de meer objectieve resultaten van de aanpak. Daarvoor is een analyse gemaakt van video-opnames van spelsituaties die voor de coachgesprekken en werkbijeenkomsten zijn gebruikt. We bespreken in dit hoofdstuk tot slot ook welke aanpassingen zijn aangebracht in het ontwerp van de professionaliseringsaanpak op basis van de beide pilotrondes.

In hoofdstuk 6 geven we een samenvatting van de resultaten in aansluiting op de onderzoeksvragen. Daarbij gaan we in op enkele belangrijke kanttekeningen en discussiepunten en doen we aanbevelingen voor vervolgstappen en voor toepassing van de bevindingen.

2 Theoretisch kader

In dit hoofdstuk beschrijven we het theoretisch kader dat ten grondslag ligt aan het ontwikkelde professionaliseringstraject. Ten eerste gaan we in op de inhoudelijke kanten van de beoogde professionalisering (2.1 t/m 2.4). De kernvragen zijn: wat weten we uit onderzoek over het belang van spel voor de ontwikkeling van kinderen, en wat weten we over hoe opvoeders, zoals pedagogisch medewerkers, kinderen kunnen begeleiden in hun taal-, spel- en denkontwikkeling? Ten tweede richten we ons op de organisatorische vorm van zo'n professionaliseringstraject (2.5 en 2.6). We bespreken in dit theoretisch kader daarom ook wat uit de literatuur bekend is over duurzame professionalisering: de waarde van het leren in een professionele leergemeenschap en voorwaarden voor borging van professionalisering in een organisatie.

INHOUDELIJKE ASPECTEN

2.1 Belang van spel voor de ontwikkeling van kinderen

Spelen wordt beschouwd als een krachtige activiteit voor de ontwikkeling van jonge kinderen op motorisch, cognitief en sociaal gebied (Karpov, 2005). Spelen is voor jonge kinderen dé

manier waarop ze leren over zichzelf, de ander en de wereld waarin ze leven. Hoewel onder pedagogen wisselend wordt gedacht over vroege stimulering, is er internationaal brede steun voor een 'spelgeoriënteerd curriculum' voor kinderen jonger dan zes jaar (Wood & Attfield, 2005). Een dergelijk curriculum maakt het mogelijk om geïntegreerd te 'bouwen' aan sociale en persoonlijke ontwikkeling.

Cruciaal voor de ontwikkelingswaarde zijn het type spel en de kwaliteit van het spel. Bij kinderen tussen één en drie jaar is het meest voorkomende spel object-georiënteerd: kinderen verkennen materialen en objecten, en experimenteren ermee. Vanaf de leeftijd van twee jaar ontwikkelen kinderen daarnaast ook steeds meer symbolisch spel. Ze imiteren handelingen die zij volwassenen zien doen en ze spelen gebeurtenissen uit hun dagelijks leven na: eten koken, boodschappen doen, naar de dierentuin of de dokter, in de bus etc.

Spel is in de eerste plaats een belangrijke motor van de ontwikkeling op basale emotionele gebieden zoals zelfvertrouwen, zelfstandigheid en zelfsturing. In de tweede plaats biedt met name symbolisch spel (doen-alsof-spel) ruimte voor het verkennen van sociale interacties, wat bijdraagt aan de sociaal-emotionele ontwikkeling (Bodrova, 2008)[2]. Ten derde biedt de context van doen-alsof-spel veel ruimte voor interactie met anderen en taalproductie, wat belangrijk is voor de taaldenkontwikkeling van kinderen (Mercer & Littleton, 2007; Swain, 2005; Leseman & Veen, 2016; Damhuis, Van der Zalm & Boland, 2016). Onderzoek van Van Oers en Duijkers (2012) en van Han, Moore, Vukelich en Buell (2010) laat zelfs zien dat een spelcontext effectiever is voor de verwerving van woorden dan een woordenschatprogramma in een instructiecontext.

---

2 Hoewel Lillard e.a. (2013) er op wijzen dat meer onderzoek nodig is voordat van een causaal verband mag worden gesproken tussen bijvoorbeeld enerzijds sociale ontwikkeling of taalontwikkeling en anderzijds doen-alsof-spel.

Als we spreken over taalverwerving dan gaat dat voor jonge kinderen in de eerste plaats om mondelinge taalvaardigheid, een belangrijke voorspeller voor leesvaardigheid en schoolsucces op langere termijn (Tabors, Snow & Dickinson, 2001; Verhoeven, van Leeuwe & Vermeer, 2011). Omdat de mondelinge taalontwikkeling hand in hand gaat met de bredere cognitieve ontwikkeling, wordt ook vaak de term 'taaldenkontwikkeling' gebruikt.
De taaldenkontwikkeling is sterk gerelateerd aan vaardigheden zoals communiceren, samenwerken, kritisch denken, analyseren en gebruikmaken van informatie, het aanpakken van complexe problemen, het creëren van patronen en mentale modellen (Marzano & Heflebower, 2012; Thijs, Fisser & Van der Hoeven, 2014). Aangezien vroege omgevingsfactoren voor ruwweg twee derde de taalontwikkeling bepalen, vinden veel jonge-kind-experts het wenselijk om de taaldenkontwikkeling al vóór de kleuterleeftijd te stimuleren, zeker als het gaat om kinderen die risico lopen op onderwijsachterstand (Dickinson, 2011; Jensen & Wurtz Rasmussen (CARE), 2016).

2.2 Stimuleren van taal-, spel- en denkontwikkeling: waarom en hoe?

Bij kinderen tussen twee en vier jaar oud is de ontwikkeling van doen-alsof-spel volop in beweging. Toch gaat die ontwikkeling meestal niet helemaal vanzelf. Kinderen hebben ook beelden en voorbeelden nodig van wat en hoe ze kunnen spelen. De input van een volwassene is daarbij van groot belang (Bodrova, 2008; Leong & Bodrova, 2012; Janssen-Vos, 2003; Janssen-Vos & Van der Meer, 2017; Boland, 2015).
Als professionals meespelen, blijkt dat gunstig te zijn voor de duur en uitgebreidheid van het spel van jonge kinderen, en voor het samenspel en de cognitieve kwaliteit ervan (Johnson, Christie, Yawkey, 1999). Het verrijken van doen-alsof-spel blijkt een positieve invloed te hebben op de ontwikkeling van aandacht en de

uitbreiding van de woordenschat (Leseman & Veen, 2016). In ons eigen eerdere project Taal-in-spel (Boland e.a., 2017) kwam eveneens naar voren dat bepaalde interactievaardigheden die pedagogisch medewerkers gebruiken in doen-alsof-spel (zoals: voldoende spreekruimte bieden voor kinderen, meegaan in de doen-alsof-wereld en kinderen uitdagen tot nadenken het spelniveau) de betrokkenheid van de kinderen en de complexiteit van hun taal en denken verhogen.
Ook rustige nabijheid van een pedagogisch medewerker kan al een positief effect hebben op de spelbetrokkenheid van kinderen (Singer & Tajik, 2014). Aandacht en betrokkenheid zijn essentieel omdat intens leren alleen plaatsvindt als kinderen in hoge mate betrokken zijn bij wat zij doen (Laevers, 2011).
Ondanks de aangetoonde positieve effecten van rustige aanwezigheid of het inzetten van interactievaardigheden zijn pedagogisch medewerkers vaak terughoudend in hun eigen deelname aan spel van kinderen. In Nederland blijken professionals in de kinderopvang slechts 1,7% van hun tijd te besteden aan de begeleiding van vrij spel van kinderen (Singer & de Haan, 2013). In de observaties van Singer en Tajik (2014) bleken pedagogisch medewerkers zelfs 72% van de tijd rond te lopen, terwijl slechts in 10% van de observaties een pedagogisch medewerker gedurende vier minuten of langer rustig aanwezig bleef bij een kind. Als redenen om niet mee te spelen noemen pedagogisch medewerkers zelf: te weinig tijd, lastig om te organiseren, vrees voor verstoring van het spel en handelingsverlegenheid om mee te spelen (zie ook: Johnson, Christie, Yawkey, 1999).
Ons onderzoek bij ‘Taal-in-spel’ liet zien dat de vrees voor het verstoren van het spel van kinderen ongegrond is wanneer de pedagogisch medewerker op een adequate manier een rol in het spel opneemt en het initiatief grotendeels bij de kinderen zelf laat (zie ook Singer & Tajik, 2014 en Singer, Tajik en Otto, 2015). De betrokkenheid van kinderen neemt gemiddeld genomen juist toe

wanneer de pedagogisch medewerker meespeelt (Boland e.a., 2017) en juist die betrokkenheid is, zoals al aangegeven, een belangrijke voorwaarde voor leren.

Het blijkt goed mogelijk pedagogisch medewerkers te professionaliseren in spelbegeleiding. In het Finse project 'Play Laboratory' stond de verwerving van competenties om 'betrokken speelpartner' te worden centraal en bleken deelnemers na afloop goed in staat om te improviseren en samen met de kinderen een verhaallijn in het spel te creëren (Hakkarainen e.a., 2013).
In Nederland bleken pedagogisch medewerkers die geschoold waren in het programma 'Startblokken van Ontwikkelingsgericht Onderwijs' kwantitatief en kwalitatief beter betrokken te zijn in spel met kinderen (de Haan, Pals & Schut, 2008). Ook binnen het project Taal-in-spel maakten de deelnemende pedagogisch medewerkers zich de belangrijkste interactievaardigheden steeds meer eigen en ontstonden daardoor gunstige praktijken voor het stimuleren van spelkwaliteit. Zo'n hoger niveau van doen-alsof-spel wordt gekenmerkt door meer samenspel, meer en complexere taal, en veel eigen inbreng door de kinderen (Boland e.a., 2017).
Al met al biedt doen-alsof-spel een kansrijke context voor het stimuleren van de basisdoelen van de kinderopvang: het bieden van emotionele veiligheid, het bevorderen van de persoonlijke competentie, het bevorderen van de sociale competentie en het bevorderen van de morele competentie, de overdracht van normen en waarden.[3]

Vanzelfsprekend hebben alle kinderen recht op ondersteuning bij de ontwikkeling van hun taal- en denkvaardigheid. Professionals in de kinderopvang zullen dus ieder kind die ondersteuning willen

3 Zie hiervoor bijvoorbeeld: https://www.veranderingenkinderopvang.nl/kwaliteit/wet-ikk/ikk-voor-ondernemers/de-ontwikkeling-van-het-kind-centraal/verantwoorde-opvang

bieden. Bepaalde groepen kinderen verdienen daarbij speciale aandacht en extra uitdaging om te communiceren en te spelen, omdat zij een verhoogd risico lopen op ontwikkelingsachterstand. Dat geldt bijvoorbeeld voor kinderen uit gezinnen met laag opgeleide ouders, kinderen die Nederlands als tweede taal leren, kinderen die erg druk of juist erg introvert zijn en kinderen met een ontwikkelingsachterstand.
Impliciete veronderstellingen en verwachtingen kunnen bij pedagogisch medewerkers drempels opwerpen voor een goede begeleiding van kinderen in hun ontwikkeling, bijvoorbeeld wanneer zij ervan uitgaan dat doen-alsof-spel voor sommige kinderen nog te hoog gegrepen is, of wanneer zij hen te weinig uitdaging bieden. Training en coaching op de werkvloer kan deze professionals laten ervaren hoe ze kinderen meer stimulansen kunnen aanreiken (Dickinson, 2011; Wasik & Hindman, 2011). Voor al deze kinderen vormt juist doen-alsof-spel waarin een pedagogisch medewerker óók een beroep doet op hun denkvermogen, een cognitief aantrekkelijke uitdaging. Het geeft hen bovendien goede kansen in hun taalontwikkeling en vertrouwen in hun eigen handelen.

2.3 Interactievaardigheden van pedagogisch medewerkers

Om te mogen werken als pedagogisch medewerker in de kinderopvang, in een peuterspeelzaal of voorschool moet de medewerker volgens de CAO-Kinderopvang voldoen aan een aantal formele kwalificatie-eisen. Die eisen zijn in 2018 gemoderniseerd. Op dat moment is ook de bijbehorende diplomalijst herzien.[4] [5] Het uitgangspunt in de nieuwe CAO is dat

4 https://www.kinderopvang-werkt.nl/cao-kinderopvang/kwalificatie-eisen-kinderopvang

5 De eerdere lijst dateerde van 1991 (of van 2000 voor de peuterspeelzalen) en was verouderd in die zin dat er ook opleidingen genoemd werden die inmiddels niet meer bestaan, of die van inhoud zijn

professionals goed toegerust moeten zijn voor het werken met jonge kinderen, maar in de huidige praktijk is het nog wel zo dat binnen het personeelsbestand sprake is van een grote diversiteit in kennis en vaardigheden. Lang niet alle pedagogisch medewerkers beschikken vanuit hun opleiding over achtergrondkennis over de spel-, taal- en denkontwikkeling van kinderen, of zijn geschoold in ontwikkelingsgerichte (educatieve) interacties met kinderen.

In de Nederlandse context van kinderopvangpraktijk en –onderzoek wordt de kwaliteit van de interacties van pedagogisch medewerkers met kinderen beschouwd als een essentieel onderdeel van de proceskwaliteit (Riksen-Walraven, 2004).
Die kwaliteit wordt dan meestal beoordeeld aan de hand van de zes interactievaardigheden die we al noemden in hoofdstuk 1 (in het schema hieronder de definities van de NCKO-leidsterschalen uit: De Kruif et al 2007, p24 e.v.).
Diezelfde zes interactievaardigheden worden momenteel ook in de opleiding en training van pedagogisch medewerkers veel gebruikt (zie daarvoor bijvoorbeeld Strik en Schoemaker, 2018). Het gaat daarbij om drie 'basale vaardigheden' – sensitieve responsiviteit, respect voor autonomie, structureren en grenzen stellen (bij Strik en Schoemaker: positief leidinggeven) – en drie 'educatieve vaardigheden' – praten en uitleggen, ontwikkeling stimuleren, begeleiden van interacties tussen kinderen.

---

veranderd zodat ze niet meer opleiden voor het werken in de kinderopvang. Ook was er sprake van een heel brede invalshoek, waarbij ook opleidingen zoals verpleegkunde en maatschappelijk werk en dienstverlening golden als kwalificerend voor de kinderopvang.

Interactievaardigheden
Overzicht en definities op basis van De Kruif et al 2007 (p24-29)

Basale (verzorgende) interactievaardigheden
"*Sensitieve responsiviteit* verwijst naar de mate waarin de leidster adequaat ingaat op signalen die aangeven dat het kind zich niet goed voelt of behoefte heeft aan contact of aan een andere vorm van emotionele ondersteuning. Sensitieve responsiviteit vereist dat de leidster oog heeft voor de toestand en de signalen van het kind, dat ze deze goed weet te interpreteren en dat ze er tijdig en adequaat op reageert, zodat het kind zich begrepen, geaccepteerd en veilig voelt."

Respect voor de autonomie van een kind verwijst naar de mate waarin een leidster de individualiteit, motieven en perspectieven van het kind erkent en respecteert.

Structureren en grenzen stellen verwijst naar de vaardigheid van een leidster om aan kinderen duidelijk te maken wat er van hen verwacht wordt en er tevens voor te zorgen dat zij zich daar ook aan houden.

Educatieve (ontwikkelingsgerichte) interactievaardigheden
Praten en uitleggen betreft de verbale interacties tussen opvoeder en kind, waarbij het niet alleen gaat om de frequentie van die interacties maar ook om de vorm en inhoud ervan.

Ontwikkelingsstimulering heeft vooral betrekking op de stimulering van de persoonlijke competentie van kinderen. Het gaat hier om de 'extra' dingen die de leidster doet om motorische, cognitieve en taalontwikkeling en de creativiteit van de kinderen te stimuleren. Zij kan dat bijvoorbeeld doen door de aandacht van kinderen op bepaalde dingen te richten, door nieuwe activiteiten of nieuw spelmateriaal aan te bieden of door op nieuwe mogelijkheden van het spelmateriaal te wijzen. Ze kan taal- of bewegingsspelletjes initiëren of samen met de kinderen muziek maken of naar muziek luisteren.

Begeleiden van interacties verwijst naar de vaardigheid van een leidster om positieve interacties tussen kinderen te begeleiden en bevorderen."

Voor het stimuleren van spel, taal en denken zijn de basale vaardigheden voorwaardelijk en wordt tegelijk een beroep gedaan op de educatieve interactievaardigheden. Zoals al aangegeven

hebben veel pedagogisch medewerkers inmiddels een training gevolgd gericht op het versterken van deze interactievaardigheden. Toch blijkt het stimuleren van taal, spel en denken niet altijd gemakkelijk. Uit eerdere projecten die leden van het onderzoeksteam hebben uitgevoerd (Taal-in-spel en Uitdagen tot gesprek) bleek regelmatig dat er allerlei struikelblokken en belemmeringen zijn voor pedagogisch medewerkers – zoals tijd vrijmaken voor een activiteit met een klein groepje kinderen – om die interactievaardigheden op een hoog niveau toe te passen in hun dagelijkse praktijk (zie ook Henrichs en Leseman, 2016).

2.4 Specifieke interactievaardigheden voor het stimuleren van spel, taal en denken

Spelen is, zoals al in paragraaf 2.1 aan de orde kwam, de natuurlijke manier voor kinderen om 'te leren', maar ook spelen zelf is een vaardigheid waarin kinderen een ontwikkelingsproces doormaken (zie o.a. daarvoor de publicatie van Leong & Bodrova, 2012 waarin zij een ontwikkelingsmodel voor rollenspel schetsen). Voor een belangrijk deel gaat die ontwikkeling 'als vanzelf'. Maar opvoeders, zoals pedagogisch medewerkers, kunnen kinderen zeker stimuleren in hun spelontwikkeling. Educatieve ondersteuning bieden, houdt in dat kinderen gelegenheid krijgen om hun spel te verdiepen, dat er een beroep wordt gedaan op hun fantasie en denkvermogen en dat zij worden uitgenodigd om al hun communicatieve vaardigheden in te zetten. Omdat betrokkenheid en aandacht belangrijke voorwaarden zijn voor leren, is het ook in spelsituaties belangrijk dat de volwassene goed aansluit op de interesses van een kind. De eerste stap is dus: herkennen wat het kind boeit, wat het eigenlijk precies doet én op welk spelniveau het bezig is. Van daaruit kan de professional het kind verder uitdagen tot vervolgstappen. Interessant is vanuit dit

perspectief de vraag: in hoeverre zetten professionals dit type interactievaardigheden in de praktijk in?

Uit onderzoek naar de kwaliteit van de voor- en vroegschoolse educatie (vve) in de gemeente Utrecht (De Haan, Elbers, Leseman, 2011) bleek al dat de professionele kwaliteit van de pedagogisch medewerkers en leerkrachten bepalend is voor de opbrengsten ervan. Kinderen die vaker begeleide, en op hun niveau afgestemde, ontwikkelingsstimulerende activiteiten kregen aangeboden, vertoonden meer groei in hun taal- en rekenvaardigheden. Henrichs en Leseman (2016) deden vervolgens een onderzoek waarin zij onder andere keken naar de mate waarin er in peuterspeelzalen en kleutergroepen sprake was van leerkracht-kind-interacties die getypeerd konden worden als 'scaffolding' (Early et al, 2010): "... kwalitatief hoogwaardige interacties waarbij het niveau van het kind actief wordt verhoogd." (p. iv). En: "Van (...) scaffolding is sprake wanneer een leerkracht door middel van voortbouwen op wat een kind inbrengt, het gesprek of het kennisniveau van het kind naar een hoger niveau tilt. Dit kan zijn door het stellen van open vragen, waarop niet een pasklaar antwoord is, en die kinderen uitnodigen te redeneren (voorspellen, verklaren, argumenteren). Aansluiten bij het huidige niveau van het kind is voor (....) dit type interactie een belangrijk criterium." (p. 18). De onderzoekers zagen, vergeleken met 2011, een belangrijke stijging van het aantal ontwikkelingsgerichte activiteiten in begeleide, kleine groepen in de Utrechtse vve-locaties, maar scaffolding tijdens spelsituaties bleek nog heel weinig voor te komen.[6]

In het project Taal-in-spel (www.taal-in-spel) signaleerden pedagogisch medewerkers en kleuterleerkrachten dat spel in hun

6 Dit onderzoek maakt deel uit van een groter, professionaliseringsproject www.nuvoorlaterutrecht.nl

praktijk verloren dreigt te raken door de sterke focus op een programmatische aanpak van taalstimulering in de kinderopvang en het primair onderwijs. Dat zou een gemiste kans zijn: ook de professionals zelf, die zorgen voor een rijke leeromgeving en interacties met kinderen, dragen in belangrijke mate bij aan de leeropbrengsten (De Haan, Leseman & Elbers, 2011). Behoud en versterking van spel, als de meest geëigende manier voor kinderen om te leren, is vanuit dat perspectief cruciaal. Het gaat dan om spel dat niet wordt teruggebracht tot een taal- of woordenschatlesje via schoolse vragen als 'Wat is dit? Wat doe jij?' maar om (doen-alsof)-spel dat de fantasie prikkelt, de denkontwikkeling stimuleert en waarin de taal wordt ingezet voor authentieke communicatie.

Kortom: er is behoefte aan meer concreet houvast voor professionals die spel, taal en denken willen combineren. In de eerdere projecten Taal-in-spel en Uitdagen-tot-gesprek hebben we daarvoor een aantal kernprincipes kunnen ontdekken en beschrijven. Het onderzoek van Damhuis en Van der Zalm (2014)[7] laat bijvoorbeeld zien dat het goed mogelijk is om met jonge kinderen in spelsituaties taaldenkgesprekken te voeren, ook als die kinderen nog weinig taalvaardig zijn. De kern van deze aanpak is dat de volwassen gesprekspartner een groot of klein probleem opwerpt binnen een rijke talige leeromgeving en dat de kinderen vervolgens volop ruimte krijgen om daarvoor hun eigen oplossingen te bedenken. Van der Zalm en Damhuis (2014) kwamen op basis van hun onderzoek naar deze aanpak tot tien 'ingrediënten' die belangrijk zijn als voorwaarden om tot zulke denkgesprekken te komen:

7 http://www.uitdagentotgesprek.nl/
https://www.onderwijsdatabank.nl/87455/uitdagen-tot-gesprek-internetsite/

Uitdagen tot gesprek: 10 ingrediënten

1. Schep een rijke talige speel/leeromgeving
2. Doe mee in spel als speelmaatje, en dus zonder controlevragen
3. Sluit aan bij het T1-leven van het kind (T1 staat hier voor de thuistaal van het kind)
4. Ga direct communicatie aan, eventueel in T1
5. Schep ruimte en inhoudelijke uitdaging
6. Gebruik verbazing
7. Geef impliciete feedback en ga door met de communicatie
8. Biedt vaste zinnetjes aan
9. Wees eens wat minder hulpvaardig: qua taal en qua handelen
10. Maak een probleem!

In het vervolgproject Taal-in-spel[8] is nagegaan in hoeverre spel kan worden ingezet om de taal- en denkontwikkeling van kinderen te stimuleren. Daarbij is gekeken naar de rollen die een pedagogisch medewerker of leerkracht het best kan innemen in dat spel, en op welke manier zij vanuit doen-alsof-spel de kinderen verder op weg kan helpen in hun spel- en in hun taal- en denkvaardigheid.
Die aanpak is uitgeprobeerd door professionals van drie basisscholen/kinderopvanglocaties. Op basis van hun ervaringen en de observaties van video-opnames van de spelsituaties, heeft het onderzoeksteam een lijst met – opnieuw – tien kernelementen opgesteld die samen van belang zijn voor de kwaliteit van spel en taaldenken van jonge kinderen in peuter- en kleutergroepen.[9]

8 www.taal-in-spel.nl
9 www.taal-in-spel.nl/Kernelementen/Kernelement-1

Taal-in-spel: 10 kernelementen

Uitgangspunten
1. Plezier in het spel staat voorop, voor kinderen en professionals
2. Schep spelsituaties waarin kinderen taal nodig hebben, met jou en met elkaar
3. Betrek alle kinderen in de communicatie, dus ook de laagtaalvaardige, stille of minder actieve kinderen

Verkennen
4. Observeer eerst goed waar de kinderen mee bezig zijn in hun spel voordat je gaat meespelen

Verbinden
5. Ga mee in het spel van de kinderen: stap in de doe-alsof-wereld
6. Schep ruimte voor eigen bijdragen van kinderen en ga daarin mee
7. Betrek kinderen op elkaar

Verrijken
8. Benut kansen in het doen-alsof-spel om kinderen tot (complexe) denktaal uit te dagen
9. Verdiep en verbreed het spel
10. Gebruik een probleem of creëer een probleem

ORGANISATORISCHE ASPECTEN

2.5 Leren in een professionele leergemeenschap

Op basis van hun literatuurstudie naar de professionele ontwikkeling in voorschoolse voorzieningen wijzen Henrichs, Slot en Leseman (2016) op drie kernelementen die bijdragen aan de effectiviteit van professionaliseringstrajecten: permanentie, gezamenlijkheid en reflectie. De onderzoekers baseren zich onder meer op de bevindingen uit het Europese CARE-onderzoek naar kinderopvang van Jensen & Iannone (2016).

Voorwaarden voor effectieve professionalisering
"Om te komen tot een professionele cultuur is gezamenlijkheid een essentiële factor. Wanneer het professionaliseringsaanbod gezamenlijk wordt uitgevoerd is de kans op succes het grootst. Een veelbelovende weg in dezen is het vormen van professionele leergemeenschappen (of: lerende netwerken). Binnen dergelijke netwerken staat eigenaarschap van het leren centraal. Professionals komen op regelmatige basis bijeen, delen een gezamenlijke leervraag, en ontsluiten elkaars groepen voor elkaar. Reflectie op het handelen staat in dergelijke netwerken centraal. Succesvolle leergemeenschappen moeten na verloop van tijd in staat zijn om door middel van data (portfolio's, logboeken, documentatie) het effect van hun leren op het leren van de kinderen aan te tonen. Hoewel alle geraadpleegde bronnen het professionaliseren in leergemeenschappen of netwerken als veelbelovend aanmerken, merken zij ook alle op dat empirisch onderzoek naar de effectiviteit ervan binnen het domein van het jonge kind nog zeer schaars is." (Henrichs et al, 2016: ii-iii)

Belangrijk voor de effectiviteit van professionalisering is, zoals ook Henrichs et al (2016) aangeven, dat er een koppeling plaatsvindt tussen de theoretische kennis en het dagelijks handelen, en dat het niet alleen gaat om het vergroten van kennis, maar dat er ook aandacht is voor het inoefenen van de nieuwe kennis en vaardigheden en voor regelmatige (gezamenlijke) reflectie en monitoring. Al die aspecten samen zorgen uiteindelijk voor actief leren en duurzame professionalisering. Leseman en Veen (2016) benoemen op basis van hun pre-COOL-onderzoek een aantal kenmerken van professionalisering die specifiek bijdragen aan de *educatieve kwaliteit* van de kinderopvang. Die kwaliteit blijkt sterker in organisaties die inzetten op: 'leren van elkaar', 'regelmatig overleggen over de inhoudelijke doelen van het werk' en wanneer gebruik wordt gemaakt van 'systematisch observeren en individuele begeleiding op de werkvloer.'

Een werkvorm waarin veel van deze kenmerken samenkomen is die van de professionele leergemeenschap (plg). In het basisonderwijs, voortgezet onderwijs en op sommige mbo's wordt

al regelmatig via professionele leergemeenschappen gewerkt aan professionalisering[10] en kwaliteitsverbetering van het onderwijs. De betrokken docenten zijn over het algemeen enthousiast over wat deelname voor hen oplevert aan nieuwe kennis, vaardigheden en inzichten (Schenke et al, 2019, p4). Er zijn overigens verschillende typen plg's te onderscheiden: veel plg's richten zich vooral op het uitwisselen en delen van kennis (gezamenlijk leren), andere kiezen voor het gezamenlijk uitvoeren van praktijkgericht onderzoek, of leggen het accent op het ontwikkelen en uittesten van nieuwe leerlijnen of lesmaterialen. In een professionele leergemeenschap kan zowel kennis vanuit theorie en onderzoek aan bod komen, als praktijkkennis en over het algemeen is er veel aandacht voor het gezamenlijk reflecteren op de bruikbaarheid en toepassing van die kennis. Professionele leergemeenschappen zorgen voor meer actieve vormen van 'leren' en kennisdelen, dan de traditionele routes van workshops en cursussen (Boogaard, Schenke, Van Schaik & Felix, 2017; Schenke, Van Schaik, Heemskerk en Boogaard, 2019).
Er zijn wel een aantal randvoorwaarden die kunnen bijdragen aan het succes van een professionele leergemeenschap, zoals: een thema dat door de deelnemers als relevant wordt ervaren (eigenaarschap) en een duidelijke link met het beleid en de kennisbehoeften van de organisatie, een veilige en professionele sfeer, duidelijkheid over de werkwijze, beoogde opbrengst, aanpak, taakverdeling en de eventuele inzet van externe deskundigen, afspraken over praktische aspecten als tijd, plaats en frequentie van de bijeenkomsten en facilitering in tijd en roostering.[11]

10 Er zijn overigens ook andere termen die veel worden gebruikt voor soortgelijke activiteiten, zoals: kennisnetwerken, leerteams, werkplaatsen, ontwikkelgroepen.

11 Zie hiervoor https://kennisbenutting.kohnstamminstituut.nl/ (klik door naar: Handreiking voor leraren)

2.6 Borging in een organisatie

Professionaliseringstrajecten, in welke vorm dan ook, leveren over het algemeen het meest direct iets op voor degene die er zélf aan deelneemt. Het promotieonderzoek van Van Schaik (2020) laat zien dat docenten in het voortgezet onderwijs over het algemeen aangeven dat zij de via hun plg nieuw verworven kennis en vaardigheden ook daadwerkelijk toepassen in hun beroepspraktijk. Wat veel moeilijker is, is de gezamenlijk geconstrueerde kennis verder te verspreiden, zodat ook collega's ermee aan de slag kunnen, met het oog op een algehele kwaliteitsverbetering. Om dat te bereiken is een stevige verankering in de organisatie en afstemming op beleid en doelen van de eigen instelling nodig. Het is vanuit dat perspectief van groot belang dat leidinggevenden goed op de hoogte zijn én betrokkenheid tonen voor wat er in de professionele leergemeenschappen gebeurt. Van Schaik schrijft daarover: " ..... bleek (....) de rol van de schoolleider in het bevorderen van het samen leren van leraren van groot belang: een faciliterende, stimulerende en controlerende rol van de schoolleider kan worden gezien als een belangrijke voorwaarde voor het gebruik, de co-constructie en het delen van kennis in een cultuur en structuur van professioneel leren in scholen." (p.169)

In dezelfde lijn concludeerden Henrichs et al (2016) voor de kinderopvang al eerder: "Het professionaliseringsaanbod dat men kiest, dient in lijn te zijn met de organisatiedoelen en organisatievisie op hoge kwaliteit. Hierbinnen is een belangrijke rol weggelegd voor pedagogisch leiderschap. Het kwaliteitskader waarbinnen men werkt moet breed gedragen zijn, en het verdient aanbeveling dat er een inhoudelijk pedagogisch leider is aangewezen die het handelen volgens een kwaliteitsraamwerk monitort." (p. vii)

3 Methode

Het uitgevoerde project is een ontwerponderzoek (Van den Akker e.a., 2006). In dit hoofdstuk bespreken we hoe het onderzoek is opgezet, hoe de data zijn verzameld en welke meetinstrumenten en analysemethoden zijn gebruikt.

3.1 Opzet van het onderzoek

Het achterliggende doel van het project was een professionaliseringsaanpak voor pedagogisch medewerkers te ontwikkelen waarin gewerkt wordt in professionele leergemeenschappen. De focus van die aanpak was het verbeteren van interactievaardigheden van pedagogisch medewerkers voor het stimuleren van spel, taal en denken bij jonge kinderen.
Om tot een onderbouwde, en als uitvoerbaar en effectief ervaren, professionaliseringsaanpak te komen is gewerkt volgens de uitgangspunten van ontwerponderzoek, zoals bijvoorbeeld beschreven door Van der Donk en Van Lanen (2016).

Uit: Praktijkonderzoek in de school, Van der Donk & Van Lanen (2016, p30)

"De kenmerken van ontwerponderzoek volgens Van den Akker, Gravemeijer, McKenney en Nieveen (2006) zijn:

- Er wordt in de dagelijkse praktijk een interventie ingevoerd; bijvoorbeeld een nieuwe aanpak, een methodiek, een gesprekstechniek, een verandering in de leefomgeving.
- Het ontwerpproces heeft een onderzoeksmatig karakter waarbij interventies in verschillende cycli worden ontworpen, geëvalueerd en bijgesteld.
- Het proces van invoering van de interventie wordt nadrukkelijk gevolgd om een beter begrip te krijgen van de interventie en de verbetering van de situatie.
- De meerwaarde van het ontwerpproduct voor de mensen die er in de praktijk mee moeten werken, staat centraal.
- Het ontwerp is (deels) theoretisch onderbouwd en levert na het testen in de praktijk een bijdrage aan nieuwe inzichten."

Onderzoeksvragen

Er stonden, zoals al genoemd in hoofdstuk 1, drie onderzoeksvragen centraal:

1. Wat helpt professionals om interactievaardigheden in te zetten die taal- en denkontwikkeling van kinderen in de context van spel stimuleren?
2. Wat belemmert professionals om interactievaardigheden in te zetten die taal- en denkontwikkeling van kinderen in de context van spel stimuleren?
3. Wat zijn principes/kernelementen van een professionaliseringstraject dat leidt tot daadwerkelijke toepassing van interactievaardigheden gericht op taal-, spel en denkontwikkeling van kinderen?

Opbouw

De uitvoering van het onderzoek verliep in fases.
In de eerste fase is via documentstudie en interviews met sleutelpersonen uit de kinderopvang een eerste inventarisatie

gemaakt van de belemmerende en bevorderende factoren als het gaat om interacties met jonge kinderen gericht op spel, taal en denken.

In de tweede fase werd het professionaliseringstraject 'Taaldenken in spel' ontwikkeld en uitgevoerd. Gekoppeld aan de eerste uitvoeringsronde in samenwerking met twee kinderopvangorganisaties vond een evaluatieonderzoek plaats. Doel van dat onderzoek was inzicht te krijgen in de bruikbaarheid en uitvoerbaarheid van het traject, en in de sterke punten en verbeterpunten van het ontwerp, zodat deze konden worden meegenomen in de volgende fase van ontwikkeling en uitvoering. Ook zijn de meetinstrumenten ontworpen en uitgetest waarmee data kunnen worden verzameld die zicht geven op de uitvoerbaarheid en de (gepercipieerde en empirische) effecten van de uitgevoerde interventie.

In de derde fase is het ontworpen professionaliseringstraject bijgesteld op basis van de resultaten van het evaluatieonderzoek en vervolgens in een herziene versie opnieuw uitgevoerd.
Een belangrijk verschil met de eerste ronde was bovendien dat de interne coaches van de kinderopvangorganisaties nu het professionaliseringstraject zelf uitvoerden, waar dat in de eerste ronde was gedaan door twee externe trainers. Ook in deze fase zijn onderzoeksdata verzameld over de bruikbaarheid en uitvoerbaarheid. Er zijn bovendien videofragmenten verzameld van interacties van de pedagogisch medewerkers met kleine groepjes kinderen om een indruk te krijgen van de kwaliteit van de toepassing van de interactievaardigheden zoals ze in het professionaliseringstraject aan de orde zijn gekomen.
In de vierde fase zijn de verzamelde data verwerkt en geanalyseerd en is de onderzoeksrapportage geschreven. Daarnaast is het professionaliseringstraject verder bijgesteld en vervolmaakt, en zijn alle ontwikkelde tools en achtergrondkennis overdraagbaar

gemaakt in de vorm van een handleiding, een train-de-trainer die in een blended learning vorm via Eduseries wordt aangeboden, een boekje Toelichting op de kernelementen van taaldenken in spel, en het uitbreiden van de website Taal-in-spel met de nieuwe bevindingen.

Consortium
Voor het onderzoeksproject is een consortium gevormd bestaande uit onderzoekers, ervaren trainers en professionals uit de kinderopvang. De onderzoekers waren verantwoordelijk voor de instrumentontwikkeling, dataverzameling en data-analyse.
Het eerste ontwerp voor de professionaliseringsaanpak is uitgedacht door met name de externe trainers, maar steeds in samenspraak met de interne coaches van de twee betrokken kinderopvangorganisaties. De pedagogisch medewerkers die deelnamen aan de interventies deden dat in de vorm van een professionele leergemeenschap. Zij hadden op die manier ook invloed op de inhoud en vormgeving van de aanpak.
In alle fases is bovendien gesproken met een klankbordgroep. In die klankbordgroep waren vertegenwoordigd: pedagogisch leidinggevenden vanuit de kinderopvang, opleiders/trainers en wetenschappers die onderzoek doen op het gebied van kinderopvang. Allen hebben vanuit hun perspectief en expertise advies gegeven over zowel het ontwerp voor de professionaliseringsaanpak als over de onderzoeksmethode en –rapportage.

3.2 Beknopte beschrijving van de interventie

In de handleiding (Damhuis et al, 2021) geven we een complete beschrijving van de professionaliseringsaanpak Taaldenken in spel. In dit onderzoeksrapport volstaan we met een beknopte schets.

In de professionaliseringsaanpak staan de tien kernelementen voor taaldenken in spel centraal (Zalm, Boland & Damhuis, 2018; 2019) zoals ze zijn ontwikkeld in het eerdere project Taal-in-spel (zie §2.4).
Het ontwerp voor het professionaliseringstraject is in de eerste fase uitgevoerd binnen de twee kinderopvangorganisaties die deel uitmaakten van het consortium. Er waren in totaal drie groepen. De groepen bestonden uit vier tot zes pedagogisch medewerkers, hun interne coaches en een externe coach. Elke groep vormde een professionele leergemeenschap. De pedagogisch medewerkers in zo'n plg waren deels directe collega's, deels werkzaam op verschillende locaties. In de eerste pilotfase hebben de externe coaches – twee leden van het ontwikkelteam met ruime ervaring in coaching van pedagogisch medewerkers en leerkrachten – steeds de bijeenkomsten voorbereid en geleid. De interne coaches werden via voor- en nabesprekingen met deze externe coaches, en via deelname aan de vijf groepsbijeenkomsten en vier individuele coachgesprekken, opgeleid voor zelfstandige uitvoering in de volgende fase van het project.

Tijdens de vijf bijeenkomsten werden alle kernelementen (voor het stimuleren van doen-alsof-spel en interacties die kinderen uitdagen tot taal en denken) besproken aan de hand van videofragmenten, praktijkoefeningen en achtergrondinformatie – bijvoorbeeld over taal- en spelontwikkeling van jonge kinderen. Voorafgaand aan elke bijeenkomst maakten de pedagogisch medewerkers steeds een eigen videofragment waarin zij de kernelementen in praktijk brachten in hun eigen groep. In de bijeenkomst erna wisselden zij ervaringen en tips uit. Bovendien stond het videofragment, samen met de eigen ontwikkeldoelen van de pedagogisch medewerker, centraal in individuele coachgesprekken. Voor het gericht observeren van de kwaliteit van de interactie is gebruik gemaakt van een observatielijst waarmee per kernelement gericht gekeken wordt naar 'wat doen de

kinderen?' en 'wat doet de pedagogisch medewerker?' (zie bijlagen) Daarnaast hielden de pedagogisch medewerkers gedurende het professionaliseringstraject een logboek bij. Doel daarvan was het bevorderen van reflectie op de eigen ontwikkeldoelen, via vragen als: aan welke kernelementen heb je gewerkt, in hoeverre was je tevreden, wat lukt minder goed en waarom, welke opbrengsten zag je bij de kinderen en bij jezelf? Ook dit logboek werd in principe besproken tijdens de individuele coachgesprekken en de plg-bijeenkomsten.

Via de besprekingen in de professionele leergemeenschappen en de coachgesprekken ontstond een steeds duidelijker beeld van de wensen en behoeften van de pedagogisch medewerkers. Door te kijken naar vragen als: wat gaat al goed, op welke punten is aandacht en oefening nodig om de kwaliteit van de begeleiding van spel-, taal- en denkontwikkeling te optimaliseren, kon het professionaliseringstraject beter worden afgestemd op de deelnemers. De thema's voor de volgende plg-bijeenkomsten werden gezamenlijk bepaald en via de individuele gesprekken werd de adaptieve insteek van de aanpak verder versterkt.
Om zoveel mogelijk al vanaf de start te kunnen aansluiten bij de vragen waar de pedagogisch medewerkers in hun praktijk tegenaan lopen, zijn tien korte praktijkbeschrijvingen (situatieschetsen) gemaakt. Deze beschrijvingen konden ingezet worden als gespreksstarter: als aanleiding om de deelnemers te laten uitwisselen en reflecteren op hun eigen situatie, op de afwegingen en keuzes die ze maken en hoe die verband houden met het stimuleren van taaldenkontwikkeling in spel.
De situatieschetsen vloeien voort uit de literatuurstudie en expertinterviews, en staan model voor de belemmeringen en ontwikkelpunten die daaruit naar voren kwamen, zoals: te weinig tijd, lastig om te organiseren, de druk van het programma, je fantasie kunnen/durven gebruiken, en vrees om het spel te verstoren, groepsmanagement, omgaan met drukke en stille

kinderen, wel of niet meedoen (zie bijlagen: situatieschetsen). Ter illustratie is in het kader een van de praktijkbeschrijvingen opgenomen.[12]

Situatieschets B
Pedagogisch medewerkers Bibi en Bram draaien samen een vrij kleine groep met zowel baby's als peuters. Zij werken regelmatig met thema's en richten daarbij ook een themahoek in, zoals 'de dokter'. Als de (oudere) kinderen daar samen spelen, vinden de pedagogisch medewerkers het belangrijk om hen niet uit hun spel te halen. Ze spelen daarom niet mee, en omdat de kinderen zelfstandig hun weg lijken te vinden, nemen de pedagogisch medewerkers zelf verder geen initiatieven tot spel in de doktershoek.

In pilot 2 – waarin is gewerkt met de herziene versie van de professionaliseringsaanpak – waren de interne coaches van de twee kinderopvangorganisaties zelf degenen die de bijeenkomsten en coachgesprekken uitvoerden. De externe coaches voorzagen hen van inhoudelijke achtergrondinformatie, praktische adviezen bij het werken met de beschikbare materialen, en van een basis-hand-out in de vorm van een power-point-presentatie met instructies voor elke bijeenkomst. De interne en externe coaches overlegden voorafgaand aan elke bijeenkomst en ronde coachgesprekken. Deze tweede pilot vond plaats in de periode oktober 2019 tot mei 2020. Gelukkig kon, ondanks enige vertraging vanwege de Covid-19-sluiting, het complete traject worden uitgevoerd.

12 De situatieschetsen zijn uiteindelijk niet veel ingezet. De pedagogisch medewerkers brachten zelf andere vragen naar voren, bijvoorbeeld over NT2-kinderen of drukke jongetjes in de groep. De thema's zijn echter in de plg-bijeenkomsten en coachgesprekken zeker wél aan de orde gekomen. De beschreven situaties zijn herkenbaar, maar het bleek voor de pedagogisch medewerkers belangrijk om erover te praten naar aanleiding van hun eigen videofragmenten. In de train-de-trainer zijn de situatieschetsen opgenomen in het adaptieve deel.

3.3 Meetinstrumenten

In dit onderzoek stonden drie ontwerpvragen centraal: wat zijn voor pedagogisch medewerkers belangrijke bevorderende en belemmerende factoren voor interacties gericht op spel, taal en denken, en hoe ziet een professionaliseringsaanpak eruit die hen daarin verder op weg kan helpen? Dat zijn vragen die het best kunnen worden beantwoord via een kwalitatieve dataverzameling die zicht geeft op de ervaringen van de verschillende betrokkenen: externe experts, pedagogisch medewerkers, interne en externe coaches. De dataverzameling in dit onderzoek is uitgevoerd via individuele gesprekken en enkele groepsinterviews aan de hand van een gestructureerde interviewleidraad. Het accent lag, zoals gebruikelijk in ontwerponderzoek, op het verzamelen van informatie over de haalbaarheid, uitvoerbaarheid en de gepercipieerde effecten van de interventie.
Daarnaast is ingegaan op randvoorwaarden en verbeterpunten voor het professionaliseringstraject.
In de laatste fase van het project is een selectie uit de verzamelde videofragmenten beoordeeld met een kwantitatief instrumentarium. Doel daarvan was om ook een meer objectieve indicatie te kunnen geven van de opbrengsten van de aanpak. Het viel niet binnen de kaders van het onderzoek om na te gaan in hoeverre er meetbare effecten bij pedagogisch medewerkers en/of de kinderen zijn bereikt, maar er is wel nagegaan of het mogelijk was ontwikkeling bij de pedagogisch medewerkers waar te nemen in de mate waarin zij de kernelementen voor spel, taal en denken toepassen in hun interacties met kinderen.

3.3.1 Interviewleidraden

In de loop van het project zijn drie interviewrondes uitgevoerd. In de eerste ronde ging het om interviews met experts op het gebied van opleiden van pedagogisch medewerkers, specifiek in interactievaardigheden. In de tweede en derde ronde ging het om

interviews met de pedagogisch medewerkers en interne coaches die hadden gewerkt met de professionaliseringsaanpak Taaldenken in spel. Na de derde ronde zijn bovendien ook de externe coaches die deel uitmaken van het ontwikkelteam geïnterviewd over hun ervaringen. Alle interviews zijn afgenomen door onderzoekers die niet zelf de uitvoerders waren van de professionaliseringsaanpak, zodat de respondenten zich vrij genoeg konden voelen om ook eventuele kritiekpunten naar voren te brengen.

We bespreken hieronder kort de kernpunten uit de verschillende interviewleidraden (voor de volledige versies zie bijlagen).

a. Expertgesprekken

Via gesprekken met experts wilden we een eerste antwoord geven op onderzoeksvragen 1 en 2:
Wat helpt professionals en wat belemmert hen als het gaat om het inzetten van interactievaardigheden die taal- en denkontwikkeling van kinderen in de context van spel stimuleren?
Voor deze expertinterviews is een gespreksleidraad ontworpen met vijf centrale thema's, voortvloeiend uit de onderzoeksvragen:

1. Wat moet een pedagogisch medewerker in de kinderopvang kunnen en doen om spel te stimuleren?
2. Hoe pakt een pedagogisch medewerker het idealiter aan als zij via spel kinderen wil stimuleren in hun ontwikkeling?
3. Ken je praktijkvoorbeelden waarin dat goed lukt, en wat zijn dan de belangrijkste ingrediënten of succesfactoren?
4. Ken je praktijkvoorbeelden waarin dat niet lukt, en wat zijn dan de belangrijke knelpunten of randvoorwaarden?
5. Wat hebben pedagogisch medewerkers nodig om de vaardigheden te verwerven om spelinteracties (gericht op taal-, spel en denkontwikkeling van jonge kinderen) goed te leren begeleiden en om die vaardigheden ook daadwerkelijk te gaan inzetten?

Daarnaast werd in de gesprekken kort ingegaan op de achtergrond van de expertise van de respondenten. Tot slot reflecteerden deze experts op de herkenbaarheid en coachingsmogelijkheden bij de conceptversies van de situatieschetsen.
De duur van de gesprekken was steeds ongeveer 90 minuten.
Van de gesprekken zijn audio-opnames gemaakt die later zijn getranscribeerd en die voor aanvulling en akkoord zijn voorgelegd aan de respondenten.

b. Pedagogisch medewerkers

In elk van de pilotrondes met de professionaliseringsaanpak zijn we verder op zoek gegaan naar wat professionals helpt of juist belemmert om interactievaardigheden in te zetten die taal- en denkontwikkeling van kinderen in de context van spel stimuleren (onderzoeksvragen 1 en 2). Daarnaast wilden we inzicht krijgen in de kenmerken van een professionaliseringstraject dat leidt tot daadwerkelijke toepassing van interactievaardigheden gericht op taal-, spel en denkontwikkeling van kinderen (onderzoeksvraag 3).
In de interviews met de pedagogisch medewerkers hebben we ingezoomd op de door henzelf ervaren opbrengsten van de aanpak en de factoren – in inhoud en werkvorm – die daarin een rol hebben gespeeld. Vanzelfsprekend is steeds ook gevraagd naar verbeterpunten.

Hoofdlijnen in de interviews met pedagogisch medewerkers waren:

1. Ervaren opbrengsten van de aanpak (wat is er veranderd, wat waren de meest waardevolle kernelementen en/of werkvormen voor jou, waarom?)
2. Ervaringen met het werken in een professionele leergemeenschap en individuele coachgesprekken (wat was waardevol, wat zijn nog verbeterpunten, hoe werkbaar en uitvoerbaar is de aanpak?)

3. Wat is jouw visie op spel en op de vaardigheden die je daarbij nodig hebt als pedagogisch medewerker (wat lukt, wat is lastig, succesfactoren, knelpunten en randvoorwaarden)
4. Wat wil je vasthouden? Wat heb je daarvoor nodig? Tips voor de ontwikkelaars.

De interviews waren individueel en zijn in pilot 1 afgenomen op de locatie waar de pedagogisch medewerkers werkzaam waren. In pilot 2 moesten de interviews vanwege de COVID-19 maatregelen in het voorjaar van 2020 telefonisch worden afgenomen. De gespreksleidraad was afgestemd op de nieuwe uitvoeringsronde maar bestrijkt dezelfde thema's als hierboven genoemd. De gesprekken duurden in beide rondes 20 tot 30 minuten per pedagogisch medewerker. Ze zijn getranscribeerd voorafgaand aan de analyse en voorgelegd aan de respondenten voor eventuele correcties en akkoord.

c. Interne coaches

In de gesprekken met de interne coaches lag eveneens het accent op het beantwoorden van de ontwerpvragen: in hoeverre is de aanpak toepasbaar en uitvoerbaar binnen de context van een kinderopvangorganisatie, en wat zijn de gepercipieerde opbrengsten? Ook hier is ingezoomd op de verbeterpunten die meegenomen kunnen worden in de verdere ontwikkeling van de aanpak, en op belangrijke randvoorwaarden voor de uitvoering. De hoofdthema's in de interviewleidraad voor de gesprekken met de interne coaches waren:

1. De eigen visie op (doen-alsof-spel) en ontwikkeling van kinderen, en een indruk van vaardigheden van pedagogisch medewerkers en belemmerende en bevorderende factoren voor het stimuleren van spel, taal en denken.
2. Ervaringen met de eigen uitvoering van de professionaliseringsaanpak (evaluatie van de werkwijze met plg's en individuele coachgesprekken, en van de

uitvoerbaarheid in de eigen organisatie, randvoorwaarden, benodigde kennis en vaardigheden interne coaches).
3. Inhoudelijke aansluiting van de aanpak bij het niveau van de eigen pedagogisch medewerkers en waargenomen ontwikkeling en opbrengsten (activiteiten en hulpmiddelen die daaraan het meest hebben bijgedragen).
4. Aandachtspunten om mee te geven aan andere kinderopvangorganisaties.
5. Verbeterpunten en tips voor de verdere ontwikkeling van de aanpak.

Het interview met de interne coaches van een van de kinderopvangorganisaties was in beide rondes een groepsinterview, eenmaal op de kinderopvanglocatie en eenmaal via een beeldbelgesprek in Teams. Bij de andere organisatie ging het om individuele interviews met één interne coach in 2019 (op locatie), en met twee interne coaches in 2020 (beide telefonisch). De interviews zijn voorafgaand aan de uitgevoerde analyse getranscribeerd en geaccordeerd door de respondenten.

3.3.2 Beoordeling videofragmenten

Omdat dit project gaat over de cyclus van het ontwerpen van een professionaliseringsaanpak, is het nog niet het moment om ook onderzoek te doen naar de effectiviteit ervan. Daarvoor moet het ontwerp eerst voldoen aan de eisen voor inhoudelijke kwaliteit en uitvoerbaarheid. Tegelijk is het natuurlijk wel van belang om ook in beeld te krijgen in hoeverre de aanpak ook oplevert wat ermee wordt beoogd. Ook dat element is nodig voor het beantwoorden van onderzoeksvraag 3: *Wat zijn principes/kernelementen van een professionaliseringstraject dat leidt tot daadwerkelijke toepassing van interactievaardigheden gericht op taal-, spel en denkontwikkeling van kinderen?*

Deze derde onderzoeksvraag beantwoorden we in de eerste plaats via de kwalitatieve data uit de interviews. We hebben de verschillende betrokkenen gevraagd naar de door henzelf waargenomen opbrengsten. Dat blijven echter (zelf)beoordelingen van degenen die tijd en energie hebben geïnvesteerd in het traject. Om dit subjectieve oordeel aan te vullen met een objectiever beeld van de mogelijke opbrengsten van het professionaliseringstraject, is een selectie uit de videofragmenten van de deelnemende pedagogisch medewerkers beoordeeld. Het ging daarbij om fragmenten (uit pilot 2) uit het begin, het midden en eind van het professionaliseringstraject, voor zover beschikbaar van alle deelnemers.
Doel was om na te gaan of in de fragmenten die zijn opgenomen aan het einde van het traject de tien kernelementen in sterkere mate voorkomen, dan in de fragmenten die voorafgaand aan of in het begin van het traject werden gefilmd. De analyses zijn uitgevoerd op groepsniveau, dus voor alle pedagogisch medewerkers gezamenlijk. Het aantal beoordeelde fragmenten is te klein om harde uitspraken te kunnen doen over effecten van de aanpak. We kunnen echter wel nagaan of er sprake is van een tendens in de toepassing van de kernelementen. Een belangrijke kanttekening daarbij is overigens wel dat de opnames gemaakt zijn om te oefenen met bepaalde kernelementen passend bij de eigen ontwikkeldoelen van de deelnemers, en niet om de opbrengsten van het professionaliseringstraject te laten zien.

We hebben in de beoordeling van het videomateriaal steeds gekeken naar de volgende aspecten:

A. Context van de opname

- Gegevens over het aantal kinderen, hun leeftijd, taalachtergrond en taalniveau zijn door de pedagogisch medewerkers aangegeven. Een enkele keer waren de gegevens onvolledig. Dan is een ruwe inschatting gemaakt door de onderzoeker zelf op basis van het videofragment.

- De spelsetting is beoordeeld door de onderzoeker aan de hand van de vraag: in hoeverre is de setting, inclusief de aanwezige materialen, geschikt voor doen-alsof-spel? (1 = (helemaal) niet, 2 = een beetje, 3 = sterk)

B. Kernpunten van de aanpak

- Om de spreekruimte voor de kinderen te bepalen is gekeken naar de verhouding tussen de totale duur van het fragment en de spreektijd van de pedagogisch medewerker (en de kinderen), vervolgens is een score toegekend op een vijfpuntsschaal (1 = er is geen of nauwelijks spreekruimte t/m 5 = er is veel spreekruimte voor de kinderen).
- Aan de hand van de observatielijst kernelementen is steeds beoordeeld in hoeverre elk kernelement herkenbaar aanwezig is in het gedrag van de pedagogisch medewerker en wat zichtbaar is bij de kinderen.

C. De betrokkenheid en het spelniveau van de kinderen

- Voor het beoordelen van de mate van betrokkenheid is gewerkt met de Leuvense betrokkenheidsschaal (Laevers & Peeters, 1994), met eveneens een vijfpuntsschaal (lopend van 1 = geen activiteit t/m 5 = volgehouden intense activiteit)
- Voor het beoordelen van het spelniveau is gebruik gemaakt van het Observatiemodel Rollenspel (een bewerking van Leong en Bodrova, 2012, door Boland en Pompert (zie bijlage). Ook hier gaat het om een vijfpuntsschaal: 1 = gericht op materialen, 2 = gericht op handelingen, 3 = gericht op rollen, 4 = gericht op scripts en 5 = gericht op spelverhalen.

D. De rol van de pedagogisch medewerker

Drie aspecten van de rol van de pedagogisch medewerker zijn beoordeeld:

- In hoeverre neemt de pedagogisch medewerker een rol binnen doen-alsof-wereld? Hierbij is een vierpuntsschaal gebruikt

lopend van 1 = overwegend buiten de doen-alsof-wereld (in een rol als toeschouwer, stagemanager of instructeur) tot 4 = overwegend binnen de doen-alsof-wereld (in een rol als speelmaatje of spelleider)
- De mate van dominantie (is de pedagogisch medewerker vooral leidend of vooral volgend?). Ook hier is een 4-puntsschaal gebruikt.
- Gerichtheid: vindt de interactie plaats met een kind, met verschillende kinderen om beurten, of overwegend met tegelijkertijd met alle deelnemende kinderen? (3-puntsschaal)

Het meetinstrument is ontwikkeld en uitgetest op video-fragmenten uit pilot 1, en via het bespreken van de beoordelingen door drie verschillende onderzoekers, verder aangescherpt.
De beoordeling van de fragmenten uit de tweede pilot is uitgevoerd door twee van de onderzoekers. Om te zorgen voor voldoende overeenstemming in de beoordeling zijn zes fragmenten gezamenlijk beoordeeld en vervolgens zes fragmenten onafhankelijk van elkaar, waarna ook die beoordelingen zijn vergeleken en besproken. Aan het eind van het traject is opnieuw gekeken of de beoordelingen in dezelfde lijn bleven, via de bespreking van drie beoordeelde fragmenten. Er is geen statistische analyse uitgevoerd op de interbeoordelaar-sbetrouwbaarheid, maar bij de vergelijkingen was steeds sprake van sterke overeenstemming in de toegekende scores.

3.4 Overzicht dataverzameling en respondenten

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen is gebruik gemaakt van de data die verzameld zijn via de interviews met experts (startfase), pedagogisch medewerkers, interne en externe coaches (pilot 1 en 2), en via de beoordeling van de videofragmenten (pilot 2). De data zijn ook benut om te komen tot

de uiteindelijke versie van het professionaliseringstraject.
De tabel hieronder geeft een overzicht van het aantal respondenten/interviews en fragmenten.

Interviews	Experts	Pedagogisch medewerkers	Interne coaches	Externe coaches
Startfase	4	nvt	nvt	nvt
pilot 1	nvt	14	4	-
pilot 2	nvt	18	5	2[13]
	4	*32*	*9*	*2*

Videofragmenten	begin	midden	eind	totaal
Columbus Junior	4	10	10	24
Spelenderwijs	6	6	5	17
	10	*16*	*15*	*41*

3.5 Dataverwerking en -analyse

De uitgeschreven interviews zijn stapsgewijs geanalyseerd. Eerst zijn de uitspraken van de verschillende respondenten geordend naar thema en voorzien van herkenbare labels. Het toekennen van deze labels is gedaan door twee onderzoekers, die steeds tot een gezamenlijk oordeel moesten komen. Vervolgens zijn de belangrijkste overeenkomsten en verschillen beschreven. Deze werkwijze is gehanteerd voor de expertinterviews en de interviews uit pilot 1.
De interviews in pilot 2 zijn geanalyseerd door gebruik te maken van een digitaal programma voor kwalitatieve analyse (MAXQDA 12). Hiervoor zijn alle interviews ingelezen en zijn vervolgens de labels toegekend aan tekstdelen. Via het programma kunnen de fragmenten over eenzelfde thema gemakkelijk bij elkaar worden gezet voor de verdere beschrijving. Op die manier kon ook een

13 Dit interview is met name gebruikt voor het aanpassen van de website, materialen en handleiding.

indicatie worden gegeven van de mate van voorkomen van bepaalde meningen, ervaringen en opbrengsten.

Voor de kwantitatieve analyses zijn de beschikbare videofragmenten van in totaal 16 pedagogisch medewerkers van de twee kinderopvangorganisaties beoordeeld. Deze data zijn vervolgens ingevoerd in een Excelfile. De analyse heeft plaatsgevonden op niveau van de gehele groep (pedagogisch medewerkers), en door de scores voor meetmoment 1 (begin), meetmoment 2 (midden) en meetmoment 3 (eind) te vergelijken. De respondentgroep was te klein om verdere statistische analyses uit te voeren, en bovendien was niet van iedere pedagogisch medewerker een videofragment beschikbaar voor alle drie de meetmomenten. Het gaat dan ook om een indicatie voor het al dan niet bereiken van de beoogde verbetering in de interactievaardigheden (en de toepassing daarvan) bij de pedagogisch medewerkers. Dat was een toevoeging aan het onderzoeksplan waarin de focus was om een ontwerponderzoek uit te voeren. Voor een effectonderzoek was het nog te vroeg omdat de aanpak nog in ontwikkeling is.

4 Resultaten – deel 1 – Inzichten op basis van expertinterviews

In dit hoofdstuk gaan we in op de resultaten uit de inventarisatiestudie die gedaan is voorafgaand aan de uitvoering van de twee pilots. Doel van de inventarisatiestudie was het verzamelen van kennis over de belangrijkste stimulerende en belemmerende factoren voor taal-, spel- en denkinteracties van pedagogisch medewerkers met jonge kinderen. Ten eerste is daarvoor gekeken naar onderzoeksliteratuur en praktijkdocumenten, ten tweede zijn diepte-interviews gehouden met vier experts op het gebied van interactievaardigheden en coaching van pedagogisch medewerkers in de kinderopvang.

4.1 Resultaten documentstudie

Er is weinig onderzoek beschikbaar waarin het specifiek gaat over de vraag naar belemmerende en bevorderende factoren voor (de kwaliteit van) interacties binnen doen-alsof-spel met jonge kinderen. Enkele studies noemden we al in het theoretisch kader in hoofdstuk 2, hieronder vatten we de opbrengsten van de literatuurstudie samen in een beknopt overzicht.

- Kagan (1990) noemt een aantal structurele belemmeringen voor de implementatie van fantasiespel. Het gaat dan om aspecten als: tijd, ruimte en materialen.

- Johnson et al (1999) zien belemmeringen als: te weinig tijd, lastig om te organiseren, vrees voor verstoring van het spel en handelingsverlegenheid.
- Boogaard en Van Daalen (2011) zagen in een landelijke peiling van de pedagogische kwaliteit van buitenschoolse opvang in Nederland dat pedagogisch medewerkers het lastig vinden om in interacties kinderen ook op elkaar te laten reageren. Dat leidde tot een lage gemiddelde score voor de interactievaardigheid 'begeleiden van (positieve en negatieve) interacties tussen kinderen.' Hetzelfde resultaat is zichtbaar in de Landelijke Kwaliteitspeilingen Kinderopvang, ook bij de jongere groepen (Slot et al, 2019). Bij metingen in de periode 2012-2019 blijven pedagogisch medewerkers onvoldoende scoren op deze interactievaardigheid, al zijn er grote onderlinge verschillen.
- Singer en Hajik (2014) bespreken in hun publicatie 'Verhogen van de spelbetrokkenheid' het belang van rustige aanwezigheid van de pedagogisch medewerker, die niet van het ene naar het andere groepje kinderen loopt, maar eerst kijkt en contact maakt, voordat zij eventueel hulp biedt of iets toevoegt aan het (samen)spel van de kinderen.
- Veldhuis, Arbouw en Boland (2015) horen van pedagogisch medewerkers dat zij weinig toekomen aan spel omdat zij druk zijn met de vaste activiteiten van het erkende vve-programma waar hun instelling mee werkt, terwijl zij tegelijk ervaren dat het programma voor de 'absolute beginners' te hoog gegrepen is waardoor zij er niet van kunnen profiteren.
- Henrichs en Leseman (2016) constateren op basis van actieonderzoek in Utrechtse peuterspeelzalen en kleutergroepen, dat pedagogisch medewerkers weinig tijd hebben voor activiteiten in een kleine groep met kwalitatief hoogwaardige interacties die actief bijdragen aan verhoging van het taalvaardigheidsniveau van kinderen (scaffolding).

- Damhuis, Van der Zalm en Boland (2016) signaleren dat pedagogisch medewerkers soms bewust afstand houden van het spel van kinderen omdat zij niet willen storen. Ook zien zij dat sommige pedagogisch medewerkers geneigd zijn een sterk sturende rol in te nemen wanneer zij wel gaan meespelen. Zij laten weinig ruimte voor eigen initiatieven van kinderen, bepalen te sterk de spelinhoud. Dat heeft dan vervolgens een negatief effect op de betrokkenheid van de kinderen.

Deze inventarisatie op basis van literatuur bood alvast stof voor het formuleren van vijf 'situatieschetsen': korte beschrijvingen van praktijkvoorbeelden die gebruikt kunnen worden om te reflecteren op belemmerende en bevorderende factoren voor interacties in spel:

1. Weinig tijd voor vrij spel (door het drukke vve-programma)
2. Het spel van kinderen niet willen storen
3. Nadruk op verzorgende rol van de pedagogisch medewerker, geen initiatief of ideeën voor het meespelen in rollenspel
4. Veel een-op-een-gesprekjes van de pedagogisch medewerker met kinderen, maar weinig samenspel en onderling contact tussen kinderen
5. Ontbreken van kennis en handvatten om kinderen te ondersteunen in hun spelontwikkeling.

Twee voorbeelden van de conceptversies van de situatieschetsen

Situatieschets A
Pedagogisch medewerker Alina werkt op een peutergroep met kinderen van 2½ tot 4 jaar uit heel verschillende thuissituaties. Er zijn kinderen die thuis een andere taal spreken, kinderen van hoogopgeleide ouders en kinderen met laagopgeleide ouders, ouders die weinig tijd hebben voor hun kinderen, kinderen met gedragsproblemen enzovoort. Alina besteedt veel tijd aan ontwikkelingsgerichte activiteiten uit het VVE-programma. Ze praat veel en legt veel uit. Het komt in de groep niet vaak tot doen-alsof-spel, daar is te weinig tijd voor, geeft Alina aan, door het drukke programma.

Situatieschets E
Het valt pedagogisch medewerker Evelyn in haar peutergroep op dat de kinderen wel geïnteresseerd met alle materialen in de themahoeken spelen, maar dat ze niet echt verder komen dan de meest basale handelingen. In de huishoek wassen ze de pop, pakken ze de pannen en kopjes uit de kastjes en zetten ze die weer terug. Kennelijk zijn de kinderen nog erg in de beginfase van 'doen-alsof-spel'. Sommige kinderen praten ook nog weinig. Kan Evelyn nu de kinderen toch een stapje verder helpen in hun ontwikkeling, of is het een kwestie van afwachten?

Deze vijf situatieschetsen zijn ter verificatie voorgelegd aan de experts in de interviewronde (zie 4.2) en aangescherpt op basis van hun feedback. Ze zijn vervolgens (in pilot 1) ingezet als een van de tools (materialen) in het professionaliseringstraject.

4.2 Resultaten expertinterviews

Via gesprekken met enkele experts vanuit verschillende opleidingen voor pedagogisch medewerkers wilden we nog meer zicht krijgen op de factoren die belemmerend of juist bevorderend zijn voor kwalitatief goede interacties met jonge kinderen in spel. Kwalitatief goed staat dan voor interacties waarin zowel sprake is van spel-, als van taal- en denkontwikkeling, in aansluiting op de interesses en het niveau van het kind. Doel was om de opbrengsten vanuit deze interviews te verwerken in pilotversie 1 van de professionaliseringsaanpak 'Taaldenken in spel.'

Respondenten
Er zijn vier experts geïnterviewd, met de volgende achtergrond en ervaring:

- Kinder- en jeugdpsycholoog, coach vve, verbonden aan een kinderopvangorganisatie in Amsterdam
- Trainer Oog voor Interactie, auteur Interactievaardigheden, docent ROC Amsterdam
- Orthopedagoge, onderwijsadviseur, materiaalontwikkelaar jonge kind, docent Marnix Academie Utrecht
- Projectmanager Educatieve Kwaliteit en Innovatie verbonden aan een kinderopvangorganisatie in Utrecht

Thema's
De thema's die in de interviews aan de orde kwamen, zijn:

1. Wat een pedagogisch medewerker zou moeten weten, kunnen en doen om doen-alsof-spel te stimuleren.
2. De activiteiten die in de praktijk vaak goed gaan en wat daarvoor de succesfactoren zijn.
3. De activiteiten die in de praktijk vaak minder goed lukken en wat daarbij belangrijke knelpunten of randvoorwaarden zijn.
4. De vraag wat volgens deze experts in elk geval in de te ontwikkelende aanpak aan de orde zou moeten komen, gelet op het stimuleren van de spel-, taal- en denkontwikkeling van kinderen, en de interactievaardigheden van pedagogisch medewerkers.

Resultaten
Uit de interviews komt een duidelijk beeld naar voren van de meningen van de experts. Er was bovendien een grote mate van overeenstemming in hun ervaringen en aandachtspunten.

a. Kennis
Pedagogisch medewerkers moeten, volgens de experts, in elk geval beschikken over basiskennis van de ontwikkeling van jonge

kinderen en weten wat het belang is van spel. Zij moeten verder meer specifiek ook kennis hebben van de spelontwikkeling van kinderen, om het spelniveau te kunnen inschatten en te weten welke impulsen zij kunnen geven om het spel te verdiepen. Tot slot is het nodig dat zij zich bewust zijn van de rollen die zijzelf kunnen aannemen in spel, die van speelmaatje, spelbegeleider of observator en welke rol geschikt is voor welk ontwikkelingsdoel.

b. Houding

Belemmerend is het, vinden de experts, als de pedagogisch medewerker een te 'zakelijke/rationele' houding heeft in spelsituaties, ofwel als zij te sterk gericht is op het organiseren van de activiteit en de groep, en teveel vasthoudt aan vooraf bepaalde doelen (woordenschatuitbreiding bijvoorbeeld). Bevorderend is een houding waarin de pedagogisch medewerkers belangstelling heeft voor het spel, betrokken en nieuwsgierig is en echte aandacht heeft voor het kind. Daarbij is sprake van respect voor de autonomie en vertrouwen in het kind, op de momenten dat het kind zelf de regie neemt. Het is bovendien belangrijk dat de pedagogisch medewerker vertrouwen heeft in zichzelf, dicht bij zichzelf blijft en plezier heeft in het spel. Ze moet daarin voor het kind goed 'afleesbaar en voorspelbaar' zijn.

c. Vaardigheden

Ook bevorderend is het, naar de mening van de experts, als pedagogisch medewerkers rustig aanwezig kunnen zijn, kunnen structureren maar ook kunnen loslaten. Verder gaat het om vaardigheden zoals: oog hebben voor (kleine) kansen, dicht bij (het spel van) het kind blijven en kleine impulsen geven om een kind te betrekken, even samen optrekken zodat het kind daarna weer zelf verder kan, op een natuurlijke manier aansluiten zonder het spel te verstoren en zonder dat de kinderen zich teveel met jou gaan bezighouden. Dat betekent dat een pedagogisch medewerker in staat moet zijn om open vragen te stellen, stiltes te laten vallen,

en eigen creativiteit en speelsheid aan te boren. Het startpunt is steeds: goed kijken, kunnen herkennen van het spelniveau van het kind, en daarop kunnen aansluiten.
Het is belemmerend voor de ontwikkeling van kinderen als het spel te saai wordt, bijvoorbeeld wanneer de pedagogisch medewerker zo 'passief-volgend' is dat zij geen aanknopings-punten biedt aan de kinderen ter verdieping van hun spel.
De experts zien dat in hun praktijk wel regelmatig gebeuren.
Ook een te weinig breed eigen taalrepertoire van een pedagogisch medewerker of blokkades om mee te gaan in rollenspel, fantasie te gebruiken en iets van zichzelf te laten zien, vormen belemmeringen voor het stimuleren van spel, taal en denken van kinderen.

d. Praktijkervaringen

Wat de experts in de praktijk vaak zien misgaan in spelsituaties is dat pedagogisch medewerkers teveel zenden en te weinig echt contact maken, dat zij al rondlopend inbreken in het spel voor een kort moment om daarna snel door te gaan naar een ander groepje, en dat zij geneigd zijn om vooral (toetsende/schoolse) vragen stellen (Welke kleur is dat?). Verder zien zij ook vaak dat pedagogisch medewerkers insteken met een te hoog tempo of spelniveau, dat zij teveel taal en input inbrengen of zelf een te grote en belangrijke rol in het spel op zich nemen.
Daarnaast constateren de experts dat pedagogisch medewerkers nogal eens een te sterke focus leggen op leerdoelen en vooraf bedachte activiteiten uit het vve-programma, of dat zij vasthouden aan verwachtingen over wat een kind op een bepaalde leeftijd zou moeten kunnen. Soms is er sprake van een sterke gerichtheid op het behalen van resultaten en het reguleren van gedrag of van angst om de controle te verliezen.
Wat bevorderend werkt, en wat de experts zeker ook tegenkomen in de praktijk, is complementair aan de ervaringen hierboven. Zij noemen daarbij: pedagogisch medewerkers die de rust nemen en

ruimte maken voor spel en vrije activiteiten, die aansluiten bij de interesses en het niveau van de kinderen, en die in staat zijn om het spel van daaruit te verdiepen en verrijken. Zij zien ook pedagogisch medewerkers die de vaardigheid hebben om taal aan te bieden die het kind begrijpt, én die het kind aan het denken zet. Of pedagogisch medewerkers die zorgen voor gelijkwaardige inbreng door henzelf en door de kinderen, die aandacht hebben voor het zetten van kleine stapjes in hun spelimpulsen en een subtiele inbreng in het spel, en die vervolgens afwachten of de inbreng wel of niet wordt opgepakt. Ook positief zijn het gebruik van mimiek en gebaren in spel. Niet alles hoeft altijd in woorden.

e. Randvoorwaarden

Niet geschikt voor het stimuleren van spel, taal en denken van kinderen, zijn, aldus de experts, die situaties waarin te sterk gestuurd wordt op (het afwerken van) het programma en de ontwikkeldoelen, zonder dat er voldoende aansluiting is op wat de kinderen interesseert. Ook een teveel aan materialen en attributen, of een te groot aantal kinderen die extra zorg en aandacht nodig hebben zijn ongunstige omstandigheden om te komen tot kwaliteit van spel, taal en denken. En dat geldt eveneens voor hoge werkdruk, verticale groepen (waarin grote onderlinge ontwikkelingsverschillen voorkomen) en het ontbreken van afstemming tussen collega's over rollen en taken.
Randvoorwaarden die gunstig zijn voor het bereiken van goed doen-alsof-spel zijn: een programma dat wordt gebruikt als inspiratiebron voor activiteiten – in plaats van als een 'keurslijf' – en het uitwerken van thema's op een eigen manier. Verder kan ook de inrichting van de ruimte een positief effect hebben. Het is gunstig om speelplekken af te bakenen (dat kan al met een kleedje of een getekend vierkant op de vloer), of om hoeken in te richten met materialen die uitnodigen tot spel. Verder zijn echte materialen en open-einde-materialen belangrijk, en zou er de vrijheid voor de kinderen moeten zijn om de materialen te

verplaatsen. Vanzelfsprekend is ook een rustige en stabiele groep, duidelijke structuur en het werken met kleine groepjes van belang. Onderling zou er sprake moeten zijn van een cultuur waarin pedagogisch medewerkers serieus en inhoudelijk met elkaar kunnen praten over het vak zodat zij tot gezamenlijke reflectie kunnen komen.

Essentiele elementen in een professionaliseringsaanpak volgens de experts
We vroegen de experts tot slot wat pedagogisch medewerkers nodig hebben om (a) goede interactievaardigheden te verwerven voor spel, taal en denken, en om (b) die vaardigheden ook daadwerkelijk toe te passen. Met andere woorden: wat volgens hen de meest essentiële elementen zouden zijn voor de te ontwikkelen professionaliseringsaanpak.

Wat pedagogisch medewerkers nodig hebben om goede interactievaardigheden voor spel, taal en denken te verwerven en toe te passen is volgens de experts coaching waarbij zij kijken naar zichzelf en naar good practices (via videofragmenten). Het is van belang dat zij voorbeeldsituaties gezamenlijk kunnen bespreken, en vervolgens zelf kunnen experimenteren met nieuwe ideeën en vaardigheden. Enige theoretische kennis – van spelontwikkeling bijvoorbeeld – is belangrijk, maar het is het meest waardevol om in een professionaliseringstraject uit te gaan van: leren door doen, en van het samen reflecteren aan de hand van beeldmateriaal. Coaches kunnen het best ‘de pareltjes’ versterken door te benoemen wat de pedagogisch medewerker goed doet, én door de aandacht daarbij te richten op wat dat oplevert bij de kinderen. Door die verbinding krijgen pedagogisch medewerkers beter zicht op de impact van hun eigen interventies. Dat maakt duidelijk wat hun rol is en wat zij daarmee kunnen bereiken. Meer diepgang in het contact met kinderen zorgt ervoor, naar de ervaring van de

experts, dat pedagogisch medewerkers ook meer plezier in spel en tevredenheid met hun werk ervaren.
Als pedagogisch medewerkers meer kennis hebben van en meer inzicht in ontwikkelingsniveaus, ontwikkelingsdoelen en spelontwikkeling van kinderen, begrijpen zij vaak beter wat een kind wil en doet. Dan is het ook veel gemakkelijker om ingangen te vinden voor interactie die aansluit op de interesses en behoeften van een kind. Het zien wat er gebeurt als je het eens anders aanpakt dan je gewend bent, zorgt voor eye-openers.
Vaardigheden waarmee veel pedagogisch medewerkers nog zouden kunnen oefenen, zijn volgens de experts: werken met open-eind-materialen, gebruikmaken van mimiek en gebaren zoals verbazing en verwondering, het kind de regie geven door te volgen en spiegelen, stiltes laten vallen en/of het stimuleren van de denkvaardigheden van kinderen. *"Pedagogisch medewerkers moeten vanuit de situatie een soort intuïtie ontwikkelen voor de mogelijkheden van materiaal, kinderen en spelverhaal, en daar subtiel op kunnen aansluiten."*

De inzichten van deze vier experts hebben we zo goed mogelijk verwerkt in het ontwerp voor de professionaliseringsaanpak 'Taaldenken in spel.' Omdat de ideeën overeenkwamen met onze eigen ervaringen uit de eerdere projecten, was dat goed uitvoerbaar. De inzichten van de experts hebben zeker bijgedragen om bepaalde aspecten van de aanpak nog beter te kunnen uitwerken. Daarop gaan we in hoofdstuk 5 verder in.

5 Resultaten – deel 2 - Inzichten op basis van uitvoering van de aanpak in twee interventierondes

In dit hoofdstuk richten we ons op de beantwoording van onderzoeksvraag 3: *Wat zijn principes/kernelementen van een professionaliseringstraject dat leidt tot daadwerkelijke toepassing van interactievaardigheden gericht op taal-, denk- en spelontwikkeling van kinderen?* We gaan meer specifiek in op de volgende deelvragen daarbij:

3a. Is het ontwerp uitvoerbaar en toepasbaar?
3b. Draagt het ontwerp bij aan toepassing en verbetering van de interactievaardigheden voor taal, spel en denken volgens de deelnemers zelf (pedagogisch medewerkers en coaches)? (Ofwel: wat zijn de gepercipieerde effecten?)
3c. Ten opzichte van het onderzoeksplan is een extra deelvraag aan toegevoegd: Zijn er objectieve aanwijzingen dat het ontwerp bijdraagt aan toepassing en verbetering van interactievaardigheden van pedagogisch medewerkers voor taal, spel en denken?
3d. Leidt uitvoering van het ontwerp tot aanvullingen op de inventarisatie van persoons- en contextgebonden belemmeringen en oplossingen?

We bespreken steeds na elkaar de inzichten op basis van pilot 1 en 2, en geven aan welke aanpassingen er zijn uitgevoerd. In de

opbouw van dit hoofdstuk gaan we eerst in op de uitvoerbaarheid en toepasbaarheid van het ontwerp (5.1). Vervolgens bespreken we de gepercipieerde opbrengsten op basis van de interviews met de professionals (5.2), en de effecten zoals ze naar voren komen bij beoordeling van het verzamelde videomateriaal (5.3). We vatten de uitkomsten van het onderzoek naar de kwaliteit van het ontwerp samen en beantwoorden de onderzoeksvragen in de slotparagraaf van dit hoofdstuk (5.4).

5.1 Uitvoerbaarheid, toepasbaarheid en verbeterpunten

Om onderzoeksvraag 3a) te kunnen beantwoorden zijn alle deelnemende professionals individueel geïnterviewd, zowel na pilot 1 als na pilot 2. We bespreken hier de resultaten van die interviews, waarbij we ingaan op de ervaren uitvoerbaarheid en toepasbaarheid. We gaan ook in op belangrijke randvoorwaarden voor de uitvoering en op de verbeterpunten voor het ontwerp die de respondenten hebben aangedragen. In hoofdstuk 3 is de samenstelling van de respondentgroepen en de inhoud van de gespreksleidraden (zie ook bijlagen) toegelicht.

5.1.1 Ervaren uitvoerbaarheid pilot 1

De interviews met de veertien pedagogisch medewerkers en vier interne coaches na pilotronde 1 leverden de onderstaande inzichten op over het eerste ontwerp voor het professionaliseringstraject ‘Kwaliteit van taal, spel en denken.’

a. Uitvoerbaarheid en toepasbaarheid ontwerp 1

Zes van de geïnterviewden (pedagogisch medewerkers en hun coaches) reageren positief op de vraag ‘In hoeverre was deze aanpak uitvoerbaar en werkbaar?’ Eén van hen brengt dat als volgt onder woorden: “De bijeenkomsten en uitleg waren heel prettig,

duidelijk, compact en goed. Het is wenselijk dat onze kinderopvangorganisatie deze aanpak voortzet en verduurzaamt." Een andere respondent denkt in dezelfde lijn: "Deze werkwijze is goed te doen, ook wel los van een project zoals dit." Ook het maken van video-opnames van de spelsituaties vinden deze respondenten uitvoerbaar. "Het filmen was te doen, al moet je wel steeds goed plannen."
Zes anderen benoemen enkele aspecten die zij lastig vonden in de uitvoering van de aanpak: deels gaat dat om de organisatorische randvoorwaarden die op orde moeten zijn, zoals het tijdstip van de bijeenkomsten. Deels gaat het om elementen uit de aanpak zelf: het logboek en de vertelpantomime[14] vonden enkele pedagogisch medewerkers te tijdrovend of moeilijk, zoals naar voren komt in de volgende uitspraken: "Vooral het invullen van het logboek is niet zo fijn. In de dagelijkse praktijk heb je daar eigenlijk geen tijd voor, bovendien lukt het sowieso niet om alles zo uit te voeren als je het vooraf in het logboek hebt gepland." En: "Een lastig onderdeel vond ik de vertelpantomime. Het woord suggereert dat je het zonder woorden doet, maar het is een *vertel*pantomime, dat is tegenstrijdig. Dat is het onderdeel waar ik het minst lekker iets mee kan doen."

b. Randvoorwaarden

Uit de interviews komen een aantal belangrijke randvoorwaarden voor een goede uitvoering naar voren die onder te verdelen zijn in: de organisatorische context, de praktijk van de eigen (peuter)groep en bepaalde ingrediënten van de aanpak zelf. (Zie tabel 5.1 voor de bijbehorende uitspraken en aantallen respondenten).

---

14 Een vertelpantomime is een werkvorm om kinderen die niet uit zichzelf tot spel en communicatie daarbij komen in drie stappen daartoe te verleiden: 1) samen een 'spelvoorbeeld' uitbeelden met voorwerpen, waarbij professional alle handelingen met taal vergezelt; 2) kinderen spelen zelf met de voorwerpen; 3) de professional gaat meespelen bij de kinderen.

Organisatorische randvoorwaarden:

- Goede communicatie over doel, werkwijze en de achterliggende visie. (Bij één van de organisaties was weliswaar het management goed geïnformeerd over het onderzoek en de pilot, maar kwam de informatie over doel en werkwijze van het project niet voldoende terecht bij de pedagogisch medewerkers.)
- Registratie van de uren voor de pedagogisch medewerkers, zodat zichtbaar is dat het gaat om professionaliseringstijd (of om extra uren die ook extra worden betaald).
- Een goedgekozen tijdstip voor de bijeenkomsten.
- Als de bijeenkomsten samenvallen met de opvangtijden: voldoende mensen die op de groep kunnen staan.
- Bij organisatorische onrust (zoals een fusie of verhuizing) is het ongunstig om zo'n aanpak in te zetten.

Randvoorwaarden binnen de (peuter)groepen:

- Groepssamenstelling en –omvang: de aanpak is moeilijker uitvoerbaar in groepen met (te) jonge kinderen[15], veel nieuwe instromers, veel drukke kinderen en/of veel laag-taalvaardige kinderen.
- Voldoende tijd inruimen voor spel in het dagprogramma.
- Collegiale afstemming: het is belangrijk dat pedagogisch medewerkers onderlinge afspraken maken over groepsmanagement en spel in een kleine groep.
- Het kunnen beschikken over een kleine, rustige ruimte maakt het beter uitvoerbaar om met een kleine groep een spelactiviteit te doen.

15 De aanpak is bedoeld voor kinderen vanaf 2 jaar, in de pilotrondes is soms ook gewerkt met jongere kinderen. Dat lukt niet goed omdat de aanpak dan niet voldoende aansluit bij het (spel)ontwikkelingsniveau van de kinderen.

Randvoorwaarden bij de aanpak zelf:

- Het maken van video-opnames vraagt om geschikte apparatuur (zoals een iPad en een statief) en bij voorkeur is er een collega beschikbaar die de camera bedient zodat iedereen goed in beeld blijft.
- De pedagogisch medewerkers moeten beschikken over basiskennis over spel- en taalontwikkeling van kinderen
- Een externe deskundige die nieuwe inhoudelijke kennis toevoegt is een pre.
- De interne coaches moeten beschikken over algemene coachingsvaardigheden (zoals luisteren, doorvragen en leerthema's herkennen, benoemen en bespreekbaar maken). Het is gunstig als zij ook bekend zijn met de principes van video-interactie-begeleiding (VIB).

Tabel 5.1 Uitspraken over belangrijke randvoorwaarden voor taaldenken in spel, pilot 1

Randvoorwaarde	Aantal keer genoemd	Citaten
Organisatorische context		
Goede informatie vooraf/ inbedding in de organisatie	5 (= allen kov-organisatie 1)	"Ik had meer willen weten over de focus van het onderzoek." "Wij hadden verwacht dat er gecoacht werd op de werkvloer." "We weten dat x mooie projecten gewoon 'neerlegt' en dat we dat leuk vinden, maar we moeten ook helderheid vragen over wat de verwachting is, wat is het begin, wat is het middelpunt, wat is het doel en hoe moeten we daarin bewegen."
Tijdstip bijeenkomsten	3	"Niet op een avond. Sommige mensen staan al om 5 uur op 's ochtends." "Voor ons waren de bijeenkomsten op onze vrije dag. Om het praktisch uitvoerbaar te maken zou het beter zijn om het na de groepstijd te doen."
Vergoeding van de uren, professionaliseringstijd	2	"Het zou in de professionaliseringstijd kunnen, maar ik weet eigenlijk niet precies hoeveel uren ik daarvoor heb."

		"Zorgen dat er uren voor worden betaald, want dat is echt altijd een dingetje."
Geen grote organisatorische veranderingen	2	"Het filmen was veel werk. Nou was het hier ook een ongelukkig tijdstip omdat we met nog een andere pilot meededen, en met een verhuizing zaten."
Voldoende personeel	1	"Er moet genoeg personeel zijn om te kunnen meespelen in de kleine groep, anders is er te veel storing en afleiding tijdens het spel."
Groepscontext		
Groepsgrootte en –samenstelling	5	"De groepsgrootte is soms wel lastig. Dit is een grote groep en het is al heel snel interessant als een van ons erbij gaat zitten en meespelen. Dan willen ze eigenlijk alle zestien. En dat werkt zeer belemmerend."
Afstemming met collega's	3	"Samenwerken met je collega, dat je gewoon met elkaar afstemt van 'wanneer doet iemand wát."
Tijd, rust, flexibiliteit en geschikte ruimtes om te spelen	3	"Geschikte momenten en ruimtes, liefst een kleine ruimte, maar dat is er niet op iedere locatie."
Aspecten van de aanpak		
Aansluiting bij de basiskennis over spel	5 (= allen kov-organisatie 2)	"We werken met Kaleidoscoop, dus we doen al veel aan interactievaardigheden en spel. Daarbij gaat het ook om betrokkenheid en actief leren van het kind. Dit sluit er mooi op aan."
Filmen (en het wennen eraan voor kinderen)	3	"Het filmen zelf is lastig, het uploaden ook. Het is beter om een collega of stagiaire te hebben die je filmt, een statiefje helpt ook."
Toestemming van de ouders	3	"We hadden heel veel kindjes die niet gefilmd mogen worden, dus dat was ook niet handig."
Externe begeleiding	2	Ic: "Over VIB zou ik wel meer willen weten, ik heb niet het gevoel dat ik dat zomaar kan."

c. Verbeterpunten

Niet alle deelnemers aan de interviews zien punten die zij zouden willen verbeteren in de aanpak zoals die is uitgevoerd in deze eerste ronde. Toch levert ook deze vraag een aantal waardevolle suggesties op. De hieronder genoemde tips zijn steeds één of twee keer in de interviews naar voren gebracht.

Opbouw van de bijeenkomsten, logboek

- Eén van de pedagogisch medewerkers stelt voor een andere volgorde in de bijeenkomsten te kiezen: eerst de eigen filmpjes bespreken die de pedagogisch medewerkers hebben gemaakt naar aanleiding van het thema dat in de vorige bespreking centraal stond, en daarna pas een nieuw thema introduceren.
- Heel praktisch is er de suggestie om het logboek korter en bondiger te houden.

Kinderen die weinig spreken, theorie doseren

- Als inhoudelijk verbeterpunt noemen enkele pedagogisch medewerkers dat zij graag (nog) meer aandacht zouden willen voor de vraag: hoe krijg je spel en hoe biedt je ruimte als je te maken hebt met NT2-kinderen en/of kinderen die zelf nog weinig spreken?
- Eén van de interne coaches heeft een heldere definitie van doen-alsof-spel gemist.
- Verder kan nagedacht worden over de rol van theorie: voor sommigen is dat een goede ingang, voor anderen werkt het minder.

Ouderinformatie

- Ook komt naar voren dat niet alleen de pedagogisch medewerkers en interne coaches goed geïnformeerd zouden moeten worden over doel en werkwijze van de plg's, maar ook de ouders. De informatie, en de manier van informeren moeten goed worden afgestemd, zeker als er sprake is van een laaggeletterde ouderpopulatie.[16]

16 Dit verbeterpunt geldt vooral in de onderzoeksetting, maar ook wanneer kinderopvangorganisaties de aanpak zelf gaan inzetten, is het relevant dat ouders 'meegenomen' worden in de visie op spel, taal en denken.

Oefenen

- Tot slot geven de respondenten aan dat zij met een aantal van de aangeboden hulpmiddelen en kernelementen verder willen oefenen. Zij noemen daarbij met name de vertelpantomime, maar ook de kernprincipes 'denkvragen stellen' en 'een probleem creëren'.

d. Feedback en tips

De vraag 'wat wil je het ontwikkelteam meegeven' leidt bij de respondenten tot een hele lijst met positieve opmerkingen over de aanpak, zoals:

- "Je leert er veel van, met elkaar."
- "Je gaat ermee aan de slag."
- "Het was leuk en leerzaam."
- "Filmpjes maken, samen terugkijken en bespreken was fijn, dat werd ook meegenomen in de coaching met vragen zoals 'Waar ga je op letten, wat wil je doen?'"
- "De plg-opzet was mooi."
- "De coachgesprekken waren fijn."
- "Mooi is dat je veel meer samen deelneemt dan bij andere trainingen."
- "De combinatie kernelementen en filmpjes daarbij is heel krachtig."

Daarnaast geven de professionals een aantal heel praktische verbetertips mee aan het ontwerpteam:

- Coaching op de vloer zou een goede aanvulling zijn, omdat je dan gelijk in gesprek bent en dichter bij de realiteit van de groep blijft dan met de filmpjes. De eigen interne coach zou dat kunnen doen (3x).
- Het zou goed zijn als pedagogisch medewerkers de lijst met 10 kernelementen, of een checklist bij de hand hebben op de groep zodat je elkaar scherp kunt houden.

- Niet te lang stilstaan bij de theorie, via de filmpjes gaat het leven, daarna kun je weer theorie aandragen.
- Houd het logboek zo kort mogelijk!
- Het is belangrijk om dieper in te gaan op de niet-Nederlandstalige kinderen die nog helemaal geen Nederlands spreken.

5.1.2 Aanpassingen in ontwerp 2 op basis van de eerste pilots

De hierboven genoemde inzichten en feedback zijn benut om het ontwerp voor de professionaliseringsaanpak te optimaliseren. Het vervolgontwerp is uitgevoerd in het tweede pilotjaar. De belangrijkste aanpassingen waren:

- er is een informatiebijeenkomst toegevoegd om de doelen en werkwijze van het professionaliseringstraject voor de deelnemende pedagogisch medewerkers te verhelderen
- het logboek heeft een beknoptere vorm en nieuwe naam gekregen: mini-portfolio
- de benaming 'vertelpantomime' is aangepast naar 'spelverhaal' (werken met een spelvoorbeeld), wat een betere beschrijving is van de beoogde activiteit
- er is meer specifieke aandacht voor de fases in spelontwikkeling van kinderen (waarmee ook het begrip 'doen-alsof-spel' duidelijker is afgebakend)
- er wordt explicieter ingegaan op spelmogelijkheden voor jonge, stille of nog weinig taalvaardige kinderen
- de praktische voorwaarden voor het filmen van spelsituaties zijn verbeterd: het filmen gebeurt door een collega en met meer geschikte apparatuur
- er is een gelamineerd overzicht van de 10 kernelementen beschikbaar voor op de groepen

Er is niet specifiek ingezet op VIB-training voor de interne coaches al is dat zeker een relevante aanbeveling. VIB vergt echter

een training op zich die beter langs een andere route door de kinderopvangorganisaties kan worden verworven. Binnen het professionaliseringstraject Taaldenken in spel, lag de focus op het ontwikkelen van de interactievaardigheden van de pedagogisch medewerkers.

5.1.3 Ervaren uitvoerbaarheid pilot 2

Ook na de tweede uitvoering van het ontwerp zijn alle pedagogisch medewerkers (n=16) en hun interne coaches (n=5) geïnterviewd. De gespreksleidraad was iets aangepast, maar de thema's waren gelijk aan die in de eerdere interviews. Ook in deze tweede ronde leverden de gesprekken rijke informatie op over (a) de uitvoerbaarheid en toepasbaarheid van de aanpak, over (b) randvoorwaarden en (c) verbeterpunten, plus (d) overige feedback en tips.
We bespreken de inbreng van de interne coaches nu wat nadrukkelijker apart van de ervaringen van de pedagogisch medewerkers omdat zij in deze tweede pilot een andere rol hadden dan in pilot 1. Zij hebben nu de bijeenkomsten en de coaching zélf uitgevoerd, op afstand begeleid door de externe coaches. Dat was een stap die vooraf was gepland met het oog op het verduurzamen van het professionaliseringstraject. Doel is namelijk dat het traject door kinderopvangorganisaties zelfstandig kan worden uitgevoerd (bij voorkeur wel pas na deelname van de interne coach(es) aan een online train-de-trainer-programma, opdat de aanpak ook wordt uitgevoerd zoals bedoeld.)

a. Uitvoerbaarheid en toepasbaarheid ontwerp 2

Uitvoerbaarheid van de aanpak in het algemeen
Dertien pedagogisch medewerkers zeggen expliciet dat zij de professionaliseringsaanpak uitvoerbaar vinden binnen hun organisatie. Hun antwoorden lopen uiteen van "jazeker", "daar moet gewoon tijd voor gemaakt worden," en "ik denk dat dat heel goed kan", tot "ja, dat is werkbaar" en "dat vond ik wel te doen."

Eén van de pedagogisch medewerkers voegt daar aan toe: "Zonder een project als dit hadden we nooit zo ver kunnen ingaan op spel. We stonden nu stil bij allerlei onderwerpen die we normaal niet behandelen. Die konden we ook goed en uitgebreid bespreken en terugkoppelen naar de theorie. Dat was heel fijn. Ik ben heel blij dat ik deze training heb mogen doen."
Ook vier van de vijf interne coaches vinden de aanpak zonder meer goed uitvoerbaar binnen hun organisatie. Drie van hen benadrukken in hun antwoord de meerwaarde van het maken van eigen video-opnames, het bespreken daarvan tijdens de coachgesprekken en de collegiale uitwisseling tijdens de bijeenkomsten. De vijfde interne coach geeft met name aan dat goede afstemming op het niveau van de pedagogisch medewerkers een essentiële voorwaarde is. Zij lijkt daarbij de aanpak in deze ronde – anders dan de adaptieve benadering die door de ontwikkelaars beoogd was – te hebben ervaren als een 'standaard training'. Het ging in deze groep beter lopen toen 'het vaste format' wat meer is losgelaten en de verbinding is gezocht met de kennis en ervaring van de pedagogisch medewerkers. Ook haar collega vond 'het vaste format' lastig: "Het is heel belangrijk dat je aan het begin je groep inventariseert: op welk niveau zitten ze nu? En dat dan gaat kijken wat gebruik ik wel, wat gebruik ik niet? Deze groep was een groep die best al veel wist. Als je dan uitgebreid elk kernelement gaat uitleggen, haken ze af. Terwijl het, als je een groep hebt die aan het begin staat, belangrijk is om juist wel al die kernelementen uitgebreid te bespreken. Dus afstemmen op je groep is essentieel."

Inhoud, materialen en werkwijze
De inhoudelijke thema's en de materialen voor de bijeenkomsten zijn door de pedagogisch medewerkers ervaren als helder en bruikbaar. En zowel de interne coaches als de meeste pedagogisch medewerkers geven aan dat zij de combinatie van bijeenkomsten, oefenen in de eigen groep en (individuele) coaching prettig

vonden. Het coachen op basis van videofragmenten en het samen bespreken ervan is daarin volgens de interne coaches van duidelijke meerwaarde voor de bewustwording én voor het echt gaan toepassen van de kernelementen. Een van de deelnemers zegt daar bijvoorbeeld over: "Waardevol vond ik dat je jezelf gaat filmen, en dat je daarnaar terugkijkt. Dan zie je echt wat je zelf in de praktijk doet en hoe je dat doet. Dat kun je dan bespreken."
De pedagogisch medewerkers hebben het meest geleerd door de individuele coaching (soms in duo's uitgevoerd). Zij vonden de coachgesprekken heel waardevol (12x): het waren open gesprekken, de coaches stelden goede vragen, zagen toch weer andere dingen en gaven een goede aanzet om kritisch naar het eigen handelen te kijken. "De coaching vond ik heel fijn. Vooral als je al veel ervaring hebt, doe je soms dingen intuïtief en op je gevoel. Je blijft gemakkelijk hangen in het idee 'we kunnen het wel'. Door de coaching ga je weer nadenken over: wat ging goed, wat niet?"

b. Organisatorische randvoorwaarden

Veel van de pedagogisch medewerkers gaan in het licht van 'uitvoerbaarheid' in op organisatorische randvoorwaarden. Belangrijke aandachtspunten zijn: de samenstelling van de deelnemersgroep, de vorm en planning van de bijeenkomsten en het maken van de video-opnames van spelsituaties.
De interne coaches brengen daarnaast nog naar voren dat ook het goed kunnen inplannen van de coachgesprekken een belangrijk organisatorisch aandachtspunt is. Bovendien noemen zij als randvoorwaarden: de eigen vaardigheden van de interne coaches op het gebied van coaching (aan de hand van videomateriaal).[17]

---

[17] Het professionaliseringstraject bevat weliswaar handvatten en praktische ondersteuning voor de interne coaches, maar er wordt uitgegaan van de aanwezigheid van coachingsvaardigheden en het geven van beeld-feedback.

het organiseren en uitvoeren van een (team)training, theoretische kennis én inzicht (in de hoofdlijnen) in de 'behoeften' van de pedagogisch medewerkers.
We bespreken de genoemde aandachtspunten hieronder in iets meer detail om inzicht te geven in de opbrengsten van deze tweede pilot, en om de aandachtspunten vervolgens te kunnen verwerken in de handleiding voor de aanpak.

De eerste belangrijke randvoorwaarde is de *samenstelling en omvang van de groepen,* zowel tijdens de bijeenkomsten, als tijdens de coachmomenten. In één van de kinderopvangorganisaties zijn de bijeenkomsten in deze tweede ronde uitgevoerd in een groep van twaalf pedagogisch medewerkers, begeleid door drie interne coaches. In de andere organisatie ging het om een groep met zeven pedagogisch medewerkers, begeleid door twee interne coaches. Zowel de pedagogisch medewerkers als de interne coaches vinden een groepsgrootte van 6 tot 12 deelnemers geschikt en werkbaar voor de bijeenkomsten als professionele leergemeenschap.
In beide kinderopvangorganisaties ging het om een groep (een professionele leergemeenschap) met pedagogisch medewerkers van verschillende locaties, wat betekent dat de deelnemers elkaar niet heel goed kennen en zeker niet dagelijks spreken. Die mix van collega's vanuit verschillende locaties zorgde voor nieuwe perspectieven en wordt gewaardeerd. Een regelmatig terugkerende opmerking in de interviews is: "Onder elkaar met collega's van de eigen locatie biedt misschien meer veiligheid, maar als je met mensen vanuit andere locaties bent dan doen of zien zij dingen weer anders. Dat is juist leuk. Je krijgt weer eens andere respons."
Ook de leeftijdscategorie van de kinderen in de groep waar de deelnemers mee werken, is een aandachtspunt. In deze ronde deden enkele pedagogisch medewerkers mee die werken op een (baby)groep met kinderen die jonger zijn dan twee jaar. In die situatie is het moeilijk om al doen-alsof-spel te stimuleren, omdat

dat nog niet goed past bij het ontwikkelingsniveau van de kinderen. De professionaliseringsaanpak is bedoeld voor pedagogisch medewerkers in groepen met peuters en kleuters (leeftijdsgroep vanaf 2 jaar).

De tweede randvoorwaarde betreft de uitvoerbaarheid van de *planning en de vorm van de bijeenkomsten*. De pedagogisch medewerkers vinden de opbouw van het professionaliserings-traject – met afwisselend groepsbijeenkomsten en coachmomenten – plezierig: er is eerst een groepsbijeenkomst, dan een aantal weken om te oefenen en filmpjes te maken en vervolgens een coachmoment om te praten over hoe het ging. Dat wordt ervaren als een goede opbouw, die ook werkbaar en passend is voor beide kinderopvangorganisaties. Eén van de deelnemers verwoordt dat als volgt: "Ik vind ook de vorm waarin regelmatig coachmomenten zijn, goed passen in onze organisatie."
Het maken van eigen video-opnames en het uitvoeren van individuele coachgesprekken vraagt wat van ieders planningsvaardigheden, maar het is over het algemeen gelukt om dat voor elkaar te krijgen. Eén groepsbijeenkomst vond plaats via Skype, vanwege de coronamaatregelen. Dat was nog niet meteen handig. Een online groepsbijeenkomst was behoorlijk wennen, een cursus met fysieke bijeenkomsten heeft duidelijk de voorkeur. Meer overkoepelend is de ervaring dat het in elk geval nodig is om zo'n traject op organisatieniveau goed in te roosteren en voor de deelnemers om er ook zelf voldoende tijd voor in te plannen. (Een informatieve startbijeenkomst vooraf, zoals geadviseerd op basis van de ervaringen in ronde 1, is een waardevolle toevoeging).

Het *maken van video-opnames* blijft voor veel pedagogisch medewerkers lastig. Het is even wennen om jezelf terug te zien op beeld, maar als die drempel is genomen, worden ook de voordelen herkend: "Ik sta niet te juichen om gefilmd te worden, maar als je

jezelf terugziet en feedback krijgt, dan is dat heel erg nuttig. Je doet dingen onbewust, het filmen maakt je bewust."
Ook is het een opgave om het filmen slim te organiseren. Soms is het druk op de groep of is de groepsruimte te klein om een goed verstaanbare opname te maken. En verder is het soms lastig timen: "Je moet plannen dat een collega je gaat filmen, of je moet de iPad snel neerzetten als je ziet dat er iets ontstaat." Duidelijk is wel dat het filmen het best gaat als er een stagiaire of collega is die de camera kan bedienen, zodat iedereen goed in beeld komt en blijft. Dat maakt het bovendien mogelijk om elkaar als naaste collega's feedback te geven.

Tot slot vormen ook de *eigen vaardigheden van de interne coaches* een organisatorische randvoorwaarde. Belangrijke aspecten daarin zijn: de vaardigheid om te coachen op basis van de eigen gemaakte videobeelden van de pedagogisch medewerkers (zoals bijvoorbeeld via de methodiek van Video-Interactie-Begeleiding (VIB), de vaardigheid om groepstrainingen te geven en om het niveau en de behoeften van de deelnemers goed in te schatten en daarop te kunnen inspelen, en voldoende diepgang in de eigen theoretische, achtergrondkennis over spelontwikkeling, taal en denken.
De interne coaches geven aan dat zij op de genoemde aspecten steun hebben gehad van hun besprekingen met de externe coaches. Zij vinden een 'train-de-trainer' een zinvolle aanvulling op de aanpak voor interne coaches die in de toekomst zelfstandig aan de slag willen met het ontwikkelde materiaal. In de woorden van een van de interne coaches: "Ik zou echt pleiten voor een train-de-trainer, zodat je als trainer goed weet waar je het over hebt, weet waarop je kunt sturen en welke richting je opgaat in de bijeenkomsten. Daar zit de meerwaarde. Er is nu al zo'n diversiteit aan tools en hulpmiddelen beschikbaar, die moet je gewoon behouden! Iedereen kan daar uitpikken wat relevant en van belang

is voor de eigen organisatie en voor de individuele pedagogisch medewerkers. Daar zou ik niet meer aan sleutelen."

Daarnaast is een heldere handleiding wenselijk. Zo'n handleiding zou een strakke opbouw moeten krijgen, maar zeker ook ruimte moeten laten voor eigen keuzes van de interne coaches, zodat zij goed kunnen aansluiten bij de behoeften en het niveau van de pedagogisch medewerkers in hun eigen organisatie. Zowel in de coachgesprekken, als tijdens de bijeenkomsten moet de aanpak steeds voldoende adaptief kunnen zijn.

c. *Verbeterpunten*

In de interviews worden ook expliciet een aantal verbeterpunten genoemd bij de uitvoering van de aanpak. Die gaan over het niveau van de 'leerstof', het aantal of de duur van de bijeenkomsten, de informatie vooraf en de technische vaardigheden van de interne coaches.

Enkele pedagogisch medewerkers (n=4) geven aan dat voor hen de *inhoud v*an de bijeenkomsten uitdagender had gekund, dat zij diepgang hebben gemist. "Ik vind dit een heel goede basiscursus. Maar voor mij mocht het wat intensiever, met meer inhoud." Voor anderen waren de bijeenkomsten wat inactief, of zij misten praktische oefeningen en onderlinge uitwisseling over de voorbeelden op video. Twee pedagogisch medewerkers vinden dat drie bijeenkomsten voldoende zouden zijn geweest om de inhoud te behandelen, en een van de interne coaches zou kiezen voor wat kortere bijeenkomsten, van bijvoorbeeld twee uur in plaats van drie uur zoals in de pilots.

Verder zou er tijdens de bijeenkomsten ook ruimte moeten zijn om *elkaars filmmateriaal te bekijken en bespreken* (n=3). Iets dat overigens zeker de intentie is van de ontwikkelaars, en iets dat past bij het werken in een professionele leergemeenschap. Dat het

bij de praktische uitvoering in deze tweede pilotronde minder goed gelukt is dan bedoeld, is een aandachtspunt voor de toekomst. Eén van de pedagogisch medewerkers zegt erover: "De filmpjes bekijk je alleen met degene die jou begeleidt, maar niet tijdens de bijeenkomsten. Als je dat wel zou doen, krijg je weer andere feedback en ideeën, namelijk van je collega's en kun je doorpraten over wat je ook had kunnen doen."

Tot slot zijn er enkele *praktische concrete aandachtspunten:* de inrichting van de ruimte tijdens de bijeenkomsten moet gericht zijn op het stimuleren van onderlinge interactie, een kringopstelling is daarvoor het meest geschikt. Coaches moeten handig zijn in het gebruik van beamers en digitale middelen[18] zodat er geen tijd verloren gaat. En de pedagogisch medewerkers moeten vooraf goed op de hoogte zijn van inhoud, doelen en werkwijze van de aanpak.

Deze verbeterpunten zijn vooral belangrijk binnen de organisatorische context van de kinderopvangorganisaties zelf die met de aanpak gaan werken.

d. Tips en wensen

Alle pedagogisch medewerkers (n=16) geven in het interview aan dat zij graag een vervolg zouden zien op de 'training.' Zij denken daarbij aan bijvoorbeeld een teambijeenkomst, twee of drie keer per jaar. Daarin zou brainstormen met collega's over het stimuleren van (doen-alsof-)spel en andere ontwikkelingsaspecten centraal moeten staan, gekoppeld aan vragen zoals: hoe werkt het nu in de praktijk, waar lopen we nog tegenaan? De verwachting is dat op die manier de vaardigheden beter worden ingebed en gecontinueerd.

18 Het werken met bijvoorbeeld digiborden is – anders dan in het onderwijs – in de kinderopvang nog niet zo gangbaar.

Ook in de gesprekken met de interne coaches komt 'borging' regelmatig naar voren, dat zou kunnen in de vorm van terugkombijeenkomsten. Maar daarvoor is dan wel een goede invulling nodig. Dat kan langs twee lijnen: wat lukt al goed, wat nog niet? En: bij welke kinderen loopt het spelen goed, en bij welke nog niet, wat zou bij hen kunnen werken?
In het licht van die borging zou het bovendien gunstig zijn als álle collega's de training zouden volgen, signaleren enkele respondenten. Dan is ook feedback op spelsituaties en onderlinge uitwisseling met directe collega's beter mogelijk.
Verder geven enkele respondenten – zowel pedagogisch medewerkers als coaches – aan dat *duo-coaching* een optie is, omdat ook op die manier de feedback van een collega beschikbaar is.
En tot slot geeft een van de interne coaches nog als tip mee om een *leeslijst* met verdiepende publicaties toe te voegen voor de pedagogisch medewerkers en interne coaches die graag ook op die manier kennis vergroten.

5.1.4 Conclusies over uitvoerbaarheid en toepasbaarheid

De conclusie op basis van beide pilotrondes is dat het ontwerp voor de professionaliseringsaanpak goed uitvoerbaar en toepasbaar is in kinderopvangorganisaties. Dat geldt voor de opbouw:

a. vijf plg-bijeenkomsten waarin het accent ligt op kennis over spel, taal en denken, en op uitwisseling over de tien kernelementen voor doen-alsof-spel met jonge kinderen,
b. een tussenperiode van vier tot zes weken waarin de pedagogisch medewerkers oefenen met de toepassing van kernelementen in hun eigen groepspraktijk, en hun eigen video-opnames maken van spelsituaties,
c. (individuele) coaching op basis van de eigen ontwikkeldoelen en het zelfgemaakte videomateriaal.

De uitvoerbaarheid en toepasbaarheid heeft ook betrekking op de inhoud van de aanpak. De aanpak sluit aan op de kennis, vaardigheden en behoeften van de pedagogisch medewerkers op het gebied van stimuleren van spel, taal en denken bij jonge kinderen. Er zijn weliswaar verschillen tussen pedagogisch medewerkers onderling, maar er is voldoende variatie in de tools en hulpmiddelen om de professionalisering adaptief te kunnen inzetten.

Bij de uitvoering zijn er nog wel enkele aandachtspunten voor de kinderopvangorganisaties die met het ontwerp gaan werken, én voor de ontwikkelaars:

a. Goede inbedding van de training in de organisatie is een belangrijke randvoorwaarde. Dat gaat over:
    - heldere communicatie met alle betrokkenen (coaches, pedagogisch medewerkers en ouders) over doel, visie en praktische zaken zoals toestemming voor het maken en intern delen van het beeldmateriaal en het organiseren van geschikte videoapparatuur,
    - inroostering van de groepsbijeenkomsten en coachmomenten, en het zichtbaar maken dat het gaat om professionaliseringstijd voor de pedagogisch medewerkers (en niet om extra werk in de vrije tijd),
    - kennis en vaardigheden van de interne coaches op het gebied van theorie over spel, taal en denken, leidinggeven aan groepsbijeenkomsten (c.q. een professionele leergemeenschap), herkennen van individuele wensen en behoeften van pedagogisch medewerkers, beeldcoaching.

Deze punten zijn versterkt na pilotronde 1, maar ze blijven onverminderd van belang.

b. Aandacht voor voldoende adaptiviteit in de uitvoering van het ontwerp. Dat betekent dat:
    - een train-de-trainer wenselijk is om de mogelijkheden en achtergrondkennis daarover voldoende over het voetlicht te brengen
    - dat de handleiding een heldere opbouw moet hebben – een duidelijke rode draad – waarin de interne coaches vervolgens hun eigen route kunnen doorlopen, afgestemd op de kennisbehoeften van de deelnemers.

Beide aspecten zijn toegevoegd aan de definitieve versie van de professionaliseringsaanpak. Zo is bijvoorbeeld de adaptiviteit versterkt door in de handleiding twee routes uit te werken: een vaste route met optionele zijpaden (kernelementen in vaste volgorde uitwerken), en een eigen route die de interne coach vult met keuzepaden (kernelementen bij start centraal, dan per keer kijken met welke kernelementen deelnemers de diepte in willen gaan). De interne coaches *doorlopen* dus niet een bepaalde route, maar *kiezen en vullen* een bepaalde route voor hun deelnemers.

5.2 Ervaren opbrengsten

In de twee interviewrondes is niet alleen gevraagd naar uitvoerbaarheid en toepasbaarheid van de aanpak, maar ook naar de ervaren opbrengsten (ter beantwoording van onderzoeksvraag 3b). We rapporteren hieronder opnieuw eerst de resultaten voor pilotronde 1 en 2 en vervolgens de belangrijkste conclusies voor het vervolgontwerp van de professionaliseringsaanpak Taaldenken in spel.

5.2.1 Ervaren opbrengsten pilot 1

Bijdrage aan verbetering interactievaardigheden

Van de 15 respondenten na pilotronde 1 zijn er 13 zonder meer positief over de bijdrage van 'de training' aan het verder ontwikkelen van hun interactievaardigheden, de twee anderen zijn neutraal.

De positieve reacties luiden: "Jazeker," "Ja, dat aan het denken zetten, dat neem je wel mee!" en "Ik vind het heel zinvol, die interactie, dat is wel dé manier om verder te komen." Vaak benoemen de respondenten ook al meteen welke elementen uit de werkwijze voor hen het meest hebben toegevoegd aan hun kennis en vaardigheden.

De neutrale reacties houden in dat een pedagogisch medewerker aangeeft dat zij veel van wat aan de orde komt zelf al deed, maar dat er ook wel een paar nieuwe dingen bij waren. De andere neutrale reactie komt van een van de coaches. Zij merkt op dat de training op zich niet voldoende is voor een aantal van de pedagogisch medewerkers, zij kunnen moeilijk de volgende stap maken. Daarvoor is het nodig dat er in de reguliere werkbegeleiding wordt teruggekomen op de kernelementen voor taaldenken in spel.

Opbrengsten kernelementen

De vraag 'Is er iets veranderd in je eigen handelen als het gaat om spel en interactie met de kinderen?' roept uitgebreide reflecties op bij de respondenten. Zij benoemen een aantal algemene inzichten die zij hebben opgedaan, zoals: meer bewust en kritisch kijken naar het eigen handelen (11x), het gebruik en belang van (echt) spelmateriaal (2x) en het belang van een goede voorbereiding van een activiteit (1x) of van de groepsorganisatie (1x).

Als aanleiding voor de veranderingen in hun eigen handelen verwijzen de respondenten vaak naar kernelementen van de aanpak. Vooral de kernelementen 4 (observeren), 5 (meegaan in het spel) en 6 (ruimte scheppen) komen veel terug. Opvallend is

dat de kernelementen die gaan over het betrekken van kinderen op elkaar vrijwel ontbreken. Er wordt wel af en toe verwezen naar het belang van spelmaterialen, maar niet naar situaties waarin kinderen met elkaar taal nodig hebben of op elkaar betrokken worden. (Voor de uitspraken en aantallen respondenten zie tabel 5.2).

Tabel 5.2 Overzicht van de kernelementen waarop de respondenten aangeven dat hun eigen handelen in spel en interactie met kinderen is veranderd, pilot 1

Kernelementen	Aantal keer genoemd	Citaten
Kernelement 1: Plezier in het spel staat voorop, voor kinderen en voor jou als professional	1	"Het eerste element is plezier, dat klopt helemaal."
Kernelement 2: Schep spelsituaties waarin kinderen taal nodig hebben, met jou en met elkaar	2	"Wat je ook doet, waarover je ook zingt, om die taal uit te lokken, om meer taal aan te kunnen bieden en uit te dagen is het belangrijk om ook de materialen erbij te gebruiken, de echte materialen."
Kernelement 3: Betrek alle kinderen in de communicatie, dus ook de laagtaalvaardige, stille of minder actieve kinderen	2	"Het besef dat laag-taalvaardige kinderen ook goed fantasiespel kunnen hebben, zonder erbij te praten."
Kernelement 4: Observeer eerst goed waar het kind mee bezig is.	8	Ik kan zelf niet zo goed rustig zitten, maar ik heb geleerd toch eerst te kijken naar het kind, en dan pas aan te sluiten."
Kernelement 5: Ga mee in het spel van de kinderen: stap in de doen-alsof-wereld.	9	"Ik durf me nu over te geven aan doen-alsof-spel. Eerst was ik nogal verlegen, en dacht 'doe maar gewoon.' Maar nu kan ik me overgeven, het doen-alsof-spel is helemaal los."
Kernelement 6: Schep ruimte voor eigen bijdragen van kinderen en ga daarin mee.	10	"Vooral even de tijd geven, dat kinderen zelf iets zeggen." "Dat het belangrijk is om stiltes te laten vallen. Ik werk nu 20 jaar als peuterleidster en had erg geleerd om steeds alles te benoemen en herhalen. Dat zit nog in je hoofd. Nu hebben we geoefend met

		gewoon spelen, niks zeggen, eerst kijken en ernaast zitten en vooral: meer spelen!"
Kernelement 7: Betrek kinderen op elkaar	-	
Kernelement 8: Benut kansen in het doen-alsof-spel om kinderen tot (complexe) denktaal uit te dagen	3	"Denkvragen stellen, en de kinderen de tijd geven om te reageren." "Dat aan het denken zetten, dat neem je wel mee. Bijvoorbeeld in vrij spel, de huishoek, bij de auto's en zelfs aan de kleitafel, dat je denkt 'oh, ik kan dit anders zeggen', of 'waarom geef ik dit al?' Dat is nog steeds wel in de oefenfase, maar je bent je er wel bewust van dat het ook anders kan."
Kernelement 9: Verdiep en verbreed het spel	2	"Aansluiten bij het spel, het niveau aanpassen, dat doen we sowieso. Maar een klein stapje verder gaan, zodat de kinderen ook verder kunnen, dat is goed. Lukt het, dan is dit iets dat het spel net wat leuker maakt en verrijkt op taalgebied."
Kernelement 10: Gebruik een probleem of creëer een probleem	3	"Ik heb geleerd dat ik meer mijn mimiek kan inzetten, verbazing tonen." "Het kind nieuwsgierig maken door te vragen 'en wat nu?', door eigenlijk problemen te creëren, dat is een puntje dat ik heb meegenomen. Ik denk dat dat heel leerzaam is vooral voor de kinderen die er al een jaartje zijn."

NB: Respondenten noemden vaak meerdere veranderingen in hun interacties. In deze tabel is steeds het aantal respondenten weergegeven dat refereerde aan een bepaald kernelement.

Werkende principes van het ontwerp

In het interview is ook de vraag voorgelegd welke elementen uit het ontwerp nu het meest geholpen hebben om juist interactievaardigheden in te gaan zetten die taal- en denkontwikkeling van kinderen in de context van spel stimuleren. De meeste respondenten (11 van de 15) benoemen dat de *coaching*, in combinatie met het *filmen* van zichzelf en het *bespreken* van het beeldmateriaal (een vorm van beeldfeedback) voor hen waardevol was. Met het maken van de video-opnames echter is niet iedereen gelukkig, met name één respondent spreekt dat ook uit, zij vond het vervelend om zichzelf terug te zien op beeld.

Inhoudelijk waren de *10 kernelementen* zinvol als handvat. Ook deze worden door 11 van de 15 respondenten genoemd: soms als geheel, soms door er enkele specifiek uit te lichten. Ze waren herkenbaar (ofwel: 'niet nieuw'), maar het gepland inzetten ervan draagt bij aan meer bewust handelen en (kritisch) kijken naar wat misschien nog beter kan.
De gekozen werkvorm, het leren van elkaar in een *professionele leergemeenschap*, wordt ervaren als plezierig en als een zinvolle manier om verder te komen (11 van de 15 respondenten, zie onderstaande tabel). Ook uit de coachgesprekken kwam dit aspect naar voren: 'klassieke trainingen' worden ervaren als teveel top-down. De pedagogisch medewerkers vonden dat zij via het werken in een professionele leergemeenschap meer eigen inbreng hadden en samen konden zoeken naar antwoorden op hun praktijkvragen.
Tot slot noemen zeven respondenten expliciet één of meerdere van *de hulpmiddelen en oefenvormen* uit de bijeenkomsten als elementen die hebben bijgedragen aan het verder ontwikkelen van hun interactievaardigheden in spel. Het vaakst is dat het kindportret: het maken van zo'n kindportret heeft duidelijk geholpen om gerichter te kijken naar wat een kind boeit, zodat pedagogisch medewerkers daarop in het spel vervolgens (succesvol) konden aansluiten.
Andere belangrijke elementen van de aanpak waren: een expert van buiten die input geeft vanuit de theorie, de leuke tips, de filmpjes van elders, geen huiswerkopdrachten maar echt aan de slag, de tijd en ruimte om te oefenen en uit te proberen.

Tabel 5.3 Overzicht van de elementen uit de aanpak die de respondenten hebben gesteund in het (verder) ontwikkelen van hun interactievaardigheden voor taal, spel en denken, pilot 1

Wat heeft bijgedragen?	Aantal respondenten dat dit aspect noemt	Citaten
Coaching, filmen, VIB	11	"Als je de beelden achteraf terugziet dan zie je: dat kindje zegt iets, en daar vul ik het alweer in. Je denkt dan over die dingen na, daarom vind ik het mooi dat ze bij de coaching die filmpjes gebruiken." "Het filmen en dergelijke vond ik drie keer niks. Ik hou daar niet van. Ik vind het leuk om met de kinderen in hun eigen wereldje leuk om dingen te doen, alleen niet met een camera erbij, nee."
De 10 kernelementen (of enkele daarvan specifiek)	11	"Verkennen, verbinden, verrijken': op zich vind ik dat drie heel mooie V's. Ik vind het ook fijn dat ze zijn omgezet in die 10 kernelementen, dat je begint bij het verkennen en dat verrijken pas aan het einde komt."
Werkvorm: plg (uitwisseling met collega's, leren van elkaar)	11	"Ook waardevol vond ik de samenwerking met de collega's van de andere locatie en dat we bij elkaar hebben kunnen kijken. De populatie in de groepen is daar heel anders." "Hoe wij dat doen, dat hoeft niet hetzelfde te zijn als hoe anderen het doen. Iedereen heeft wel zijn positieve dingen die je kunt meepikken. Als je met een team werkt, dan ga je op de automatische piloot." "Als collega's onder elkaar. Het doen, het moet een gewoonte worden. Je moet voorkomen dat het slijt." "Ik vind het altijd wel fijn, zulke gesprekken met meningen van andere pedagogisch medewerkers. Het is altijd goed om te horen hoe zij er tegenaan kijken."

Specifieke hulpmiddelen die in de bijeenkomsten zijn gebruikt*	7	
- observatiemodel spelontwikkeling - kindportret - spiegelen - oefening 'een gesprek ervaren' (Van der Lauw, Van der Spel)[19] - associatie-/inspringspel - vertelpantomime - logboeken	1 4 1 1 1 1 1	"Een portret schrijven was wel echt een hulpmiddel dat we erbij kunnen houden. Het portret schrijven, het echt bewust, gericht kijken naar wat zie ik daadwerkelijk, wat neem ik waar?" "Zo'n portret kunnen we nog met een heleboel andere kinderen ook doen. Daar ben ik wel enthousiast over omdat je toch meer punten bekijkt dan met de observatieformulieren uit het kindvolgsysteem. Dit is gericht op een specifiek stukje, en dat voegt zeker wat toe."
Afspraken/afstemming met collega's over spelmomenten	2	"Afspraken met collega's over tijdverdeling."

** Sommige pedagogisch medewerkers noemen meerdere van deze hulpmiddelen*

Elementen om zeker te behouden in het tweede ontwerp

In hun antwoorden op de vraag wat zij graag zouden willen vasthouden, benoemen de respondenten zowel de werkvormen en kernelementen die aan de orde zijn, als de opbouw van het traject. Beide ontwerpcriteria zouden in het volgende ontwerp dus in elk geval behouden moeten blijven.

a. Elementen die bijdragen aan betere kwaliteit van spel, taal en denken

- Het kindportret (n=5)
- Tijd maken voor doen-alsof-spel op de groep (n=3)
- De 10 kernelementen (n=2)

19 In deze oefening moeten deelnemers in duo's een gesprek voeren; in ieder duo heeft een van de partners een specifieke rol: iemand die nauwelijks aandacht heeft (Van der Lauw), iemand die voortdurend vragen stelt (Van der Sper) of iemand die rustig de tijd neemt en goed luistert (Van der Kom). In de loop van het traject komen die rollen regelmatig naar voren, inclusief de typerende namen.

- Observeren, niet meteen van alles zelf doen of zeggen, wel meedoen (n=2)
- Vertelpantomime
- Taal aanbieden op een creatieve manier en niet overvoeren
- Spiegelen
- Denkvragen stellen

b. Elementen die bijdragen aan professionalisering
- Ervaringen delen en daar gelegenheid voor maken tijdens de groepsbijeenkomsten (n=2)
- Het oefenen op de eigen groep en reflectie via het logboek
- Het meenemen van de filmfragmenten in de individuele coaching

5.2.2 Ervaren opbrengsten na pilot 2

Bijdrage aan verbetering interactievaardigheden

De pedagogisch medewerkers (n=16) en interne coaches (n=4) die deelnamen aan pilotronde 2 zijn unaniem van mening dat 'de training' heeft bijgedragen aan hun professionele ontwikkeling. Twee pedagogisch medewerkers geven daarbij aan dat aandacht voor spel voor hen niet echt nieuw was – en dat zal ook voor de andere pedagogisch medewerkers zo zijn – maar ook zij benoemen zowel veranderingen in (a) hun houding als in (b) hun vaardigheden. Eén pedagogisch medewerker concludeert dat zij ook (c) nieuwe achtergrondkennis heeft meegekregen, namelijk over de fases van spelontwikkeling van kinderen.

a. Houding en reflectie

Veel pedagogisch medewerkers (7) gebruiken het woord 'bewust' als zij omschrijven wat deelname aan het professionaliseringstraject Taaldenken in spel voor hen heeft opgeleverd. Zij doen uitspraken zoals: "Ik ben me er nu van bewust geworden dat ik onderwerpen voorzichtiger moet inbrengen: eerst goed kijken wat er gebeurt!" Of: "Het doen-

alsof-spel was leuk! En daar kijk ik nu toch anders tegenaan, ik ben er bewuster mee bezig."
Ook de interne coaches herkennen een bewustwordingsproces bij pedagogisch medewerkers: "Ze weten ze nu wat ze aan het doen zijn en zetten dat ook bewust in." Een ander voegt daar aan toe: "Wat bij mij heel belangrijk was, is dat zij heel duidelijk verschil zagen met het uitbreiden van de woordenschat, het aanbieden van nieuwe woorden. Ze zagen in dat dit doen-alsof-spel en het stimuleren van de taaldenkontwikkeling toch wel vele stappen verdergaat."
Pedagogisch medewerkers reflecteren nu meer op hun eigen handelen, vinden zijzelf, zowel in het algemeen, als meer specifiek tijdens spelsituaties (n=14). Het meest komt naar voren dat zij zich zijn gaan realiseren hoe belangrijk het is om de kinderen eerst goed te observeren, en om pas daarna 'in te stappen' en echt mee te spelen zonder zelf te sturen of de leiding te nemen. We noemen een aantal voorbeelden van de gedragsaspecten waarvan pedagogisch medewerkers aangeven dat zij daar meer bewust bij stilstaan:

- eerst kijken dan pas zelf iets inbrengen
- ga ik de kinderen volgen, of wil ik iets toevoegen?
- niet te snel en te veel oplossingen aanreiken, kinderen het voortouw geven
- weten waar je naartoe wilt en hoe je kinderen aan het denken zet
- goed letten op de non-verbale reacties van kinderen, je hoeft niet direct verbale interactie te verwachten
- het is leuk om te zien dat je tijdens spel ook taal kunt ontlokken aan kinderen die verlegen of niet zo taalvaardig taal zijn
- eerst observeren en niet te snel de leiding nemen, maar een rol nemen in het spel

- als je beter kijkt naar het spel van het kind en daar op ingaat, bereik je meer dan als je vanuit je rol als pedagogisch medewerker dingen probeert aan te leren
- neem de tijd om samen met het kind te komen tot vrij spel, het hoeft niet zo gestructureerd (en laat de telefoon maar rinkelen)
- het gaat om het spel!
- wij praten teveel!

En tot slot: “Ik vond het heel fijn om weer eens te ontdekken dat je ook gewoon mag spelen.”
De voorbeelden lopen parallel met wat de interne coaches constateren: “In mijn groep ging het met name om het stukje ‘ik ben peuterleidster’: pedagogisch medewerkers zijn gewend heel ontwikkelingsgericht en bijna schools bezig te zijn. Ze hebben de eerste twee bijeenkomsten erg veel moeite gehad om te schakelen naar het loslaten: het kind volgen, kijken, écht gaan spelen en het moment pakken. Bewustwording van het belang daarvan, dat is de grootste stap geweest.”

b. Vaardigheden

De verworven vaardigheden die de pedagogisch medewerkers noemen (n=15), sluiten aan bij de aspecten waarvan zij zich meer bewust zijn geworden. Ze passen het geleerde ook daadwerkelijk toe, ervaren zij zelf en hun interne coaches. Pedagogisch medewerkers zijn bovendien enthousiast over wat dat oplevert bij de kinderen, zoals blijkt uit het gesprek met deze pedagogisch medewerker: “Ik heb nu op de beelden gezien dat als ik achterover leun en ruimte geef, de kinderen meer initiatief nemen.” Een ander vertelt: “Ik zit nu meer tussen de kinderen en laat qua interactie meer uit de kinderen komen in plaats van dat ik continu vragen blijf stellen om het gesprek op gang te houden.”
De belangrijkste vaardigheden waarvan pedagogisch medewerkers aangeven dat zij ze (meer zijn gaan) toepassen zijn:

- gedetailleerder en professioneler observeren tijdens spel
- achterover leunen en ruimte geven, wachten, niet inbreken in het spel, niet teveel vragen stellen maar het initiatief bij de kinderen laten
- meer tussen de kinderen gaan zitten en meegaan in wat zij doen
- vragen stellen die kinderen aan het denken zetten
- een probleem creëren
- toepassen van kennis over spelontwikkeling
- gebruik maken van sensopathisch spel[20]
- spiegelen, vooral bij kinderen met weinig taalvaardigheid, om contact te krijgen
- meer speeltijd inruimen.

Samengevat in de uitspraak van een van de pedagogisch medewerkers: "Je gaat door de cursus meer observeren en dan valt je toch nog meer op bij de kinderen. Ga maar eens ergens zitten en kijk wat hij of zij doet, dan zie je ondanks dat ze niet praten, dat ze toch heel veel doen en proberen. Dat lukt niet allemaal en dat hoeft ook niet. Dat ben ik meer gaan zien. Ik kijk anders, veel meer naar wat doen ze nou eigenlijk?"
De interne coaches merken eveneens veranderingen op in het handelen van de pedagogisch medewerkers. Zij zien dat pedagogisch medewerkers (hoewel niet allemaal) hun 'pedagogisch-medewerker-rol' tijdens spel konden loslaten, dat zij minder 'de hoofdrol' namen, minder zelf aan het woord waren, minder sturend en meer kindvolgend konden meespelen.

20 Aandacht voor 'sensopathisch spel' is overigens niet zozeer iets dat in de aanpak zelf zat, maar kwam voort uit de inbreng van de interne coaches in een van de kinderopvangorganisaties, naar aanleiding van het schema 'spelontwikkeling'.

c. Kennis

Er is in de interviews tot slot ook één pedagogisch medewerker die expliciet de nieuwe kennis noemt die zij heeft meegekregen. Zij is professioneler geworden in haar observaties doordat zij beter inzicht kreeg de indicatoren voor de verschillende fases in spelontwikkeling, en stelt: “Het schema is ontzettend goed praktisch bruikbaar om eerst te kijken waar het kind zich bevindt in zijn of haar spelontwikkeling en om dan daarop je handelen te kunnen toespitsen.”

Opbrengsten kernelementen

De interne coaches geven aan dat de tien kernelementen een goede manier zijn om pedagogisch medewerkers meer bewust te maken van hun rol en mogelijkheden in spel. Op de vraag ‘Welke van de 10 kernelementen waren voor jou het belangrijkst?’ noemen alle pedagogisch medewerkers één of meer specifieke kenmerken (gemiddeld noemen zij er drie). Bovendien worden alle kernelementen genoemd door één of meer pedagogisch medewerkers. Vijf pedagogisch medewerkers geven aan dat voor hen alle kernelementen wel belangrijk zijn, maar ook zij noemen daarna nog enkele specifieke kenmerken die hen verder hebben gebracht.

Tabel 5.4 Uitspraken over het belang van de 10 kernelementen, pilot 2

Kernelementen	Aantal keer genoemd	Citaten
Alle	5	"De 10 kernelementen zijn interessant om erbij te pakken als je een bepaalde activiteit wilt gaan doen, met bepaalde kinderen."
Kernelement 1: Plezier in het spel staat voorop, voor kinderen en voor jou als professional	5	"Als het dan gaat om die 10 kernelementen, dan is voor mijn groep, met die heel jonge kinderen, plezier in het spel het belangrijkste. Dat staat voorop voor ons als professional."
Kernelement 2: Schep spelsituaties waarin kinderen taal nodig hebben, met jou en met elkaar	1	"Plezier staat voorop inderdaad, schep spelsituaties waarin kinderen taal nodig hebben met jou en met elkaar, dat vond ik ook nog wel lastig. Die uitgangspunten moest ik nog wel voor ogen houden, voordat je gaat verkennen."
Kernelement 3: Betrek alle kinderen in de communicatie, dus ook de laagtaalvaardige, stille of minder actieve kinderen	4	"Zeker kernelement 3: betrek alle kinderen in de communicatie, dus ook de laagtaalvaardige, stille of minder actieve kinderen. Dat is iets waar we bij onze groep heel veel mee te maken hebben. Het was mooi om daar ook wat bewuster mee te trainen."
Kernelement 4: Observeer eerst goed waar het kind mee bezig is.	10	"Dat was het observeren: voordat je gaat meespelen, goed kijken naar waar de kinderen mee bezig zijn. Ik ben heel erg iemand die eigenlijk meteen erbij gaat zitten, en dan word ik vanzelf in het spel meegetrokken. Het is voor mij handig om eerst even te kijken wat ze precies aan het doen zijn."
Kernelement 5: Ga mee in het spel van de kinderen: stap in de doen-alsof-wereld.	8	"Voor mij was echt het oefenpunt om met de kinderen mee in het spel te gaan. Niet als pedagogisch medewerker, maar dat je echt meegaat in de doen-alsof-wereld

Kernelement 6: Schep ruimte voor eigen bijdragen van kinderen en ga daarin mee.	4	van kinderen, en dat je ook uitgaat van de eigen bijdrage van de kinderen daarin. Dat ikzelf wat minder bijdraag, maar daardoor meer ruimte voor kinderen daarin laat."
Kernelement 7: Betrek kinderen op elkaar	3	"Ik vond de kernelementen heel duidelijk. Die geven houvast. Ik merk ook dat er bij mij een aantal punten zijn die nog wel wat verdieping kunnen gebruiken: kinderen op elkaar betrekken en kinderen het voortouw geven. Dat heb ik nu gezien en gedaan."
Kernelement 8: Benut kansen in het doen-alsof-spel om kinderen tot (complexe) denktaal uit te dagen	2	"En verder het verrijken, het uitdagen van kinderen met complexere denktaal, doorvragen en niet zomaar al de antwoorden geven. Stel dat je een situatie naspeelt dat je knoop van je bloesje af is, en dat je dan zegt 'dan moeten we naar de kleermaker'. De kinderen moeten met de oplossingen komen!"
Kernelement 9: Verdiep en verbreed het spel	4	"Ook het verrijken, kansen benutten en er net even wat speelser mee omgaan, dat vond ik erg fijn."
Kernelement 10: Gebruik een probleem of creëer een probleem	4	"Het 'een probleem creëren' dat heb ik wel gedaan, henzelf het laten oplossen. Dat doe ik eigenlijk dagelijks al wel, zo van 'ojee, wat moeten we nu doen?' Draai de vragen om, en betrek de kinderen erbij, dat doe ik eigenlijk al heel veel."
Totaal	50	

Het vaakst – respectievelijk 10 en 8 keer – noemen de deelnemers kernelement 4 (observeer eerst goed waar de kinderen mee bezig zijn in hun spel voordat je gaat meespelen)[21] en kernelement 5 (ga

21 Ook bij een training als Oog voor Interactie (OvI) komt 'beter kijken' overigens als belangrijkste leeropbrengst naar voren.

mee in het spel van de kinderen). Het zijn ook de kernelementen 4 en 5 die het sterkst naar voren komen uit de antwoorden die de respondenten in deze interviewronde gaven op de meer algemene vraag 'Wat moet een pedagogisch medewerker eigenlijk zoal doen en kunnen om goed doen-alsof-spel te bereiken?' In de eigen woorden van de pedagogisch medewerkers zitten wellicht ook handvatten voor anderen: "Je moet even echt vergeten dat je pedagogisch medewerker bent." "Het is belangrijk om jezelf niet op de eerste plaats te zetten." "Vooral de grotemensenwereld loslaten. Je moet ze niet vastpinnen op hoe het zou moeten zijn, maar ze helemaal vrijlaten in hun denken."
De kernelementen 1 (plezier in spel), 3 (alle kinderen betrekken – ook de stille en laagtaalvaardige of minder actieve kinderen), 6 (ruimte geven), 9 (verdiepen en verbreden van het spel) en 10 (een probleem creëren) worden door elk 4 of 5 pedagogisch medewerkers expliciet aangeduid als de aspecten die zij zijn gaan toepassen door hun deelname aan de 'training.'

Werkende principes
In de antwoorden op de vraag 'Welke activiteiten en werkvormen waren voor jou het meest zinvol?' komen alle werkvormen en activiteiten terug die in de bijeenkomsten zijn ingezet. (Omdat de interviews deze keer telefonisch zijn uitgevoerd hadden de pedagogisch medewerkers niet het overzicht voor zich zoals na ronde 1, maar antwoordden zij uit het hoofd).
Als belangrijke *werkvormen en activiteiten* worden genoemd: het kindportret (n=5), gevolgd door spiegelen (n=4) en de oefeningen met associatie en inspringspel (n=4). Ook worden enkele keren (n=3) de oefening 'een gesprek ervaren' (Van der Lauw en van der Sper) genoemd en de oefeningen: 'Geef de kinderen het voortouw' en 'Maak een probleem'. De Observatielijst kernelementen van taaldenken in spel (Kijkwijzer) wordt nu ook op de groepen gebruikt bij het observeren van de kinderen. Verder geven enkele pedagogisch medewerkers aan dat zij veel geleerd hebben van de

werkwijze van het filmen, het kijken naar elkaars filmpjes en het bespreken ervan.
Dezelfde elementen komen terug in de interviews met de interne coaches. Zij benadrukken daarbij dat ook het overzicht over de spelontwikkeling van kinderen veel houvast geeft bij voor het observeren en meespelen.

"Ik denk dat alles wel iets heeft bijgedragen, soms is dat heel klein, zoals via die oefening met Van der Lauw en Van der Sper, waardoor je even denkt 'oh, zo voelt dat dus!' Dat is even zo'n eye-opener. En je hebt soms kinderen waar je niet goed de vinger achter kunt krijgen. Dan geeft zo'n portret je een handvat om net even anders te gaan kijken, en om dat vast te leggen. En ook de Kijkwijzer: hoe kijk je nou naar kinderen, wat gebeurt er? En dat je al die punten toch even na kunt lopen, vanuit jou, maar ook vanuit de kinderen. Dat is goed. Spiegelen vond ik ook een mooie vorm. Ik kende dat wel, maar hij was helemaal weggezakt, maar het leverde een mooie ervaring op: gewoon niks zeggen, ernaast gaan zitten en hetzelfde gaan doen. Eerder ging ik me er direct mee bemoeien. En dat was ook zo bij het 'probleem creëren' en je verbazen. Verbaas je gewoon over de dingen die kinderen doen en benoem dat: wat gebeurt hier nou? Meer hoeft al niet eigenlijk."

Elementen om te behouden
Ook na pilotronde 2 noemen de respondenten zowel een aantal van de werkvormen en kernprincipes, als elementen van de werkwijze die behouden zouden moeten blijven in het ontwerp voor de professionaliseringsaanpak.

a. **Elementen die bijdragen aan een betere kwaliteit van spel, taal en denken**
   - Observeren en kinderen volgen in wat zij doen (n=10)
   - Ruimte voor en plezier in doen-alsof-spel op de groep (n=9)
   - Manieren om het spel te verrijken (verbazing, een probleem creëren) (n=4)
   - Hulpmiddelen: spiegelen, *modellen*, sensopathisch spel (n=2)

- De 10 kernelementen (n=1)

b. Elementen die bijdragen aan professionalisering

- Filmen
- Coachgesprekken
- Reflecteren op eigen handelen
- Feedback geven op het handelen van je collega

5.2.3 Conclusies over de ervaren opbrengsten

Wanneer we de ervaringen van de pedagogisch medewerkers en hun interne coaches uit beide pilotrondes overzien, is de overall conclusie dat zij positief oordelen over de opbrengsten van de professionaliseringsaanpak zoals die is uitgevoerd.

De professionaliseringsaanpak Taaldenken in spel draagt bij aan versterking van de interactievaardigheden van pedagogisch medewerkers, vinden de respondenten zowel na de eerste als de tweede pilotronde. (NB: in pilotronde 2 zijn een aantal verbeteringen doorgevoerd op basis van de eerste ervaringen, en is de aanpak uitgevoerd door de interne coaches zelf.)
Als belangrijkste opbrengsten komen naar voren: (a) de pedagogisch medewerkers zijn zich sterker bewust geworden van het belang van (doen-alsof-)spel voor de ontwikkeling van kinderen en reflecteren meer op hun eigen rol daarin. Daarnaast levert de aanpak (b) een groei op in kennis, vaardigheden en houding die bijdragen aan de ontwikkeling van spel-, taal- en denkvaardigheden van jonge kinderen. Het geleerde wordt, naar de mening van de respondenten, ook (c) toegepast in de praktijk. Vooral de kernelementen 1, 4, 5 en 6 komen terug in de uitspraken. Pedagogisch medewerkers geven aan dat zij nu meer plezier hebben in en ruimte maken voor spel, dat zij beter (en professioneler) zijn gaan observeren, meer ruimte laten voor eigen bijdragen van kinderen en beter meegaan in het spel en de fantasie van de kinderen in plaats van dat zijzelf ‘de hoofdrol’

nemen. Bovendien passen zij verrijkingsstrategieën toe voor taaldenken in spel, zoals een probleem creëren of het oplossen van een probleem aan de kinderen zelf overlaten.
De combinatie van bijeenkomsten en coaching (op basis van eigen videomateriaal) wordt gezien als een belangrijke succesfactor.

5.3 Aanwijzingen voor effectiviteit van de interventie

Zoals aangegeven in hoofdstuk 3 is tot slot gekeken of beoordeling van de videofragmenten door de onderzoekers een indicatie geeft voor de opbrengsten van het professionaliseringstraject. Daarmee zouden we naast de gepercipieerde effecten ook zicht krijgen op de empirische effecten van de aanpak, ter beantwoording van onderzoeksvraag (3c). In deze paragraaf gaan we in op de resultaten voor de toegevoegde deelvraag: *Draagt het ontwerp bij aan toepassing en verbetering van de interactievaardigheden voor taal, spel en denken?*
Een belangrijke kanttekening die we al noemden is dat de videofragmenten niet gemaakt zijn met het oog op een effectonderzoek maar juist vanuit het perspectief van 'oefenen' en reflecteren.

5.3.1 Werkwijze

Voor zover aanwezig zijn per pedagogisch medewerker steeds drie videofragmenten geselecteerd: een opname van een spelsituatie uit het begin van de deelname (meetmoment 1), een tussentijdse opname (meetmoment 2) en een opname uit de eindfase (meetmoment 3). De tijd tussen de opnames was globaal genomen 4 tot 6 weken. Doel was na te gaan of er sprake is van groei van de pedagogisch medewerkers in het gebruikmaken van de beoogde interactievaardigheden voor taaldenken in spel.

Beoordeeld zijn:

a. De geschiktheid van de setting voor doen-alsof-spel
b. De spreekruimte voor de kinderen
c. Het spelniveau en de betrokkenheid van de kinderen
d. De mate van toepassing van de 10 kernelementen door de pedagogisch medewerkers
e. De mate waarin de pedagogisch medewerker binnen of buiten de doen-alsof-wereld is tijdens haar deelname aan het spel
f. De mate van dominantie van de pedagogisch medewerker tijdens het spel: is zij vooral leidend of meer volgend?
g. De gerichtheid van de pedagogisch medewerker: is er overwegend contact met één van de kinderen, is er afwisselend een-op-een contact met verschillende kinderen, of zijn meerdere kinderen tegelijkertijd betrokken in de interactie?

5.3.2 Resultaten

a. Setting

In de eerste plaats is gekeken naar de kwaliteit van de setting. Het beoordelingscriterium was: in welke mate nodigt de setting uit tot doen-alsof-spel, gelet op de aanwezige materialen, het type spel, de locatie binnen de groepsruimte en dergelijke. Voor doen-alsof-spel is het altijd nodig dat er twee of meer materialen aanwezig zijn die uitnodigen tot doen alsof en die iets met elkaar te maken hebben, zoals een pop en een bedje, een pan en een lepel, of een patiënt en een stethoscoop. De beschikbare scores waren 1 = (helemaal) niet, 2 = een beetje en 3 = sterk. We zien geen 'ontwikkeling' op dit gebied, op alle drie de meetmomenten ligt de gemiddelde score net iets boven de score 2 (een beetje).

b. Spreekruimte

Ter beoordeling van de spreekruimte voor de kinderen is gekeken naar de totale duur van het fragment en is de spreektijd van de pedagogisch medewerker 'geklokt'. Die meting is gebruikt ter

ondersteuning van een globale inschatting van de ruimte voor kinderen om actief bij te dragen in het gesprek.
De scores liepen van 1 = er is geen of nauwelijks spreekruimte voor de kinderen, tot 5 = er is veel spreekruimte voor de kinderen. Nu is het niet per se de bedoeling dat de pedagogisch medewerkers zelf niets of nauwelijks iets inbrengen, maar wel dat er vooral ruime kansen zijn voor de kinderen om een eigen inbreng te hebben.
We zien in de tabel hieronder dat, gemeten over de drie momenten, de spreekruimte voor de kinderen is toegenomen. De pedagogisch medewerkers die op meetmoment 1 gemiddeld genomen nog zelf de meeste spreektijd innamen, zijn op meetmoment 3 duidelijk minder aan het woord en laten meer spreekruimte over voor de kinderen.

Tabel 5.5 Gemiddelde spreekruimte voor de kinderen per meetmoment, pilot 2

Meetmoment	Aantal pm'ers	Gemiddelde score spreekruimte
1	10	2,8
2	16	3,3
3	15	3,7

Labels
= er is geen of nauwelijks spreekruimte voor de kinderen (de pm'er is vrijwel continu aan het woord)
= er is weinig spreekruimte (de pm'er is meer wel dan niet aan het woord)
= er is ongeveer evenveel spreekruimte voor de kinderen als tijd waarin de pm'er aan het woord is
= er is redelijk veel spreekruimte voor de kinderen
= er is veel spreekruimte voor de kinderen (de pm'er is zelf heel weinig aan het woord)

c. *Spelniveau en betrokkenheid van de kinderen*

Uitgangspunt voor het bepalen van het spelniveau van de kinderen was het observatiemodel rollenspel (Boland en Pompert, zie bijlage). Daarin worden vijf niveaus onderscheiden:

1 = gericht op materialen: manipuleren, toevallige symbolische handelingen
2 = gericht op handelingen: symbolische handelingen en handelingsgebonden rollen

3 = gericht op rollen: rollen, rolgebonden handelingen en eenvoudige spelscripts
4 = gericht op scripts: complexe rollen, geplande scripts, symbolisch gebruik van materialen
5 = gericht op spelverhalen: vol-ontwikkeld rollenspel

De kinderen in deze studie waren vaak nog erg jong. De ontwikkeling van rollenspel begint vanaf de leeftijd van ongeveer twee jaar, het hoogste niveau – volontwikkeld rollenspel – past bij 5- en 6-jarigen (en oudere kinderen). We zagen in de opgenomen videofragmenten over het algemeen kinderen die vooral nog gericht zijn op het handelen met de materialen zelf, niveau 1. Enkele kinderen vertoonden ook symbolische handelingen of namen zichtbaar een rol aan, niveau 2 en 3. Er is op het laatste meetmoment iets meer sprake van symbolisch handelen in het geobserveerde spel. Dat kan ook toeval zijn. De kinderen in de fragmenten waren willekeurig gekozen, en per meetmoment komen vaak andere kinderen in beeld.

Tabel 5.6 Gemiddeld spelniveau van de kinderen per meetmoment, pilot 2

Meetmoment	Aantal pm'ers	Spelniveau gemiddeld voor alle deelnemende kinderen	Spelniveau van de twee hoogst scorende kinderen
1	10	1,2	1,4
2	16	1,4	1,4
3	15	1,4	1,6

Labels: 1= gericht op materialen, 2 = gericht op handelingen, 3 = gericht op rollen, 4 = gericht op scripts, 5 = gericht op spelverhalen

De betrokkenheid van de kinderen is gemeten via de Leuvense betrokkenheidsschaal. Heel beknopt gaat het om de schaalwaardes tussen 1 (geen activiteit) en 5 (volgehouden intense activiteit). Met een gemiddelde score van rond de 4 op alle meetmomenten, ligt de betrokkenheid steeds vrij hoog.

Tabel 5.7 Gemiddelde betrokkenheid van de kinderen per meetmoment, pilot 2

Meetmoment	Aantal pm'ers	Betrokkenheid gemiddeld over alle kinderen	Betrokkenheid van de twee kinderen die het meest betrokken zijn
1	10	4,0	4,2
2	16	3,8	4,1
3	15	3,7	4,0

Labels 1 = geen activiteit, 2 = vaak onderbroken activiteit, schijnactiviteit, 3 = min of meer aangehouden activiteit, 4 = activiteit met intense momenten (ongeveer 50% van de tijd signalen van betrokkenheid), 5 = volgehouden intense activiteit, blik is steeds op de handeling gericht

d. Kernelementen

De belangrijkste doelstelling van de professionaliseringsaanpak was het verhogen van de interactievaardigheden van de pedagogisch medewerkers voor de 10 kernelementen voor spel, taal en denken. Op de meeste aspecten zijn de scores op meetmoment 3 (iets) hoger dan op de eerdere meetmomenten. Het is niet duidelijk of we echt kunnen spreken van groei – de aantallen respondenten zijn te klein voor het uitvoeren van verdere statistische analyses om te bepalen in hoeverre de verschillen ook significant zijn – maar we zien dat de pedagogisch medewerkers op meetmoment 3 duidelijk meer plezier hebben in het spel dan op meetmoment 1 (3,8 -→ 4,4), dat zij meer observeren waar de kinderen mee bezig zijn voordat zij instappen in het spel (2,0 → 3,0), en meer meegaan in het spel 2,8 → 3,9), ruimte scheppen (2,9 → 3,7) en vaker passende impulsen geven ter verdieping of verrijking van het spel (2,1 → 2,7).
Op enkele van de kernelementen scoren de pedagogisch medewerkers ook aan het eind van het professionaliseringstraject nog vrij laag. Dat geldt voor 'het scheppen van spelsituaties waarin kinderen taal nodig hebben met de pedagogisch medewerker en met elkaar' (2,5) en vooral voor 'kinderen op elkaar

betrekken'(1,7)[22] en 'het benutten van kansen in het spel om kinderen uit te dagen tot (complexe) denktaal' (1,9). Alle drie deze kernelementen zien we in de fragmenten slechts af en toe.

Tabel 5.8 Gemiddelde scores voor de 10 kernelementen per meetmoment, pilot 2

	meting 1		meting 2		meting 3	
Kernelementen	aantal pm'ers	gem. score	aantal pm'ers	gem. score	aantal pm'ers	gem. score
1. Plezier	10	**3,8**	16	**3,9**	15	**4,4**
2. Taal nodig	10	**2,2**	16	**2,4**	15	**2,5**
3. Stille kinderen betrekken	10	**2,6**	16	**3,1**	15	**2,9**
4. Observeren	8	**2,0**	14	**2,9**	14	**3,0**
5. Meegaan in het spel van de kinderen	9	**2,8**	14	**3,4**	15	**3,9**
6. Ruimte scheppen	10	**2,9**	16	**2,8**	15	**3,7**
7. Kinderen op elkaar betrekken	9	**2,6**	15	**2,1**	13	**1,7**
8. Complexe denktaal	10	**1,5**	16	**1,7**	14	**1,9**
9. Spelimpulsen	10	**2,1**	16	**2,4**	14	**2,7**
10. Probleem	10	**2,4**	16	**1,9**	14	**2,7**
		26,6		*29,0*		*31,6*

Labels: 1= (bijna) nooit, 2= af en toe, 3= regelmatig, 4= vaak, 5= heel vaak/steeds

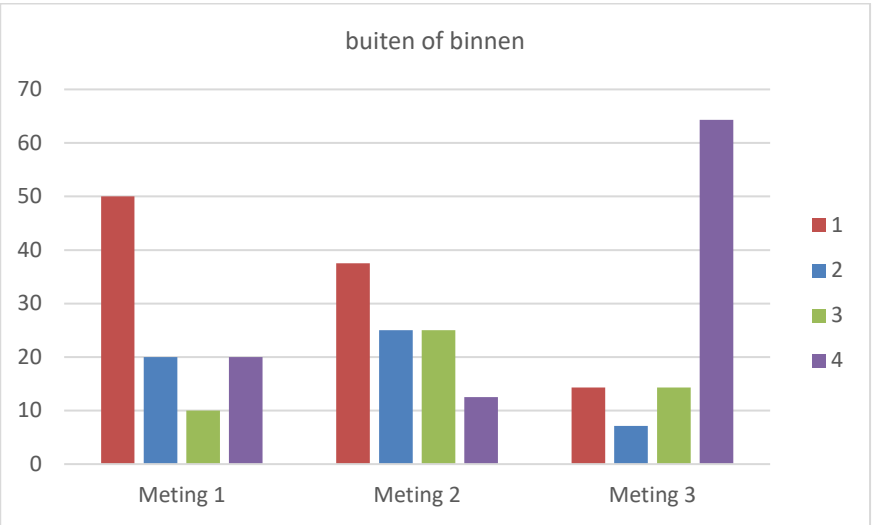
e. Binnen of buiten de doen-alsof-wereld

Waar de pedagogisch medewerkers op meetmoment 1 nog in 50% van de spelsituaties overwegend een rol innemen 'buiten de doen-alsof-wereld', kiezen zij op meetmoment 3 duidelijk vaker voor een rol die binnen de doen-alsof-wereld ligt. In de spelsituaties die zijn gefilmd tijdens het eerste meetmoment geven zij als pedagogisch medewerker wel allerlei aanwijzingen voor het spel, maar aan het eind van het traject vervullen zij in ruim 60% van de videofragmenten juist de rol van speelmaatje. Dat betekent dat zij gemakkelijker, ook vanuit het spel zelf, kunnen ingaan op

22 Een mogelijke 'verklaring' hiervoor is dat, met name binnen een van de plg's de pedagogisch medewerkers in ronde 3 bewust hebben gekozen voor het experimenteren met sensopathisch en ander manipulerend spel.

initiatieven van kinderen of een probleem kunnen opwerpen, of de oplossing ervan kunnen overlaten aan de kinderen. Wat een gunstiger situatie is voor (a) een hogere betrokkenheid van de kinderen[23] en (b) meer authentieke communicatie en daarmee voor taaldenkontwikkeling.

Grafiek 5.9 Mate van speldeelname buiten/binnen de doen-alsof-wereld per meetmoment, pilot 2



Labels:
1 = overwegend buiten de doen-alsof-wereld
2 = vaak buiten de doen alsof-wereld, soms erbinnen
3 = soms buiten de doen-alsof-wereld, vaak erbinnen
4 = overwegend binnen de doen-alsof-wereld

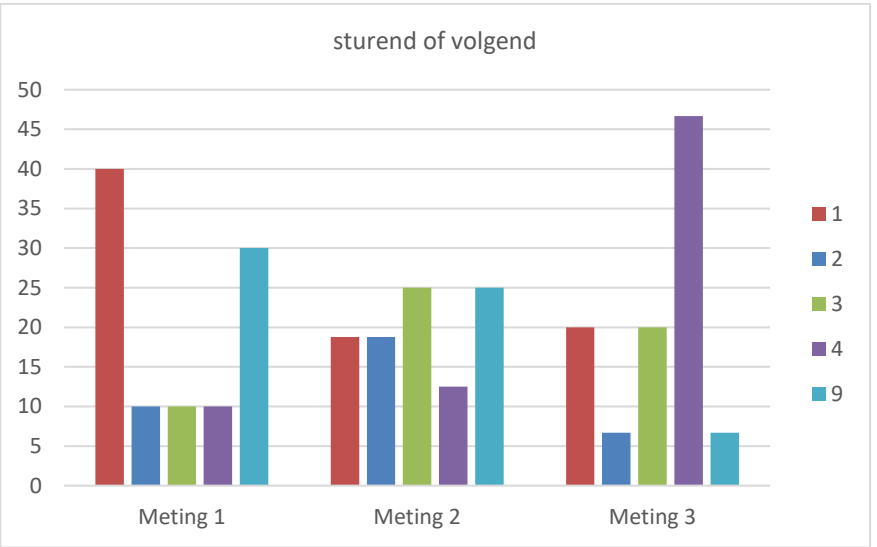
f. Dominantie

We zien dat tijdens meetmoment 1 een groot percentage (40%) van de pedagogisch medewerkers een overwegend dominante rol in het spel vervult, terwijl zij op meetmoment 3 juist kiezen voor het veel meer volgend meespelen (47%). Dat is een indicatie voor

23 Al zagen we die hogere betrokkenheid in de geanalyseerde fragmenten nog niet duidelijk terug bij de kinderen.

een ontwikkeling in de gewenste richting, omdat op die manier de kinderen meer de ruimte krijgen om de inhoud van het spel zelf te bepalen.

Grafiek 5.10 Mate van sturend of volgend deelnemen per meetmoment, pilot 2



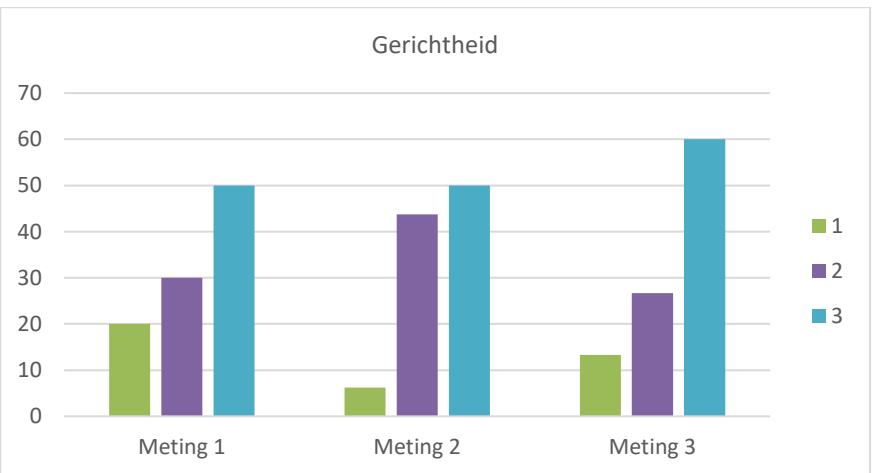
Labels:
= overwegend dominante rol/aanwezigheid in het spel
= overwegend leidend meespelend
= afwisselend volgend en leidend
= overwegend volgend meespelend
= nvt (pm'er is buiten het spel)

g. Gerichtheid

We zien tot slot dat ook de gerichtheid van de pedagogisch medewerkers op meerdere kinderen tegelijk – een belangrijke manier om samenspel en eigen initiatieven van kinderen te stimuleren – is toegenomen. We zien dit nu in 60% van de spelfragmenten.
Overigens is dit een opvallend resultaat, omdat we tegelijk zien dat de pedagogisch medewerkers minder expliciete manieren van

'kinderen op elkaar betrekken' toepassen. Zij gebruiken nu waarschijnlijk vaker non-verbale interactiemiddelen zoals 'even rondkijken in het groepje.' Daarmee nemen zij een minder dominante rol in dan wanneer zij verbale aanwijzingen zouden geven zoals 'Ja goed zo, geeft het vorkje maar aan Thijs' of 'Kijk, Fasel doet het zo!' Of dat werkelijk het geval is, is echter een interessante vraag voor verder onderzoek.

5.11 Gerichtheid van de pedagogisch medewerker per meetmoment, pilot 2



Labels:
= de pm'er heeft voornamelijk interactie met één kind
= de pm'er heeft interactie met verschillende kinderen, maar overwegend om beurten
= de pm'er heeft interactie met verschillende kinderen tegelijk

5.3.3 Indicaties voor de effectiviteit van de aanpak

Samengevat levert beoordeling van de videofragmenten in elk geval een voorzichtige indicatie dat de professionaliseringsaanpak een positief effect heeft op de beoogde interactievaardigheden van pedagogisch medewerkers.
We zien dat zij in de loop van het traject de kinderen meer spreekruimte bieden, en daardoor meer kansen op spel en

interactie die gaat over dat wat de kinderen zelf boeit: een belangrijke voorwaarde voor betrokkenheid en leren.
We zien ook dat de pedagogisch medewerkers zich ontwikkeld hebben op het toepassen van de meeste van de kernelementen voor kwaliteit van spel, taal en denken. Verbetering is vooral zichtbaar op vijf kernelementen: plezier in spel (1), observeren (4), ruimte scheppen (5), meegaan in het spel van de kinderen (6) en passende verdiepings- of verbredingsimpulsen geven (9). Voor de andere kernelementen is minder of geen 'winst' geboekt.
Tot slot zien we dat de pedagogisch medewerkers er beter in slagen om mee te spelen 'binnen de doen-alsof-wereld', om meer 'volgend' en minder sturend te zijn, en zich te richten op het samenspel in plaats van op één kind.
Ook zijn er enkele bevindingen die verbazen: de kwaliteit van de spelsetting, het spelniveau en de betrokkenheid van kinderen nemen niet toe. Dat kan wellicht deels verklaard worden doordat er in meting 3 relatief veel pedagogisch medewerkers bewust hebben geoefend met de toepassing van de kernelementen in een setting die stimuleert tot manipuleren met materialen. Daarnaast was de gemiddelde betrokkenheid van kinderen al bij aanvang vrij hoog.
Al deze resultaten kunnen slechts gelden als indicaties. Ten eerste is dat omdat het aantal beoordeelde fragmenten te klein is voor een echt effectonderzoek. Ten tweede zijn de fragmenten gefilmd vanuit de eigen leervragen van de pedagogisch medewerkers, als oefening en input voor de coachgesprekken, en niet om de verworven vaardigheden in beeld te brengen.

5.4 Aanvullingen op de persoons- en contextgebonden belemmeringen

Tot slot geven de interviews en de videofragmenten aanleiding voor enkele aanvullingen op de belemmeringen die voor pedagogisch medewerkers een rol kunnen spelen in het (verder)

ontwikkelen van interactievaardigheden voor spel, taal en denken (deelvraag 3d). We benoemen ze hieronder kort, en gaan daarbij in op de aandachtspunten die eruit voortvloeien voor de professionaliseringsaanpak Taaldenken in spel.

Als professional (willen) blijven leren
In de interviews valt op dat enkele pedagogisch medewerkers erg zeker zijn over hun eigen kennis en vaardigheden. Dat kan terecht zijn. Het kan echter ook een belemmering vormen voor verdere professionele ontwikkeling wanneer het de bereidheid vermindert om te reflecteren of om nieuwe dingen te proberen.
Voor de uitvoering van de aanpak betekent dat, dat er aandacht moet zijn voor zelfreflectie en een onderzoekende houding van de pedagogisch medewerkers. Het werken als 'professionele leergemeenschap' biedt daarvoor goede ingangen.

Bekendheid met het werken in een professionele leergemeenschap
In de interviews valt ook op dat zowel de pedagogisch medewerkers als de interne coaches meestal spreken over 'de training'. De werkwijze van een professionele leergemeenschap is nog niet zo gangbaar in de kinderopvang. Een training veronderstelt echter een rolverdeling tussen de trainer/coach en de deelnemers die lijkt op die van de klassieke rolverdeling tussen leraar en leerling: de een weet alles al, de ander moet het nog leren. Voor ervaren professionals kan dat een belemmering vormen, zoals hierboven al genoemd. Het onderliggende idee voor een professionele leergemeenschap is dat ieder vanuit zijn of haar ervaring en expertise inbrengt, dat er sprake is van een meer gelijkwaardige uitwisseling tussen collega's. Die uitwisseling kan bovendien onderdeel (gaan) vormen van teambesprekingen en is daarmee een meer duurzame vorm van professionalisering dan een vast omlijnd traject van vijf bijeenkomsten en enkele individuele coachgesprekken.

Voor het inzetten van de aanpak in een kinderopvangorganisatie betekent dat, dat er aandacht nodig is voor kennis en vaardigheden van de interne coaches. Dat geldt dan voor de werkwijze die nodig is binnen een professionele leergemeenschap – zoals strategieën om te komen tot een setting waarin alle deelnemers een gelijkwaardige rol vervullen, waarbij er overigens evengoed af en toe een externe expert kan worden ingezet, naar aanleiding van de eigen vragen in de groep – maar het geldt ook voor andere gebieden, zoals: inzicht in de hoofdlijnen van de aanpak, goede achtergrondkennis en vaardigheid om de aanpak op een adaptieve manier te kunnen inzetten. Vanuit dat perspectief is er naast de handleiding ook een online train-de-trainercursus ontwikkeld, zodat de interne coaches zich goed kunnen voorbereiden op het uitvoeren van de aanpak 'zoals bedoeld.'

Het loslaten van de rol van pedagogisch medewerker
Bij de analyse van de videofragmenten valt tot slot op dat de meeste professionals in spelsituaties (nog) geen rol als 'personage' aannemen. De pedagogisch medewerkers zijn aan het eind van het traject minder sturend en spelen meer mee, maar zij spelen vooral mee als zichzelf, als 'gewoon mens', binnen de doen-alsof-wereld. Dat is een stap verder dan in de rol van 'juf' blijven. Het is wellicht een goede middenweg aangezien we in eerder onderzoek zagen dat professionals die een duidelijk 'karakter' aannemen, soms te sterk gaan dramatiseren. Zij gaan meer een toneelstuk opvoeren en worden daardoor juist weer te sturend.
Een belemmering voor het aannemen van een rol als personage, kan ook zijn dat pedagogisch medewerkers natuurlijk nooit helemáál hun rol van pedagogisch medewerker kunnen loslaten: zij blijven verantwoordelijk voor de kinderen. Voor het professionaliseringstraject betekent dat, dat het combineren van beide werelden (nog) meer discussie, oefening en onderlinge bespreking vraagt. Bij uitvoering van de aanpak in de vorm van

een professionele leergemeenschap kan sprake zijn van een langer lopend traject. Dat maakt het beter mogelijk om juist de thema's die een langere ontwikkeltijd vragen regelmatig te laten terugkomen, zodat pedagogisch medewerkers wat meer tijd krijgen voor de verdere stappen in hun ontwikkeling.

6 Conclusies en aanbevelingen

In dit slothoofdstuk gaan we in op de antwoorden op de onderzoeksvragen en komen we tot enkele aanbevelingen voor onderzoek en praktijk.

6.1 Conclusies in het licht van de onderzoeksvragen

Het project is opgebouwd rond drie onderzoekvragen. In deze paragraaf gaan we in op de inzichten die het onderzoek hierover heeft opgeleverd:

1. Wat helpt professionals om interactievaardigheden in te zetten die taal- en denkontwikkeling van kinderen in de context van spel stimuleren?
2. Wat belemmert professionals om interactievaardigheden in te zetten die taal- en denkontwikkeling van kinderen in de context van spel stimuleren?
3. Wat zijn principes/kernelementen van een professionaliseringstraject dat leidt tot daadwerkelijke toepassing van interactievaardigheden gericht op taal-, spel en denkontwikkeling van kinderen?

Daarbij stelden we de volgende deelvragen:

3a. Is het ontwerp uitvoerbaar en toepasbaar?

3b. Draagt het ontwerp bij aan toepassing en verbetering van de interactievaardigheden voor taal, spel en denken volgens de deelnemers zelf (pedagogisch medewerkers en coaches)? (Ofwel: wat zijn de gepercipieerde effecten?)
3c. Zijn er objectieve aanwijzingen dat het ontwerp bijdraagt aan toepassing en verbetering van interactievaardigheden van pedagogisch medewerkers voor taal, spel en denken?
3d. Leidt uitvoering van het ontwerp tot aanvullingen op de inventarisatie van persoons- en contextgebonden belemmeringen en oplossingen?

Om de twee eerste vragen te kunnen beantwoorden hebben we een beknopte literatuurstudie uitgevoerd en vier experts geïnterviewd. De inzichten die dat opleverde, zijn meegenomen in de ontwikkeling van het professionaliseringstraject Taaldenken in spel. De focus van het onderzoek lag bij inzet van dit traject binnen de kinderopvang en daarbinnen op de leeftijdsgroep 2- tot 4-jarigen.

In antwoord op onderzoeksvraag 1 komen we uit op de volgende factoren die professionals kunnen helpen bij het inzetten van interactievaardigheden voor spel, taal en denken:

a. Regelmatig bekijken van ‘good practices’
b. Kijken naar zichzelf (in videofragmenten van spelsituaties met kinderen in de eigen groep)
c. Leren van elkaar door regelmatig samen met collega’s te reflecteren op good practices, eigen voorbeelden en leervragen
d. Gelegenheid voor actief leren, ruimte om te experimenteren met nieuwe ideeën en vaardigheden
e. Achtergrondkennis over spelontwikkeling en taal-denkontwikkeling van kinderen
f. Accent op ‘leren door doen’
g. Koppeling van theoretische kennis aan dagelijks handelen

h. Systematisch observeren en individuele begeleiding op de werkvloer
i. Coaching vanuit het versterken van wat al goed gaat én aandacht voor de impact van bepaalde handelingen of activiteiten op de kinderen (zodat ook het belang van de rol als pedagogisch medewerker in beeld is)
j. Betrokken belangstelling van leidinggevenden
k. Een duidelijke visie van de organisatie op het belang van spel, taal en denken
l. Tijd voor professionalisering

In antwoord op onderzoeksvraag 2 komen we - op basis van literatuurstudie, expertinterviews en interviews met pedagogisch medewerkers en hun interne coaches – uit op de volgende belemmerende factoren voor het inzetten van interactievaardigheden voor taaldenken in spel door pedagogisch medewerkers in de kinderopvang:

a. Te weinig tijd voor vrij spel (door het drukke vve-programma)
b. De wens om het spel van kinderen niet te verstoren
c. Te veel nadruk op de verzorgende rol van de pedagogisch medewerker
d. Te sterke gerichtheid op het bereiken van bepaalde leer- of ontwikkelingsdoelen
e. Te weinig vertrouwen in/respect voor autonomie van kinderen, teveel sturing
f. Te weinig contact en echte nieuwsgierigheid
g. Weinig of geen initiatieven of ideeën voor het meespelen in rollenspel
h. Te weinig eigen fantasie en creativiteit (durven tonen)
i. Te veel één-op-één gesprekjes, te weinig aandacht voor stimuleren tot samenspel en onderling contact
j. Te weinig kennis over spelontwikkeling om spelniveaus te kunnen inschatten

k. Te weinig zicht op welke rollen in spel passen bij welke ontwikkelingsniveaus en -doelen
l. Te hoog tempo of insteken op een te hoog spelniveau
m. Angst om controle te verliezen
n. Onrustige aanwezigheid van de pedagogisch medewerkers op de groep: korte spelaanwijzingen of –interacties, zonder observatie vooraf en zonder speldeelname
o. Weinig uitdaging voelen om te professionaliseren
p. Weinig (zelf)waardering voor de bijdrage van pedagogisch medewerkers aan de ontwikkeling van spel, taal en denken van kinderen

De derde onderzoeksvraag was: wat zijn principes/kernelementen van een professionaliseringstraject dat leidt tot daadwerkelijke toepassing van interactievaardigheden gericht op spel-, taal- en denkontwikkeling van kinderen? Ter beantwoording van deze onderzoeksvraag is een ontwerp gemaakt voor een professionaliseringstraject op basis van twee eerdere ontwerpen (Uitdagen tot gesprek, en Taal-in-spel), en de inzichten uit onderzoeksvraag 1 en 2 over belangrijke bevorderende en belemmerende factoren voor het inzetten van interactievaardigheden van spel, taal en denken. De onderliggende principes/kernelementen van dat traject waren:

Inhoud:
- Tien kernelementen voor taaldenken in spel
- Achtergrondkennis over spelontwikkeling en taaldenkontwikkeling
- Video-voorbeelden van good practices
- Praktische ‘tools’ voor het observeren van kinderen en het verrijken van taaldenken in spel

Werkvorm:
- Professionele leergemeenschap, met ruimte voor onderlinge uitwisseling en feedback
- Leren door doen, door het stimuleren van toepassing van de kernelementen in de eigen groep
- (Individuele) coaching, gericht op de eigen leerdoelen binnen de context van taaldenken in spel

Randvoorwaarden:
- Goede informatie vooraf over doel en inhoud van het traject
- Verbinding met de visie van de kinderopvangorganisatie op (het belang van) spel
- Passende planning van de groeps- en coachmomenten, binnen de professionaliseringstijd van de pedagogisch medewerkers

Duurzaamheid:
- Gezamenlijke ontwikkeling met betrokkenen uit de kinderopvang (interne coaches en pedagogisch medewerkers zelf)
- Aandacht voor uitvoerbaarheid door interne, pedagogische coaches in de kinderopvang, zonder dat per definitie externe expertise noodzakelijk is
- Werkvormen die ingezet kunnen worden tijdens teambesprekingen, zodat de kernelementen regelmatig en langdurig in de aandacht blijven

Het professionaliseringstraject is in twee pilotrondes uitgevoerd, binnen twee kinderopvangorganisaties. Met alle betrokkenen zijn interviews gehouden over hun ervaringen, bovendien is een selectie van de gemaakte videofragmenten van spelsituaties geanalyseerd. Die data vormden de input voor het beantwoorden van vier deelvragen:

3a. Is het ontwerp uitvoerbaar en toepasbaar?
3b. Draagt het ontwerp bij aan toepassing en verbetering van de interactievaardigheden voor taal, spel en denken volgens de deelnemers zelf (pedagogisch medewerkers en coaches)?
3c. Zijn er objectieve aanwijzingen dat het ontwerp bijdraagt aan toepassing en verbetering van interactievaardigheden van pedagogisch medewerkers voor taal, spel en denken?
3d. Leidt uitvoering van het ontwerp tot aanvullingen op de inventarisatie van persoons- en contextgebonden belemmeringen en oplossingen?

Kort samengevat luidt het antwoord op deze vragen:

- Het ontwerp is uitvoerbaar en toepasbaar gebleken in de context van twee verschillende kinderopvangorganisaties, ook als de bijeenkomsten en coachgesprekken worden gedaan door de interne, pedagogische coaches zelf. Zij vinden een goede handleiding en liefst een train-de-trainer daarbij wel een belangrijke meerwaarde. Voor de deelnemers is goede informatie vooraf, zorgvuldige planning van de bijeenkomsten en duidelijkheid over professionaliseringstijd die besteed kan worden, een relevante voorwaarde.
- Het ontwerp draagt over het algemeen bij aan verbetering van de interactievaardigheden voor spel, taal en denken, volgens de deelnemers zelf, en blijkend uit een eerste analyse van de op video vastgelegde spelfragmenten. De pedagogisch medewerkers en interne coaches geven aan dat zij daarbij steun hebben gehad van (a) de tien kernelementen voor spel, taal en denken, (b) van de werkwijze – een professionele leergemeenschap en individuele coaching – vooral door het gezamenlijk bespreken van en reflecteren op de voorbeelden van spelsituatie van anderen, en van zichzelf, en (c) van de werkvormen, activiteiten en speltips die tijdens de bijeenkomsten aan de orde zijn gekomen.

- Er zijn drie aanvullingen op de inventarisatie van persoon- en contextgebonden belemmeringen: (a) er is aandacht nodig voor de 'lerende houding van pedagogisch medewerkers', zij moeten zich serieus genomen voelen in hun expertise en vandaaruit in staat gesteld worden hun kennis en vaardigheden te verdiepen, (b) er is meer bekendheid nodig met het werken in een professionele leergemeenschap in de kinderopvang en (c) de combinatie 'loslaten van de rol van pedagogisch medewerker tijdens spelsituaties' en tegelijk toch de verantwoordelijke professional blijven, vraagt een langere oefenperiode dan het nu aangeboden traject.

6.2 Aanbevelingen voor onderzoek en praktijk

Om uitspraken te kunnen doen over de effectiviteit van de interventie 'Kwaliteit van spel, taal en denken' is verder onderzoek zinvol. Dat onderzoek vraagt om een bredere groep kinderopvangorganisaties en meer professionele leergemeenschappen die met de aanpak aan de slag gaan. Dat is mogelijk met de binnen dit project ontwikkelde praktijkproducten. De eerste onderzoeksvraag zou daarbij zijn: leidt de aanpak tot verbreding en verdieping van de interactievaardigheden van pedagogisch medewerkers (en eventueel kleuterleerkrachten) voor spel, taal en denken? Een interessante vervolgvraag is natuurlijk of de aanpak ook – zoals nu op basis van onderzoek en theorievorming over de spel-, taal- en denkontwikkeling van kinderen is verondersteld – leidt tot meer betrokkenheid en snellere of betere ontwikkeling van kinderen.

Voor de praktijk is onze aanbeveling eenvoudig: we hopen dat veel kinderopvangorganisaties gebruik kunnen, willen en gaan maken van wat er nu is ontwikkeld. Vooral voor de interne pedagogische

coaches[24] zal dat een uitdaging zijn, maar we zijn beschikbaar voor advies en ondersteuning. We raden hen daarbij ook aan om zich – zo nodig – te verdiepen in vaardigheden voor video-interactiebegeleiding, en in achtergrondkennis over spel-, taal- en denkontwikkeling van jonge kinderen. Een belangrijk aandachtspunt is daarbij dat de professionaliseringsaanpak bedoeld is voor pedagogisch medewerkers die werken met kinderen vanaf twee (of twee-en-een-half) jaar, omdat in het algemeen pas vanaf die leeftijd 'doen-alsof-spel' aansluit bij de ontwikkeling van de kinderen.

24 Vanzelfsprekend kan ook worden gewerkt met een externe coach. Dat is echter vaak kostbaar en zal inhouden dat het gaat om een interventie met een beperkte looptijd. Het inzetten van een externe coach kan een goed startpunt zijn wanneer daarna de meer duurzame uitvoering door de interne coaches wordt voortgezet.

Literatuur

Bodrova, E. (2008): Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education, *European Early Childhood Education Research Journal, 16:3*, 357-369.

Boland, A., Van der Zalm, E., Tjallema, M. & Damhuis, R. (2017). *Teacher-child interaction in play. Stimulating make-believe play, complex language and thought.* Paper EECERA, Bologna.

Boogaard, M., Schenke, W., Schaik, P. van, & Felix, C. (2017). *Kennisbenutting in kennisnetwerken van docenten. Een verkenning*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut. (Rapport 978, projectnummer 10700).

Damhuis, R., Zalm, E. van der, Boland, A., Boogaard M., Veen A. (2021). Taaldenken in spel. Handleiding bij het professionaliseringstraject. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Damhuis, R. & Zalm, E. van der (2014). Maak een probleem! Hoe je kinderen uitdaagt om actief te denken in gesprekken tijdens spel. *Zone, jrg. 13, nr. 4*, 6-8.

Damhuis, R., Zalm, E. van der & Boland, A. (2016). Taaldenkgesprekken tijdens spel. Meer taalontwikkeling? Wees speelmaatje! *De wereld van het jonge kind, jrg. 44, nr. 4, december,* 17-19.

Damhuis, R. & Zalm, E. van der (2017). A Provocative Approach for Communication with Low-Proficient Children: Examining How the Interactive Role of Teachers and Children Changes. *Language and Literacy, Volume 19, Issue 2, Special Issue 2017*, 51-71.

Dickinson, D.K. (2001a). Putting the pieces together. In Dickinson, D.K. & Tabors, P. O. (Eds*.). Beginning literacy with language* (pp. 257-287). Baltimore etc.: Paul Brooks.

Dickinson, D. K. (2011). Teachers' Language Practices and Academic Outcomes of Preschool Children. *Science, Vol. 333*, 964-967.

Dickinson, D. K. & Porche, M.V. (2011). Relation between language experience in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development, 82(3)*, 870-886.
Early, D., Iruka, I., Ritchie, S., Barbarin, O., Winn, D., Crawford, G., Bryanyt, D. (2010). How do pre-kindergarteners spend their time? Gender, ethnicity and income as predictors of experiences in pre-kindergarten classrooms. In: *Early Childhood Research Quarterly, 25* (2), 177-193.
Fukkink, R.G., Gevers Deynoot-Schaub, M.J.J.M., Helmerhorst, K.O.W., Bollen, I. & Riksen-Walraven, J.M.A., (2013). *Pedagogische kwaliteit van de kinderopvang voor 0- tot 4-jarigen in Nederlandse kinderdagverblijven in 2012.* Amsterdam: NCKO.
Fukkink, R. (red.) (2017). *Pedagogisch curriculum voor het jonge kind in de kinderopvang.* Utrecht: Bureau Kwaliteit Kinderopvang.
Gevers Deynoot-Schaub, M.J.J.M., Helmerhorst, K.O.W., Bollen, I. & Fukkink, R.G. (2014). Pedagogische kwaliteit van de opvang voor 2- tot 4-jarigen in Nederlandse peuterspeelzalen in 2013. Amsterdam: NCKO.
Gevers Deynoot-Schaub, M.J.J.M., Fukking, R., Riksen-Walraven, M., Kruif, R. de, Helmerhorst, K., & Tavecchio, L. (2009). *De NCKO-Kwaliteitsmonitor.* Amsterdam: SWP.
Haan, A. de, Leseman, P. & Elbers, E. (2011). *Pilot gemengde groepen 2007-2011.* Universiteit Utrecht.
Haan, A. de, Elbers, E., Hoofs, H. & Leseman, P. (2013). Targeted versus mixed preschools and kindergartens: effects of class composition and teacher-managed activities on disadvantaged children's emergent academic skills. *School Effectiveness and School Improvement , Volume 24 (2),* 177-194.
Haan, D. de en Schut, J. (2006). Speelmaatje of spelleider, de rol van leidster in spelbegeleiding van peuters. *Zone, jrg 5*, nr 4.
Haan, D. de, Pals, J. & Schut, J. (2008). Participatie in symbolisch spel. In Haan, D. de & Kuiper, E. (Red.) *Leerkracht in beeld. Ontwikkelingsgericht Onderwijs: theorie, onderzoek en praktijk* (pp. 86-94). Assen: Van Gorcum.
Haan, D. de (2012). *Verkennen, Verbinden, Verrijken: didactiek voor een goede interactie met jonge kinderen. Basistraining VVE plus.* Amsterdam: Gemeente Amsterdam i.s.m. De Activiteit, CED-groep, CITO en Nederlands Jeugd Instituut.
Hakkarainen, P., Brédikyté, M., Jakkula, K., & Munter, H. (2013). Adult play guidance and children's play development in a narrative playworld. *European Early Childhood Education Journal, 21,* 213-225.
Han, M., Moore, N., Vukelich, C., & Buell, M. (2010). Does play make a difference? *American Journal of Play, summer,* 82-105.

Henrichs, L. (2010). *Academic language in early childhood interactions. A longitudinal study of 3- to 6-year-old Dutch monolingual children.* Dissertatie, Universiteit van Amsterdam.
Henrichs, L. F., Slot, P. L., & Leseman, P. P. M. (2016). *Professionalisering in voorschoolse voorzieningen. Een literatuurstudie naar aangetoonde effectiviteit.* Universiteit Utrecht.
Henrichs, L. & Leseman, P. (2016). *Onderzoeksrapport VVE Utrecht, 2012-2015. Wetenschap en werkveld ontmoeten elkaar in onderzoek.* Universiteit Utrecht.
Henrichs, L.F., Damhuis, C.M.P., Trooster, C.S.M., van Look, C.J., Be, M.S.Y. & Schot, W.D. (2017). *Interactievaardigheden in de kinderopvang. Een onderzoek naar ervaren effecten van de trainingen 'TINK' en 'Oog voor Interactie'.* Universiteit Utrecht.
Jensen, B. & Iannone, R.L. (2016). *Professional Development in European ECEC. WP3 Integrative report.* www.ecec-care.org
Jensen, P. & Wurtz Rasmussen, A. (2016). *Professional Development and its Impact on Children in Early Childhood Education and Care: A Meta-Analysis Based on European Studies.* CARE Final Report WP3 D3.2, March 2016. www.ecec-care.org
Johnson, J.E., Christie, J.F. & Yawkey, T.D. (1999). *Play and early childhood development.* New York: Longman.
Kagan, S. L. (1990). Children's play - The journey from theory to practice. In E. Klugman & S. Smilansky (Eds). *Children's play and learning: Perspective's and policy implications* (pp. 173-187). New York: Teachers College Press.
Karpov, Y.V. (2005). *The neo-Vygotskian approach to child development.* Cambridge University Press.
Kruif, R.E.L., de, Vermeer, H.J., Fukkink, R.G., Riksen-Walraven, J.M.A., Tavecchio, L.W.C., IJzendoorn, M.H. van & Zeijl, J. van (2007). *De Nationale Studie Pedagogische Kwaliteit Kinderopvang, Eindrapport Project 0 en 1.* Amsterdam: NCKO.
Laevers, F. & Peeters, A. (1994). *De Leuvense betrokkenheidsschaal voor leerlingen LBS-L: Handleiding bij de videomontage.* Leuven: CEGO.
Leong, D.J. & Bodrova, E. (2012). Make-Believe Play: Assessing and Scaffolding. *Young Children*, Jan., 28-34.
Leseman, P. & Veen, A. (2016). *Ontwikkeling van kinderen en relatie met kwaliteit van voorschoolse instellingen. Resultaten uit het pre-COOL cohort onderzoek.* Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
Lillard, A., Lerner, M., Hopkins, E., Dore, R., Smith, E., Palmquist, C. (2013). The Impact of Pretend Play on Children's Development: A Review of the Evidence. In: *Psychological Bulletin, 2013 – Vol. 139,* No 1, p. 1-34.
Littleton, K. & Mercer, N. (2013). *Interthinking: putting talk to work.* London: Routledge.

Marzano, R.J. & Heflebower, T. (2012). *Klaar voor de 21e eeuw. Vaardigheden voor een veranderende wereld.* Vlissingen: Bazalt.
Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking.* London: Routledge.
Nicaise, I. (2016). *Kinderopvang en kleuteronderwijs: kwaliteit, efficiëntie en rechtvaardigheid gaan samen! Het Europese CARE onderzoek afgerond.* Samenvatting CARE project. www.ecec-care.org
Riksen-Walraven, M. (2004). Pedagogische kwaliteit in de kinderopvang: doelstellingen en kwaliteitscriteria. In R. van IJzendoorn, L. Tavecchio, & M. Riksen-Walraven (red.), *De kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang* (pp. 100-123). Amsterdam: Boom.
Schenke, W., Schaik, P.W. van, Heemskerk, I.M.C.C. & Boogaard, M. (2019). *Beter benutten van kennis uit onderzoek en onderwijspraktijk. Kansrijke aanpakken voor docentgroepen.* Amsterdam: Kohnstamm Instituut. (Rapport 1020, projectnummer 10700)
Singer, E. & de Haan, D. (2013). *Speels, liefdevol en vakkundig. Theorievorming over opvoeding, ontwikkeling en educatie*. Amsterdam: SWP.
Singer, E., Tajik, M. (2014). Verhogen van de spelbetrokkenheid. In: *HJK, november 2014*.
Singer, E., Tajik, M. & Otto, J. (2015) Nabij zijn en meespelen. In: *HJK, juni 2015*, p.28-31.
Siraj-Blatchford, I. (2009). Conceptualizing progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking on early education. A Vygotskian perspective. *Educational and Child Psychology, 26(2),* 77-87.
Siraj-Blatchford, I. & Manni, L. (2008). 'Would you like to tidy up now?' An analysis of adult questioning in the English Foundation Stage. *Early years, 28(1),* 5-22.
Siraj-Blatchford, I. & Sylva, K. (2004). Researching pedagogy in English pre-school. *British Educational Research Journal, 30(5),* 713-730.
Slot, P.L. (2014). *Early childhood education and care in the Netherlands: Quality, curriculum and relations with child development.* Universiteit Utrecht.
Slot, P., Jepma, IJ., Muller, P., Romijn, B., & Leseman, P. (2018). Landelijk Kwaliteitsmonitor Kinderopvang. Kwaliteit van de Nederlandse kinderdagopvang, peuteropvang, buitenschoolse opvang en gastouderopvang. Utrecht: Universiteit Utrecht/Sardes.
Slot, P., Jepma, IJ, Mullen, P., Romijn, B., Bekkering, C., Leseman, P. (2019*). Ontwikkelingen in de kwaliteit van de Nederlandse kinderdagopvang, peuteropvang, buitenschoolse opvang en gastouderopvang. Gecombineerde metingen 2017-2019.* Utrecht: Universiteit Utrecht & Sardes.
Strik A. en Schoemaker, J. (2018). Interactievaardigheden. Een kindvolgende benadering. Houten: Bohn, Stafleu, Van Loghum.

Swain, M. (2005). *The Output Hypothesis: Theory and Research.* In E. Hinkel (Ed.) (2005). Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning (pp. 471–483). Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

Tabors, P. O., Snow, C. E., & Dickinson, D. K. (2001). *Homes and schools together: Supporting language and literacy development.* In D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school* (p. 313–334). Paul H Brookes Publishing.

Tajik, M. & Singer, E. (2018). Collaborative research between academics and practitioners to enhance play engagement in free play of two- and three-year olds. In: *Early Years,* DOI: 10.1080/09575146.2018.1478391

Thijs, A., Fisser, P., & Hoeven, M. van der (2014). *21e eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs: een conceptueel kader*. Enschede: SLO.

Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S. & Nieveen, N. (2006). *Educational design research.* London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group.

Van der Donk, C. & Van Lanen, B. (2016). *Praktijkonderzoek in de school.* Bussum: Coutinho.

Van Oers, B. & Duijkers, D. (2012). Teaching in a play-based curriculum: Theory, practice and evidence of Developmental Education for young children. *Journal of Curriculum Studies, 44(1),* 1 – 24.

Van Schaik, P. (2020). Utilizing, co-constructing and sharing knowledge in collaborative teacher learning. Proefschrift NRO/RICDE Universiteit van Amsterdam.

Verhoeven, L. , Leeuwe, J. van & Vermeer, A. (2011) Vocabulary Growth and Reading Development across the Elementary School Years. *Scientific Studies of Reading, 15:1,* 8-25.

Wasik, B.A. & Hindman, A.H. (2011). Improving Vocabulary and Pre-Literacy Skills of At-Risk Preschoolers Through Teacher Professional Development. *Journal of Educational Psychology, Vol. 103,* No. 2, 455–469.

Wood, L. & Attfield, S. (2005). *Engaging Play.* Maidenhead Berkshire: McGraw hill Open University Press.

Zalm, E. van der, Boland, A. & Damhuis, R. (2018). Taal én spel verrijken. Aansluiten bij doen-alsof spel. In: *HJK, maart 2018,* p.4-7.

Zalm, E. van der, Damhuis, R., Boland, A., Boogaard, M. en Veen, A. (2021). Taaldenken in spel. Kijkwijzer bij de 10 kernelementen. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Websites:

www.kinderopvang-werkt.nl/cao-kinderopvang/kwalificatie-eisen-kinderopvang
www.uitdagentotgesprek.nl
www.taal-in-spel.nl
www.nuvoorlaterutrecht.nl

Bijlagen

Bijlage 1 Observatielijst kernelementen Taaldenken in spel

Onderzoeksinstrument

Beoordelaar:
Fragmentcode:
Mapnaam
Meetmoment:
Aantal kinderen:

Wat zie je bij de pedagogisch medewerker?	*Wat zie je bij de kinderen?*
UITGANGSPUNTEN	
1. Pedagogisch medewerker heeft plezier in het spel 1 2 3 4 5 9 *NB: Type spel maakt hier nog even niet uit, zelfs niet als het meer een 'lesje' is dan spel. We kijken naar het plezier van de pedagogisch medewerker in activiteit*	1. De kinderen hebben plezier in het spel 1 = geen van de kinderen heeft plezier 2 = sommige kinderen hebben plezier, andere niet (zo) 3 = alle kinderen hebben plezier

2. Pedagogisch medewerker schept spelsituaties waarin kinderen taal nodig hebben, met haar en met elkaar 1 2 3 4 5	2a. De kinderen gebruiken taal met de pedagogisch medewerker 1 = geen van de kinderen 2 = sommige wel, sommige niet 3 = alle kinderen 2b. De kinderen gebruiken taal met elkaar 1 = geen van de kinderen 2 = sommige wel, sommige niet 3 = alle kinderen
3. Pedagogisch medewerker betrekt kinderen in de communicatie (ook de laagtaalvaardige, stille of minder actieve kinderen) 1 2 3 4 5	3. De kinderen doen pratend of handelend mee in de communicatie 1 = geen van de kinderen 2 = sommige wel, sommige niet (*bijv. bij paralelspel, of kind dat veel 'afdwaalt')* 3 = alle kinderen
VERKENNEN	
4. Pedagogisch medewerker observeert eerst goed waar de kinderen mee bezig zijn in hun spel, voordat ze gaat meespelen 1 2 3 4 5 9	*Nvt*
VERBINDEN	
5a. Er is sprake van doen-alsof-spel 1 = niet van toepassing 2 = af en toe 3 = regelmatig 5b. Pedagogisch medewerker gaat mee in het spel van de kinderen 1 2 3 4 5	5. De kinderen zitten in de doen-alsof wereld 1 = geen van de kinderen 2 = sommige wel, sommige niet 3 = alle kinderen
Wat zie je bij de pedagogisch medewerker?	***Wat zie je bij de kinderen?***
6. Pedagogisch medewerker schept ruimte voor eigen bijdragen van kinderen en gaat daarin mee 1 2 3 4 5	6. De kinderen nemen initiatief en dragen uitgebreid bij 1 = geen van de kinderen 2 = sommige wel, sommige niet 3 = alle kinderen

7. Pedagogisch medewerker betrekt kinderen op elkaar 1 2 3 4 5	7. De kinderen reageren ook op andere kinderen (niet alleen op de pedagogisch medewerker) 1 = geen van de kinderen 2 = sommige wel, sommige niet 3 = alle kinderen
VERRIJKEN	
8. Pedagogisch medewerker benut kansen (in het doen-alsof spel) om kinderen tot (complexe) denktaal uit te dagen 1 2 3 4 5	8. De kinderen gebruiken complexe taaldenkfuncties 1 = geen van de kinderen/nvt 2 = sommige wel, sommige niet 3 = alle kinderen
9. Pedagogisch medewerker verdiept en verbreedt het spel met passende nieuwe impulsen 1 2 3 4 5	9. De kinderen gaan in op de nieuwe impulsen 1 = geen van de kinderen 2 = sommige wel, sommige niet 3 = alle kinderen
10. Pedagogisch medewerker gebruikt een probleem of creëert een probleem 1 2 3 4 5	10. De kinderen gaan (verder) in op het probleem 1 = geen van de kinderen 2 = sommige wel, sommige niet 3 = alle kinderen

Bijlage 2 Gespreksleidraad pedagogisch medewerkers ronde 1

Project Taaldenken in spel, mei 2019

Gespreksthema's

1. Ervaren opbrengsten van de aanpak:
   a. Is er iets veranderd in je eigen handelen als het gaat om spel en interactie met de kinderen? Kun je dat toelichten? (Wat wel/niet, waarom wel/niet?)
   b. Wat zie je als een succeservaring voor jezelf? Kun je een spelsituatie beschrijven? Wat ging er goed?
   c. Wat heeft daarbij (eventueel) geholpen? (zie overzicht 'hulpmiddelen')
   d. Wat is nodig om dat te kunnen vasthouden?
   e. Wat zie je als een belangrijk verbeterpunt voor jezelf?
   f. Wat is nodig om dat te kunnen bereiken?
2. Kun je iets met de 10 kernelementen en de hoofdindeling daarbij 'Verkennen, Verbinden, Verrijken?' Wat was nieuw? Wat is belangrijk voor jou, waarom?
3. Wat vond je van de werkwijze van een 'professionele leergemeenschap' gecombineerd met individuele coachgesprekken?
   a. Wat was voor jou waardevol aan deze werkwijze?
   b. Waar zie je verbeterpunten?
   c. In hoeverre vond je deze werkwijze werkbaar en uitvoerbaar? Zou dat ook mogelijk zijn zonder deelname in een project zoals dit?
4. Visie op spel:
   Het uitgangspunt van de aanpak is dat *doen-alsof-spel* veel kansen biedt om taal, spel en denken bij kinderen te stimuleren, maar dat het wel bepaalde vaardigheden vraagt om zulk spel te stimuleren in de kinderopvang.

a. Wat moet je als pedagogisch medewerker eigenlijk zoal doen en kunnen om goed doen-alsof-spel te bereiken?
b. Wat zijn dingen die in de praktijk meestal wel goed gaan? Hoe komt dat? Wat zijn succesfactoren?
c. Wat is in de praktijk lastig? Wat zijn knelpunten? Wat zijn belangrijke randvoorwaarden?
d. Was er voor jou in de afgelopen periode een belangrijk 'kantelmoment'? Kun je dat beschrijven?

5. Tot slot: wat wil je vasthouden? En zijn er nog dingen die je ons zou willen meegeven?

Overzicht hulpmiddelen bij de kernelementen-pilot 1

Vragen/doelen		Hulpmiddelen
1	Ruimte scheppen	Spel: van der Lauw, van der Sper en Van der Kom
2	Gelegenheid voor spel in het dagprogramma	Situatieschets(en) en gezamenlijke bespreking
3	Je thuis voelen in doen-alsof, eigen creativiteit	Associatieoefening (doos) en inspringspel (op weg met de auto)
4	Wat is 'doen-alsof-spel'?	Samen 'doen-alsof-spel' definiëren
5	Aansluiten bij het spelniveau van de kinderen	Observatiemodel rollenspel
6	Doen-alsof-spel: hoe ziet dat er concreet uit?	Praktijkvoorbeelden en eigen filmpjes bespreken Observatielijst kernelementen
7	Drukke kinderen die niet tot spelen komen	Van 'vertelpantomime' naar doen-alsof-spel
8	Laag-taalvaardige kinderen en spel	Lijst strategieën voor NT2-beginners Voorbeelden van contact maken Van 'vertelpantomime' naar doen-alsof-spel
9	Interesses van een kind ontdekken	Portret schrijven
10	Loskomen van aanbod-gestuurd spelen	Oefening: geef de kinderen het voortouw
11	Leren van en met elkaar	Logboek bijhouden en bespreken Samen bespreken wat werkt, wat werkt niet (mbv plakbriefjes)

Bijlage 3 Gespreksleidraad pedagogisch medewerkers ronde 2

Project Taaldenken in spel, mei 2020

Gespreksthema's

1 **Ervaren opbrengsten van de aanpak:**
   a. Is er iets veranderd in je eigen handelen als het gaat om spel en interactie met de kinderen? Kun je dat toelichten?
   b. In hoeverre sloot de training aan bij jouw kennis en vaardigheden?
      Wat kende je misschien al uit een eerdere opleiding of training, met welke basiskennis ben je gestart?
      Heeft deze 'training' je verder gebracht? In welk opzicht?
   c. Welke van de 10 kernelementen waren voor jou het belangrijkst?
   d. Welke activiteiten of werkvormen waren voor jou (het meest) zinvol?
   e. Heb je ook gewerkt met de observatielijst? Wat levert dat op voor jou?
   f. Wat zie je als een succeservaring voor jezelf? (Kun je een voorbeeld van zo'n spelsituatie beschrijven? Wat ging er goed?)
   g. Wat zie je eventueel nog als een belangrijk verbeterpunt voor jezelf?
      En wat heb je nodig om die verbetering te kunnen bereiken?

2 **Wat vond je van de werkwijze van een 'professionele leergemeenschap' (plg) gecombineerd met individuele coachgesprekken?**
   a. Wat was voor jou waardevol aan deze werkwijze?
   b. Waar zie je verbeterpunten, als het gaat over de plg-bijeenkomsten en de coaching?

c. In hoeverre vond je deze aanpak werkbaar en uitvoerbaar? Zou zo'n plg-vorm met coachmomenten ook mogelijk zijn zonder deelname in een project zoals dit?

3 **Wat is jouw visie op spel:**
   a. Hoe zie jij het belang van doen-alsof-spel voor de ontwikkeling van kinderen?
   b. Hoe breng je jouw visie in praktijk, op de groep?
   c. Wat moet een pedagogisch medewerker eigenlijk zoal doen en kunnen om goed doen-alsof-spel te bereiken?

4 **Tot slot:**
   a. Wat wil je vasthouden?
   b. Wat heb je daarvoor nodig?
   c. Welke tips heb jij nog voor het projectteam?

Dank je wel!

Overzicht hulpmiddelen bij de 10 kernelementen – pilot 2

Vragen	Hulpmiddelen
1. Hoe word je je bewust van ruimte scheppen voor kinderen naast jouw taalaanbod?	• Spel: van der Lauw, van der Sper en Van der Kom
2. Hoe maak je plek in je dagprogramma?	Situatieschets: • onderlinge bespreking
3. Hoe ga je je thuis voelen in doen-alsof? Hoe wordt je creatiever?	• Associatie-oefening (doos) • Inspring-spel (op weg met de auto).
4. Wat is doen-alsof spel precies?	• Samen definitie maken • Jezelf de vraag stellen: welke wereld spelen peuters na?
5. Hoe sluit je aan bij het spelniveau van de kinderen?	• Observatiemodel rollenspel
6. Hoe ziet doen-alsof spel er concreet uit?	• Bespreken praktijkvoorbeelden • Bespreken eigen filmpjes • Observatielijst kernelementen
7. Wat doe je met: - drukke kinderen die niet tot spelen komen? - kinderen die maar weinig tot spel komen? - kinderen die maar weinig variëren in hun spel?	• Stappen 'van spelvoorbeeld naar doen-alsof spel'; • Varianten van een spelvoorbeeld
8. Wat doe je met laag-taalvaardige kinderen?	• Lijst van strategieën: NT2-beginners • Voorbeelden van contact maken • Stappen 'van spelvoorbeeld naar doen-alsof spel' • Varianten van een spelvoorbeeld
9. Hoe ontdek je waar een kind in geïnteresseerd is, zodat je daarbij aan kunt sluiten?	• Portret
10. Hoe kom je los van aanbod-gestuurd spelen?	• Oefening: geef de kinderen het voortouw
11. Hoe leer je van en met elkaar?	• Pm-ers voeren in een rollenspel een kernelement uit • Het artikel 'Maak een probleem' met elkaar bespreken door het in stukken te verdelen en elkaar de essentie ervan te vertellen • Miniportfolio bijhouden en bespreken • Bespreken en verzamelen 'wat werkt' en 'wat werkt niet' (plakbriefjes)

Bijlage 4 Observatie Rollenspel

Observatiemodel Rollenspel					
	1. Gericht op materialen: Manipuleren, toevallige symbolische handelingen	**2. Gericht op handelingen: Symbolische handelingen en handelings-gebonden rollen**	**3. Gericht op rollen: Rollen, rolgebonden handelingen en eenvoudige spelscripts**	**4. Gericht op scripts: Complexe rollen, geplande scripts, symbolisch gebruik van materialen**	**5. Gericht op spelverhalen: Vol ontwikkeld rollenspel**
Materialen en handelingen	Is gericht op de kenmerken van het materiaal. Verkent het materiaal.	Is gericht op de handelingen met het materiaal. Speelt met het materiaal.	Kiest materiaal dat specifieke invulling geeft aan de rol.	Gebruikt materiaal symbolisch (met andere betekenis) of doet alsof er materialen zijn.	Speelt ook zonder materialen. Doet alsof. Materialen kunnen ook rollen vervullen in het spel.
Rollen	Heeft geen rol.	Handelt eerst, koppelt daar al doende of achteraf een rol aan. Houdt zich nog niet aan regels bij de rol.	Heeft rollen, waarbinnen regels gaan gelden. Wijkt daar soms nog vanaf.	Heeft complexe rollen met regels. Rollen staan in sociale relatie tot elkaar.	Speelt soms meerdere rollen in het spel. Handelingen worden gelijk aan handelingen in de volwassen wereld. Lezen, schrijven en rekenen/wiskunde worden ingezet.
Speelduur	Verkent materialen, soms korter, soms langer.	Scripts van enkele minuten.	Scripts van 10-30 minuten.	Scripts van 45 minuten of langer en over dagdelen verspreid.	Scripts van dagen. Onderbroken spel wordt weer opgepakt.
Taalgebruik	Spreekt weinig. Wel speelgeluiden.	Beschrijft handelingen.	Beschrijft rollen en handelingen. Gebruikt	Beschrijft rollen, handelingen en spelscript. Gebruikt	Beschrijft rollen, handelingen en spelscript. Gebruikt

			soms rolgebonden taal.	rolgebonden taal in dialoog.	rolgebonden taal in dialoog. Gebruik van boekentaal.
Script	Er is geen spelverhaal. Kan handelingen van anderen overnemen, of eenvoudige aanwijzingen opvolgen.	Speelt een eenvoudig script met een beperkt aantal handelingen. Kan met ondersteuning handelingen en rollen opnemen in het spel.	Speelt vertrouwde scripts helemaal uit. Neemt daarin ideeën van anderen over.	Bouwt samen met anderen een spelscript op. Borduurt voort op eerdere spelervaringen met het script. Variatie in scripts.	Bouwt samen met anderen een opeenvolging van spelscript(s) op. Borduurt voort op eerdere spelervaringen. Speelt thema's uit verhalen, boeken, de echte wereld en games.
Planmatig handelen	Heeft geen plan.	Heeft nog nauwelijks een plan. Kan wel benoemen met welk materiaal het wil spelen en soms wat het daarmee wil doen.	Plant rollen en handelingen vooraf en tijdens het spel.	Maakt vooraf plannen voor het spelscript.	Maakt plannen voor complex thematisch spel en besteedt veel tijd aan voorbereiding van spel.

Bewerking van schema in Leong, D.J. & Bodrova, E. (2012). 'Assessing and scaffolding Make-Believe Play'. In: Young Children, January 2012, pp. 28-34. Annerieke Boland en Bea Pompert, 2015

Recent uitgegeven rapporten Kohnstamm Instituut

1061 Vaessen, A. & Pater, C., Exalto, R.
Passend onderwijs in de praktijk deel 4. Casestudies in het primair en voortgezet onderwijs, ronde 2019. El Paso 69.

1056 Meijden, A.J.H., Biemans, H., Mariën, H., Klatter, E., Harbers, J. Oprel, C., Kreutz, F., Magereij, L., Schooten, E. van, Boogaard, M., & Diggelen, W. van.
Versnellen in de beroepskolom. Onderzoek naar de versnelde doorlopende leerroutes Talentontwikkeling Techniek en het Groene Lyceum.

1055 Aarsen, E. van, Suijkerbuijk, A., Smeets, E., Kennis, R., Weijers, D., Koopman, P. & Ledoux, G.
Extra analyses ten behoeve van de Evaluatie Passend onderwijs. El Paso 72.

1053 Weijers, D., Van Stigt, A., Ledoux, G.
Overstap po-vo voor jonge (hoog)begaafde leerlingen in Amsterdam-Diemen.

1052 Petit, R., Elshof, D.P. & Schooten, E. van.
Een extra helpende hand. Peer support in het voortgezet onderwijs.

1051 Karssen, M., Lourens, J.M.P. & Buisman, M.
Evaluatie van het programma Taal voor het Leven 2018-2020 voor de arbeidsmarktregio Stedendriehoek en Noordwest Veluwe.

1050 Karssen, M., Lourens, J.M.P. & Buisman, M.
Evaluatie van het programma Taal voor het Leven 2018-2020. Voortgang leesvaardigheid en sociale inclusie.

Deze rapporten zijn te bestellen via: secr@kohnstamm.uva.nl
Voor meer informatie, zie http://www.kohnstamminstituut.nl