

# **De invloed van de pedagogisch medewerker en leeftijdsgenoten op de spelbetrokkenheid van jonge kinderen in de Nederlandse kinderopvang**

Masterthesis kinder- en jeugdpsychologie

Door: Lotte K. Penninx

Studentnummer: 3174522

Universiteit Utrecht, Faculteit Sociale Wetenschappen  
Afdeling Ontwikkelingspsychologie

Begeleider: Dr. Elly Singer

Tweede begeleider: Dr. Jan Boom

Datum: 12 juli 2012

## Inhoud

<b>SAMENVATTING</b> .....	<b>3</b>
<b>1 INLEIDING</b> .....	<b>4</b>
1.1 Theoretisch kader .....	6
1.2 Hypothesen.....	11
<b>2 METHODE</b> .....	<b>13</b>
2.1 Design .....	13
2.2 Participanten.....	13
2.3 Procedure .....	14
2.4 Instrumenten.....	15
2.5 Operationalisatie .....	16
2.6 Data-analyse.....	23
2.7 Betrouwbaarheden.....	23
<b>3 RESULTATEN</b> .....	<b>24</b>
3.1 Vraagstelling 1: In hoeverre en op welke manier is de nabijheid van de PM'er van invloed op de spelbetrokkenheid van het kind?.....	24
3.2 Vraagstelling 2: In hoeverre en op welke manier is de nabijheid van andere kinderen van invloed op de spelbetrokkenheid?.....	27
3.3 Vraagstelling 3: Spelen kinderen die samenspelen meer betrokken dan kinderen die alleen spelen? .....	28
3.4 Vraagstelling 4: In hoeverre bestaan er verschillen in de spelbetrokkenheid tussen Nederlandse, Marokkaanse en Antilliaanse kinderen? .....	29
3.5 Vraagstelling 5: Welk specifieke gedrag van de PM'er is van invloed op de spelbetrokkenheid van het kind? .....	30
3.6 Kwalitatieve analyse van PM'er-rol 'meespelen' en spelbetrokkenheid.....	31
<b>4 CONCLUSIE</b> .....	<b>34</b>
<b>5 DISCUSSIE</b> .....	<b>37</b>

## Samenvatting

In de kinderopvang in Nederland raakt het belang van spelen de laatste tijd meer op de achtergrond. Er wordt daarnaast steeds minder geconcentreerd gespeeld. In dit onderzoek zijn mogelijke factoren onderzocht die van invloed zijn op deze spelbetrokkenheid van jonge kinderen. Er is gebruik gemaakt van een observatiemethode waarbij video-opnames van 116 kinderen in de leeftijd tussen 2 en 4 jaar tijdens vrij spel zijn geanalyseerd. Van ieder kind is een uur videomateriaal gebruikt, waarvan op 6 intervalmetingen de spelbetrokkenheid is bepaald. Spelbetrokkenheid is gemeten aan de hand van een bewerkte versie van de betrokkenheidsschaal van Laevers (2005). Vervolgens is spelbetrokkenheid in verband gebracht met een aantal omgevingsfactoren: de nabijheid van de pedagogisch medewerker, het gedrag (de rol) van de pedagogisch medewerker, de nabijheid van andere kinderen, het type spel en een aantal kindkenmerken. De resultaten laten zien dat alle bovengenoemde factoren verband houden met spelbetrokkenheid. Wanneer de pedagogisch medewerker nabij of niet nabij het kind is tijdens zijn spel, hebben kinderen een grotere kans op een hoge spelbetrokkenheid dan wanneer zij wisselend nabij is. Hetzelfde geldt voor de nabijheid van leeftijdsgenoten. Wanneer pedagogisch medewerkers meespelen met het kind heeft dit een positieve invloed op de spelbetrokkenheid. Gedragsregulaties geven, een kind aan het werk zetten of een activiteit organiseren hebben daarentegen een negatieve invloed op de spelbetrokkenheid. Er is aanvullend kwalitatief onderzoek gedaan naar de rol van meespelen. Geconcludeerd wordt, dat bij het verbeteren van de spelbetrokkenheid in de Nederlandse kinderopvang de rol van de pedagogisch medewerker niet onderschat moet worden en dat alle bovengenoemde factoren op de juiste wijze ingezet moeten worden om de kans op een hoge spelbetrokkenheid te vergroten.

# 1 Inleiding

Het aantal kinderen van 0-4 jaar dat naar het kinderdagverblijf gaat in Nederland is de afgelopen jaren enorm gegroeid. Sinds 2007 heeft volgens het Centraal Bureau voor de Statistiek een stijging plaatsgevonden van 40 procent tot 2010. Momenteel gaan 814.000 Nederlandse kinderen naar het kinderdagverblijf. Naast deze groei vindt er een verschuiving plaats van opvang naar opvoeding (Timmerman, 2010). De focus heeft lange tijd op verzorging en opvang gelegen, maar de maatschappij gaat steeds meer vragen om niet alleen thuis maar ook op het dagverblijf op te voeden. De overheid heeft op deze ontwikkelingen ingespeeld door in 2005 de Wet kinderopvang in werking te stellen. In deze wet staan strenge beleidsregels met 4 opvoedingsdoelen waar kwalitatief goede kinderopvang aan moet voldoen: het bieden van veiligheid, het ontwikkelen van persoonlijke competenties, het ontwikkelen van sociale competenties en het bijbrengen van normen en waarden (Ministerie van OC&W, 2008). Ondanks de bemoeienis van de overheid blijkt uit metingen van het Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek (NCKO) in 1995, 2001, 2005 en 2008, dat de kwaliteit van het zorg- en opvoedingsproces in de kinderopvang geleidelijk afneemt (de Kruif et al., 2009).

Door de toenemende focus op het stimuleren van cognitie en competenties bij kinderen in de kinderopvang, lijkt het belang van spel langzaam zijn waarde te verliezen. Spel en exploratie zijn echter een belangrijk onderdeel in het leven van jonge kinderen. Het zijn bij jonge kinderen de belangrijkste middelen om greep te krijgen op hun omgeving. Door exploratie ontdekken kinderen nieuwe handelingsmogelijkheden die vervolgens in spel worden geoefend, uitgebouwd, gevarieerd en geperfectioneerd (Singer & de Haan, 2007). Exploratie en spel zijn intrinsiek gemotiveerd, ze komen vanuit het kind zelf. Daarnaast vormen ze een zeer belangrijke bron van competentiegevoelens: beter worden in spel geeft kinderen zelfvertrouwen. De kwaliteit van exploratie en spel van jonge kinderen is een voorspeller van hun latere creativiteit, onafhankelijkheid en veerkracht. Spel helpt kinderen bij het verwerken van emoties en bij de ontwikkeling van allerhande cognitieve en sociale vaardigheden (Rubin, Fein & Vandenberg, 1983; Singer & Singer, 1990).

Het bevorderen van exploratie en spel van jonge kinderen verdient aldus veel aandacht in de kinderopvang. Al staat spel in kinderdagverblijven en zeker in peuterspeelzalen hoog op de agenda, in veel gevallen is er op dit gebied nog heel wat te verbeteren. Een onderzoek waarbij verschillende dagverblijven werden geobserveerd tijdens vrij spel liet bijvoorbeeld zien dat de kinderen van anderhalf jaar gemiddeld nog geen vijf minuten per uur bezigwaren met geconcentreerd exploreren of spelen. De meeste tijd werd besteed aan ongerichte en ongeconcentreerde activiteiten zoals rondlopen en kijken (de Fraiture, 1999).

Voor het optreden van een leereffect van spel is het van belang dat een kind geconcentreerd speelt. Een grote naam in de onderwijskunde die het belang van een hoge betrokkenheid benadrukt is Ferre Laevers. Hij heeft een schaal ontworpen voor de mate van spelbetrokkenheid bij jonge kinderen. De betrokkenheid is volgens hem een goede indicator of bewijs voor het feit dat kinderen in ontwikkeling zijn. Daarnaast treedt volgens Laevers een cognitief leereffect op, wanneer het kind betrokken is (Laevers et al., 2005). Hij beschrijft betrokkenheid bij kinderen als volgt: “Een betrokken kind bevindt zich in een bijzondere toestand van concentratie, van intense ervaring en intrinsieke motivatie: een sterke energiestroom en een hoog niveau van voldoening door de bevrediging van de exploratiedrang. Wie hoog betrokken is, bevindt zich aan de grens van zijn mogelijkheden. Betrokkenheid is een uitstekende indicator voor ‘in ontwikkeling zijn’”.

Betrokkenheid wordt volgens Laevers gestimuleerd als een activiteit het kind aanspreekt en wanneer het kind de ruimte krijgt om te spelen. Daarnaast moet het spel aansluiten bij het niveau van het kind. Hoe beter deze condities, des te groter de kans ontstaat op het optreden van een leereffect (Laevers, Debruyckere, Silkens & Snoeck, 2005).

Vygotski stelt dat ook volwassenen een actieve rol moeten aannemen bij het spel van kinderen om de kans te vergroten dat kinderen het maximale cognitieve leereffect behalen en zich zo goed mogelijk kunnen ontwikkelen (Berk & Winsler, aangehaald in: Kontos, 1999). Deze volwassenen kunnen ouders zijn, maar ook andere opvoeders of verzorgers die een actieve rol vervullen in de opvoeding van een kind, zoals pedagogisch medewerkers op het kinderdagverblijf.

In deze thesis staat de volgende vraag centraal: *Welke omgevingsfactoren zijn van invloed op de spelbetrokkenheid van jonge kinderen op Nederlandse kinderdagverblijven?*

Deze vraag wordt uitgewerkt in vijf deelvragen:

1. *In hoeverre en op welke manier is de nabijheid van de pedagogisch medewerker (PM'er) van invloed op de spelbetrokkenheid van het kind?*
2. *In hoeverre en op welke manier is de nabijheid van andere kinderen van invloed op de spelbetrokkenheid?*
3. *Spelen kinderen die samenspelen meer betrokken dan kinderen die alleen spelen?*
4. *In hoeverre bestaan er verschillen in de spelbetrokkenheid tussen Nederlandse, Marokkaanse en Antilliaanse kinderen?*
5. *Welk specifieke gedrag van de PM'er is van invloed op de spelbetrokkenheid van het kind?*

Daarnaast wordt de één van de rollen van de pedagogisch medewerker, de rol 'meespelen', nader onderzocht door middel van aanvullend kwalitatief onderzoek.

## **1.1 Theoretisch kader**

### ***De ontwikkeling van jonge kinderen***

Dit onderzoek richt zich op kinderen van twee en drie jaar. Bij kinderen tussen de nul en de vier jaar vinden belangrijke ontwikkelingen plaats op motorisch, cognitief, verbaal en sociaal gebied. Het is van belang om bij deze ontwikkelingen stil te staan, gezien de verwachting dat er door deze ontwikkelingen ook veranderingen in het spel van kinderen zullen zijn.

### ***Algemene ontwikkeling***

Vanaf de geboorte kan een gezonde baby alle vijf de zintuigen gebruiken: ogen, oren, neus, smaak en tast. Deze zintuigen geven het kind informatie over de omgeving. Vanaf de geboorte gaan kinderen hun omgeving ontdekken en leren ze hun zintuigen steeds beter te gebruiken (Berk, 2009). Een kind leert in de eerste levensjaren 'sensomotorisch denken', een begrip dat Piaget gebruikte om aan te duiden dat kinderen denken door te doen en door met hun zintuigen waar te nemen wat er gebeurt (Singer & Kleerekoper, 2009). Piaget legde de nadruk op de actieve rol

van het kind bij deze ontwikkeling. Vygotski benadrukte als aanvulling hierop het belang van het leren van anderen. Kinderen leren volgens hem door aansturing en voorbeeldgedrag van meer ervaren volwassenen of oudere kinderen. Imiteren en gedrag kopiëren zorgt ervoor dat het kind zich dit gedrag vervolgens zelf eigen maakt (Vygotski, 1978; uitgebreid door Rogoff, 1990; Wertsch, 1985).

### ***Sociale en emotionele ontwikkeling***

Kinderen lijken van nature ‘geprogrammeerd’ te zijn om zelf grip te krijgen op hun omgeving, om te communiceren met anderen en zo de cultuur op te zuigen van de gemeenschap waarin ze terecht zijn gekomen; ze zijn altijd bezig om de betekenis te achterhalen van wat er gebeurt, om er ‘verhalen van te maken’ (Bruner, 1996). Wellicht ligt hieraan een ander basismotief ten grondslag, namelijk het willen behouden van sociale relaties en de behoefte om zich te binden aan anderen (Bowlby, 1982; aangehaald in Singer & De Haan, 2007). Vanaf het moment dat een baby drie maanden oud is, kan het plezier delen met zijn verzorger door eenvoudige ‘face-to-face’ interacties. Kinderen leren het gezicht van hun moeder te ‘lezen’, waarbij ze tegelijkertijd de beschikbaarheid van hun verzorger leren ontdekken.

Twee aangeboren ‘programma’s’ of ‘gedragssystemen’ spelen daarbij een bijzondere rol: het ene gericht op *exploratie* en het andere op *communicatie*. De aangeboren neiging tot exploratie en tot communicatie vormen de drijvende krachten achter de ontwikkeling van die twee soorten competenties: de persoonlijke en de sociale competentie (Riksen-Walraven, 2000).

Deze natuurlijke gerichtheid van kinderen om hun omgeving te onderzoeken, vormt als het ware de ‘motor’ van de ontwikkeling. Eén van de belangrijkste condities die het draaien van die motor bij kinderen afremt, is een gevoel van onveiligheid. Daarom is het creëren van een veilige sfeer voor elk kind van primair belang.

### ***Beschikbaarheid en veiligheid***

Er zijn volgens Riksen-Walraven (2000) drie bronnen van veiligheid in een kinderdagverblijf, namelijk relaties met de pedagogisch medewerkers, relaties met andere kinderen en de inrichting van de omgeving. Het is tegenwoordig een bekend gegeven dat een kind een gevoel van veiligheid ontleent aan beschikbaarheid van *vaste en sensitieve verzorgers*. De beschikbaarheid van sensitief reagerende opvoeders

inde eerste levensjaren blijkt bevorderlijk voor de veerkracht van kinderen, ook op langere termijn (Riksen-Walraven, 1996; Riksen-Walraven & Van Aken, 1997).

Ook de aanwezigheid van bekende leeftijdgenoten kan bijdragen aan een gevoel van veiligheid (Riksen-Walraven, 2000). In de tweede helft van het eerste levensjaar leren baby's elkaar kennen, wanneer zij elkaar regelmatig zien. In vaste groepen kunnen kinderen al in het tweede levensjaar een duidelijke voorkeur voor één of twee groepsgenoten ontwikkelen. Groepsgenoten kunnen dus al op jonge leeftijd een bron van veiligheid vormen, maar dan moeten zij elkaar wel zo regelmatig zien dat ze elkaar goed kunnen leren kennen.

Ook de inrichting van de omgeving kan bijdragen aan een gevoel van geborgenheid (Riksen-Walraven, 2000). Met aandacht voor akoestiek, licht, kleur en indeling van de ruimte lijkt heel veel te bereiken. Voorbeelden zijn de antroposofische kinderdagverblijven en de Reggio Emilia-benadering (Ceppi & Zini, 1998), waarin de inrichting van de omgeving een expliciete plaats heeft in de pedagogische visie.

### ***Samenspel***

In de eerste twee jaar van hun leven laten kinderen al sociaal gedrag zien naar andere kinderen toe. Op tweejarige leeftijd zien we het samenspel en de daarbij horende positieve emoties zich ontwikkelen (Berk, 2006). Kinderen spelen vanaf deze leeftijd afwisselend samen, parallel en alleen. Kleuters 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).

Uit onderzoek blijkt dat de verschillende spelvormen elkaar niet vervangen, maar dat de hoeveelheid verandert (Howes & Matheson, 1992 ; Berk, 2006). Zo besteden hele jonge kinderen meer tijd aan alleen en parallel spel en zien we bij peuters meer samenspel (Howes & Matheson, 1992).

Samenspel blijkt een positief effect te hebben op het spel zelf en de cognitieve ontwikkeling van kinderen. Zo blijken kinderen meer puzzels op een computer op te kunnen lossen wanneer ze samenspel dan wanneer ze parallel spelen of wanneer ze alleen spelen (Inkpen, Booth, Klawe, & Uppitts, 1995).

### ***Ontwikkelingsstimulering***

De laatste jaren is een discussie opgevlamd over het belang van ontwikkelingsstimulering en de rol van de pedagogisch medewerker (verderop ook wel



genoemd: PM'er) in de kinderopvang. In hoeverre is het nodig om als pedagogisch medewerker de ontwikkeling van kinderen actief te stimuleren? Is het juist beter om kinderen vrij te laten spelen en is dit de manier waarop kinderen het meeste leren? Wat is de beste rol om aan te nemen als pedagogisch medewerker?

Er zijn onderzoekers die beweren dat een terughoudende, niet prominente opstelling van PM'ers de beste manier is om ontwikkeling bij kinderen te stimuleren. De zogenaamde 'laissez-faire' benadering is hier een voorbeeld van: volgens deze benadering wordt door een stimulerende speelomgeving te creëren en het kind deze omgeving vervolgens zelfstandig te laten ontdekken, vanzelf de cognitieve ontwikkeling positief gestimuleerd (Farran, Silveri, & Culp, 1991; Schickedanz, 1990).

Kontos en Dunn (1993) stellen daarnaast in hun onderzoek dat kindercentra die de kinderen veel vrij laten spelen een hogere kwaliteit hebben. Groepen die hoog scoorden in het gebruik van vrij spel in hun dagelijkse programma scoorden ook hoger in kwaliteit dan groepen met minder vrij spel op het programma. Het personeel van groepen met veel vrij spel voorzag in meer variatie, stelde minder grenzen en vertoonde meer diverse en uitgewerkte interacties dan groepen met weinig of geen vrij spel.

Uit ander onderzoek blijkt dat spelbetrokkenheid van kinderen in elk geval afhankelijk is van de invloed van volwassenen. Deze invloed kan zowel van positieve als negatieve invloed zijn (Johnson, Christie & Yawkey, 1999 aangehaald in: Sandberg, 2002). Als volwassenen op een sensitieve, responsieve en aanmoedigende manier betrokken zijn bij het spel van kinderen, kunnen zij het spel naar een hoger cognitief niveau brengen. Bieden zij echter te veel structuur of onderbreken zij het spel, dan kan het niveau van het spel daar juist onder lijden (Sandberg, 2002).

Vygotsky (1978) ontwikkelde een theorie over de 'zone van naaste ontwikkeling'. Volgens deze theorie vindt de ontwikkeling van gedrag plaats op twee niveaus. Het eerste niveau is het huidige ontwikkelingsniveau van het kind, dat wat een kind zelfstandig al kan volbrengen. Het hogere niveau is het maximum dat het kind kan bereiken wanneer het sociale ondersteuning krijgt bij de uitvoering van een activiteit. Het gebied tussen deze grenzen vormt de zone van naaste ontwikkeling. Voor een toename in het ontwikkelingsniveau is de hulp en betrokkenheid van volwassenen, zo dus ook een pedagogisch medewerker, van groot belang.

Howes en Smith (1995) geven aan dat er een samenhang is tussen communicatie met de PM'er en cognitieve spelcomplexiteit. In het onderzoek, waarbij 150 kindercentra betrokken zijn, wordt een samenhang gevonden tussen een positieve interactie met de PM'er en hogere niveaus van cognitieve activiteit gedurende spel. Cognitieve activiteit neemt toe als er ruimte wordt gegeven aan creatieve spelactiviteiten en positieve sociale interactie met de PM'er.

Het lijkt interessant om beter te onderzoeken hoe de rol van de PM'er precies in elkaar zit en hoe deze van invloed kan zijn op de spelbetrokkenheid van kinderen. Dit zou veel duidelijkheid kunnen scheppen in de praktische aanpak die PM'ers op kinderdagverblijven hanteren en vervolgens bijdragen aan de kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang.

Uit onderzoek blijkt namelijk dat PM'ers het over het algemeen lastig vinden om aan te sluiten bij de behoeften en mogelijkheden van kinderen (Peters & Van Oers, 2007). In plaats van op zoek te gaan naar de zone van naaste ontwikkeling van een kind, nemen de PM'ers zelf de controle van de activiteit over. Dit doen zij door bijvoorbeeld de oriëntatie op de taak over te nemen (in plaats van gezamenlijk te oriënteren) of de taak te vereenvoudigen door alle handelingen zelf aan te reiken. PM'ers nemen de controle van de activiteit over omdat zij aannemen dat de taak dan eenvoudiger wordt voor het kind. Daarbij laten ze vaak weinig ruimte over voor het initiatief van het kind en stimuleren ze het denken van het kind niet (Peters & Van Oers, 2007).

McInnes, Howard, Miles en Crowley (2011) ontdekten in hun onderzoek dat PM'ers de theoretische kennis van het pedagogische belang van spel onvoldoende beheersten. De rol van de PM'er bleek onduidelijk, waardoor veel van de PM'ers uit het onderzoek aangaven de spelactiviteiten meestal zelf te leiden. König (2009) en Howard (2010) bevestigen deze bevindingen en vinden daarnaast een incongruentie tussen de kennis van PM'ers en de dagelijkse uitvoer ervan. Vaak hebben PM'ers in hun eigen beleving voldoende kennis in huis, maar weten zij niet hoe zij dit het beste in de praktijk tot uitvoer kunnen brengen.

### ***Cultuurverschillen***

Als we kijken naar allochtone en autochtone kinderen in Nederland en hun spelgedrag, wijst veel onderzoek uit dat dit weinig van elkaar verschilt (Matsumoto & Juang, 2004, blz. 133-156 ; Singer & de Haan, 2007, blz. 167-170). Onderzoek naar kinderdagverblijven in verschillende culturen laat vaak wel verschillen zien, evenals onderzoek naar vriendschap in verschillende culturen (Matsumoto & Juang, 2004).

Over het algemeen lijken kinderen uit verschillende culturen op Nederlandse kinderdagverblijven zich vaak hetzelfde te gedragen (Singer & de Haan, 2007, blz. 167-170). Twee- en driejarige kinderen met een Nederlandse, Marokkaanse en Antilliaanse achtergrond hebben in kindercentra evenveel conflicten. De moeders denken echter dat er wél verschillen zijn. Alle groepen zien de eigen kinderen en opvoeding als beter. (Rourou, Singer, Bekkema & De Haan, 2006).

## **1.2 Hypothesen**

In deze thesis wordt onderzoek gedaan naar de invloed van de PM'er en de invloed van andere kinderen op de spelbetrokkenheid van kinderen.

De volgende hoofdvraag wordt gesteld:

***In hoeverre en op welke manier zijn de pedagogisch medewerker en andere kinderen van invloed op de spelbetrokkenheid van jonge kinderen op Nederlandse kinderdagverblijven?***

De volgende deelvragen en hypothesen worden hierbij onderzocht:

- 1. In hoeverre en op welke manier is de nabijheid van de PM'er van invloed op de spelbetrokkenheid van het kind?*

In navolging van de theorie van Vygotski (1978), de hechtingstheorie van Bowlby (1969, 1984) en de onderzoeken van onder andere Howes en Smith (1995) en Riksen-Walraven (2000) wordt ten eerste verwacht, dat de aanwezigheid van de PM'er een positief effect heeft op de spelbetrokkenheid van het kind. Hierbij is het echter wel van belang dat de PM'er ook betrokken blijft. Zodra een PM'er zich afwisselend in en uit de psychologische nabijheid van het kind begeeft, zal het kind naar verwachting juist meer afgeleid worden van zijn spel en zal de spelbetrokkenheid verminderen.

- 2. In hoeverre en op welke manier is de aanwezigheid van andere kinderen van invloed op de spelbetrokkenheid?*

Naast de rol van de PM'er wordt, aansluitend op de theorie dat leeftijdsgenoten het gevoel van veiligheid kunnen vergroten (Rixsen-Walraven, 2000) verwacht, dat de aanwezigheid van leeftijdsgenoten ook van invloed is op de spelbetrokkenheid. Hierbij wordt aan de ene kant verwacht dat kinderen meer betrokken zijn bij hun spel wanneer ze samen met een ander kind spelen. Aan de andere kant wordt verwacht, dat kinderen afgeleid kunnen worden door de nabijheid van andere kinderen, als deze wisselend is. Naar verwachting vergroot de nabijheid van leeftijdsgenoten dus de spelbetrokkenheid, mits er samen gespeeld wordt en kinderen zich niet constant in en uit de psychologische omgeving van het kind begeven.

*3. Spelen kinderen die samenspelen meer betrokken dan kinderen die alleen spelen?*

In overeenstemming met het onderzoek van Inkpen en collega's uit 1995 waarbij aangetoond werd dat samenspel een positief effect heeft op de inhoud van het spel, wordt in het huidige onderzoek tevens een positief effect verwacht bij samenspel. In dit onderzoek houdt dat in dat verwacht wordt dat kinderen die samenspelen een hogere spelbetrokkenheid hebben dan kinderen die alleen spelen.

*4. In hoeverre bestaan er verschillen in de spelbetrokkenheid tussen Nederlandse, Marokkaanse en Antilliaanse kinderen?*

In navolging van de bevindingen van Rourou en collega's in 2006, zullen er naar verwachting geen verschillen zijn in de spelbetrokkenheid tussen Nederlandse, Antilliaanse en Marokkaanse kinderen.

*5. Welk specifieke gedrag van de PM'er is van invloed op de spelbetrokkenheid van het kind?*

Een kind aan spel helpen, meespelen en het kind positieve gedragsregulatie geven hebben naar verwachting een positieve invloed op de spelbetrokkenheid. Het aanbieden van een structurele activiteit aan een groepje kinderen door de PM'er heeft naar verwachting ook een positieve invloed, mits de PM'er ruimte overlaat voor eigen inbreng of ideeën van het kind. Negatieve interacties, een overwegend directieve houding, het wegnemen van speelgoed of het negatief reguleren van gedrag zijn naar verwachting van negatieve invloed op de spelbetrokkenheid.

## 2 Methode

### 2.1 Design

Het design van dit onderzoek is tweeledig: een deel van het onderzoek bestaat uit een kwantitatief 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 factor ‘samenspel’ en de relatie hiervan met spelbetrokkenheid en de beschikbaarheid van de pedagogisch medewerker 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 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 is te zien in tabel 1.

De kinderen zijn geworven door contact op te nemen met 18 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)

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

## 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). Ouders hadden schriftelijk toestemming gegeven voor het filmen van hun kind. Elke activiteit die het kind zelfstandig uitvoert, of met behulp van de pedagogisch medewerker, kan vrij spel zijn. Tijdens de opnames werd het kind gevolgd, maar vond er zo min mogelijk interactie met de onderzoekers plaats. Wanneer een kind toenadering zocht tot de camera, werd het kind steeds aangespoord weer te gaan spelen.

Er wordt voor elke observatie één kind gevolgd. Van elk kind is er 60 minuten opname, waarbij steeds 6 intervallen gemeten zijn. Een interval bestaat uit twee

minuten voormeting en de twee daarop volgende minuten ‘echte’ meting van het gedrag van het doelkind. Bij elke 30 minuten video is de betrokkenheid bepaald bij de intervallen 5-7 minuten, 15-17 minuten en 25-27 minuten (zie tabel 2).

*Tabel 2.* Meetmomenten per 1 uur opname.

<b>Eerste opname</b>	<b>Voormeting</b>	<b>Spelbetrokkenheidmeting</b>
1 <sup>e</sup> interval	3 – 5 min	5 – 7 min
2 <sup>e</sup> interval	13 – 15 min	15 – 17 min
3 <sup>e</sup> interval	23 – 25 min	25 – 27 min
<b>Tweede opname</b>	<b>Voormeting</b>	<b>Spelbetrokkenheidmeting</b>
4 <sup>e</sup> interval	3 – 5 min	5 – 7 min
5 <sup>e</sup> interval	13 – 15 min	15 – 17 min
6 <sup>e</sup> interval	23 – 25 min	25 – 27 min

## 2.4 Instrumenten

Er is geobserveerd door het bekijken 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: nabijheid van de PM’er, rol van de PM’er, contact initiatief kind, nabijheid andere kinderen, samenspel, sfeer omgeving, dominante spelactiviteit, en de spelbetrokkenheid (zie tabel 3). De laatste, afhankelijke variabele ‘spelbetrokkenheid’, wordt gemeten aan de hand van een bewerking van de vijfpunts-betrokkenheidsschaal van Laevers, Debruyckere, Silkens en Snoeck (2005). De video’s zijn geanalyseerd door drie vooraf getrainde Kinder- en Jeugdpsychologiestudenten en een Kinder- en Jeugdpsycholoog junior onderzoeker.

**Tabel 3: Gescoorde variabelen tijdens de intervalobservatie**

<b>Variabelen</b>	
<i>Nabijheid van de PM'er</i>	nabij / niet nabij / wisselend
<i>Rol van de PM'er</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Biedt gestructureerde activiteit aan groepje</li> <li>- Helpt het kind om te beginnen met een activiteit</li> <li>- Speelt met kind/kinderen mee; praat met kind</li> <li>- Reguleert gedrag van kind richting wat het positief moet doen</li> <li>- Stopt of verbiedt gedrag kind of pakt materiaal weg/af</li> <li>- Geen rol: pedagogisch medewerker is niet nabij</li> </ul>
<i>Contact initiatief kind</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kind wil delen (iets vertellen/ iets laten zien)</li> <li>- Vraagt hulp of toestemming</li> <li>- Betrekt pedagogisch medewerker bij spel</li> <li>- Overig: niet codeerbaar initiatief kind</li> <li>- Geen contact initiatief van kind</li> </ul>
<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

## 2.5 Operationalisatie

### *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 groepsoorten*

<b>Groepssoort</b>	<b>Omschrijving</b>
<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 samen in één groep, met een leeftijdsverschil van meer dan twee jaar.
<i>Groeigroep</i>	Kinderen van verschillende leeftijden die beginnen als een groep baby's die bij elkaar blijven tot ze naar school gaan.

### *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 pedagogisch medewerker wisselend nabij was of van een afstand contact had met het doelkind, werd wisselend genoteerd. Ook wanneer de pedagogisch medewerker 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 pedagogisch medewerker: 'nabij', 'niet nabij' en 'wisselend'*

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

***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. Beweegredenen van het kind om een interactie te beginnen met de PM'er*

<b>Categorie</b>	<b>Omschrijving</b>
<i>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>Hulp of toestemming vragen</i>	Het kind vraagt de PM'er om hulp of toestemming. Bijvoorbeeld of hij ergens mee mag spelen, of hij of zij naar buiten of naar binnen mag, of de PM'er iets wil pakken of ergens mee wilt helpen of waar een bepaald stuk speelgoed gebleven is.
<i>PM'er betrekken in het spel</i>	Het kind betreft de PM'er 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 PM'er mee bezig is.
<i>Geen contact-initiatief tonen</i>	Het kind neemt geen initiatief tot contact naar de PM'er toe.

***Nabijheid andere kinderen***

Tijdens elk interval is gemeten of er andere kinderen in een straal van 2 meter in de buurt van het doelkind waren. Zie tabel 7 voor de omschrijvingen van deze variabele.

**Tabel 7. Omschrijvingen van de variabele nabijheid andere kinderen**

<b>Nabijheid andere kinderen</b>	
<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>	Eén kind komt eenmalig nabij of gaat weg
<i>Niet nabij afwezig</i>	Geen andere kinderen in de buurt

***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.

**Tabel 8. Omschrijvingen van de variabele samenspel**

<b>Soort spel</b>	<b>Omschrijving</b>
<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.

***Sfeer omgeving***

De sfeer van de omgeving wordt gecodeerd al 'ordelijk' of 'chaotisch'. Zie tabel 9.

*Tabel 9. Omschrijvingen van de variabele 'sfeer omgeving'*

<b>Sfeer</b>	<b>Omschrijving</b>
<i>Ordelijk</i>	Rustige sfeer qua geluid en materiële omgeving; kinderen storen elkaar niet. De PM'ers hebben controle over de orde in de groep.
<i>Chaotisch</i>	Over het algemeen veel geluid; veel rond slingerend speelgoed; kinderen lopen of roepen door elkaar. De PM'ers lijken geen controle over de orde in de groep te hebben.

***Dominante activiteit***

Gedurende de meetperiode is het kind voornamelijk met één bepaald soort activiteit bezig. Zie hiervoor de categorieën in tabel 10. Als er geen dominante activiteit is wordt de score 'wisselende activiteiten' toegekend. Om tijdens de observatie te bepalen welke activiteit er plaatsvond is gebruik gemaakt van tabel 2. Hierin zijn alle mogelijke spelactiviteiten uiteengezet.

Tabel 10. Geobserveerde spelactiviteiten, omschrijvingen en voorbeelden

Spelactiviteit	Beschrijving	Voorbeelden
Constructie	Spel waarbij het kind iets construeert, wat met verschillende materialen kan zijn.	Blokken, bouwen, lego, duplo, met papier iets maken
Exploratief	Het kind bekijkt/bevoelt/hanteert materiaal, onderzoekend gedrag.	Manipulatie van bijvoorbeeld water/zand
Speel/leer	Spel waarbij het kind cognitief gestimuleerd wordt.	
- Boekjes	Het kind hanteert een boekje.	Voorlezen, verhaal vertellen en in boekje kijken
- Overig	Het kind speelt met ander materiaal dan boekjes, waarbij het wel cognitief gestimuleerd wordt.	Puzzelen, vorm herkennen, stempelen
Functioneel	Spelgedrag waarbij het gaat om lichamelijke activiteit.	
- Wielen	Rijden op/met een voertuig met wielen.	Fietsen, met de bobby-car
- Stoeien	Spelgedrag waarbij fysiek contact plaatsvindt, maar op een vriendschappelijke en speelse manier.	'Rough-and-tumble play'
Agressie	Gedrag waarbij fysiek contact plaatsvindt, met doel de ander pijn te doen.	Slaan, schoppen, bijten, trekken
- Overig	Gedrag waarbij het gaat om lichamelijke activiteit maar wat niet bij de andere drie categorieën hoort.	Rennen, balspel, glijbaan, wippen, voetballen, springen
Symbolisch	Spel waarbij iets uit- of nagespeeld wordt.	
- Wielen	Spelen met materiaal met wielen, waarbij 'gereden' wordt.	Spelen met autootjes, treintjes en vliegtuigjes
- Huishoudelijk	Spel waarbij huishoudelijke activiteiten nagespeeld worden.	Eten klaarmaken, keukentje, poppen, slapen, lippen stiften, wassen
- Overig	Symbolisch spel dat niet bij de andere twee categorieën in te delen is.	Spelen met de boerderij, doktertje, verkleedpartijtje, politietje
Expressie	Spelgedrag waarbij het kind zich uit.	Muziek maken, verven, tekenen, dansen, grapjes, gevoelsuiting, verstoppertje spelen, kiekeboe
Verbaal	Verbaal contact, waarbij het primair gaat om het kletsen	Praten en intiem contact zoals kletsen met elkaar, vragen stellen, uitleggen, op schoot zitten
Leidster helpen	Het helpen van de PM'er met aan activiteit.	Speelgoed opruimen, samen met PM'er was opvouwen, tafel dekken of iets uitdelen
Kijken	Gericht met aandacht kijken naar wat anderen doen of wat er gebeurt	Bijvoorbeeld naar de klusjesman, auto's in de straat, PM'er die een baby verzorgt, puzzelen andere kinderen. Ook foto's kijken op familiemuur en foto's van zichzelf. (foto's in boekjes horen bij speel/leer boekjes)
Transitie	Een overgang-moment waarop het kind geen spelgedrag laat zien en geen doel lijkt te hebben.	Rondlopen/rondkijken zonder doel, zwerfgedrag, niets doen, staren, duimen
Overig	Spel wat niet in bovenstaande categorieën onder te brengen is.	

**Spelbetrokkenheid**

De spelbetrokkenheid is bepaald voor 72 kinderen. Per kind is op zes momenten bepaald hoe groot de spelbetrokkenheid is met behulp van een bewerking van de betrokkenheidschaal van Laevers, Debruyckere, Silkens en Snoeck (2005). Deze is te zien in tabel 6. 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 11.** Betrokkenheidschaal van Laevers et al. (2005)

<b>Niveau</b>	<b>Betrokkenheid</b>	<b>Voorbeelden</b>
1 a	Laag	Het kind vertoont nagenoeg geen activiteit: <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>het is niet geconcentreerd, het staart, droomt weg;</i></li> <li>- <i>het heeft een afwezige, passieve houding;</i></li> <li>- <i>het vertoont geen gerichte activiteit, het stelt doelloze handelingen, brengt niets teweeg;</i></li> <li>- <i>het vertoont geen tekenen van exploratiedrang of interesse;</i></li> <li>- <i>het neemt niets in zich op, er is geen mentale activiteit.</i></li> </ul>
1 b		Het kind vertoont enige activiteit maar die wordt geregeld onderbroken: <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>de concentratie is beperkt: het kijkt weg, prutst, zit te dagdromen;</i></li> <li>- <i>het is makkelijk afgeleid;</i></li> <li>- <i>de handelingen leiden maar tot een beperkt resultaat.</i></li> </ul>
1 c		Het kind is de hele tijd actief maar komt niet tot geconcentreerd spel: <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>het is routinematig, vluchtig bezig; wisselende activiteiten;</i></li> <li>- <i>de motivatie is beperkt, het zet zich niet echt in, voelt zich niet uitgedaagd;</i></li> <li>- <i>het kind doet geen diepgaande ervaringen op;</i></li> <li>- <i>het kind wordt niet opgeslorpt door wat het doet;</i></li> </ul>
2 a	Matig	Als 1c + een periode hoog betrokken, niet langer dan 1,5 minuut. Is als 2b, maar de dominante activiteit duurt korter dan 1,5 minuut
2 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"> <li>- <i>gaat globaal op in zijn activiteit</i></li> <li>- <i>is echt geconcentreerd</i></li> <li>- <i>voelt zich uitgedaagd; er is een zekere gedrevenheid</i></li> <li>- <i>is hooguit een halve minuut uit zijn activiteit</i></li> </ul>
3	Hoog	Als bij 2; maar is langere tijd geconcentreerd. Het kind gaat al voor de meting in het spel op of blijft enige tijd na de meting betrokken: minstens een halve minuut.

## 2.6 Data-analyse

Alle variabelen zijn ingevoerd in SPSS 20.0. Voor elk kind werden zes intervallen gemeten. Om het bestand overzichtelijk te houden, werd voor elk interval een nieuwe regel in de database gebruikt. Hierdoor ontstond een N van 696 kinderen. Er zijn kruistabellen gemaakt, waarbij een Chi<sup>2</sup>-test is gedaan voor het meten van de significantie van het verband en een Cramer's V voor het meten van de grootte van het effect. Voor het berekenen van partiële correlaties is een aantal variantie-analyses (One-Way ANOVA's) uitgevoerd.

## 2.7 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 PM'er nabijheid, rol van de PM'er, 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.

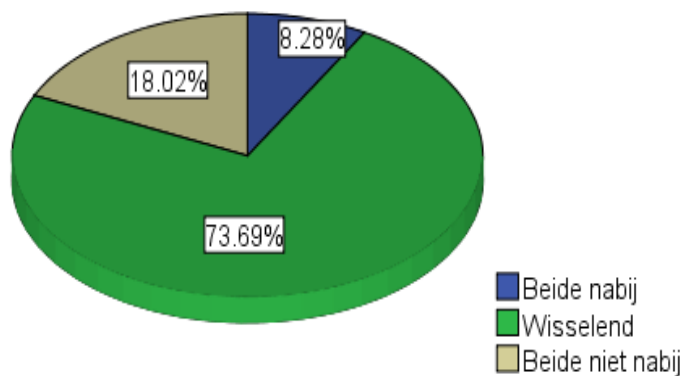
Tabel 12. Interbeoordelaarsbetrouwbaarheden berekend met Cohen's Kappa

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

### 3 Resultaten

#### 3.1 Vraagstelling 1: In hoeverre en op welke manier is de nabijheid van de PM'er van invloed op de spelbetrokkenheid van het kind?

Allereerst is in figuur 1 de procentuele verdeling weergegeven van de tijd waarin de PM'er gedurende het gehele interval van vier minuten (dit is de voormeting en de hoofdmeting bij elkaar) nabij het doelkind is. Hieruit blijkt dat de PM'er 8,28% van de gevallen het gehele interval nabij is. In 18,02% van de gevallen is de PM'er in de gemeten vier minuten niet nabij. In 73,69% van de gevallen is de PM'er tijdens een interval van vier minuten wisselend nabij en niet nabij het doelkind.



*Figuur 1.* Procentuele verdeling van de aanwezigheid van de PM'er over een interval van 4 minuten (voormeting en hoofdmeting).

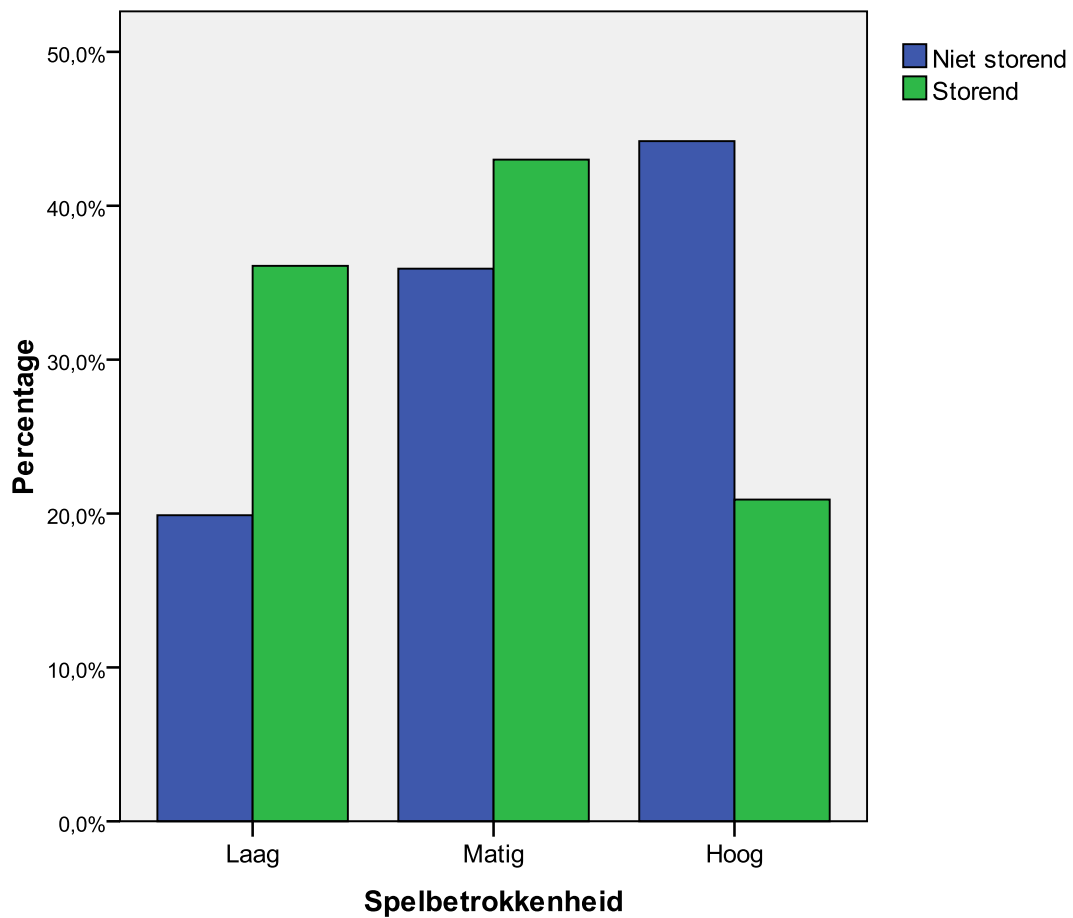
Vervolgens is onderzocht wat het effect is van de nabijheid van de PM'er op de spelbetrokkenheid van het kind. In tabel 13 op de volgende bladzijde is de verdeling van de nabijheid van de PM'er te zien ten opzichte van de spelbetrokkenheid van het kind.



*Tabel 13.* Frequentie- en procentuele verdeling van nabijheid van de PM'er op spelbetrokkenheid, N = 688

<b>Spelbetrokkenheid</b>				
<b>Nabijheid PM'er</b>	<b>Laag</b>	<b>Matig</b>	<b>Hoog</b>	<b>Totaal</b>
<b>Nabij</b>	11 19,3%	16 28,1%	30 52,6%	57 100%
<b>Wisselend</b>	183 36,1%	218 43,0%	106 20,9%	507 100%
<b>Niet nabij</b>	25 20,2%	50 40,3%	49 39,5%	124 100%
<b>Totaal</b>	219 31,8%	284 41,3%	185 26,9%	688 100%

Om te onderzoeken of er een samenhang bestaat tussen de variabelen nabijheid van de pedagogisch medewerker en spelbetrokkenheid, is een Chi-kwadraattoets uitgevoerd, waarbij een significante samenhang is gevonden ( $\chi^2 = 42.0$  ;  $df = 4$  ;  $p < .000$ ). Omdat de Chi-kwadraattoets geen zuivere maat is om de associatie tussen 2 variabelen te meten (deze toets wordt onder meer sterk beïnvloed wordt door de grote van de steekproef) en er sprake is van meer dan twee categorische variabelen, wordt er daarna een gecorrigeerde toets gedaan, de Cramer's V toets. Hiermee is de sterkte van de gevonden samenhang bepaald (Cramer's V = .175,  $p = .000$ ), wat inhoudt dat met 99% zekerheid te stellen is dat de groepen wezenlijk van elkaar verschillen op de variabele spelbetrokkenheid.



*Figuur 2.* Spelbetrokkenheid in drie categorieën en de nabijheid van de PM'er

De variabele nabijheid is vervolgens op een andere manier geoperationaliseerd, waarbij de factoren 'nabij' en 'niet nabij' zijn samengevoegd. De nieuwe variabelen worden nu 'storend' (de PM'er is wisselend aanwezig en verstoort hiermee vermoedelijk het spel) en 'niet storend' (er verandert niks in de aan- of afwezigheid van de PM'er, waardoor het spel vermoedelijk niet wordt verstoord) genoemd en weergegeven in figuur 2.

### 3.2 Vraagstelling 2: In hoeverre en op welke manier is de nabijheid van andere kinderen van invloed op de spelbetrokkenheid?

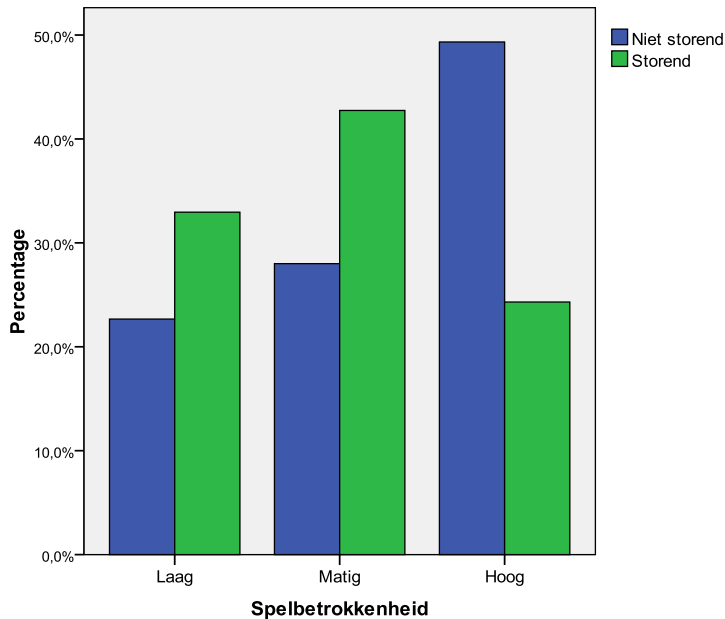
Om het effect van de nabijheid van andere kinderen te onderzoeken, is in tabel 14 de verdeling van de nabijheid van andere kinderen ten opzichte van de spelbetrokkenheid van het target kind te zien.

Tabel 14. Frequentie- en procentuele verdeling van nabijheid van andere kinderen en spelbetrokkenheid, N = 688

Nabijheid andere kinderen	Spelbetrokkenheid			Totaal
	Laag	Matig	Hoog	
<b>Nabij</b>	16 23,2%	21 30,4%	32 46,4%	69 100%
<b>Wisselend</b>	202 33,0%	262 42,7%	149 24,3%	613 100%
<b>Niet nabij</b>	1 16,7%	1 16,7%	4 66,7%	6 100%
<b>Totaal</b>	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 3 de spelbetrokkenheid in drie categorieën (laag, midden en hoog) uitgezet tegen de nabijheid van de andere kinderen (waarbij wisselend geoperationaliseerd is als 'storend' en nabij en niet nabij als 'niet storend').



Figuur 3. De nabijheid van andere kinderen ten opzichte van de spelbetrokkenheid

### 3.3 Vraagstelling 3: Spelen kinderen die samenspelen meer betrokken dan kinderen die alleen spelen?

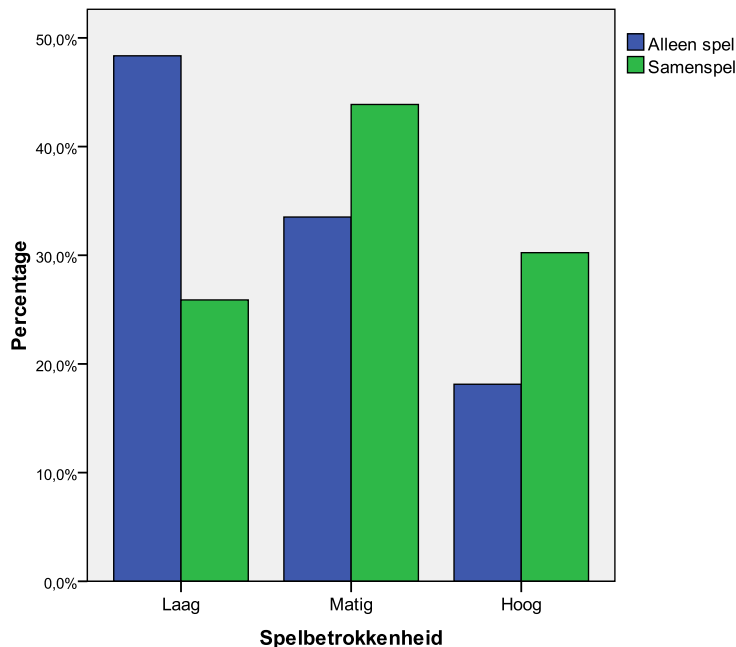
De derde vraagstelling in het huidige onderzoek richt zich op de vraag in hoeverre er verschillen bestaan in spelbetrokkenheid tussen kinderen die alleen of samen met andere kinderen spelen. In tabel 15 staan de frequenties van de typen spel, verdeeld over de drie categorieën van spelbetrokkenheid.

Tabel 15. Frequenties van type spel (alleen spel of samenspel) ten opzichte van spelbetrokkenheid, N=688

		Spelbetrokkenheid			Totaal
		Laag	Midden	Hoog	
Type spel	Alleen spel	88	61	33	182
	Samenspel	131	223	152	506
Totaal		219	284	185	688

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

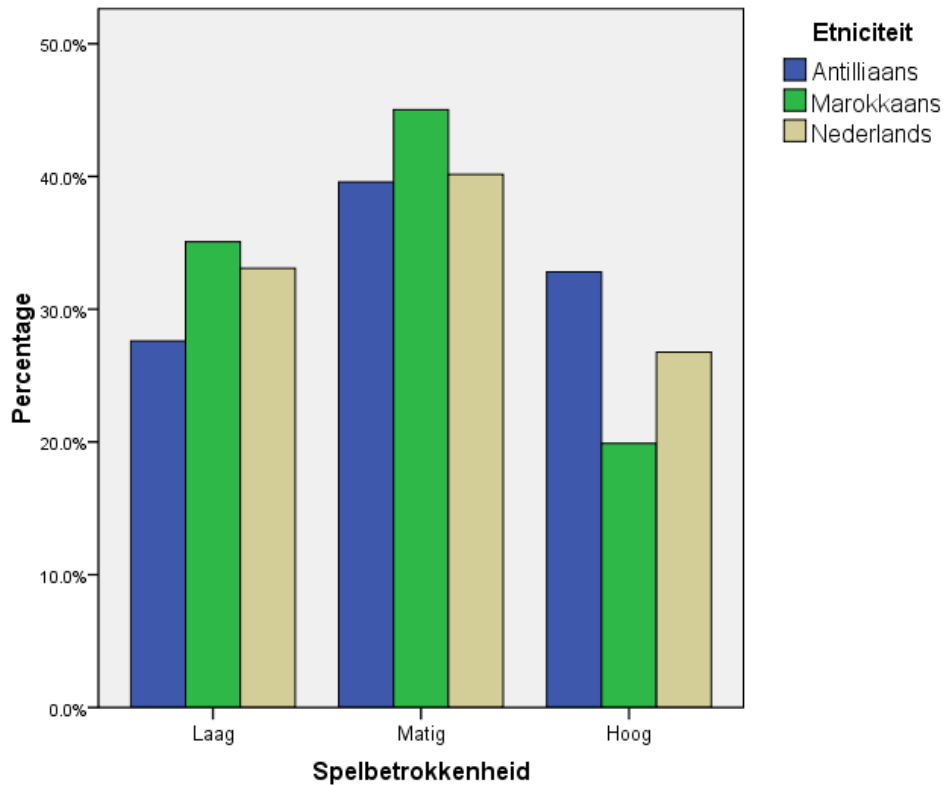
In figuur 5 is de spelbetrokkenheid in drie categorieën (laag, midden en hoog) uitgezet tegen het soort spel (samenspel of alleen spel) en in een staafdiagram weergegeven.



Figuur 5. Type spel ten opzichte van de spelbetrokkenheid in drie categorieën

### 3.4 Vraagstelling 4: In hoeverre bestaan er verschillen in de spelbetrokkenheid tussen Nederlandse, Marokkaanse en Antilliaanse kinderen?

Om te onderzoeken of er verschillen bestaan in spelbetrokkenheid tussen de drie onderscheiden culturen, Antilliaanse, Marokkaanse en Nederlandse kinderen, is in figuur 6 een percentuele verdeling weergegeven van de variabele etniciteit (in drie categorieën) tegenover de spelbetrokkenheid. Om te onderzoeken of er een significante samenhang bestaat tussen voorgenoemde variabelen is een Chi-kwadraattoets uitgevoerd, waarbij geen significante samenhang is gevonden ( $\chi^2 = 8.712$  ;  $df = 4$  ;  $p = .069$ ). Er is geen verschil aangetoond in spelbetrokkenheid tussen Antilliaanse, Marokkaanse en Nederlandse kinderen.



Figuur 6. Percentuele verdeling etniciteit tegenover spelbetrokkenheid ( $p=.069$  is niet significant)

### 3.5 Vraagstelling 5: Welk specifieke gedrag van de PM'er is van invloed op de spelbetrokkenheid van het kind?

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. In tabel 16 wordt eerst de frequentie- en percentuele verdeling weergegeven van de verschillende rollen van de PM'er. Hierin is te zien, dat de rol van de PM'er die het vaakst voorkomt de rol van 'meespelen' is (36,8%). Daarna volgen de rollen 'positief gedrag reguleren' (33,3%), 'kind aan het werk zetten of een activiteit aanbieden' (26,9%) en het minst vaak komt de rol 'negatief gedrag reguleren' voor (11,6%).

Tabel 16. Frequenties van de verschillende rollen van de PM'er, N=688

Rollen PM'er	Frequentie	Percentage
Kind aan het werk zetten/ Activiteit aanbieden	187	26,9
Meespelen	256	36,8
Positief gedrag reguleren	232	33,3
Negatief gedrag reguleren	81	11,6

Vervolgens zijn in tabel 17 van zowel de voormeting als de hoofdmeting de verschillende rollen van de PM'er te zien, afgezet tegen de bijbehorende maat van spelbetrokkenheid. De volgende resultaten zijn in de tabel te zien:

Wanneer de PM'er meespeelt, hangt dit significant en positief samen met de spelbetrokkenheid van een kind twee minuten later ( $F(4, 683) = 4.870, p = .01$ ).

Wanneer de PM'er het gedrag van het kind positief reguleert hangt dit negatief en significant 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 significant negatief effect op de spelbetrokkenheid van een kind ( $F(4, 683) = 5.883, p = .007$ ).

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

*Tabel 17. Rollen PM'er in relatie tot spelbetrokkenheid*

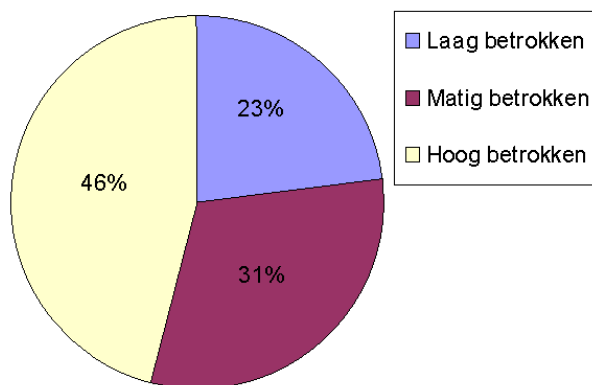
<b>Rollen PM'er</b>	<b>Spelbetrokkenheid (Bèta)</b>
<b>Voormeting</b>	
Kind aan het werk zetten/activiteit aanbieden	-.404
Meespelen	2.520*
Positief het gedrag reguleren	-3.463**
Negatief het gedrag reguleren	-.585
Totaal R <sup>2</sup>	.028
N	688
<b>Spelbetrokkenheidmeting</b>	
Kind aan het werk zetten/activiteit aanbieden	-,104**
Meespelen	,062
Positief het gedrag reguleren	-,037
Negatief het gedrag reguleren	-,131**
Totale R <sup>2</sup>	,033
N	688

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

### 3.6 Kwalitatieve analyse van PM'er-rol 'meespelen' en spelbetrokkenheid

In deze thesis is de rol van de pedagogisch medewerker op spelbetrokkenheid van kinderen bekeken. Uit de resultaten is gebleken, dat de rol 'meespelen' een positief effect heeft op de spelbetrokkenheid. In dit hoofdstuk wordt deze rol van nog

dichterbij bekeken. De situaties waarbij de spelbetrokkenheid laag is, terwijl de PM'er meespeelt (een aantal van 9 gevallen, 23% van het totaal aantal keren dat de PM'er meespeelt), wordt nader bekeken. In figuur 7 is te zien, dat 46% van de kinderen hoog betrokken wanneer de PM'er meespeelt. In 31% is het kind matig betrokken, en in 23% (9 gevallen) is het kind laag betrokken.



Figuur 7. Percentuele verdeling spelbetrokkenheid wanneer de PM'er meespeelt.

In 5 van de 9 gevallen was het kind matig of hoog betrokken voordat de PM'er in het spel kwam. Zodra zij nabij kwam, was te zien dat zij ofwel de regie van het spel overnam, of het thema of onderwerp veranderde. Hierdoor raakte het kind afgeleid of minder geboeid en nam de spelbetrokkenheid af. Een voorbeeldsituatie is te lezen in het volgende stukje filmbeschrijving van Prosper (3,3 jaar).

*Prosper (3;3) is al ruim een kwartier aan tafel met de dieren aan het spelen. Er zitten twee andere kinderen aan tafel ook met dieren te spelen. Prosper speelt voornamelijk parallel en is zeer geconcentreerd; hij maakt dierengeluiden en laat de dieren vliegen, luid grommen, kletsen etcetera. De andere kinderen gaan weg, Prosper merkt het niet. Dan komt er een PM'er aan tafel zitten. Ze vraagt met luide stem 'wat ben je aan het spelen, wat doet de dinosaurus?' Prosper kijkt op en antwoordt. 'Hij is aan het doodslaan' antwoordt hij. Er ontstaat een gesprekje over de dieren. Prosper loopt een beetje met de dieren heen en weer en maakt geen dierengeluiden meer.*

Wat opvallend is in deze situatie, is dat de PM'er niets echt verkeerd lijkt te doen. Ze toont zich geïnteresseerd in Prosper door hem vragen te stellen. Daarnaast zag ze misschien dat hij alleen aan tafel was komen te zitten, en wilde ze zorgen dat hij een speelmaatje kreeg. Wanneer je de situatie bekijkt vanuit een ander oogpunt, namelijk dat van het bevorderen van een maximale spelbetrokkenheid, zie je wat



anders: Prosper vermaakt zich erg goed in zijn eentje. Hij gebruikt zijn fantasievermogen volop en je ziet hem als je wat langer kijkt een heel verhaal uitspelen met de dieren. Zijn spel brengt hem op een hoger cognitief niveau.

Vanaf het moment dat de PM'er zonder initiatief van Prosper bij hem aan tafel komt zitten en een vraag stelt, 'schiet' Prosper als het ware in een andere houding. Nu moet hij zich als praatpartner opstellen en óver de dieren kletsen. Dit was niet de manier waarop hij met de dieren aan het spelen was. De PM'er heeft de regie overgenomen en Prosper is nu bezig met het ontwikkelen van zijn taalvaardigheid en sociale vaardigheden, in plaats van zijn spel en fantasievermogen.

## 4 Conclusie

In deze thesis stond de volgende vraag centraal:

***In hoeverre en op welke manier zijn de pedagogisch medewerker en andere kinderen van invloed op de spelbetrokkenheid van jonge kinderen op Nederlandse kinderdagverblijven?***

De volgende deelvragen zijn onderzocht:

1. *In hoeverre en op welke manier is de nabijheid van de PM'er van invloed op de spelbetrokkenheid van het kind?*
2. *In hoeverre en op welke manier is de nabijheid van andere kinderen van invloed op de spelbetrokkenheid?*
3. *Spelen kinderen die samenspelen meer betrokken dan kinderen die alleen spelen?*
4. *In hoeverre bestaan er verschillen in de spelbetrokkenheid tussen Nederlandse, Marokkaanse en Antilliaanse kinderen?*
5. *Welk specifieke gedrag van de PM'er is van invloed op de spelbetrokkenheid van het kind?*

Daarnaast is de rol van de pedagogisch medewerker 'meespelen' nader onderzocht door middel van aanvullend kwalitatief onderzoek.

### ***Nabijheid van de pedagogisch medewerker***

Aan de hand van de eerste onderzoeksvraag is onderzocht in hoeverre en op welke manier de nabijheid van de PM'er van invloed was op de spelbetrokkenheid van de onderzochte kinderen. Er werd hierbij verwacht dat wanneer de PM'er nabij was, de spelbetrokkenheid hoger zou zijn dan wanneer de PM'er wisselend aanwezig was.

Er is een significant verband aangetoond, de hypothese kan bevestigd worden. Wanneer de PM'er aanwezig en nabij is, blijkt dat de kans op een hoge spelbetrokkenheid van de onderzochte kinderen significant hoger is dan wanneer de PM'er wisselend aanwezig is.

### ***Nabijheid van andere kinderen***

Middels de tweede onderzoeksvraag is onderzocht in hoeverre en op welke manier de aanwezigheid van andere kinderen van invloed was op de spelbetrokkenheid.

Er werd verwacht dat wanneer andere kinderen zich nabij het doelkind bevonden, de spelbetrokkenheid hoger zou zijn dan wanneer andere kinderen zich wisselend in en uit de nabijheid van het doelkind bewogen. Er is hierbij een significant verband aangetoond. De tweede hypothese kan eveneens bevestigd worden. Wanneer kinderen in een vast groepje aan het spelen zijn is de spelbetrokkenheid hoger dan wanneer kinderen langslopen, storen of plotseling mee komen doen.

### ***Samenspel***

De vierde vraagstelling, of kinderen die samenspelen meet meer betrokken spelen dan kinderen die alleen spelen, kan bevestigd worden. Kinderen die samenspeelden hadden een significant hogere spelbetrokkenheid dan kinderen die alleen speelden.

### ***Rollen van de pedagogisch medewerker***

De derde vraagstelling had betrekking op het specifieke gedrag van de PM'er en de invloed hiervan op de spelbetrokkenheid van de onderzochte kinderen. Er werd hierbij onderscheid gemaakt in een viertal rollen van de PM'er: 'kind aan het werk zetten/ activiteit aanbieden', 'meespelen', 'positieve gedragsregulatie' en 'negatieve gedragsregulatie'.

Er zijn wisselende resultaten uit de analyse gekomen. De eerste rol van de PM'er, 'kind aan het werk zetten/ activiteit aanbieden' had, tegen de verwachting in, een negatief effect op de spelbetrokkenheid. De tweede rol, 'meespelen', had evenredig met de verwachting, een positief effect op de spelbetrokkenheid van de onderzochte kinderen. Bij de derde rol, 'positieve gedragsregulatie', werd tegen de verwachting in een negatief verband gevonden met spelbetrokkenheid. Bij de vierde rol, 'negatieve gedragsregulatie', werd een negatief verband gevonden met spelbetrokkenheid. Dit sluit aan bij de voorafgaande verwachtingen.

***Kwalitatief onderzoek***

Vanuit het kwalitatieve onderzoek, waarbij dieper is gekeken naar de rol 'meespelen', kan als belangrijkste conclusie gesteld worden dat PM'ers in de meeste gevallen geen rekening houden met de spelbetrokkenheid van het kind, alvorens ze mee gaan spelen. In de negen gevallen waarbij de PM'er meespeelde, maar het kind laag betrokken was, lag dit waarschijnlijk aan het feit dat de PM'er geneigd was om de regie van het spel over te nemen of het thema hiervan te veranderen, wat de spelbetrokkenheid van het kind deed afnemen.

## 5 Discussie

In dit onderzoek is de invloed van verschillende omgevingsfactoren op de spelbetrokkenheid van kinderen onderzocht.

### *Nabijheid pedagogisch medewerker*

Allereerst is het belang van de beschikbaarheid van de PM'er aangetoond. PM'ers zijn nu slechts 8% van de tijd 4 minuten achtereen in de buurt van een kind tijdens vrij spel. In maar liefst 74% van de tijd is de PM'er wisselend aanwezig. In de gevallen dat de PM'er in het huidige onderzoek wisselend aanwezig was, was zij meestal aan het rondlopen om op verschillende plekken kinderen aan spel te helpen, gedrag te reguleren en orde te houden. Door het onderzoek is aangetoond dat dit negatieve gevolgen kan hebben voor de spelbetrokkenheid van kinderen. Kinderen lijken zich vooral veilig te voelen bij een beschikbare, liefst vaste PM'er die rust uitstraalt en op een sensitieve, betrokken manier orde en overzicht creëert.

Er is geen verschil gevonden in de nabijheid van de PM'er tussen de momenten waarop zij nabij was en waarop zij niet nabij was. Een mogelijke verklaring is het feit dat vooral een wisselende aanwezigheid storend is voor het spel van een kind. Wanneer een PM'er niet nabij is, heeft een kind de vrijheid om juist rustig en betrokken met zijn spel bezig te zijn. In aansluitende onderzoeksliteratuur wordt gesteld dat volwassenen de mogelijkheden van het kind om door spel te leren juist beperken, als zij de spelactiviteiten van de kinderen verstoren (Johnson, Christie & Yawkey, 1999). Beschikbaarheid van de PM'er wordt te vaak vanuit het perspectief van de volwassene gedefinieerd: wanneer een leidster rondloopt, voelt zij zich beschikbaar voor de kinderen. Vanuit de beleving van het kind kan dit echter juist storend werken. Voor kinderen lijkt het vooral belangrijk dat ze de leidster zelf kunnen benaderen wanneer dat voor hen nodig is. Een leidster kan dus het beste op een vaste of bekende plek zitten waar kinderen haar vrijblijvend kunnen benaderen.

### *Nabijheid andere kinderen*

Naast de nabijheid van de PM'er is de nabijheid van andere kinderen nader bekeken. Kinderen die in een vast groepje spelen hebben een hogere

spelbetrokkenheid dan kinderen die steeds van speelmaatje wisselen of waarbij andere kinderen steeds hun spel kwamen verstoren.

### ***Samenspel***

De hypothese dat kinderen die samenspelen meer betrokken spelen dan kinderen die alleen spelen, is bevestigd door huidig onderzoek. Er moet met enige voorzichtigheid naar dit verband worden gekeken, omdat dit slechts correlatief van aard is en geen oorzaak-gevolg-relatie weergeeft. Het resultaat kan daardoor bijvoorbeeld ook ontstaan zijn doordat niet gecontroleerd is voor leeftijd. Kinderen spelen vaker samen naarmate ze ouder zijn. Uit onderzoek van Parten (1932) blijkt een grote toename van interactief samenspel bij kinderen tussen de twee en vijf jaar. Dit kan goed verklaard worden door de ontwikkeling die we zien bij kinderen tussen de twee en vier jaar (Berk, 2009). Mogelijk waren de kinderen die samenspeelden in het huidige onderzoek over het algemeen ouder en was de leeftijd vooral de reden dat ze hoger betrokken waren, in plaats van het samenspel op zich. Voor vervolgonderzoek zou het goed zijn om bij deze factor te controleren voor leeftijd.

### ***Culturele verschillen***

Er zijn in het huidige onderzoek geen culturele verschillen gevonden in spelbetrokkenheid tussen Nederlandse, Marokkaanse en Antilliaanse kinderen. Deze uitkomst is in overeenstemming met voorgaand onderzoek van Rourou en collega's (2006), waarbij geen verschillen in gedrag werden gevonden tussen dezelfde culturen als het ging om het aantal en soort conflicten dat de kinderen hadden.

### ***Rol van de pedagogisch medewerker***

Ten aanzien van de rol van de PM'er bleek dat elke specifieke rol invloed kon hebben op de spelbetrokkenheid van kinderen.

### ***Meespelen***

Uit het kwalitatieve onderzoek naar de rol 'meespelen' bleek, dat de PM'er vaak te weinig aansluiting zocht bij wat het kind nu écht aan het doen was, waardoor de spelbetrokkenheid daalde. De PM'er nam dan de regie van het spel over, terwijl het kind met iets heel anders betrokken bezig was. Ik heb gemerkt dat deze kinderen hierdoor uit hun spel raakten en vond dit een interessant gegeven. Er moet hierbij

opgemerkt worden dat het niet in alle gevallen een verkeerde zaak is dat de spelbetrokkenheid daalt wanneer de PM'er toenadering zoekt tot een kind. Het kan uiteraard ook juist goed zijn, als de PM'er een ander doel voor ogen heeft, zoals het vergroten van de sociale vaardigheden of dat van de woordenschat van een kind. Wanneer puur gekeken wordt naar de spelbetrokkenheid is het van belang om als PM'er een goede inschatting te maken van de bezigheid en spelbetrokkenheid van het kind, alvorens 'in het spel te komen' en het op die manier te verstoren. Het is goed voor te stellen dat voor de andere rollen ook geldt dat er geen eenduidig beeld is van 'elke PM'er' op 'elk kinderdagverblijf' in 'elke setting' en dat kwalitatief onderzoek hierin verhelderende inzichten kan verschaffen. Uit eerder kwalitatief onderzoek zijn ook zeer bruikbare resultaten voortgekomen die een goed inzicht bieden in de relaties tussen kinderen en de gedragingen van kinderen op een kinderdagverblijf (zie o.a. Shin, Recchia, Lee, Lee & Mullarkey, 2004).

### ***Kind aan het werk zetten***

Een verklaring voor het feit dat de PM'errol 'kind aan het werk zetten/ activiteit aanbieden' een negatief effect had op de spelbetrokkenheid kan zijn, dat geen rekening is gehouden met de spelbetrokkenheid van het kind vóór de meting. Er bestaat een goede mogelijkheid dat in de meerderheid van de gevallen de spelbetrokkenheid al laag was, waarna de PM'er vaker een kind probeerde aan het werk te zetten of een activiteit aan te bieden. Deze gedachtegang lijkt niet onlogisch. Vervolgens is dan de kans dat de spelbetrokkenheid lager ligt op het moment van de meting groter, dan wanneer de PM'er het kind niet aan spel hielp. Een oplossing zou zijn om bij vervolgonderzoek een voormeting te doen waarbij de spelbetrokkenheid ook gemeten wordt.

### ***Positieve gedragsregulatie***

Voor de derde PM'errol, 'positieve gedragsregulatie', werd tegen de verwachting in een negatief verband gevonden met spelbetrokkenheid. Een verklaring hiervoor kan zijn, dat elke gedragsregulatie, of deze nu positief of negatief is, een storend effect heeft op het spel van het kind. Daarnaast is het zo dat onder deze 'positieve gedragsregulatie' ook verzorgende handelingen van de PM'er vielen, zoals de neus snuiten of een kind opdragen zijn handen te gaan wassen. Het is goed voor te stellen dat deze gedragingen het kind uit zijn spel brengen. Voor vervolgonderzoek is

het wellicht verstandig om deze rol beter te operationaliseren. Dit zou kunnen door de rol uit te splitsen in bijvoorbeeld 'verzorgen' (voor neus snuiten, handen wassen, verschoneren) en de andere positieve gedragsregulaties ('ga maar met de blokken spelen', 'ga maar opruimen') te scharen onder 'kind aan spel zetten'.

### *Negatieve gedragsregulatie*

Voor de vierde PM'errol, 'negatieve gedragsregulatie', werd een negatief verband gevonden met spelbetrokkenheid. Dit sluit aan bij de voorafgaande verwachtingen. Wanneer een PM'er speelgoed afpakt, dingen verbiedt of kort 'nee' zegt, is de spelbetrokkenheid significant lager dan wanneer zij dit niet doet. Een kanttekening bij deze PM'errol is dat het wel belangrijk is om steeds goed te kijken wat er gebeurt nádat een PM'er een negatieve gedragsregulatie geeft. Wanneer ze daarna aangeeft wat het kind wél mag of moet gaan doen, is voor te stellen dat de spelbetrokkenheid niet per se lager wordt. In vervolgonderzoek zou dit specifiek onderzocht kunnen worden.

Naar de invloed van 'regulerende' PM'ers die vooral controle en orde willen houden is al onderzoek gedaan, waarbij een negatief effect gevonden werd. Bij een observatiestudie bij anderhalf jaar oude kinderen in Nederlandse kinderdagverblijven (de Fraiture, 1999) liet zien dat de meeste interacties tussen PM'er en kind worden geïnitieerd door de PM'er en niet door het kind, en dat het vrijwel altijd gaat om zeer kortdurende interacties of monologen, meestal in de vorm van directieve uitingen van de PM'er. Dit is ook gevonden in buitenlandse studies bij iets oudere kinderen, waarin bijna de helft van alle uitingen van PM'ers in peutergroepen restrictief van aard bleek te zijn, dat wil zeggen bevelen, waarschuwen, verbieden, kritiek, aangeven wat niet mag (Cassidy & Buell, 1996; Stone, 1993). Juist van dit soort controlerende uitingen van leiders in kinderdagverblijven is een negatief effect op de ontwikkeling van kinderen aangetoond (McCartney, 1984).

De vaardigheid van PM'ers in het uitlokken en begeleiden van spel is daarnaast belangrijk gebleken. Riksen-Walraven (2002) sluit zich hierbij aan. Zij stelt dat hoewel het essentieel is voor spel dat kinderen zelf het verloop bepalen, PM'ers toch een belangrijke rol spelen. Zij kunnen de condities scheppen voor spel, bijvoorbeeld door materialen en activiteiten aan te bieden die aansluiten bij het ontwikkelingsniveau en de interesse van het kind. Dat impliceert dat PM'ers kennis moeten hebben van spel en de ontwikkeling ervan en dat zij individuele kinderen goed



moeten kunnen observeren om te weten waar kinderen in hun ontwikkeling aan toe zijn en waar hun speciale interesses liggen. Het begeleiden en eventueel verrijken van spel zonder de kinderen het initiatief uit handen te nemen, vereist speciale inzichten en vaardigheden van PM'ers, die op diverse plaatsen in de literatuur uitgebreid beschreven zijn (zie bijvoorbeeld Bennett, Wood, & Rogers, 1997; Jones & Reynolds, 1992).

### ***Beperkingen en aanbevelingen***

Een verbeterpunt van dit onderzoek is ten eerste dat de opnames van de kinderen niet altijd van goede kwaliteit waren. Er kon soms niet duidelijk gezien worden wat er zich afspeelde of wat er werd gezegd. De geluidsopnames waren niet altijd van goede kwaliteit. Sommige doelkinderen hadden een niet-Nederlandstalige achtergrond en het moeilijk om te verstaan of er in het Nederlands of in een andere taal gesproken wordt. Bij dit onderzoek was taal echter een belangrijke aanwijzing om bijvoorbeeld de motieven van de PM'ers voor bepaalde handelingen te kunnen begrijpen. In vervolgonderzoek kan hier nog nauwkeuriger rekening mee gehouden worden door ten eerste de opname- en geluidskwaliteit te verbeteren en daarnaast eventueel de ouders van het kind mee te laten kijken naar de opname, om eventueel duidelijkheid te verschaffen wanneer een kind niet te verstaan is.

Verder blijkt het construct 'spelbetrokkenheid' een vrij lastig kwantificeerbaar begrip. Door middel van een bewerking van de betrokkenheidsschaal van Laevers (2005) is de spelbetrokkenheid in huidig onderzoek gemeten. Er moet rekening gehouden worden met de mogelijkheid dat aangepaste schaal niet valide is en dus niet daadwerkelijk de spelbetrokkenheid meet. Voor vervolgonderzoek is meer onderzoek naar het meten van de betrokkenheid die specifiek op het spel gericht is, aan te raden.

Daarnaast bleek het vrij lastig om statistische analyses uit te voeren met de huidige, veelal categorische data. Er zijn ANOVA's uitgevoerd, terwijl dit niet de optimale keuze is om deze data te onderzoeken. Omdat de uitkomsten van de ANOVA's uit de huidige studie zeer significant waren, kan er vanuit gegaan worden dat dit ook het geval zal zijn bij een correcte, 'strengere' statistische methode. Het blijft echter niet het optimale soort data om statistisch te analyseren. Er wordt voor vervolgonderzoek dan ook aangeraden om naast statistische analyses de waarde van aanvullend kwalitatief onderzoek niet te onderschatten.

***Aanbevelingen voor de praktijk***

Kinderen hebben baat bij een veilige omgeving met daarin een vaste structuur die bewaakt moet worden door de pedagogisch medewerker. Een storende omgeving, waarin veel rondgelopen wordt in de psychologische ruimte van een spelend kind, heeft een negatief effect op de spelbetrokkenheid. Het wordt hierom nuttig geacht om in de ruimte van een dagverblijf overzichtelijke speelhoekjes te creëren, die de kinderen rust kunnen bieden en de mogelijkheid om zich af te sluiten van zowel de leidster als teveel andere kinderen in de buurt. Daarnaast moeten PM'ers goed het spelgedrag van kinderen observeren, alvorens ze besluiten toenadering tot kinderen te zoeken. Het beste is, om op een vaste plek op de groep te zitten, zodat de PM'er beschikbaar is en dus veiligheid biedt, maar vanuit het perspectief en initiatief van het kind zelf. Het samenstellen van vaste groepen kinderen zou daarnaast een hoge prioriteit moeten hebben.

## Literatuur

- Bailey, D.B. Jr, McWilliam, R.A., Ware, W.B. & Burchinal, M.A. (1993). Social interactions of toddlers and preschoolers in same-age and mixed-age play groups. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14, 261-276.
- Berk, L. E. (2006). *Child development*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.: New Jersey.
- Bodrova, E. & Leong, D.J. (1996). *Tools of the mind. The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*. Prentice-Hall, Inc Englewood Cliffs, New Jersey.
- Bowlby, J. (1969; 1984), *Attachment and Loss*. Volume 1: Attachment. Revised Edition. Penguin Books, London.
- Bruner, J.S. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2, 1-19.
- 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.
- Ceppi, G. & Zini, M. (Eds.) (1998). *Children, spaces, relations: Metaproject for an environment for young children*. Reggio Emilia: Reggio Children/Milan: Domus Academy Research Center.
- Farran, D. C., Silveri, B., & Culp, A. (1991). Public preschools and the disadvantaged. In L. Rescorla, M. C. Hyson, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Academic instruction in early childhood: Challenge or pressure?* (No. 53, pp. 65-73).
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Londen: Sage Publications.
- Fraiture, J. de (1999). *Vrijheid blijheid? Gedragingen en ervaringen van 18-maanden-oude kinderen in hun kinderdagverblijf tijdens vrij spel*. Doctoraalscriptie. Amsterdam: UvA.

- Ginsburg, K.R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119-182.
- Haan de, D. (2006). Stagemanager, speelmaatje of spelleider? Rollen van PM'ers in de spelbegeleiding van peuters. *Zone*, 5 (4), 8 – 11.
- Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialisation theory of development. *Psychological Review*, 3, 458-489.
- Harris, J. R. (1998). *The Nurture Assumption*. Londen: Bloomsbury publishing.
- Howes, C., & Smith, E.W. (1995). Children and their child care caregivers: Profiles of relationships. *Social Development*, 4, 44-61.
- Howes, C., Hamilton, C.E. & Philipsen, L.C. (1998). Stability and continuity of child-caregiver and child-peer relationships. *Child Development*, 69 (2), 418-426.
- Howes, C. & Matheson, C.C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: social and social pretend play. *Developmental Psychology*, 28, 961-974.
- 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.
- Kontos, S. (1999). Preschool Teachers' Talk, Roles, and Activity Settings During Free Play. *Early Childhood Research Quarterly*, 14 (3), 363-382.
- Kontos, S. & Dunn, L. (1993). Caregiver practices and beliefs in child care varying in developmental appropriateness and quality. In: Reifel, S. (Eds), *Advances in early education and daycare. Perspectives on developmentally appropriate practice*. Greenwich, Connecticut: JAI Press.
- Laevers, F., Debruyckere, G., Silkens, K., & Snoeck, G. (2005). *Welbevinden en betrokkenheid bij baby's en peuters. Een trainingsmodule met video*. Leuven:CEGO Publishers.

- McCartney, K. (1984). Effect of quality of day care environment on children's language development. *Developmental Psychology*, 20, 244-260.
- McInnes, K., Howard, J., Miles, G & Crowley, K. (2009) Transitions in adult-child interactions during playful and formal practice conditions. *BPS Psychology of Education Section Annual Conference Preston*, 30/10/11.
- McWilliam, R.A. & Scarborough, A.A. & Kim, H. (2003). Adult interactions and child engagement. *Early Education & Development*, 14(1). Ministerie OC&W (2008). Beleidsregels kwaliteit kinderopvang. Gevonden op 24 mei 2012, op <http://www.minocw.nl/documenten/Beleidsregels-kwaliteit-kinderopvang.pdf>.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 243-269.
- Peters, I. & Oers, B. van (2007). Handelingsstrategieën van leerkrachten in doelgerichte interacties. In: *De wereld van het jonge kind*, jrg. 35 (4)
- Piaget, J. (1967) *Six Psychological Studies* (New York: Vintage).
- Riksen-Walraven, J.M.A. (2000). *Tijd voor kwaliteit in de kinderopvang*. Amsterdam: Vossiuspers AUP.
- Riksen-Walraven, J.M.A. & Aken, M.A.G. van (1997). Effects of two mother-infant intervention programs upon children's development at 7, 10, and 12 years. In: W. Koops, J.B. Hoeksma & D.C. van den Boom (Eds.), *Development of interaction and attachment: traditional and non-traditional approaches*, 79-93). Amsterdam: Noord-Holland.
- Rourou, A., Singer, E., Bekkema, N., & Haan, D. de (2006). Cultural perspectives on peer conflicts in multicultural Dutch child care centres. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14, 35-53.
- Sandberg, A. Children's concepts of teachers' ways of relating to play. *Australian Journey of Early Childhood* (27), 4, 18-22.

- Shin, M.S., Recchia, S.L., Lee, S.Y., Lee, Y.J., & Mullarkey, L.S. (2004). Understanding early childhood leadership: Emerging competencies in the context of relationships. *Early Childhood Research*, 2, 299-316.
- Singer, D.G. & Singer, J.L. (1990). *The house of make-believe: Children's play and the developing imagination*. Cambridge, MA/London: Harvard University Press.
- Singer, E., & Haan, D. de (2007). *The social lives of young children. Play, conflict and moral learning in day-care groups*. Amsterdam: SWP.
- Singer, E. & Kleerekoper, L. (2009). *Pedagogisch kader kindercentra 0-4 jaar*. Maarssen: Elsevier Gezondheidszorg.
- Van Winsen, L. A., (2010) Symbolisch spel in de kinderopvang. Participatie van de pedagogisch medewerkster/PM'er bij het spel van twee- en driejarigen. *Masterthesis, Universiteit Utrecht*.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Vygotsky, L.S. (1993). *The collected works of L.S. Vygotsky. Volume 2. The Fundamentals of Defectology (Abnormal Psychology and Learning Disabilities)*. Plenum Press, New York.