

Spelbetrokkenheid bij jonge kinderen in de Nederlandse kinderopvang

Het effect van de nabijheid van de pedagogisch medewerker op de spelbetrokkenheid

Door: Merel Nederend

Studentnummer: 33270904

Universiteit Utrecht Sociale Wetenschappen

Kinder- en Jeugdpsychologie

Afdeling: Ontwikkelingspsychologie

Begeleider: Elly Singer

Tweede beoordelaar: D.M.P. de Haan

Inleverdatum: 18-07-2012

Inhoudsopgave

Samenvatting	3
1. Inleiding	4
2. Methode	11
3. Resultaten	22
<i>Vraagstelling 1: Wat is het effect van de nabijheid van de pedagogisch medewerker op de spelbetrokkenheid van het kind in een kinderdagverblijf.?</i>	22
<i>Vraagstelling 2: Wat is het effect van de nabijheid van andere kinderen op de spelbetrokkenheid van het kind in een kinderdagverblijf?</i>	25
<i>Vraagstelling 3: Wat is het effect van de rol van de pedagogisch medewerker op de spelbetrokkenheid?</i>	28
<i>Vraagstelling 4: Spelen kinderen die samenspelen meer betrokken dan kinderen die alleen spelen?</i>	30
<i>Vraagstelling 5: Spelen kinderen op de groeigroep meer betrokken dan kinderen op een verticale of horizontale groep?</i>	31
<i>Kwalitatieve analyse</i>	33
5. Discussie	38
6. Referentielijst	43

Samenvatting

Er wordt te weinig gespeeld op Nederlandse kinderdagverblijven. Kinderen lijken minder geconcentreerd te spelen dan mogelijk is. Dit onderzoek zet uiteen welke factoren van invloed zijn op de spelbetrokkenheid van jonge kinderen. Er is gebruik van een observatiemethode waarbij video-opnames zijn onderzocht van 116 kinderen van 2 en 3 jaar tijdens vrij spel. Van ieder kind zijn 6 metingen geanalyseerd van ieder 4 minuten bestaande uit een voormeting en een spelbetrokkenheidmeting. De volgende factoren werden geanalyseerd: de leidster nabijheid, leidsterrol, nabijheid andere kinderen, samenspel en type opvang. Spelbetrokkenheid is gemeten aan de hand van de betrokkenheidschaal geïnspireerd op de betrokkenheidschaal van Laevers (2005). Daarnaast is kwalitatief onderzoek gedaan naar inhoudelijke verklaringen voor gevonden verbanden. De resultaten laten zien dat alle bovengenoemde factoren verband houden met spelbetrokkenheid. Er kan geconcludeerd worden dat bij het verbeteren van de spelbetrokkenheid in de kinderopvang rekening gehouden moet worden met bovengenoemde factoren.

1. Inleiding

Spel is erg belangrijk voor de ontwikkeling van het kind. Spel zorgt voor de ontwikkeling van nieuwe competenties waardoor het zelfvertrouwen van het kind vergroot (Ginsburg, 2007). Spel helpt onder andere bij de motorische ontwikkeling door het spelen van fysiek actief spel (Pellegrini & Smith, 1998), de sociale vaardigheden doormiddel van samenspel (Smith & Hart, 2002) en de cognitieve ontwikkeling door onder andere het spelen van fantasie spel (Singer & Singer, 1990). Dit leereffect treedt alleen op wanneer er sprake is van geconcentreerd spel. Het is dus belangrijk dat kinderen wanneer ze spelen ook geconcentreerd spelen, zodat dit spel een positieve invloed heeft op de ontwikkeling. Onder betrokken zijn wordt verstaan: geconcentreerd, geboeid en gemotiveerd zijn, intens mentaal actief zijn, gewaarwordingen en gedachten ten volle ervaren, gedreven worden door de drang om te exploreren en zich aan de grens van hun mogelijkheden bewegen. Het betrokken zijn bij spel zorgt ervoor dat het kind leert. Dit betrokken spel komt tot stand wanneer het kind de ruimte geboden wordt om vrij te spelen en wanneer het aangeboden spel aansluit bij het ontwikkelingsniveau van het kind (Laevers, Debruyckere, Silkens, & Snoeck, 2005).

Het blijkt echter dat kinderen maar weinig betrokken spelen. Uit verschillende onderzoeken blijkt dat kinderen maar een klein gedeelte van de tijd besteden aan betrokken spel. McWilliam en collega's zien in een observatieonderzoek onder 63 kinderen in de leeftijd variërend tussen de 0,57 en 5,3 jaar dat kinderen maar 2% van de tijd hoog betrokken spelen. Het grootste gedeelte van de tijd (51%) zijn kinderen wel actief betrokken, maar vallen ze niet in de groep hoog betrokken. 36% van de tijd zijn kinderen aan het kijken en luisteren naar prikkels in de omgeving. 11% van de tijd zijn de kinderen laag betrokken en 1% van de tijd zijn kinderen doelloos aan het rondlopen (transitie) (McWilliam, Scarborough en Kim, 2003).

Uit de hiervoor genoemde onderzoeken kan geconcludeerd worden dat geconcentreerd spel belangrijk is voor het ontwikkelingsproces van kinderen. Daarom lijkt het gerechtvaardigd om te proberen om het voorkomen van geconcentreerd spel bij kinderen te verhogen. De vraag is alleen op welke manier dit geconcentreerde spel tot stand komt en op welke manier dit geconcentreerde spel bevorderd kan worden.

Volgens Laevers (2005) is de rol van de pedagogisch medewerker (PM'er) van invloed op de spelbetrokkenheid van het kind. Uit onderzoek van Mashburn en collega's (2008) blijkt dat een sensitieve en responsieve PM'er belangrijk is voor het creëren van een betrokken leeromgeving. Met sensitiviteit wordt bedoeld dat de PM'er het kind in voldoende mate veiligheid, geruststelling en aanmoediging biedt. Met responsiviteit wordt de mate waarin de PM'er op een juiste manier reageert op de behoeftes van een kind bedoeld (Mashburn et al., 2008). De PM'er kan dus wanneer dit op een juiste manier wordt gedaan het kind dat doelloos rondloopt helpen aan een activiteit. (Laevers, Debruyckere, Silkens, & Snoeck, 2005). Dit kan de spelbetrokkenheid van een kind verhogen.

Nabijheid

Volgens de Attachmenttheorie is het belangrijk dat een bepaalde fysieke afstand tussen kind en opvoeder niet wordt overschreden. De aanwezigheid van een opvoeder geeft het kind een veilig gevoel. De nabijheid van de opvoeder geeft het kind namelijk de kans op verzorging en bescherming. Met opvoeder wordt over het algemeen de moeder bedoeld, maar deze rol kan ook door iemand anders overgenomen worden zoals de PM'er op het kinderdagverblijf (Juffer, 1993). De nabijheid van een verzorger geeft het kind dus een veilig gevoel.

Uit eerder onderzoek lijkt er een effect te zijn van de aanwezigheid van de PM'er op de betrokkenheid van een kind op een bepaalde activiteit (Johnson, Christie, & Yawkey, 1987, zoals geciteerd in Kontos, 1999). Door sommige onderzoekers wordt het tegenovergesteld beweerd. Afstand houden van een spelend kind zou de juiste manier zijn om het kind goed geconcentreerd te laten spelen. Afstand houden zou ervoor zorgen dat de PM'er niet interfereert in de ontwikkeling van het kind (Miller, Fernie & Kantor, 1992; Pellegrini & Galda, 1993, zoals geciteerd in Kontos, 1999). Zo stelt Biber (1984, zoals geciteerd in Trawick-Smith, Dziurgot, 2011) dat kinderen wanneer ze zelfstandig spelen een spel spelen dat een persoonlijke waarde heeft, dit spel brengt emoties naar de voorgrond. De betrokkenheid van een volwassene zou volgens Biber alleen maar in de weg kunnen zitten van deze processen.

Deze visie is inmiddels achterhaald en er worden tegenwoordig vooral positieve effecten gevonden van de nabijheid van een volwassene. Zo vinden Bigelow en collega's dat de nabijheid van de moeder een positief effect heeft op het spel. Dit blijkt uit een onderzoek bij 30 kinderen met een gemiddelde leeftijd van 12,1 maand. De kinderen werden in twee groepen verdeeld, in de eerste groep ging de moeder zo min mogelijk interactie aan het met het kind en in de tweede groep ging de moeder dezelfde interacties aan als ze normaal zou doen bij haar kind. Het blijkt dat de kinderen uit de tweede groep, met de 'normale' interactie, verder ontwikkelt spel spelen dan kinderen uit de eerste groep (Bigelow, MacLean & Proctor, 2004).

Rol van de pedagogisch medewerker

Volgens de 'zone van naaste ontwikkeling' van Vygotsky (Vygotsky, 1964, zoals geciteerd in: van Oers, 1988; Vygotsky, 1978) ontwikkelt een kind zich doordat het geholpen wordt aan nieuwe activiteiten die het kind zelfstandig nog niet aan kan. Door middel van imitatie of hulp van een ander kan het kind activiteiten aan die het anders niet aan zou kunnen. Het is dus belangrijk dat een PM'er betrokken is bij het spel van een kind.

Uit onderzoek van Layzer en collega's (1993, zoals geciteerd in Kontos, 1999) blijkt dat de PM'er 70% van de tijd betrokken is bij het spel van de kinderen. Het grootste deel van de tijd is de PM'er dus bezig met een kind. Doordat er echter veel meer kinderen dan PM'ers aanwezig zijn is het percentage voor individuele aandacht van een PM'er per kind een stuk lager. Daarnaast werd er door Layzers en collega's geobserveerd dat de PM'ers vooral met groepen kinderen bezig waren en minder individueel met een kind. Hierdoor kan worden aangenomen dat wanneer een kind individueel aan het spelen is, dit kind weinig begeleiding krijgt van een PM'er.

Deze korte tijd die een PM'er betrokken is bij een kind moet dus optimaal benut worden. Het is dus belangrijk om te kijken welke rol een PM'er het beste kan aannemen om ervoor te zorgen dat een kind betrokken speelt.

Uit onderzoek van Kontos (1999) blijkt dat een PM'er het grootste gedeelte van de tijd bezig is met kinderen helpen aan spel en het begeleiden van kinderen in hun spel.

Aannemelijk is dat de rollen van een PM'er die zich richten op het vergemakkelijken van een activiteit (zoals meespelen) en het stimuleren van een verbale interactie het beste effect hebben op de betrokkenheid van een kind (Johnson et al., 1987, zoals geciteerd in Kontos, 1999),

De interactie van de PM'er met een kind kan ook negatieve gevolgen hebben. Zo blijkt uit het onderzoek van Harper en McCluskey (2003) dat wanneer een volwassene interactie aan gaat met een kind, dit betreffende kind direct hierna minder interactie aan gaat met leeftijdsgenoten. Door de interactie van de volwassene met het kind vindt er dus minder sociale interactie met leeftijdsgenoten plaats.

In veel gevallen blijken de interacties tussen PM'er en kind restrictieve interacties te zijn. 40% van de interacties zijn namelijk restrictieve interacties. Hieronder wordt verstaan het geven van bevelen, waarschuwingen, kritiek of iets verbieden (Cassidy & Buell, 1996). Deze restrictieve interacties blijken een negatief effect te hebben op de ontwikkeling van een kind (McCartney, 1984, zoals geciteerd in Riksen-Walraven, 2000).

Samenspel

Kinderen tonen vanaf jonge leeftijd al interesse in elkaar. Baby's hebben al vanaf 6 maanden interacties met elkaar. Het echte samenspelen, komt pas op latere leeftijd, vanaf 2 jaar gaan kinderen samenspelen (Brownell, Ramani & Zerwas, 2006).

Kinderen spelen vanaf deze leeftijd afwisselend samen, parallel en alleen. Peuters spelen 30% van de tijd samen, 28% van de tijd spelen ze parallel en 17% van de tijd spelen zij alleen (Singer & de Haan, 2007).

Samenspel blijkt een positief effect te hebben op het spel. Zo blijken kinderen meer puzzels op een computer op te kunnen lossen wanneer ze samenspelen dan wanneer ze parallel spelen of wanneer ze alleen spelen (Inkpen, Booth, Klawe, & Uptis, 1995).

Groep

Kinderdagverblijven kunnen verschillen op de manier van samenstelling van de groep. Er worden over het algemeen drie groepen onderscheiden. Dit zijn de verticale groep, de horizontale groep en de groep. In de verticale groep zitten alleen kinderen van

dezelfde leeftijd bij elkaar. In de horizontale groep zitten kinderen van verschillende leeftijden bij elkaar op een groep. In de groeigroep zitten ook kinderen van dezelfde leeftijd bij elkaar, deze kinderen zitten gedurende de gehele tijd dat zij op het kinderdagverblijf verblijven bij elkaar in dezelfde groep. In deze groeigroep vindt dus minder wisseling van kinderen plaats. Op deze manier leren de kinderen elkaar dus kennen en raken ze meer vertrouwd met elkaar.

In Italië is deze groeigroep de standaard soort groep op een kinderdagverblijf. Kinderen blijven in Italië dus voor lange tijd bij elkaar in een groep. Onderzoek naar deze Italiaanse kinderdagverblijven laat zien dat deze kinderdagverblijven een positief effect hebben op de spelontwikkeling van het kind (Aureli & Colecchia 1996).

Dit effect komt overeen met de onderzoeken die het belang van de aanwezigheid van bekende leeftijdsgenoten onderzoeken. Zo blijkt namelijk uit een onderzoek dat het overgeplaatst worden naar een nieuwe groep, dat voor het kind een stressvolle gebeurtenis is, als minder stressvol ervaren wordt wanneer dit gebeurde met een bekende leeftijdsgenoot. Kinderen die met een bekende leeftijdsgenoot werden overgeplaatst hadden minder problemen dan kinderen die alleen werden overgeplaatst (Field, Vega-Lahr & Jagadish, 1984, zoals geciteerd in Riksen-Walraven, 2002). De aanwezigheid van een bekende leeftijdsgenoot kan dus net zoals de aanwezigheid van een PM'er voor een veilig gevoel zorgen.

In deze thesis zal worden gekeken naar het effect van de PM'er en het effect van andere kinderen op de spelbetrokkenheid van kinderen. Hier volgt een samenvatting van de hypothesen gebaseerd op het theoretische kader, geordend naar de onderzoeksvragen:

1. Wat is het effect van de nabijheid van de pedagogisch medewerker op de spelbetrokkenheid van het kind in een kinderdagverblijf?

Op basis van voorgaande literatuur wordt verwacht dat de spelbetrokkenheid hoger is wanneer de PM'er nabij is. Deze nabijheid geeft het kind een veilig gevoel waardoor het kind zich veilig voelt om te gaan spelen en exploreren (Juffer, 1993). Wanneer de PM'er wisselend aanwezig is, wordt verwacht dat dit een negatief effect heeft op de

spelbetrokkenheid. Wanneer de PM'er wisselend aanwezig is, is dit storend voor het kind. Het kind wordt dan eerder afgeleid waardoor het niet geconcentreerd bezig kan zijn.

2. Wat is het effect van de nabijheid van andere kinderen op de spelbetrokkenheid van het kind in een kinderdagverblijf?

Ook hier wordt verwacht dat de nabijheid van andere kinderen een positief effect zal hebben op de spelbetrokkenheid van het kind. Ook de aanwezigheid van bekende leeftijdsgenoten kunnen zorgen voor een veilig gevoel voor het kind (Field, Vega-Lahr & Jagadish, 1984, zoals geciteerd in Riksen-Walraven, 2002). Daarnaast wordt verwacht dat het wisselend aanwezig zijn van andere kinderen ook een storend effect heeft op de spelbetrokkenheid van het kind. Het wisselend aanwezig zijn van andere kinderen zal dus een negatief effect hebben op de spelbetrokkenheid.

3. Wat is het effect van de rol van de PM'er op de spelbetrokkenheid?

Er wordt verwacht dat wanneer de PM'er het kind helpt door het vergemakkelijken van een activiteit (zoals meespelen) en het stimuleren van een verbale interactie dit een positief effect heeft op de spelbetrokkenheid van een kind. Een te restrictieve houding van de PM'er kan een negatief effect hebben op de spelontwikkeling van een kind (McCartney, 1984, zoals geciteerd in Riksen-Walraven, 2000). Daarom wordt verwacht dat restrictieve rollen een negatief effect hebben op de spelbetrokkenheid van het kind.

4. Spelen kinderen die samenspelen meer betrokken dan kinderen die alleen spelen?

Samenspel blijkt een positief effect te hebben op het spel van het kind (Inkpen, Booth, Klawe, & Uptis, 1995). Mogelijk heeft samenspel ook een positief effect op de spelbetrokkenheid van het kind.

5. Spelen kinderen op de groep meer betrokken dan kinderen op een horizontale of verticale groep?

De aanwezigheid van bekende leeftijdsgenoten kunnen zorgen voor een veilig gevoel voor het kind (Field, Vega-Lahr & Jagadish, 1984, zoals geciteerd in Riksen-Walraven, 2002). In Italiaanse kinderdagverblijven wordt ook gevonden dat het aanwezig zijn op

een kinderdagverblijf in een groep een positief effect heeft op de spelontwikkeling (Aureli & Colechia 1996). Daarom wordt verwacht dat deze groep ook een positief effect heeft op de spelbetrokkenheid van een kind.

2. Methode

2.1 Design

Het design van dit onderzoek is tweeledig: een deel van het onderzoek bestaat uit een kwantitatief en exploratief observatieonderzoek met een selecte steekproef van kinderen. De kinderen zijn gedurende vrij spel op de kinderdagcentra opgenomen met een videocamera, waarbij verschillende factoren (onafhankelijke variabelen) zijn gemeten en de samenhang is onderzocht met spelbetrokkenheid (afhankelijke variabele). Daarnaast is een tweede deel van het onderzoek kwalitatief van aard, waarbij de PM'er rol 'negatieve gedragsregulatie' en de relatie hiervan met spelbetrokkenheid bekeken is aan de hand van beschrijvend onderzoek.

2.2 Participanten

Voor het huidige onderzoek is een onderzoeksgroep gebruikt bestaande uit 116 kinderen van 2 en 3 jaar oud. Er wordt hierbij gebruik gemaakt van een voor eerder onderzoek verkregen dataset van 96 2- en 3-jarige kinderen die geselecteerd waren om te volgen in hun spelgedrag (De Haan & Singer, 2010). Van deze kinderen waren er 48 meisjes en 48 jongens. De kinderen waren tussen de 24 en 47 maanden oud, met een gemiddelde leeftijd van 35 maanden ($sd = 6,11$). Van de kinderen waren er 32 Nederlandse (16 jongens, 16 meisjes), 32 Marokkaanse (16 jongens, 16 meisjes) en 32 Antilliaanse kinderen (16 jongens, 16 meisjes) betrokken bij het onderzoek. Voor het huidige onderzoek zijn hieraan nog 20 kinderen toegevoegd, afkomstig van video-opnamen van een groep in Den Haag. Een overzicht van de kenmerken van huidig onderzoek is te zien in tabel 1.

De kinderen zijn geworven door contact op te nemen met 23 grote, goed bekend staande kinderdagverblijforganisaties en peuterspeelzalen verspreid in Nederland. Al deze kinderdagverblijfcentra voldeden aan de wettelijke kwaliteitsnormen. Vervolgens is er contact opgenomen met de pedagogisch medewerkers van de kinderdagverblijven. De pedagogisch medewerkers hebben toestemming gevraagd aan de ouders van de kinderen. Alleen indien alle ouders toestemming gaven is het onderzoek uitgevoerd op de groep. Sommige ouders gaven wel toestemming maar wilden niet dat hun kind in beeld kwam.

Hier is rekening mee gehouden bij het onderzoek. Bij het werven van de participanten zijn de ethische normen in acht genomen.

Tabel 1: Kindkenmerken (N = 116)

Kindkenmerken	Jongens		Meisjes		Totaal	
	N=63		N=53		N = 116	
Gemiddelde leeftijd in maanden	33,7 (SD = 6,54)		34,81 (SD = 6,15)		34, 21 (SD = 6,39)	
<i>N = 116</i>						
	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage
Etniciteit						
- Marokkaans	32	25,4	32	30,2	64	27,6
- Antilliaans	17	27,0	15	28,3	64	27,6
- Nederlands	25	39,7	21	39,6	46	39,7
- Overig	4	6,4	1	1,9	5	3,5
<i>N = 115</i>						
Opleidingsniveau moeder						
- Laag	26	44,1	21	40,4	47	42,3
- Gemiddeld	15	25,4	16	30,8	31	27,9
- Hoog	18	30,5	15	28,8	33	29,7
<i>N = 111</i>						
Opleidingsniveau vader						
- Laag	23	41,8	19	39,6	42	40,8
- Gemiddeld	15	27,3	11	22,9	26	25,2
- Hoog	17	30,9	18	37,5	35	34,0
<i>N = 103</i>						

2.3 Procedure

Middels audio en video-opnames is ieder kind twee keer een half uur gevolgd tijdens vrij spel. Met vrij spel wordt bedoeld: ‘een situatie waarin het kind zelf kan bepalen wat het speelt, met of zonder interactie met de pedagogisch medewerker’ (Van Hoogdalem, Singer, Bekkema & Sterck, 2008). Elke activiteit die het kind zelfstandig uitvoert, of met behulp van de pedagogisch medewerker, kan vrij spel zijn. Naar de wc gaan, eten, drinken of een plenaire activiteit vallen niet onder vrij spel. Tijdens de opnames vond er zo min mogelijk interactie met de onderzoekers plaats.

Er wordt voor elke observatie één kind gevolgd. Van elk kind is er 60 minuten opname, waarbij steeds 6 intervallen gemeten zijn. Een interval bestond uit twee minuten voormeting en de twee daarop volgende minuten ‘hoofdmeting’ van het gedrag van het doelkind (zie tabel 2).

De volgende variabelen werden tijdens het interval geanalyseerd: leidster nabijheid, leidsterrol, nabijheid andere kinderen, samenspel en de spelbetrokkenheid.

De laatste, afhankelijke variabele ‘spelbetrokkenheid’, wordt gemeten aan de hand van de betrokkenheidsschaal van Laevers, Debruyckere, Silkens en Snoeck (2005). De afhankelijke variabele wordt alleen tijdens de hoofdmeting gemeten. De andere variabelen (leidster nabijheid, leidsterrol, nabijheid andere kinderen en samenspel) worden zowel tijdens de voormeting als tijdens de hoofdmeting gemeten. Door deze variabelen op twee momenten te meten kan gekeken worden wat het effect van deze variabelen is twee minuten later. De twee intervallen kunnen voor deze variabelen ook samengevoegd worden zodat er een interval van 4 minuten ontstaat. Bij elke 30 minuten video is de betrokkenheid bepaald bij de intervallen 5-7 minuten, 15-17 minuten en 25-27 minuten.

De video's zijn geanalyseerd door drie vooraf getrainde Kinder- en Jeugdpsychologiestudenten en een Kinder- en Jeugdpsycholoog junior onderzoeker.

Tabel 2: Meetmomenten per 1 uur opname.

Eerste opname	Voormeting	hoofdmeting
1 ^e interval	3 – 5 min	5 – 7 min
2 ^e interval	13 – 15 min	15 – 17 min
3 ^e interval	23 – 25 min	25 – 27 min
Tweede opname	Voor	Tijdens
4 ^e interval	3 – 5 min	5 – 7 min
5 ^e interval	13 – 15 min	15 – 17 min
6 ^e interval	23 – 25 min	25 – 27 min

2.3.1 Instrumenten

Er is geobserveerd aan de hand van audio en video-opnamen. Deze opnamen zijn gescoord en geanalyseerd door middel van fixed interval sampling met een 2 minuten intervalobservatie. Bij elke observatie is er één kind gevolgd. Van elk kind was er 60 minuten aan opname. Hierbij werd een operationalisering gebruikt van de volgende variabelen: leidster nabijheid, rol van de leidster, contact initiatief kind, nabijheid andere kinderen, samenspel, sfeer omgeving, dominante spelactiviteit, en de spelbetrokkenheid.

Tabel 3: Variabelen

Variabelen	
<i>Leidster nabijheid</i>	nabij / niet nabij / wisselend
<i>Rol van de leidster</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Biedt gestructureerde activiteit aan groepje - Helpt target kind om te beginnen met een activiteit - Speelt met kind/kinderen mee; praat met kind - Reguleert gedrag van kind richting wat het positief moet doen - Stopt of verbiedt gedrag kind of pakt materiaal weg/af - geen rol: leidster is niet nabij
<i>Contact initiatief kind</i>	- kind wil delen (iets vertellen/ iets laten zien)

	- hulpvragen en toestemming vragen - leidster betrekken bij spel - overig: niet codeerbaar initiatief kind - geen contact initiatief van kind
<i>Nabijheid andere kinderen</i>	aanwezig nabij / sterk wisselend / eenmalig wisselend / niet nabij afwezig
<i>Samenspel</i>	- Alleen / Parallel spel / Samen spel
<i>sfeer omgeving</i>	- Ordelijk /chaotisch
<i>Dominante spelactiviteit</i>	Constructie/ Exploratief/ Speel-leeractiviteit/ Functioneel spel/ Symbolisch spel/ Expressie/ Praten/ Overig/ Transitie-wisselende activiteiten
<i>Spelbetrokkenheid</i>	1 / 2 / 3a / 3b / 4 / 5

2.4 Operationalisatie

2.4.1 Groepssoorten

Voor dit onderzoek is onderscheid gemaakt in een drietal type groepen: een horizontale groep, een verticale groep en een groeigroep.

In de verticale groepen zitten kinderen van verschillende leeftijdsgroepen samen in één groep. We definiëren een verticale groep op een kinderdagverblijf als een groep waarin kinderen zitten met een leeftijdsverschil van meer dan twee jaar. Een horizontale groep is een groep waarin kinderen zitten die maximaal twee jaar in leeftijd verschillen. In de groeigroep zitten kinderen die beginnen als een groep baby's en die bij elkaar blijven tot ze naar school gaan.

Tabel 4: Omschrijvingen van groepssoorten

Groepssoort	Omschrijving
<i>Horizontale groep</i>	Kinderen in dezelfde groep die maximaal twee jaar van elkaar in leeftijd verschillen.
<i>Verticale groep</i>	Kinderen van verschillende leeftijden

Groeigroep

samen in één groep, met een leeftijdsverschil van meer dan twee jaar. Kinderen van verschillende leeftijden die beginnen als een groep baby's die bij elkaar blijven tot ze naar school gaan.

2.4.2 De nabijheid van de pedagogisch medewerker

Met betrekking tot nabijheid werd genoteerd of de pedagogisch medewerker zich wel of niet binnen een straal van twee meter van het doelkind bevond. Wanneer de leidster wisselend nabij was of van een afstand contact had met het doelkind, werd wisselend genoteerd. Ook wanneer de leidster langs liep, werd wisselend genoteerd. Dit leverde de volgende mogelijkheden: 'nabij', 'niet nabij' en 'wisselend'. De drie variabelen sluiten elkaar uit. Zie tabel 5 voor een overzicht van de omschrijvingen van de variabelen.

Tabel 5: Omschrijvingen van de variabelen Nabijheid leidster: 'nabij', 'niet nabij' en 'wisselend'

Variabele	Omschrijving
<i>Nabij</i>	De leidster bevindt zich binnen een afstand van twee meter van het kind
<i>Wisselend</i>	Leidster is een of meer malen kort nabij of in contact met kind. Ook als leidster van een afstand even contact heeft met het kind of wanneer zij langs het kind loopt.
<i>Niet nabij</i>	De leidster is gedurende het interval niet binnen een afstand van 2 meter van het kind.

2.4.3 Initiatieven tot interactie tussen pedagogisch medewerker en kind

Op basis van eerdere studies en op inductieve wijze zijn verschillende categorieën verkregen van redenen waarom het kind een interactie begint. Beschrijvingen van deze categorieën zijn te vinden in tabel 6.

Het gaat bij deze variabele om elkaar niet uitsluitende categorieën. Een kind kan in één intervalmeting bijvoorbeeld zowel iets laten zien als om hulp en toestemming vragen. In SPSS is bij deze variabele een dummycodering gebruikt.

Tabel 6: Categorieën waarom het kind een interactie begint met de leidster

Categorie	Omschrijving
<i>1. Iets laten zien</i>	Het kind komt iets vertellen of iets laten zien, bijvoorbeeld iets over thuis of over iets wat er net gebeurd is of laat zien wat het gevonden heeft. Niet spelgerelateerd.
<i>2. Hulpvragen en toestemming vragen</i>	Het kind vraagt de leidster om hulp of toestemming. Bijvoorbeeld of hij ergens mee mag spelen, of hij of zij naar buiten of naar binnen mag, of de leidster iets wil pakken of ergens mee wilt helpen of waar een bepaald stuk speelgoed gebleven is.
<i>3. Leidster betrekken in het spel</i>	Het kind betreft de leidster betrekken bij het spel waar het mee bezig is door haar te roepen of iets over het spel te vragen, of het kind probeert mee te doen met het spel waar de leidster mee bezig is.
<i>4. Geen contact initiatief</i>	Het kind neemt geen initiatief tot contact naar de leidster toe.

2.4.4 Nabijheid andere kinderen:

Tabel 7: Omschrijvingen van de variabelen Nabijheidandere kinderen

Nabijheid andere kinderen	
<i>Aanwezig nabij</i>	andere kinderen zijn continu nabij
<i>Sterk wisselend</i>	kinderen komen regelmatig nabij en/of gaan weg
<i>Eenmalig wisselend</i>	1 kind komt eenmalig nabij of gaan weg
<i>Niet nabij afwezig</i>	geen andere kinderen in de buurt.

2.4.5 Samenspel

Er wordt onderscheid gemaakt in drie soorten spel: Alleen spel, parallel spel en samenspel. Er wordt gebruik gemaakt van definities vergelijkbaar als die van Smith (1978). Zie tabel 8 voor de omschrijvingen. Kinderen van 2 en 3 jaar spelen weinig samen. Wanneer er interactie plaatsvindt is dit vooral parallel spel. Voor het analyseren van deze variabele zijn daarom de groepen samenspel en parallel spel samengevoegd.

Tabel 8 : Samenspel

Soort spel	Omschrijving
<i>Alleen spel</i>	Het kind speelt alleen, er zijn geen kinderen nabij en er zijn geen interacties. Of er zijn wel kinderen maar deze doen iets anders.
<i>Parallel spel</i>	Het kind speelt in aanwezigheid van andere spelende kinderen en is zich van de andere kinderen bewust. Er kunnen soms interacties plaatsvinden die niet gericht zijn op het spel.
<i>Samenspel</i>	Het kind heeft interacties met de andere kinderen en/of speelt samen. Associatief samenspel.

2.4.6 Spelbetrokkenheid van het kind

De spelbetrokkenheid is bepaald voor 96 kinderen. Per kind is op zes momenten bepaald hoe groot de spelbetrokkenheid is met behulp van een betrokkenheidsschaal gebaseerd op de betrokkenheidschaal van Laevers, Debruyckere, Silkens en Snoeck (2005). Deze is te zien in tabel 6. De variabele betrokkenheid is op 6 punten gescoord (1a, 1b, 1c, 2a, 2b en 3). Voor het analyseren van de data zijn deze zes punten onderverdeeld in 3 groepen namelijk laag, matig en hoog. Voor de meeste analyses zullen deze drie groepen gebruikt worden. Voor de ANOVA's zal de zespunts-schaal gebruikt worden. Bij elk half uur

video is de spelbetrokkenheid bepaald voor de momenten 5.00-7.00, 15.00-17.00 en 25.00-27.00 minuten.

Tabel 9: Betrokkenheidschaal

Niveau	Betrokkenheid	Voorbeelden
1: Laag	a.	<p>Het kind vertoont nagenoeg geen activiteit:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>het is niet geconcentreerd, het staart, droomt weg;</i> - <i>het heeft een afwezige, passieve houding;</i> - <i>het vertoont geen gerichte activiteit, het stelt doelloze handelingen, brengt niets teweeg;</i> - <i>het vertoont geen tekenen van exploratiedrang of interesse;</i> - <i>het neemt niets in zich op, er is geen mentale activiteit.</i>
	b.	<p>Het kind vertoont enige activiteit maar die wordt geregeld onderbroken:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>zijn concentratie is beperkt: het kijkt weg, prutst, zit te dagdromen;</i> - <i>het is makkelijk afgeleid;</i> - <i>zijn handelingen leiden maar tot een beperkt resultaat.</i>
	c.	<p>Het kind is de hele tijd actief maar komt niet tot geconcentreerd spel:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>het is routinematig, vluchtig bezig; wisselende activiteiten</i> - <i>zijn motivatie is beperkt, het zet zich niet echt in, voelt zich niet uitgedaagd</i> - <i>het doet geen diepgaande ervaringen op;</i> - <i>het wordt niet opgeslorpt door wat het doet;</i>

2: Matig	a.	Als 3a + een periode hoog betrokken, niet langer dan 1,5 minuut. Is als 4, maar de dominante activiteit duurt korter dan 1,5 minuut
	b.	Goed betrokken: actief en betrokken met de dominante activiteit bezig; gedurende de periode 1,5 minuut tot 2 minuten. <ul style="list-style-type: none"> - <i>gaat globaal op in zijn activiteit</i> - <i>is echt geconcentreerd</i> - <i>voelt zich uitgedaagd; er is een zekere gedrevenheid</i> - <i>is hooguit een halve minuut uit zijn activiteit</i>
3: Hoog		Als bij 4; maar is langere tijd geconcentreerd. Het kind gaat al voor de meting in het spel op of blijft enige tijd na de meting betrokken

2.5 Data-analyse

Alle variabelen zijn ingevoerd in SPSS. Voor elk kind werden zes intervallen gemeten. Om het bestand overzichtelijk te houden, werd voor elk interval een nieuwe regel in de database gebruikt. Bij ieder kind zijn 6 intervallen gemeten, in totaal waren het 116 kinderen. Hierdoor ontstond een N van 696 intervallen. Er zijn kruistabellen gemaakt waarbij de Cramer's V is gemeten en een Chi²-test is gedaan. Hieraan kon gezien worden of er een relatie tussen de variabelen bestond, of deze significant was en wat de grootte van het effect was. Voor het berekenen van partiële correlaties is een aantal variantie-analyses (One-Way ANOVA's) uitgevoerd.

2.6 Betrouwbaarheden

Om de betrouwbaarheid van het observatiesysteem te berekenen is de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid berekend. De observatoren hebben in totaal 21 video's onafhankelijk van elkaar gescoord. Op deze manier is voor de variabelen leidster nabijheid, rol van de leidster, contact initiatief, nabijheid van andere kinderen, samenspel, dominante spelactiviteit en de spelbetrokkenheid de Cohen's kappa vastgesteld en de

procentuele overeenkomst berekend. In tabel 12 is voor elke variabele Cohen's kappa en de procentuele overeenkomst weergegeven.

Betrouwbaarheid	Cohen's Kappa	Oordeel	Procentuele overeenkomst
<i>1. Leidster nabijheid</i>	0.77	substantieel	90%
<i>2. Leidster rollen</i>	0.68	substantieel	78%
<i>3. Contact initiatief</i>	0.63	substantieel	86%
<i>4. Nabijheid andere kinderen</i>	0.84	(bijna) volledig	94%
<i>5. Samenspel</i>	0.89	substantieel	94%
<i>6. Dominante spelactiviteit</i>	0.71	substantieel	80%
<i>7. Spelbetrokkenheid</i>	0.81	(bijna) volledig	86%

Tabel 10 : Interbeoordelaarsbetrouwbaarheden berekend met Cohen's Kappa

3. Resultaten

3.1 verdeling spelbetrokkenheid

Om te kijken wat de verdeling is van de spelbetrokkenheid, zijn in tabel 1 de frequenties en percentages van de spelbetrokkenheid opgenomen. In de tabel 1 is af te lezen dat matig betrokken het meest voorkomt, namelijk 41.6% van de intervallen. Daarna komt laag betrokken met 32.1% van de intervallen. Als laatste spelen kinderen 27.1% van de intervallen hoog betrokken

Tabel 1, frequenties en percentages van spelbetrokkenheid van het kind, N=682

	<i>Frequentie</i>	<i>Percentage</i>
		<i>%</i>
<i>Laag</i>	219	32.1
<i>Matig</i>	284	41.6
<i>Hoog</i>	185	27.1
<i>Totaal</i>	682	100.0

3.2 vraagstelling 1: Wat is het effect van de nabijheid van de pedagogisch medewerker op de spelbetrokkenheid van een kind in een kinderdagverblijf?

3.2.1 verdeling nabijheid van pedagogisch medewerker

Om te kijken wat de frequentie is van de nabijheid van de pedagogisch medewerker (PM'er) zijn in tabel 2 de frequenties en de percentages weergegeven van de nabijheid van de PM'er gedurende zowel de voormeting als de hoofdmeting, dus gedurende vier achtereenvolgende minuten. In tabel 2 is te zien dat de PM'er 8.3% van de intervallen gedurende vier minuten nabij is en 73.7% van de intervallen wisselend aanwezig is. De PM'er is dus het grootste gedeelte van de intervallen wisselend aanwezig.

Tabel 2, frequenties en percentages van de nabijheid van de PM'er gedurende vier achtereenvolgende minuten, N=688

	<i>Frequentie</i>	<i>Percentage</i>
		<i>%</i>
<i>Nabij</i>	57	8.3
<i>Wisselend nabij</i>	507	73.7
<i>Niet nabij</i>	124	18.0
<i>Totaal</i>	688	100.0

3.2.2 Het effect van de nabijheid van de pedagogisch medewerker op de spelbetrokkenheid van een kind

Als eerste is onderzocht wat het effect is van de nabijheid van de PM'er op de spelbetrokkenheid van het kind. In tabel 3 is de verdeling van de nabijheid van de PM'er te zien ten opzichte van de spelbetrokkenheid van het kind. Er is gekeken naar het effect van de nabijheid gedurende vier minuten op de spelbetrokkenheid, dit betekent dat zowel de voormeting en de hoofdmeting zijn samengevoegd.

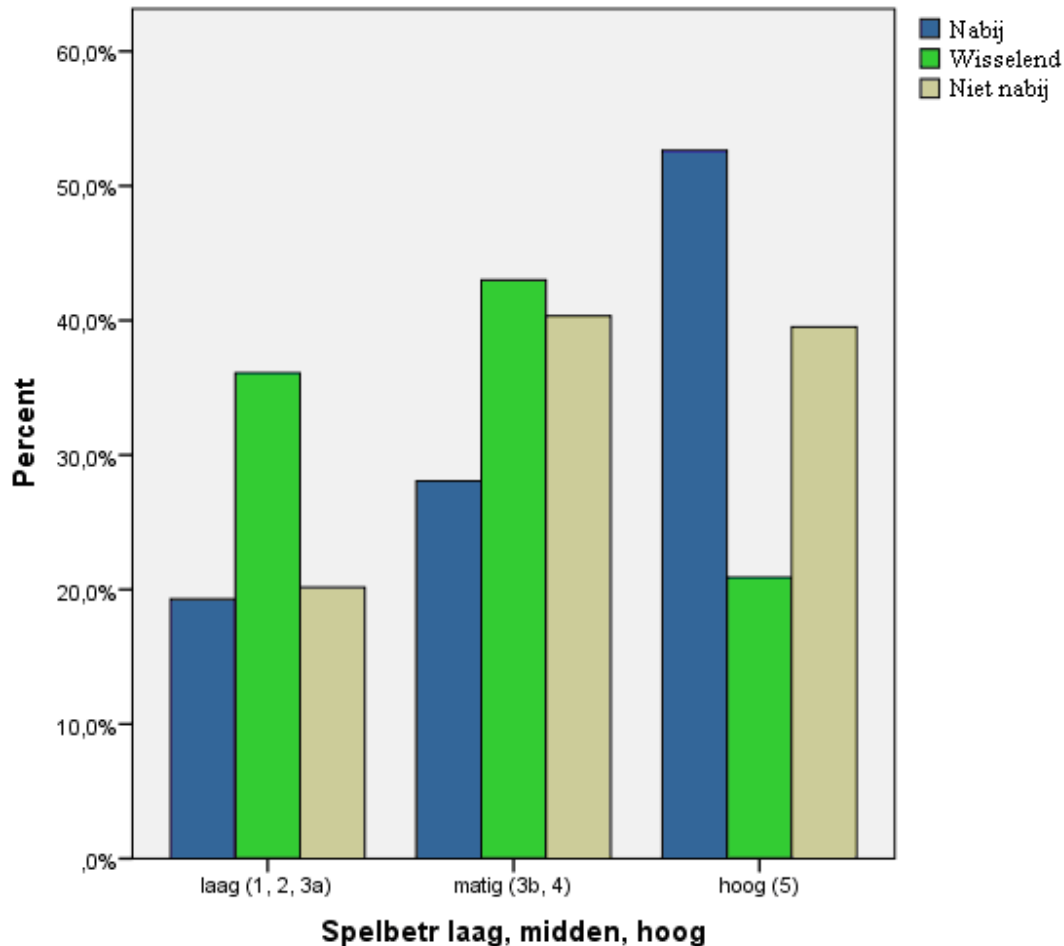
Tabel 3, Frequentie- en procentuele verdeling van leidsternabijheid en spelbetrokkenheid,

N = 688

Nabijheid leidster	spelbetrokkenheid			Totaal
	Laag (1,2 en 3a)	Matig (3b en 4)	Hoog (5)	
Nabij	11 19,3%	16 28,1%	30 52,6%	57 100%
Wisselend	183 36,1%	218 43,0%	106 20,9%	507 100%
Niet nabij	25 20,2%	50 40,3%	49 39,5%	124 100%
Totaal	219 31,8%	284 41,3%	185 26,9%	688 100%

Om te onderzoeken of er een samenhang bestaat tussen de variabelen leidster nabijheid en spelbetrokkenheid, is een Chi-kwadraattoets uitgevoerd, waarbij een significante samenhang is gevonden ($\text{Chi}^2 = 42.0$; $\text{df} = 4$; $p < .000$). Vervolgens is een Cramer's V-toets uitgevoerd om de sterkte van deze samenhang te bepalen (Cramer's $V = .175$, $p = .000$) (zie tabel 4).

Om een goed beeld te krijgen van de frequentie waarin de leidster wisselend aanwezig is tegenover de frequentie waarin ze nabij of niet nabij is, is in figuur 1 de spelbetrokkenheid in drie categorieën (laag, matig en hoog) uitgezet tegen de nabijheid van de leidster (nabij, wisselend en niet nabij) en in een staafdiagram weergegeven.



Figuur 1. Spelbetrokkenheid in drie categorieën en de nabijheid van de leidster

In tabel 3 is te zien dat er verschillen zijn tussen de verschillende groepen van de nabijheid van de PM'er ten opzichte van de spelbetrokkenheid van het kind. In tabel 4 is te zien dat dit verschil significant is. In figuur 1 lijkt naar voren te komen dat wanneer de leidster nabij is of niet storend is de spelbetrokkenheid hoger wordt. Om te zien of dit verschil tussen de groepen ook significant is, is een ANOVA uitgevoerd. Een ANOVA kan pas uitgevoerd worden wanneer de afhankelijke variabele bestaat uit 7 categorieën (Brace, Kemp & Snelgar, 2006). De afhankelijke variabele spelbetrokkenheid bestaat slechts uit 6 categorieën. In dit onderzoek is toch een ANOVA uitgevoerd omdat deze

interessante resultaten weergeeft. Daarnaast zijn de p scores laag, $p < .01$, dit betekent dat met grotere zekerheid gesteld kan worden dat tussen de groepen ook daadwerkelijk significante verschillen zijn. De resultaten van de ANOVA moeten echter met voorzichtigheid geïnterpreteerd worden.

Uit de resultaten van de ANOVA blijkt dat er een significant verschil is tussen de verschillende categorieën van nabijheid van de leidster $F = 17.862$; $p = .000$. Dit resultaat is in overeenstemming met het resultaat op de chi-kwadraattoets. De Levene's test blijkt echter significant ($p = .003$) dit betekent dat de verschillende groepen niet gelijk aan elkaar zijn en dat de resultaten met voorzichtigheid geïnterpreteerd moeten worden.

Een Post Hoc test (LSD) is uitgevoerd om te zien welke groepen significant van elkaar verschillen. Uit de resultaten van deze LSD test blijkt dat de groepen 'nabij' en 'wisselend' significant van elkaar verschillen ($p = .000$). Ook de categorieën 'niet nabij' en 'wisselend' verschillen significant van elkaar ($p = .000$). De categorieën nabij en niet nabij verschillen niet significant van elkaar ($p = .196$).

Uit deze resultaten kan geconcludeerd worden dat wanneer de PM'er nabij is of niet nabij is de spelbetrokkenheid hoger lijkt dan wanneer de PM'er wisselend aanwezig is.

3.3 Vraagstelling 2: Wat is het effect van de nabijheid van andere kinderen op de spelbetrokkenheid van het kind in een kinderdagverblijf?

3.3.1 verdeling nabijheid van andere kinderen

Om te kijken wat de frequentie is van de aanwezigheid van andere kinderen, zijn in tabel 4 de frequenties en percentages opgenomen van de aanwezigheid van andere kinderen. In deze tabel is te zien dat andere kinderen 0.9% van de intervallen niet nabij zijn. 89.1% van de intervallen zijn de andere kinderen wisselend aanwezig en 10.0% van de intervallen zijn de andere kinderen nabij aanwezig.

Tabel 4, frequenties en percentages van aanwezigheid van andere kinderen, N=688

	<i>Frequentie</i>	<i>Percentage</i> %
<i>Nabij</i>	69	10.0
<i>wisselend</i>	613	89.1
<i>Niet nabij</i>	6	0.9
<i>Totaal</i>	688	100.0

3.3.2 Wat is het effect van de nabijheid van andere kinderen op de spelbetrokkenheid van het kind in een kinderdagverblijf?

In tabel 5 is de verdeling van de nabijheid van andere kinderen ten opzichte van de spelbetrokkenheid van het target kind te zien.

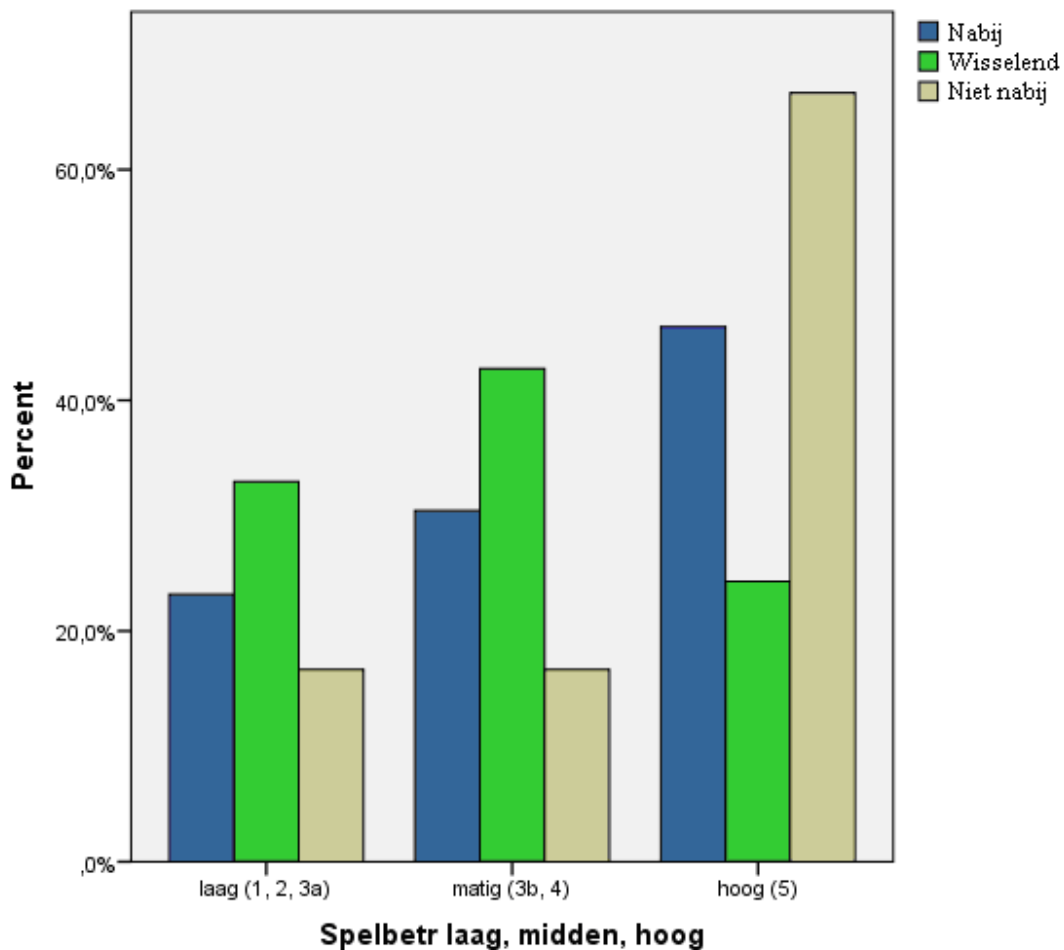
Tabel 5, Frequentie- en procentuele verdeling van nabijheid van andere kinderen en spelbetrokkenheid, N = 688

Nabijheid andere kinderen	spelbetrokkenheid			Totaal
	Laag (1,2 en 3a)	Matig (3b en 4)	Hoog (5)	
Nabij	16 23,2%	21 30,4%	32 46,4%	69 100%
Wisselend	202 33,0%	262 42,7%	149 24,3%	613 100%
Niet nabij	1 16,7%	1 16,7%	4 66,7%	6 100%
Totaal	219 31,8%	284 41,3%	185 26,9%	688 100%

Om te onderzoeken of er een samenhang bestaat tussen de variabelen nabijheid andere kinderen en spelbetrokkenheid, is een Chi-kwadraattoets uitgevoerd, waarbij een significante samenhang is gevonden ($\text{Chi}^2 = 20.254$; $\text{df} = 4$; $p < .000$). Vervolgens is een Cramer's V-toets uitgevoerd om de sterkte van deze samenhang te bepalen (Cramer's V

= .121, $p = .000$).

Om een goed beeld te krijgen van de frequentie waarin de andere kinderen wisselend aanwezig zijn tegenover de frequentie waarin ze nabij of niet nabij zijn, is in figuur 2 de spelbetrokkenheid in drie categorieën (laag, matig en hoog) uitgezet tegen de nabijheid van de andere kinderen (nabij, eenmalig wisselend, sterk wisselend en niet nabij) en in een staafdiagram weergegeven.



Figuur 2. De nabijheid van andere kinderen ten opzichte van de spelbetrokkenheid (drie categorieën).

Uit de resultaten van de ANOVA blijkt dat er een significant verschil is tussen de verschillende categorieën van nabijheid van de andere kinderen $F= 6.633$; $p=.001$.. Dit resultaat is in overeenstemming met het resultaat op de chi-kwadraattoets. De Levene's

test is significant ($p=.025$) dit betekent dat de verschillende groepen niet gelijk aan elkaar zijn en dat de resultaten met voorzichtigheid geïnterpreteerd moeten worden.

Een Post Hoc test (LSD) is uitgevoerd om te zien welke groepen significant van elkaar verschillen. Uit de resultaten van deze LSD test blijkt dat de groepen 'nabij' en 'wisselend' significant van elkaar verschillen ($p=.002$). De groepen 'nabij' en 'niet nabij' ($p=.348$) en 'wisselend' en 'niet nabij' ($p=.052$) verschillen niet significant van elkaar.

Uit deze resultaten kan geconcludeerd worden dat wanneer de andere kinderen wisselend aanwezig zijn de spelbetrokkenheid lager lijkt dan wanneer de andere kinderen nabij zijn.

3.4 Vraagstelling 3: Wat is het effect van de rol van de pedagogisch medewerker op de spelbetrokkenheid?

3.4.1 verdeling van leidster rollen

Om te kijken wat de frequentie is van de PM'errollen, zijn in tabel 6 de frequenties en percentages opgenomen van de verschillende PM'errollen. De som van de percentages van de verschillende PM'errollen is hoger dan 100%. Binnen één interval kunnen meerdere rollen voorkomen, waardoor het totale aantal (N) ook hoger wordt dan 688.

In deze tabel is te zien dat in 37,2% van de intervallen de PM'er mee speelt, in 33,7% van de intervallen geeft de PM'er een positieve gedragsregulatie, in 27,2% van de intervallen zet de PM'er het kind aan het werk en in 11,8% van de intervallen geeft de PM'er een negatieve gedragsregulatie.

Tabel 6, frequenties en percentages van de leidsterrollen

	<i>Frequentie</i>	<i>Percentage</i>
		<i>%</i>
<i>Kind aan het werk zetten</i>	<i>187</i>	<i>27.2</i>
<i>meespelen</i>	<i>256</i>	<i>37.2</i>
<i>Positieve gedragsregulatie</i>	<i>232</i>	<i>33.7</i>
<i>Negatieve gedragsregulatie</i>	<i>81</i>	<i>11.8</i>

3.4.2 het effect van de rol van de pedagogisch medewerker op de spelbetrokkenheid

De vierde vraagstelling richt zich op de vraag wat het effect is van de verschillende rollen die de PM'er aan kan nemen op de spelbetrokkenheid. Om te bepalen of er een effect is

van een van de leidsterrollen op de spelbetrokkenheid is een regressieanalyse uitgevoerd.

In tabel 7 zijn van deze analyse de resultaten te zien.

Tabel 7: Leidsterrollen in relatie met de spelbetrokkenheid

<i>PM'rollen</i>	<i>Spelbetrokkenheid (bèta)</i>
<i>Voormeting</i>	
<i>Kind aan het werk zetten/ activiteit aanbieden</i>	-.404
<i>Meespelen</i>	2.520*
<i>Positieve gedragsregulatie</i>	-3.463**
<i>Negatieve gedragsregulatie</i>	-.585
	<i>Totaal</i>
	<i>R²</i>
	<i>N</i>
	.028
	688
<i>Hoofdmeting</i>	
<i>Kind aan het werk zetten/ activiteit aanbieden</i>	-.104**
<i>Meespelen</i>	.062
<i>Positieve gedragsregulatie</i>	-.037
<i>Negatieve gedragsregulatie</i>	-.131**
	<i>Totaal</i>
	<i>R²</i>
	<i>N</i>
	.033
	688

* $p < .05$, ** $p < .01$

Uit deze resultaten blijkt dat wanneer de leidster meespeelt dit positief samenhangt met de spelbetrokkenheid van een kind twee minuten later ($F(4, 683) = 4.870, p = .01$),

Wanneer de leidster het gedrag van het kind positief reguleert hangt dit negatief samen met de spelbetrokkenheid van een kind twee minuten later ($F(4, 683) = 4.870, p = .00$),

Een kind aan het werk zetten of een activiteit aanbieden heeft een negatief effect op de spelbetrokkenheid van een kind ($F(4, 683) = 5.883, p = .007$) en

Negatief het gedrag van het kind reguleren heeft een negatief effect op de spelbetrokkenheid van het kind ($F(4, 683) = 5.883, p = .001$).

3.5 Vraagstelling 4: Spelen kinderen die samenspelen meer betrokken dan kinderen die alleen spelen?

3.5.1 verdeling samenspel.

Om te kijken wat de frequentie is van samenspel, zijn in tabel 8 de frequenties en percentages opgenomen van het alleen spel en het samenspel.

In deze tabel is te zien dat in 26,5% van de intervallen het target kind alleen speelt en in 73,5% van de intervallen het target kind samen speelt.

Tabel 8, frequenties en percentages van samenspel, N=688

	<i>Frequentie</i>	<i>Percentage</i> %
<i>Alleen spel</i>	182	26.5
<i>Samen spel</i>	506	73.5
<i>Totaal</i>	688	100.0

3.5.2 het effect van samenspel ten opzichte van de spelbetrokkenheid

De derde vraagstelling in het huidige onderzoek richt zich op de vraag in hoeverre er verschillen bestaan in spelbetrokkenheid tussen kinderen die alleen of samen met andere kinderen spelen. In tabel 9 staan de frequenties van de typen spel, verdeeld over de drie categorieën van spelbetrokkenheid.

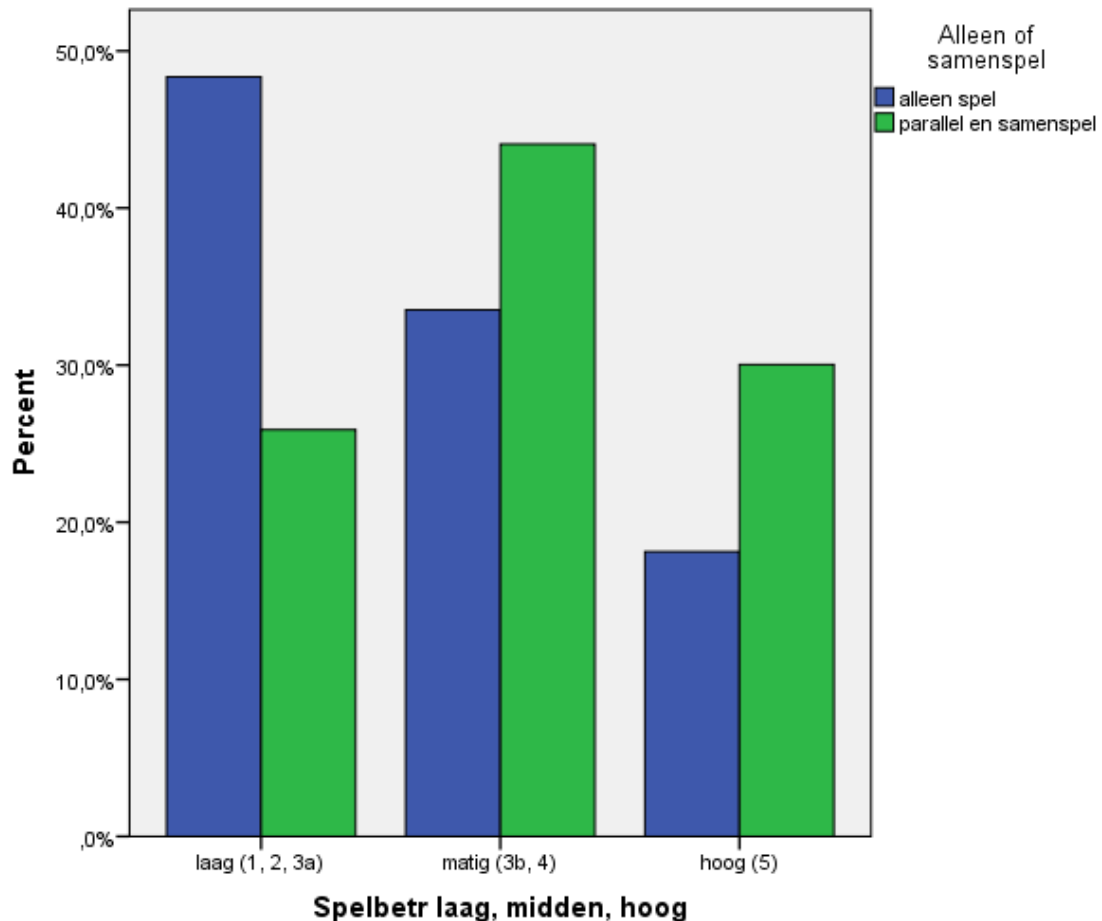
Tabel 9, Frequenties en percentages van type spel (alleen spel of samenspel) ten opzichte van de spelbetrokkenheid, N=688

Soort groep	spelbetrokkenheid			Totaal
	Laag (1,2 en 3a)	Matig (3b en 4)	Hoog (5)	
Alleen spel	88 48.4%	61 33.5%	33 18.1%	182 100.0%
Samen spel	131 25.9%	223 44.1%	152 30.0%	506 100.0%
Totaal	219 31.8%	284 41.3%	185 26.9%	688 100%

Om te onderzoeken of er een samenhang bestaat tussen de variabelen samenspel en spelbetrokkenheid, is een Chi-kwadraattoets uitgevoerd, waarbij een significante

samenhang is gevonden ($\text{Chi}^2 = 31.888$; $\text{df} = 2$; $p < .000$). Vervolgens is een Cramer's V-toets uitgevoerd om de sterkte van deze samenhang te bepalen (Cramer's $V = .215$, $p = .000$).

In figuur 3 is de spelbetrokkenheid in drie categorieën (laag, matig en hoog) uitgezet tegen het soort spel (samenspel of alleen spel) en in een staafdiagram weergegeven.



Figuur 3. samenspel ten opzichte van de spelbetrokkenheid (drie categorieën)

3.6 Vraagstelling 5: Spelen kinderen op de groeigroep meer betrokken dan kinderen op een verticale of horizontale groep?

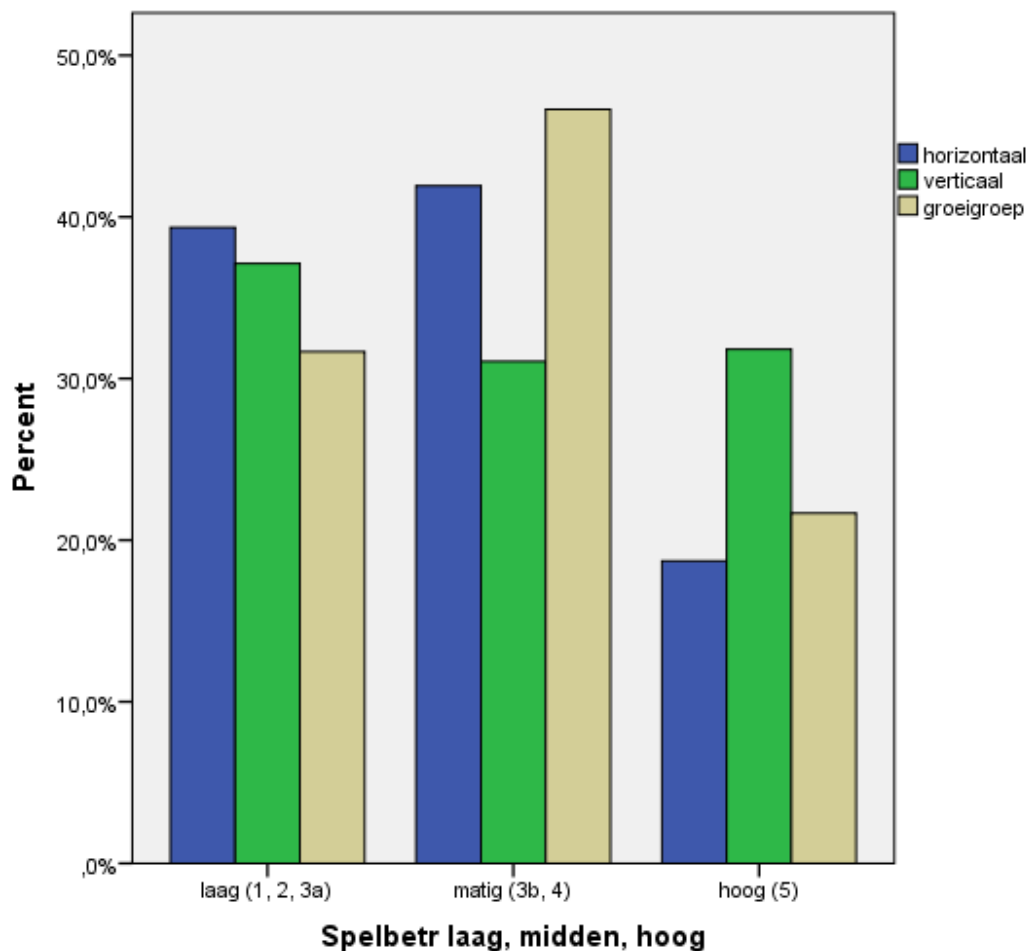
In de groeigroep zitten geen kinderen van 3 jaar oud. Om toch een goede vergelijking te maken in spelbetrokkenheid zijn alleen de kinderen van 2 jaar oud met elkaar vergeleken. In tabel 10 is de verdeling van de verschillende groepen ten opzichte van de spelbetrokkenheid te zien.

Tabel 10, Frequentie- en procentuele verdeling van soort groep en spelbetrokkenheid, N = 407

Soort groep	spelbetrokkenheid			Totaal
	Laag (1,2 en 3a)	Matig (3b en 4)	Hoog (5)	
Horizontale groep	61 41.2%	65 40.1%	29 29.9%	155 38.1%
Verticale groep	49 33.1%	41 25.3%	42 43.3%	132 32.4%
groeigroep	38 25.7%	56 34.6%	26 26.8%	120 29.5%
Totaal	148 100%	162 100.0%	97 100.0%	407 100%

Om te onderzoeken of er een samenhang bestaat tussen de verschillende groepen en spelbetrokkenheid, is een Chi-kwadraattoets uitgevoerd, waarbij een significante samenhang is gevonden ($\chi^2 = 10.737$; $df = 4$; $p = .030$). Vervolgens is een Cramer's V-toets uitgevoerd om de sterkte van deze samenhang te bepalen (Cramer's V = .115, $p = .030$).

Wanneer echter naar de resultaten van de ANOVA gekeken wordt blijkt er geen significant verschil te zijn tussen de groepen ($F(2,404) = 2.273$; $p = .104$). Ook wanneer gekeken wordt naar figuur 4 is er geen samenhang te zien tussen de soort groep en de spelbetrokkenheid.



Figuur 4. soort groep ten opzichte van de spelbetrokkenheid (drie categorieën)

3.7 kwalitatieve analyse van negatieve gedragsregulatie

In dit hoofdstuk zal dieper ingegaan worden op de rol “negatieve gedragsregulatie”. Dit is een van de rollen die een PM’er kan aannemen. Uit de eerdere resultaten blijkt dat een negatieve gedragsregulatie een negatief effect heeft op de spelbetrokkenheid van het kind (zie 3.5).

Voorbeeld 1: Een negatieve gedragsregulatie

Jordan is met de deur aan het spelen, hij doet de deur open en weer dicht. De PM’er komt aanlopen en zegt tegen Jordan: “Hupakee ga is even weg”. Ze pakt Jordan beet en zegt: “Doe is gewoon, Nee, je doet raar. Ja... ga is je best doen”. Jordan loopt naar de camera en vraagt: “mag ik kijken?” De PM’er zegt: “wat

had die mevrouw nou gezegd?” Ze pakt Jordan beet, Jordan loopt achteruit om te voorkomen dat de PM'er hem beetpakt. Hierdoor stoot Jordan zich aan een kast. PM'er zegt: “ja nu doe je jezelf pijn”. PM'er loopt weg.

Ik heb gekeken naar alle intervallen waar tijdens de hoofdmeting een negatieve gedragsregulatie plaats vond. Dit was in 37 intervallen het geval. Ik heb gekeken naar deze intervallen om te zien waarom deze negatieve gedragsregulatie een negatief effect heeft op de spelbetrokkenheid. Opvallen was dat er twee soorten situaties voorkwamen. De eerste situatie was een situatie waarin de PM'er alleen contact maakt het kind om het gedrag te reguleren. In de andere intervallen zag ik dat de PM'ers het gedrag wel negatief reguleren, maar daarna probeerden zij het kind weer aan het werk te zetten. Ze boden bijvoorbeeld een andere activiteit aan (zie voorbeeld 2).

Voorbeeld 2:

“nee pim, we gaan nu niet naar buiten, ga maar met de blokken spelen”

Ik heb gekeken of het aannemen van een andere rol door de PM'er na een negatieve gedragsregulatie een buffer is voor het optreden van dit negatieve effect op de spelbetrokkenheid. Er wordt dus gekeken of dit negatieve effect minder is of afwezig is wanneer de negatieve gedragsregulatie wordt gevolgd door een andere rol. In voorbeeld 3 en 4 zijn voorbeelden van de twee verschillende situaties die ik tegen kwam.

Voorbeeld 3: Een negatieve gedragsregulatie niet gevolgd door een andere rol

Timo zit op een fiets met een tennisracket in zijn hand. Hij hoort Aprille zeggen dat zij ook wil tennissen. Timo zegt: “kom dan gaan wij samen tennissen, kom wij samen tennisen!” “zullen we andere racket halen?”. Ze lopen samen naar Jordy die het andere racket heeft en ze willen dit racket van hem afpakken. De PM'er loopt naar ze toe en pakt het racket af. De PM'er loopt weg. Timo kijkt verbaasd in het rond, staat stil en staart wat rond.

Voorbeeld 4: Een negatieve gedragsregulatie wel gevolgd door een andere rol

Kasper is met een mat aan het spelen. Hij probeert de gele mat die is verschoven weer terug te leggen. Dit is lastig omdat andere kinderen ondertussen op de mat aan het springen zijn. Kasper zegt: “nou!”. Don en Meden pakken ook ieder een stuk mat en gaan hem helpen. Teun ligt nog steeds op de mat waardoor het nog niet lukt om de mat te verschuiven. Dan staat Teun op en zegt: “Teun ook tillen”. De PM’er komt aanlopen en zegt: “nee, laat die mat eens liggen, je moet er op springen” ze schuift de mat terug en zegt “1...2...hopla”. De kinderen springen samen op de mat.

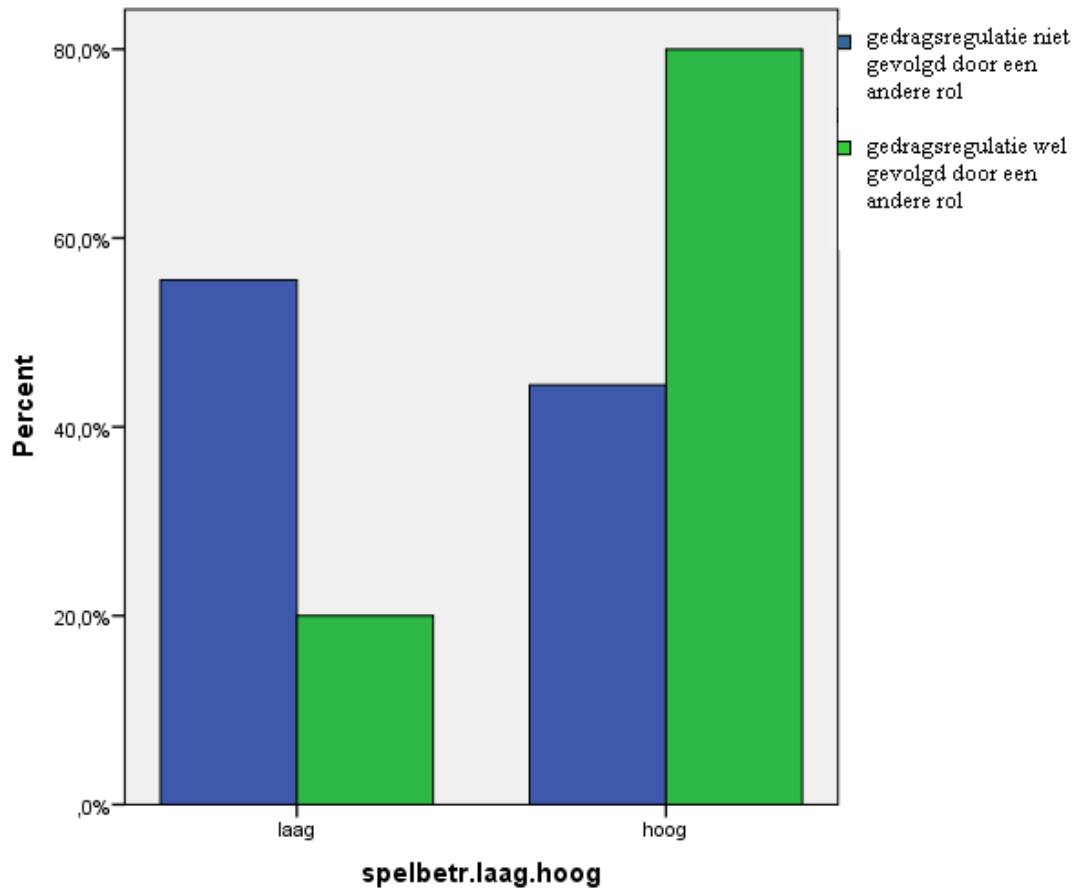
In voorbeeld 3 is te lezen dat de PM’er de kinderen vertelt wat ze niet mogen doen, ze zegt dat ze de mat moeten laten liggen. Daarna geeft ze aan wat ze wel zouden kunnen doen, namelijk op de mat springen en moedigt ze hen aan door “1...2... hopla” te zeggen. Hierdoor stoppen ze met het verschuiven van de mat en hebben ze een ander spel waarmee ze verder gaan. In voorbeeld 3 is te lezen dat Timo met Aprille een tennisracket wilde gaan halen om samen te gaan tennissen. De leidster reguleert het gedrag negatief door het racket af te pakken. Hierna heeft ze geen rol meer en loopt ze weg. Het effect van deze gedragsregulatie is dat Timo’s spel stopt, hij staat stil en staart wat rond.

Verwacht wordt dat wanneer er een andere rol volgt na de negatieve gedragsregulatie dit een minder negatief effect heeft op de spelbetrokkenheid dan wanneer de PM’er alleen het gedrag negatief reguleert waarna ze niet meer nabij is of geen rol meer heeft (zie voorbeeld 3).

In tabel 11 zijn de frequenties en percentages te zien van de groepen “gedragsregulatie wel gevolgd door een andere rol” en “gedragsregulatie niet gevolgd door een andere rol” ten opzichte van de spelbetrokkenheid. In deze tabel is te zien dat tijdens de hoofdmeting in 37 intervallen de PM’er het gedrag negatief reguleerde. In 10 intervallen was deze negatieve gedragsregulatie gevolgd door een andere rol en in 27 intervallen was de PM’er na de negatieve gedragsregulatie niet meer nabij of had ze geen rol.

Tabel 11, Frequentie- en procentuele verdeling, N = 37

spelbetrokkenheid			
	Laag (1,2 en 3a)	Hoog (3b, 4 en 5)	Totaal
Gedragregulatie niet gevolgd door een andere rol	15 55.6%	12 44.4%	27 100.0%
Gedragregulatie wel gevolgd door een andere rol	2 20.0%	8 80.0%	10 100.0%
Totaal	17 45.9%	1 54.1%	37 100.0%



Figuur 5. negatieve gedragsregulatie wel of niet gevolgd door een andere rol ten opzichte van de spelbetrokkenheid (drie categorieën)

In figuur 5 is deze tabel in een grafiek weergegeven. Hierin lijkt een verschil naar voren te komen wat betreft de twee groepen. Om te onderzoeken of er een samenhang bestaat tussen de twee verschillende groepen van negatieve gedragsregulatie en spelbetrokkenheid, is een Chi-kwadraattoets uitgevoerd. Er wordt geen significante samenhang gevonden ($\text{Chi}^2 = 3.715$; $\text{df} = 1$; $p = .054$).

4. Discussie

In deze thesis is onderzocht welke factoren effect hebben op de spelbetrokkenheid van het jonge kind in de Nederlandse kinderopvang. De onderzoeksvragen hierbij zijn: Wat is het effect van de nabijheid van de pedagogisch medewerker op de spelbetrokkenheid van het kind in een kinderdagverblijf?; Wat is het effect van de nabijheid van andere kinderen op de spelbetrokkenheid van het kind in een kinderdagverblijf?; Wat is het effect van de rol van de pedagogisch medewerker op de spelbetrokkenheid?; Spelen kinderen die samenspelen meer betrokken dan kinderen die alleen spelen? en Spelen kinderen op de groep meer betrokken dan kinderen op een verticale of horizontale groep? In deze discussie zullen de conclusie betreffende de hiervoor genoemde onderzoeksvragen besproken worden. Deze conclusies zullen vergeleken worden met eerder onderzoek en de eerder opgestelde hypothesen.

Allereerst is er gevonden dat kinderen het grootste gedeelte, namelijk 41,6% van de intervallen matig betrokken zijn. Daarna zijn kinderen 32,1% van de intervallen laag betrokken en als laatste, 27,1% van de intervallen zijn kinderen hoog betrokken. Deze resultaten komen niet overeen met de resultaten gevonden in het onderzoek van McWilliam, Scarborough en Kim (2003), zij vonden dat slechts 2% van de tijd de kinderen hoog betrokken speelde. Dit verschil is mogelijk te verklaren doordat in het onderzoek van McWilliam en collega's er een andere schaal gebruikt is om de betrokkenheid te meten. Zij gebruikten een zevenpunts-schaal waarbij de hoogste level van betrokkenheid inhoudt dat het kind doelgericht en probleemoplossend bezig is of verschillende pogingen doet tot een probleemoplossing. Daarnaast maakte zij gebruik van andere intervallen. McWilliam en collega's maakte gebruik van time-sampling waarbij ze elke seconde de betrokkenheid van het kind codeerden.

Wanneer gekeken wordt naar de nabijheid van de PM'er blijkt dat de PM'er slechts 8,3% van de intervallen gedurende 4 minuten nabij is. Ze is 18,0% van de intervallen niet nabij en 73,7% van de intervallen is ze wisselend aanwezig. Dit is dus in bijna $\frac{3}{4}$ van de intervallen.

Wanneer gekeken wordt naar de eerste onderzoeksvraag: Wat is het effect van de nabijheid van de pedagogisch medewerker op de spelbetrokkenheid van het kind in een kinderdagverblijf? Uit de resultaten blijkt dat er een effect van de nabijheid van de PM'er

is op de spelbetrokkenheid van het kind. Het blijkt namelijk dat wanneer de PM'er 'nabij' is of wanneer ze 'niet nabij' is de spelbetrokkenheid hoger is dan wanneer de PM'er wisselend aanwezig is. Er blijkt geen verschil te zijn tussen 'nabij' en 'niet nabij'. De spelbetrokkenheid voor deze twee groepen is hetzelfde. Concluderend kan de hypothese dat de nabijheid van de PM'er zorgt voor een hogere spelbetrokkenheid en het wisselend aanwezig zijn van de PM'er zorgt voor een lagere spelbetrokkenheid worden aangenomen. De gedachte hierachter was dat dit zou komen doordat de PM'er door haar aanwezigheid kan zorgen voor een veilig gevoel, waardoor het kind zich veilig voelt om te gaan spelen en exploreren (Juffer, 1993). Voor deze theorie komt echter uit de resultaten geen volledige onderbouwing. Er is namelijk geen verschil in spelbetrokkenheid wanneer de PM'er nabij is en wanneer ze niet nabij is. Doordat er geen verschil is wanneer de PM'er nabij is of wanneer ze niet nabij is, lijkt het niet alleen om de veiligheid te gaan die de PM'er biedt, maar om het wel of niet storend aanwezig zijn. Een mogelijke verklaring is de PM'er wanneer ze wisselend aanwezig is het kind stoort waardoor de spelbetrokkenheid lager wordt.

Voor de nabijheid van de andere kinderen blijkt er ook een effect te zijn op de spelbetrokkenheid van het kind. Uit de resultaten blijkt namelijk dat wanneer de andere kinderen nabij zijn de spelbetrokkenheid hoger is dan wanneer de andere kinderen wisselend aanwezig zijn. Dit wisselend aanwezig zijn van de kinderen komt in 89,1% van de intervallen voor. Uit deze resultaten kan geconcludeerd worden dat de hypothese dat wanneer de andere kinderen nabij zijn de spelbetrokkenheid hoger wordt en wanneer de andere kinderen wisselend aanwezig zijn de spelbetrokkenheid lager wordt, kan worden aangenomen.

Wanneer er gekeken wordt naar de rollen die de PM'er aan kan nemen werd er verwacht dat wanneer de PM'er het kind helpt door het vergemakkelijken van een activiteit (zoals meespelen) en het stimuleren van een verbale interactie dit een positief effect heeft op de spelbetrokkenheid van een kind en een restrictieve rol heeft een negatief effect hebben op de spelbetrokkenheid. Uit de resultaten blijkt dat de PM'er rol 'meespelen' een positief effect heeft op de spelbetrokkenheid van het kind. De rollen 'kind aan het werk zetten/ activiteit aanbieden', 'negatieve gedragsregulatie' en 'positieve gedragsregulatie' hebben een negatief effect op de spelbetrokkenheid. Zoals

verwacht blijkt meespelen dus een positief effect te hebben op de spelbetrokkenheid. Het op een negatief reguleren van het gedrag blijkt een negatief effect op de spelbetrokkenheid te hebben, dit komt overeen met eerder onderzoek waarbij gevonden is dat een negatieve gedragsregulatie een negatief effect heeft op spelgedrag (McCartney, 1984, zoals geciteerd in Riksen-Walraven, 2000). Een positieve gedragsregulatie en het kind aan het werk zetten/ activiteit aanbieden blijken ook een negatief effect te hebben op de spelbetrokkenheid. Dit komt niet overeen met de hypothese en eerder onderzoek. Een mogelijke verklaring is dat deze twee rollen van de PM'er voor het kind als storend worden ervaren, waardoor de spelbetrokkenheid lager wordt. Een andere verklaring voor het kind aan het werk zetten/ activiteit aanbieden is dat de PM'er een kind aan het werk zet wanneer het kind een lage spelbetrokkenheid heeft, bijvoorbeeld wanneer het kind doelloos rondloopt. Daarnaast is in deze thesis een interval gebruikt van twee minuten om de spelbetrokkenheid te meten. Het is mogelijk dat wanneer het kind aan het werk gezet wordt de spelbetrokkenheid wel hoger wordt, maar dat dit buiten het gebruikte interval valt. Hierdoor komt het resultaat van het kind aan het werk zetten niet terug in de resultaten.

Wanneer kinderen samen spelen blijkt dit een positief effect te hebben op de spelbetrokkenheid van het kind. Uit de resultaten blijkt namelijk dat de spelbetrokkenheid hoger is wanneer kinderen samen spelen dan wanneer kinderen alleen spelen. Dit is overeenstemming met eerder onderzoek waarin gevonden werd dat wanneer kinderen samen spelen dit een positief effect heeft op het spel (Inkpen, Booth, Klawe, & Upitis, 1995). Concluderen kan de hypothese dat wanneer kinderen samen spelen er een hogere spelbetrokkenheid is worden aangenomen.

Wanneer gekeken wordt naar de groepen was de hypothese dat kinderen uit de groeigroep meer betrokken zouden spelen dan de kinderen uit de verticale- of de horizontale groep. Uit de resultaten blijkt dit niet het geval te zijn. Er blijkt geen verschil tussen de groepen te zijn. De hypothese kan niet worden aangenomen.

Uit het kwalitatieve onderzoek kan geconcludeerd worden dat er een verschil lijkt te zijn tussen de twee groepen. De groep "gedragsregulatie wel gevolgd door een andere rol" lijkt een hogere spelbetrokkenheid te hebben dan de groep "gedragsregulatie niet gevolgd door een andere rol", dit verschil is echter niet significant. Een mogelijke

verklaring hiervoor zijn dezelfde verklaringen als de eerder genoemde verklaringen voor het negatieve effect van de PM'er rol ' kind het werk zetten/ activiteit aanbieden'. Ook hier is mogelijk het interval te kort om het effect van de PM'er rol te zien.

Betekenis van resultaten voor de praktijk

Uit deze thesis kan geconcludeerd worden dat er veel variabelen verantwoordelijk zijn voor de spelbetrokkenheid van het kind. Variabelen die een positief effect hebben op de spelbetrokkenheid zijn: het nabij en niet nabij zijn van de PM'er, het nabij zijn van andere kinderen, het samenspel met andere kinderen en het meespelen van de PM'er. variabelen die een negatief effect hebben op de spelbetrokkenheid zijn: het wisselend aanwezig zijn van zowel de PM'er als andere kinderen, alleen spelen, negatieve gedragsregulatie, kind aan het werk zetten/ activiteit aanbieden en positieve gedragsregulatie.

Wanneer gekeken wordt hoe deze resultaten het beste in de praktijk toegepast kunnen worden lijkt het vooral belangrijk om ervoor te zorgen dat het kind niet gestoord wordt in het spel. De PM'er moet zelf een vaste plek aannemen, dan is het duidelijk voor de kinderen waar zij is en is zij niet meer zo vaak wisselend aanwezig. Daarnaast zou het kunnen helpen wanneer de PM'er ook de kinderen in de ruimte organiseert. Het blijkt namelijk dat het wisselend aanwezig zijn van de andere kinderen ook een storend effect heeft op de spelbetrokkenheid van het kind. Daarnaast moet samenspelen tussen kinderen bevorderd worden en zou de PM'er vaker met de kinderen mee kunnen spelen, deze twee variabelen blijken namelijk ook een positief effect te hebben op de spelbetrokkenheid. De negatieve gedragsregulatie heeft een negatief effect op de spelbetrokkenheid, toch is het reguleren van het gedrag in de kinderopvang niet te voorkomen en soms ook noodzakelijk. Wel lijkt het belangrijk om na deze gedragsregulatie het kind weer aan het werk te zetten of weer op gang te helpen door even mee te spelen. Wanneer dit niet gebeurt en het gedrag alleen gereguleerd wordt, valt het spel van het kind vaak stil en is het kind minder spelbetrokken. Mee spelen of het kind aan het werk zetten help het kind weer op gang met het spel en lijkt de spelbetrokkenheid te verhogen.

Beperkingen en vervolgonderzoek

Tijdens het onderzoek kwam vooral naar voren dat het kwantificeren van de afhankelijke variabele spelbetrokkenheid lastig is. In dit onderzoek is gebruik gemaakt van een zespunts- schaal waarin de spelbetrokkenheid geoperationaliseerd is. Een andere manier van het operationaliseren van de spelbetrokkenheid zou het meten van de beweeglijkheid in de open ruimte kunnen zijn. In veel situaties zijn kinderen die betrokken spelen namelijk op een vaste plek aan het spelen bijvoorbeeld aan tafel puzzelen of in de poppenhoek met poppen aan het spelen. Kinderen die geen doel hebben lopen meer rond, hierdoor zou het bewegen in de ruimte een maat kunnen zijn van spelbetrokkenheid.

Uit de resultaten van de PM'er rollen komen veel onduidelijkheden naar voren. Zo blijken de rollen 'positieve gedragsregulatie' en 'kind aan het werk zetten/activiteit aanbieden' een negatief effect te hebben op de spelbetrokkenheid. Zoals eerder besproken is het mogelijk dat het effect van deze laatste rol niet gemeten wordt door het korte interval dat gebruikt is. In een volgend onderzoek zou dit opgelost kunnen worden door geen vaste intervallen te gebruiken, maar alle situaties op te zoeken waarin de PM'er deze rol uitvoert. Er kan dan enkele minuten voor en enkele minuten na deze rol naar de spelbetrokkenheid gekeken kunnen worden om te zien of deze spelbetrokkenheid veranderd naar aanleiding van de rol.

Literatuur

- Aureli, T. & Colecchia, N. (1996). Day care experience and free play behavior in preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology, 17*, 1-17.
- Bigelow, A.E., MacLean, K., & Proctor, J. (2004). The role of joint attention in the development of infants' play with objects. *Developmental Science 7*, 518–526
- Brace, N., Kemp, R., & Snelgar, R. (2006) SPSS for psychologists. *New York: Palgrave Macmillan.*
- Brownell, C.A., Ramani, G.B., & Zerwas, S. (2006). Becoming a Social Partner With Peers: Cooperation and Social Understanding in One- and Two-Year-Olds. *Child Development, 77*, 803-821.
- Cassidy, D.J. & Buell, M.J. (1996). Accentuating the positive??: An analysis of teacher verbalizations with young children. *Child & Youth Care Forum, 25(6)*, 403-414.
- Ginsburg, K.R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics, 119*-182.
- de Haan, D., & Singer, E., (2010). The role of language in young children's adaptive modifying strategies during peer conflicts. *First Language, 30*, 421-439.
- van Hoogdalem, A., Singer, E., Bekkema, N., & Sterck, E.H.M., (2008). Young children who intervene in peer conflicts in multicultural child care centers. *Behavior, 145*, 1653-1670.
- Harper, L.V., & McCluskey, K.S. (2003) Teacher-child and child-child interactions in inclusive preschool settings: do adults inhibit peer interactions? *Early Childhood Research Quarterly, 18*, 163–184
- Inkpen, K., Booth, K.S., Klawe, M., & Upitis, R., (1995). Playing together beats playing apart, especially for girls. *Proceeding CSCL '95 The first international conference on Computer support for collaborative learning, 177 – 181.*
- Juffer, F., (1993). Kinderen, ouders en primaire gehechtheid. *Gezin, 5*, 226-240.
- Kontos, S. (1999). Preschool Teachers' Talk, Roles, and Activity Settings During Free Play. *Early Childhood Research Quarterly, 14 (3)*, 363-382.
- Laevers, F., Debruyckere, G., Silkens, K., & Snoeck, G. (2005). *Welbevinden en betrokkenheid observeren bij baby's en peuters: Een trainingsmodule met video.* Leuven: CEGO publishers.

- Mashburn, A.J., Pianta, R.C., Hamre, B.K., Downer, J.T., Barbarin, O.A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D.M., & Howes, C. (2008) Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development, 79*, 732-749.
- McWilliam, R.A., Scarborough, A.A., & Kim, H., (2003). Adult Interactions and Child engagement. *Early Education & Development, 14*, 7-27.
- van Oers, B., (1988). Modellen en de ontwikkeling van het (natuur-) wetenschappelijk denken van leerlingen. *Tijdschrift voor Didactiek der 6-wetenschappen, 2*, 115- 142.
- Pellegrini, A.D., & Smith, P.K., (1998) Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development, 69*, 577-598.
- Riksen-Walraven, M. (2002) *Tijd voor kwaliteit in de kinderopvang*. Amsterdam: Vossiuspers. AUP, 2000 [Oratie]
- Singer, D.G. & Singer, J.L. (1990). *The house of make-believe: Children's play and the developing imagination*. London: Harvard University Press
- Singer, E., & de Haan, D. (2007). *The social lives of young children: Play, conflict and moral learning in day-care groups*. B.V. Uitgeverij SWP: Amsterdam.
- Smith, P.K., & Hart, C.H., (2002). *Blackwell Handbook of Childhood social development*. Malden: Blackwel Publishing
- Trawick-Smith, J., & Ziurgot, T. (2011). 'Good-fit' teacher-child play interactions and the subsequent autonomous play of preschool children. *Early Childhood Research Quarterly, 26*, 110-123.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press, Cambridge, Mass.