



Universiteit Utrecht

Masterthesis

Educatieve Ondersteuning als Moderator in de Relatie tussen het Taalniveau en het Niveau
van Spel bij Peuters

Universiteit Utrecht

Masteropleiding Pedagogische Wetenschappen 2014-2015

Masterprogramma Orthopedagogiek (200600042)

Werkveld Leerlingenzorg

S. E. van der Werf (4072227)

Begeleider: Pauline Slot, Dr.

Tweede beoordelaar: Hanna Mulder, Dr.

Datum: 12 06 2015

Voorwoord

Dit onderzoek is verricht in het kader van het Masterprogramma Orthopedagogiek aan de Universiteit Utrecht. De data zijn verzameld door het Nederlandse cohortonderzoek voor- en vroegschoolse periode pre-COOL. Tevens is het verworven beeldmateriaal door pre-COOL beschikbaar gesteld, zodat de data op individueel kindniveau kon worden gecodeerd aan de hand van verschillende meetinstrumenten. Op deze manier is het mogelijk gemaakt het huidige onderzoek uit te voeren en de gestelde onderzoeksvraag te beantwoorden. Graag wil ik Pauline Slot bedanken voor het aanleveren van de pre-COOL data, haar flexibiliteit wat betreft de dataverzameling en de begeleiding bij het schrijven van mijn Masterthesis. Tevens bedank ik mijn medestudenten Jettie, Rian en Lisanne voor hun steun, motivatie en samenwerking gedurende het gehele proces om tot een goed eindresultaat te komen.

Saskia van der Werf

12-06-2015

Samenvatting

Binnen het huidige onderzoek is onderzocht of de relatie tussen het taal- en spelniveau van peuters binnen de kinderopvang en voor- en vroegschoolse educatie wordt gemodereerd door de educatieve ondersteuning door de leidster. Data zijn door middel van een doelgerichte steekproef verzameld in het kader van het Nederlandse cohortonderzoek pre-COOL, naar de kwaliteit van de voorschoolse voorzieningen en de ontwikkeling van peuters. Deze data zijn aangevuld door gestructureerde observaties aan de hand van verschillende meetinstrumenten bij individuele peuters ($n = 113$) en leidsters ($n = 37$). De gemiddelde leeftijd van de peuters is 38 maanden en van zowel de peuters (62.8%) als de leidsters (75.9%) is de meerderheid van Nederlandse afkomst. Binnen het huidige onderzoek is een positief significant verband gevonden tussen het taal- en spelniveau van peuters. Dit sluit aan bij de verwachting vanuit eerder wetenschappelijk onderzoek, dat aantoonde dat bij veel kinderen met een achterstand in hun taalontwikkeling ook een achterstand is in hun niveau van hun spel. Op basis van een hiërarchische multiële regressieanalyse is er, in tegenstelling tot de verwachting, geen bewijs gevonden dat de educatieve ondersteuning door de leidster invloed heeft op het verband tussen het taalniveau en het niveau van spel. Er bestaat wel een verband tussen het taalniveau van peuters en hun niveau van spel, maar dit verband wordt niet gemodereerd door de educatieve ondersteuning door de leidster.

Slutelwoorden: Taalniveau, Spelniveau, Peuters, Educatieve Ondersteuning, Leidster.

Abstract

This study has examined if the relation between language skills and level of play of toddlers in child care and early childhood education, is moderated by the educational support by the teacher. Data has been collected by purposive sampling and conducted by the Dutch cohort study pre-COOL, which follows two cohorts of children in their school development. Data is supplemented by results of different measurement tools at individual toddlers ($n = 113$) and teachers ($n = 37$). The average age of participating toddlers was 38 months and the majority of toddlers (62.8%) and teachers (75.9%) was native Dutch. The results have shown that there is a significant, positive relation between the toddlers' language skills and level of play. This is consistent with expectations from previous research, which showed that toddlers with delays in their language development were also behind in their level of play. By means of a hierarchical multiple regression analyses there is found, in contrast to the expectation, no evidence that the teacher's educational support has an influence on the relation between the toddlers' language skills and level of play. There is a relation between the toddlers' language skills and play skills, but the teacher's educational support has no significant effect on this relation. The relation between language skills and level of play of toddlers in child care and early childhood education is not moderated by the educational support by the teacher.

Keywords: Language Skills, Level of Play, Toddlers, Educational Support, Teacher.

Educatieve Ondersteuning als Moderator in de Relatie Tussen het Taalniveau en het Niveau
van Spel bij Peuters

De taalontwikkeling wordt beschouwd als één van de belangrijkste factoren in de ontwikkeling van een kind (Schaerlaekens, 2009). De taalverwerving begint bij de geboorte en verloopt bij ieder kind anders (Gillis & Schaerlaekens, 2000). Wanneer een kind ongeveer 2,5 jaar oud is, breidt de woordenschat snel uit en wordt het meta-linguïstisch bewustzijn ontwikkeld: het besef van het eigen taalgebruik (Apperly & Robinson, 2002). Kinderen stellen in deze periode veel vragen over de vorm en betekenis van taal. De ontwikkeling van het meta-linguïstische bewustzijn hangt samen met de ontwikkeling van de communicatieve vaardigheden. Kinderen leren bijvoorbeeld om met verschillende mensen te communiceren en welke taal in welke situatie geschikt is (Carroll, 2004). Volwassenen herhalen wat kinderen zeggen, breiden het taalgebruik uit en verbeteren verkeerd gebruikte woorden. Op deze manier krijgen kinderen continu feedback en daarmee de mogelijkheid om de taal te ontwikkelen (Ariza & Hancock, 2003; Silvén, Ahtola, & Niemi, 2003).

Om taalvaardigheden te ontwikkelen is voorstellingsvermogen nodig. Pas wanneer er in gedachten beelden worden gevormd van objecten en gebeurtenissen, kunnen deze worden omgezet in taal: er kunnen dan mentale representaties van de werkelijkheid worden weergegeven (Berk, 2006). Bij peuters ontstaan deze op het moment dat zij hun eigen relatie met de wereld beginnen te herkennen en merken dat zij hier invloed op kunnen uitoefenen. Dit voorstellingsvermogen speelt ook een rol binnen de spelontwikkeling, die tegelijkertijd met de taalontwikkeling in de peuterleeftijd een groei doormaakt (McCune, 1995).

Spel speelt een belangrijke rol in de ontwikkeling van peuters. Zo leert een peuter door spel om zijn emoties te herkennen (sociaal-emotionele ontwikkeling), leert het onderscheid te maken in verschillende vormen en kleuren (cognitieve ontwikkeling), maar ook het vallen en weer opstaan (de motorische ontwikkeling). Daarnaast levert spel een grote bijdrage aan de ontwikkeling van een eigen identiteit. Door te spelen leert een peuter zichzelf en zijn interesses kennen, zich te uiten, angsten te overwinnen en ingrijpende gebeurtenissen te verwerken (Johnson, Christie, & Wardle, 2004; Lillard et al., 2013; Saracho & Spodek, 2003; Sawyer, 1997; Van der Poel & Blokhuis, 2009; Van Leeuwen, Vieijra, & Kappers, 1987; Westby, 1980). In het tweede levensjaar beginnen peuters te ‘doen-alsof’. Deze vorm van spel wordt door Piaget beschouwd als ‘symbolisch spel’ (De Groot, 2001). Wanneer peuters beginnen met het uitvoeren van symbolisch spel, worden vaak alleen nog handelingen, objecten en gebeurtenissen vervangen of bedacht. Later nemen zij ook een rol aan in hun spel.

Hoe complexer het symbolisch spel is, hoe meer interactie kinderen nodig hebben om hun spel te sturen (Andresen, 2005; Deunk, 2009). Om tot overeenstemming te komen over het verhaal, de rollen en de verschillende handelingen die worden uitgevoerd, is het gebruik van taal nodig. Dit wordt ook wel metacommunicatie genoemd (De Haan, Pals, & Schut, 2008; Verba, 1993).

Eerder is aangetoond dat er een verband bestaat tussen de taal- en spelontwikkeling bij jonge kinderen (Lyytinen, Poikkeus, & Laakso, 1997; Sigman & Sena, 1993; Umek & Musek, 2001). Zo is gebleken dat symbolisch spel er heel anders uit ziet bij kinderen die slechts een paar woorden kunnen zeggen dan bij kinderen die hele zinnen gebruiken (Casby, & Della Corte, 1987). Ook is aangetoond dat wanneer kinderen nog geen taal gebruiken, zij ook geen doen-alsof spel laten zien (Kelly & Dale, 1989) en is bij kinderen met een taalachterstand ook een achterstand in het niveau van symbolisch spel gevonden (Cantwell & Baker, 1985; Lovell, Hoyle, & Sidall, 1968; Ungerer & Sigman, 1981). Dit is belangrijk omdat spel gezien wordt als onmisbare factor in de ontwikkeling van peuters (De Vries & Kohlberg, 1987; File, & Kontos, 1993; Lillemyr, 2009; Sutterby & Frost, 2006) en is daarom een vast onderdeel binnen de voorschoolse educatie (Driessen, Veen, & Van Daalen, 2015; Pellegrini, 2011).

Shore en collega's (1984) hebben in tegenstelling tot eerder genoemde onderzoeken alleen een verband tussen symbolisch spel en taal aangetoond wanneer dit wordt uitgevoerd op het hoogste niveau: wanneer een kind attributen voor iets anders gebruikt dan waar het voor bedoeld is. Uit onderzoek van Tamis-LeMonda en Bornstein (1993) komt naar voren dat taalbegrip gerelateerd is aan symbolisch spel bij de leeftijd van 13 maanden en dat het symbolisch spelniveau vanaf 20 maanden gerelateerd is aan de taalproductie van kinderen.

Invloed van Volwassenen

De ontwikkeling van taalvaardigheden hangt grotendeels af van de feedback en stimulering die kinderen krijgen van volwassenen (Hoff, 2006; Tomassello, 2006). Het taalaanbod dat kinderen krijgen wanneer zij drie jaar zijn, is sterk van invloed op de verdere taalontwikkeling (Yapanel et al., 2009). Volwassenen staan met hun eigen taalgedrag model voor het kind. Het geven van positieve aandacht aan de taaluitingen van kinderen is daarom erg belangrijk (Snow, 2000). Het voeren van gesprekken, voorlezen, taalspelletjes, liedjes en rijmpjes dragen hier positief aan bij (Majerus, Poncelet, GreVe, & van der Linden, 2006).

Ook blijkt uit onderzoek dat het symbolisch spelniveau van een kind wordt beïnvloed door de betrokkenheid van volwassenen. Volwassenen die afstandelijk en weinig betrokken zijn, hebben weinig invloed op het niveau van spel van de kinderen. Volwassenen die mee

spelen en ideeën inbrengen in het symbolisch spel van de kinderen, hebben juist een positieve en stimulerende bijdrage (Beizer & Howes, 1992; Fiese, 1990; O'Connell & Bretherton, 1984; Slade, 1987). Dit sluit aan bij de theorie van Vygotsky, die de afstand beschrijft tussen wat het kind zelfstandig kan en wat het kan bereiken door de interactie met iemand die verder is in de ontwikkeling dan het kind zelf. Deze theorie wordt ook wel de Zone van Naaste Ontwikkeling (ZNO) genoemd (Siegler, 2005).

Educatieve ondersteuning verwijst naar de manieren waarop de leidster binnen de voor- en vroegschoolse educatie het leren van peuters effectief kan ondersteunen. De leidster kan de ontwikkeling faciliteren door activiteiten mogelijk te maken die het leren en de ontwikkeling van peuters ondersteunen, zoals hen de gelegenheid bieden om te exploreren en door informatie te geven en deze te integreren in activiteiten. Ook is het belangrijk dat de leidster feedback geeft om het leren en begrijpen van peuters te bevorderen. Dit zorgt voor een grotere betrokkenheid bij activiteiten of spel, zoals het ‘scaffolding principe’ waarbij stapsgewijze begeleiding wordt geboden om een kind naar een volgende ontwikkelingsfase te helpen (Slot, Leseman, Mulder, & Verhagen, 2013). Daarnaast is het stimuleren van taalontwikkeling een belangrijke voorwaarde om een peuter op een goede manier educatief te ondersteunen (Slot et al., 2013; Snow & Katz, 2013).

Huidig Onderzoek

Omdat de ontwikkeling van zowel taalvaardigheden als spelvaardigheden lijkt af te hangen van de feedback en stimulering die peuters krijgen, is de centrale onderzoeksvraag: “Wordt het verband tussen het taal- en spelniveau van peuters gemodereerd door de educatieve ondersteuning door de leidster?” Om dit verband te onderzoeken zullen de onderzoeksvragen beantwoord worden.

Eerst wordt gekeken of er een verband bestaat tussen het taal- en spelniveau van peuters. Verwacht wordt dat hoe hoger het taalniveau van het kind is, hoe hoger het niveau van spel zal zijn. Vervolgens wordt gekeken of er een modererend effect is van de educatieve ondersteuning door de leidster op dit verband. De verwachting is dat wanneer er sprake is van een hoge gemiddelde score op de educatieve ondersteuning door de leidster, er een hogere gemiddelde score zal zijn op het taal- en spelniveau bij peuters.

Methode

Participanten

Dit onderzoek richt zich op peuters die naar een Nederlands kinderdagverblijf of peuterspeelzaal gaan. Data zijn verzameld in het kader van het Nederlandse cohortonderzoek

voor- en vroegschoolse periode pre-COOL, naar de effecten van onderwijs en zorgvoorzieningen op de ontwikkeling van peuters (Slot, Leseman, Verhagen, & Mulder, ingediend manuscript). Door middel van een doelgerichte steekproef zijn 87 peutercentra geselecteerd, waarvan er 44 toestemden met het onderzoek en bijbehorende dataverzameling. Uiteindelijk zijn er binnen het huidige onderzoek van 37 peuterspeelzaal- en kinderdagverblijfgroepen data gebruikt van (spel)activiteiten, waar gemiddeld vijf tot zes kinderen aan deelnamen en die ongeveer 15 minuten duurden ($M = 14,9$).

Voor de steekproef is gebruik gemaakt van data op individueel kindniveau ($n = 113$), bestaande uit 59 jongens (52,2%) en 54 meisjes (47,8%) met een gemiddelde leeftijd van 38 maanden ($SD = 3.5$). De meerderheid van de peuters (62,8%) heeft Nederlands als thuistaal. De groepen zijn gevarieerd in culturele diversiteit. Bij 17 groepen (45,9%) is de meerderheid van de peuters Nederlands. Bij 12 groepen (32,4%) heeft de meerderheid een niet-Nederlandse achtergrond en de overige acht groepen (21,6%) zijn cultureel gemengd. Alle leidsters ($n = 37$) zijn vrouwen waarvan de meerderheid (75,9%) van Nederlandse afkomst is (Slot, Mulder, & Leseman, 2014).

Meetinstrumenten

CLASS. De Classroom Assessment Scoring System (CLASS; Slot et al., 2013) is een observatie-instrument om de interactievaardigheden van de leidster te meten. Data zijn verzameld door de domeinen te scoren op een 7-punts Likertschaal (1, 2 – *laag*; 3, 4, 5 – *gemiddeld*; 6, 7 – *hoog*). Er is gebruik gemaakt van het domein ‘educatieve ondersteuning’ dat verwijst naar de manieren waarop leidsters het leren van kinderen effectief kunnen ondersteunen (Slot et al., 2013). Het domein bestaat uit drie dimensies. De eerste dimensie is ‘faciliteren van leren en ontwikkeling’, dit omvat de vaardigheden van de leidsters om de ontwikkeling van kinderen te ondersteunen. De tweede dimensie is ‘kwaliteit van feedback’, en verwijst naar de mate waarin de leidster feedback geeft om het leren te bevorderen en de derde dimensie is ‘stimulering van de taalontwikkeling’, dit betreft de kwaliteit en hoeveelheid taalstimulering door de leidster. Deze dimensies samen hebben een interne betrouwbaarheid van Cronbach’s $\alpha = .85$

PCBOS. De Preschool Classroom Behavioral Observation System (PCBOS; Wijnroks, 2013) is een observatie-instrument om het functioneren van peuters te observeren. Data zijn verzameld door de dimensies te scoren op een 7-punts Likertschaal (1, 2 – *laag*; 3, 4, 5 – *gemiddeld*; 6, 7 – *hoog*). Er is gebruik gemaakt van twee dimensies: ‘taalbegrip’ en ‘taalexpressie’. Taalbegrip verwijst naar het begrijpen van gesproken taal en gebaren en

‘taalexpressie’ verwijst naar het gebruik van taal. Deze dimensies samen hebben een interne betrouwbaarheid van Cronbach’s $\alpha = .82$.

Spelschaal. Het ‘Doen Alsof Spel observatieschema’ is een instrument om de complexiteit van symbolisch spel te beoordelen (Smilansky & Shefatya, 1990). Data zijn verzameld door de elementen te scoren op een 5-punts Likertschaal (1 – *laag*; 3 – *gemiddeld*; 5 – *hoog*). De spelschaal bestaat uit vier indicatoren: ‘rollenspel’, ‘doen alsof’, ‘interactie’ en ‘metacommunicatie’ die samen een interne betrouwbaarheid van Cronbach’s $\alpha = .78$ hebben.

Procedure

Verschillende leidsters en peuters zijn gedurende 15 minuten gefilmd tijdens een begeleide spelsituatie met een aangereikte standaard set keukenspeelgoed, dat ook in eerdere studies is gebruikt om fantasiespel van kinderen uit te lokken (Frahsek, Mack, Pfalz-Blezinger, & Knopf, 2010; Lewis, Boucher, Lupton, & Watson, 2000; Smilansky & Shefatya, 1990; Striano, Tomasello, & Rochat, 2001 Vieillevoye & Nader-Grosbois, 2008). Aan het eind van de observatiecyclus zijn de scores op de verschillende meetinstrumenten toegekend. Om de interbeoordelaarbetrouwbaarheid te waarborgen zijn de observatoren getraind in het afnemen en beoordelen van de meetinstrumenten. Na afloop is het betrouwbaarheids criterium van 80% overeenstemming met de eerste auteur behaald voor alle indicatoren. Zowel voor de ‘doen-alsof spelschaal’ ($ICC = .81$), de PCBOS ($ICC = .79$) als de CLASS (gemiddelde overeenkomst = 86.4%) is een goede interbeoordelaarbetrouwbaarheid gemeten.

Data Analyse

De vier indicatoren op de doen-alsof spelschaal zijn samengevoegd tot één afhankelijke variabele: ‘niveau van spel’. De dimensies ‘taalbegrip’ en ‘taalexpressie’ zijn samengevoegd tot de onafhankelijke variabele: ‘taalniveau’. De dimensies ‘faciliteren van leren ontwikkeling’, ‘kwaliteit van feedback’ en ‘stimuleren van taalontwikkeling’ zijn samengevoegd tot één variabele: ‘educatieve ondersteuning door de leidster’. Elke continue variabele in de regressieanalyse is normaal verdeeld zonder uitschieters.

Om na te gaan of er een samenhang is tussen de verschillende variabelen is er allereerst een Pearson correlatiecoëfficiënt berekend (r). Vervolgens is aan de hand van een lineaire regressieanalyse bekeken of er een verband bestaat tussen het taal- en spelniveau van peuters. Leeftijd, thuistaal en geslacht zijn hierbij als controlevariabelen toegevoegd. Tot slot is door middel van een multiple (hiërarchische-) regressieanalyse de modererende rol van de educatieve ondersteuning door de leidster getoetst. In model 1 is gekeken naar de voorspellende waarde van het taalniveau op het spelniveau met controlevariabelen op

kindniveau, in model 2 is hier de ondersteuning door de leidster aan toegevoegd met controlevariabelen op groepsniveau en in model 3 is de invloed van het interactie-effect bekeken. De scores zijn hiervoor gestandaardiseerd en er is aan de assumpties van normaliteit, lineariteit en homoscedasticiteit voldaan. De missende waarden ($n = 15$) op 'taalniveau' wijken niet af op belangrijke achtergrondkenmerken en hebben daarmee geen significante invloed op de resultaten.

Resultaten

Uit de resultaten blijkt dat de peuters ($n = 98$) gemiddeld hoger scoren op de schaal taalbegrip ($M = 4.24$, $SD = 1.21$) dan op de schaal taalexpressie ($M = 3.44$, $SD = 1.68$). Zij begrijpen de gesproken taal en gebaren beter dan dat zij deze gebruiken om zich te uiten. De gemiddelde score van de peuters op 'taalniveau' ($M = 3.84$, $SD = 1.34$) valt onder de middenbeoordeling binnen de PCBOS. Het taalbegrip van de peuters lijkt daarmee laaggemiddeld voor de leeftijd en het taalgebruik lijkt weinig gevarieerd en niet complex. Uit Tabel 1 blijkt dat het spelniveau van de peuters laaggemiddeld tot gemiddeld is. Dit wil zeggen dat er af en toe rollenspel te zien is, maar nog niet erg uitgebreid en langdurig. Daarnaast worden soms objecten gebruikt en handelingen of situaties beschreven. De peuters hebben soms (verbale) interacties met leeftijdsgenoten of de leidster in hun spel, maar hierin is nog weinig sprake van metacommunicatie.

In Tabel 2 is te zien dat de scores van de leidsters variëren van laag tot hoog en dat de totale educatieve ondersteuning laaggemiddeld tot gemiddeld is. De gemiddelde leidster beheerst voldoende vaardigheden om activiteiten mogelijk te maken die het leren van peuters ondersteunen en de taalontwikkeling wordt voldoende gestimuleerd. Echter, er wordt over het algemeen weinig feedback gegeven die het leren en begrijpen van peuters bevordert en zorgt voor een grotere deelname aan spel.

Tabel 1

Beschrijvende Statistieken van de Variabelen op de 'Doen Alsof Spelschaal'

	Doen Alsof Spelschaal			
	<i>(n = 113)</i>			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>
Rollenspel	2.81	1.05	1	5
Doen alsof	2.68	0.85	1	5
Interactie	2.69	1.01	1	5
Metacommunicatie	1.19	.53	1	3
Totaal (Spelniveau)	2.34	.69	1	4.5

Tabel 2

Beschrijvende Statistieken de Variabelen op de schaal 'Educatieve Ondersteuning door de Leidster'

	Educatieve Ondersteuning door de Leidster			
	<i>(n = 113)</i>			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>
Faciliteren van Leren Ontwikkeling	4.30	.99	3	6
Kwaliteit van Feedback	2.74	.94	1	5
Stimuleren van Taalontwikkeling	3.52	.88	2	5
Totaal	3.52	.82	2	5.33

Om de grootte en de richting van de samenhang tussen het taal- en spelniveau bij peuters te beoordelen, is een Pearson correlatiecoëfficiënt (r) berekend. Hieruit komt een sterk positief verband naar voren ($r(96) = .46, p < .01$) waaruit blijkt dat hoe hoger het taalniveau is, hoe hoger ook het niveau van spel. De educatieve ondersteuning door de leidster blijkt zowel met het taalniveau ($r(96) = -.02, p = .87$) als het niveau van spel ($r(111) = .02, p = .81$) geen significante samenhang te hebben. Tabel 3 geeft de correlaties weer tussen de afhankelijke-, onafhankelijke- en de controlevariabelen.

Tabel 3

Correlaties tussen de afhankelijke-, onafhankelijke- en de controlevariabelen.

	1	2	3	4	5	6	7
1. Niveau van Spel							
2. Educatieve ondersteuning door de leidster	.02						
3. Taalniveau	.46**	-.02					
4. Leeftijd	.18	-.05	.27**				
5. Nederlands als tweede taal	-.08	-.13	-.53**	.06			
6. Geslacht	.06	-.12	.10	.12	.01		
7. Groepsgrootte	.01	-.03	.13	-.11	-.22*	-.13	

Noot. $N = 113$, * $p < .05$; ** $p < .01$

Om te onderzoeken of er een verband bestaat tussen het taal- en spelniveau van peuters is een multiple (hiërarchische-) regressie analyse uitgevoerd (Tabel 4). Het taalniveau is een significante voorspeller voor het niveau van spel ($\beta = .56$, $p < .001$) en levert een significante bijdrage ($R^2 = 25.8\%$, $p < .001$) aan de verklaring van de variantie. Daarmee kan worden gesteld dat hoe hoger het taalniveau van de peuter is, hoe hoger zijn niveau van spel zal zijn.

Echter, de educatieve ondersteuning door de leidster heeft geen significante modererende invloed op het niveau van spel ($\Delta R^2 = -1.2\%$, $p = .72$). Het verband tussen de taalontwikkeling van peuters en hun niveau van spel wordt dus niet gemodereerd door de educatieve ondersteuning door de leidster.

Tabel 4

Hiërarchisch Regressiemodel Niveau van Spel

	ΔR^2	<i>B</i>	β
Model 1	.26***	1.7	
Leeftijd		.01	.06
Geslacht		.02	.01
Nederlands als tweede taal		.33	.22*
Taalniveau		.41	.56***
Model 2	.26	1.6	
Leeftijd		.01	.07
Geslacht		.03	.02
Nederlands als tweede taal		.36	.24*
Groepsgrootte		.01	.01
Taalniveau		.41	.57***
Ondersteuning leidster		.05	.07
Model 3	.27	1.6	
Leeftijd		.01	.06
Geslacht		.02	.02
Nederlands als tweede taal		.36	.25*
Groepsgrootte		.01	.01
Taalniveau		.42	.57***
Ondersteuning leidster		.06	.08
Taalniveau X Ondersteuning leidster		-.03	-.04

Noot. *N* = 113, **p* <.05; ****p* <.001.

Discussie

Het doel van het huidige onderzoek was het nagaan of er een verband bestaat tussen het taal- en spelniveau van peuters en of dit verband wordt gemodereerd door de educatieve ondersteuning door de leidster.

Er is een positief significant verband aangetoond tussen het taal- en spelniveau van peuters. Dit sluit aan bij de theoretische verwachting: hoe hoger het niveau van taal is, hoe hoger ook het spelniveau van de peuter (Cantwell & Baker, 1985; Kelly & Dale, 1989; Loven et al., 1968; Lyytinen et al., 1997; Sigman & Sena, 1993; Umek & Musek, 2001; Ungerer & Sigman, 1981).

Een mogelijke verklaring voor het gevonden verband is dat zowel de ontwikkeling van symbolisch spel, expressief taalgebruik als mentale representatie tegelijkertijd plaatsvinden. Het samengaan van deze processen kan een wederkerige relatie of causaal verband betekenen (Bergen, 2002). Binnen het huidige onderzoek is alleen de relatie tussen symbolisch spel en taal onderzocht en daarmee kan nog niet worden gesteld dat er ook een verband bestaat tussen taal en andere spelniveaus. Ook lijkt dit op basis van de literatuur (Shore et al., 1984; Tamis-LeMonda en Bornstein, 1993) niet aannemelijk omdat juist het kunnen symboliseren en representeren van de werkelijkheid belangrijke factoren zijn voor taal en deze componenten alleen terug zijn te zien in symbolisch/doen-alsof spel. Echter, deze bevindingen zijn binnen het huidige onderzoek niet onderzocht en kunnen daarom nog niet worden uitgesloten.

De educatieve ondersteuning door de leidster heeft in het huidige onderzoek geen modererende invloed op het verband tussen het taal- en spelniveau van peuters. Uit de resultaten blijkt dat de gemiddelde educatieve ondersteuning door de leidster uitkomt op de midden-beoordeling binnen de CLASS. In educatief opzicht lijken leidsters niet altijd in staat om aan te sluiten bij individuele behoeften en ontwikkelingsniveaus van de peuters en zijn er nog veel verbeteringen mogelijk om tot een hoge beoordeling te komen. Een mogelijke verklaring voor het niet gevonden effect is dat de totale educatieve bijdrage van de leidsters nog te laag is om daadwerkelijk van invloed te zijn op het verband.

Een tweede mogelijke verklaring is dat in het huidige onderzoek is gekeken naar de educatieve ondersteuning door de leidster, in combinatie met doen-alsof spel. Doordat bij educatieve ondersteuning door de leidster de nadruk ligt op het stimuleren van de cognitieve vaardigheden, wordt er mogelijk een beroep gedaan op het functionele spel (speelgoed wordt gebruikt op de manier waarop het bedoeld is) en minder op het doen-alsof spel (het toevoegen van fantasie).

Een derde mogelijke verklaring is dat de leidsters de begeleide spelsituatie vormgaven met acht tot tien kinderen tegelijkertijd. Zoals de literatuur beschrijft profiteert een kind van interactie met iemand die verder is in de ontwikkeling dan het kind zelf en wordt het positief gestimuleerd wanneer volwassenen mee spelen en ideeën inbrengen in het spel. Door de grootte van de groep hebben mogelijk niet alle kinderen deze zone van naaste ontwikkeling in hun spel ervaren, waardoor de educatieve ondersteuning door de leidster slechts op het spel- en taalniveau van enkele kinderen in de groep effect heeft gehad.

Tot slot is de educatieve ondersteuning door de leidster slechts één keer gemeten, waardoor het effect hiervan op het taal- en spelniveau van de peuter op lange termijn niet

goed zichtbaar is. Om te kijken naar de invloed van de educatieve ondersteuning door de leidster, zou het daarom beter zijn om longitudinaal onderzoek te doen, waarbij herhaalde metingen worden gedaan om zo de betrouwbaarheid van de resultaten te waarborgen (Kievit, Tak, & Bos, 2012).

Dit onderzoek bevat enkele beperkingen, die van invloed kunnen zijn op de resultaten. De kwaliteit van het filmmateriaal was niet altijd goed: soms was de te observeren peuter slecht te verstaan door omgevingsgeluiden. Ook was het voor de observator soms slecht te zien waar de peuter mee speelde en wat voor handelingen het uitvoerde, doordat het achter een ander kind speelde of buiten het beeld liep. Daarnaast is de assumptie van onafhankelijke waarnemingen geschonden. Doordat er soms meerdere peuters uit een groep zijn geobserveerd, is er een mogelijke samenhang tussen de geobserveerde scores. In de toekomst zou het daarom beter zijn om data te analyseren door middel van een multilevel-analyse (Snijders & Bosker, 2012).

Een andere beperking is de doelgerichte steekproef en het kleine steekproefaantal, die het moeilijk maken om de resultaten te generaliseren en uitspraken te doen over de populatie.

Een sterk punt in het huidige onderzoek is de goede interbeoordelaarsbetrouwbaarheid op de gebruikte observatie-instrumenten. Hiermee kan worden aangenomen dat persoonlijke kenmerken of interpretaties van de verschillende observatoren geen invloed hebben op het gebruik van het instrument en de daarmee verkregen data (Field, 2009).

Voor vervolgonderzoek is aanbevolen om te kijken of het verband tussen taal- en spelniveau van een peuter gemodereerd wordt door de emotionele ondersteuning door de leidster. Mogelijk hebben responsieve en sensitieve interacties met peuters meer invloed op het niveau van taal en symbolisch spel dan de stimulering van de cognitieve vaardigheden (Johnson, Christie, & Yawkey, 1999). Daarnaast is het interessant om te kijken naar de relatie tussen het taalniveau en andere niveaus binnen de spelontwikkeling van het kind, zoals het functioneel spel. Tot slot kan er gekeken worden naar de mogelijke invloed van andere interactie-effecten, zoals de duur van het spel en de ouderlijke stimulatie die de peuter thuis krijgt (Hoff, 2006).

Binnen de praktijk is het wenselijk dat de kwaliteit van feedback door de leidster wordt verbeterd. Vanuit het huidige onderzoek lijkt deze kwaliteit nog laag te zijn. De feedback zou meer gericht moeten zijn op individuele kinderen en leercontexten en het zou helpen als een leidster meer leermomenten creëert om een hogere prestatie bij een kind te stimuleren.

Samengevat bestaat er een verband tussen het taalniveau van peuters en hun niveau van spel, maar dit verband wordt niet gemodereerd door de educatieve ondersteuning door de leidster.

Referenties

- Andresen, H. (2005). Role play and language development in the preschool years. *Culture Psychology, 11*, 387. doi:10.1177/1354067X05058577
- Apperly, I.A., & Robinson, E.J. (2002). Five year olds' handling of reference and description in the domains of language and mental representation. *Journal of Experimental Child Psychology, 83*, 53-75. doi:10.1016/S0022-0965(02)00102-9
- Ariza, E. N., & Hancock, S. (2003). Second language acquisition theories as a framework for creating distance learning courses. *The International Review of Research in Open and Distance Learning, 4*, 1-9. Gedownload op 16 februari 2015, van <http://www.irrodl.org.proxy.library.uu.nl/index.php/irrodl/article/view/142/710>
- Beizer, L., & Howes, C. (1992). Mothers and Toddlers: Partners in Early Symbolic Play: Illustrative Study. In C. Howes (Ed.), *The Collaborative Construction of the Pretend* (pp. 25-43). Alban, NY: State University of New York.
- Bergen, D. (2002) The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research and Practice, 4*, 1-13. Gedownload op 11 mei 2015, van <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/bergen.html>
- Berk, L. E. (2006). *Child development, 7th edition*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Cantwell, D. P., & Baker, L. (1985). Speech and language: development and disorders. In: M. Rutter en L. Hershov (Eds.), *Child and adolescent psychiatry. Modern approaches* (pp. 526-544). Oxford: Blackwell Scientific.
- Carroll, D. W. (2004). *Psychology of language*. Belmont: Wadsworth/Thomson Learning.
- Casby, M. W., & Della Corte, M. (1987). Symbolic play performance and early language development. *Journal of Psycholinguistic Research, 16*, 31-40.
doi:10.1007/BF01067749
- De Groot, R. (2001). *Kinderen en spel. Spelenderwijs wijzer worden*. Amsterdam: Boom.
- De Haan, D., Pals, J., & Schut, J. (2008). Participatie in symbolisch spel. In De Haan, D. & Kuiper, E. (Eds.). *Leerkracht in beeld ontwikkelingsgericht onderwijs: theorie, onderzoek en praktijk* (pp. 86-94). Assen: van Gorcum.
- Deunk, M. I. (2009). *Discourse practices in preschool: young children's participation in everyday classroom activities*. Dissertatie Rijksuniversiteit Groningen.
- De Vries, R., & Kohlberg, L. (1987). *Constructivist early education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Field, A. (2009) *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.

- Driessen, G., Veen, A., & Van Daalen, M. (2015). *VVE-doelgroepkinderen in de voorschoolse fase. Indicering en aanbod*. Nijmegen: ITS.
- Fiese, B. (1990). Playful Relationships: A contextual analysis of mother-toddler interaction and symbolic play. *Child Development, 61*, 1648-1656.
doi:10.1111/j.1467-8624.1990.tb02891.x
- File, N., & Kontos, S. (1993). The relationship of program quality to children's play in integrated early intervention settings. *Topics in Early Childhood Special Education, 13*, 1-18. doi:10.1177/027112149301300104
- Frahsek, S., Mack, W., Mack, C., Pfalz-Blezinger, C., & Knopf, M. (2010). Assessing different aspects of pretend play within a play setting: Towards a standardized assessment of pretend play in young children. *British Journal of Developmental Psychology, 28*, 331-345. doi:10.1348/026151009X13666
- Gillis, S., & Schaerlaekens, A. M. (2000). *Kindertaalverwerving. Een handboek voor het Nederlands*. Groningen: Martinus Nijhoff.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review, 26*, 22-88. doi:10.1016/j.dr.2005.11.002
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Wardle, F. (2004). *Play, development and early education*. Boston, MA: Pearson.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Yawkey, T. D. (1999). *Play and early childhood development, 2nd edition*. New York: Longman, Inc.
- Kelly, C. A., & Dale, P. S. (1989). Cognitive Skills Associated with the Onset of Multiword Utterances. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 32*, 645-656.
doi:10.1044/jshr.3203.645
- Kievit, Th., Tak, J.A., & Bosch, J.D. (2012). *Handboek Psychodiagnostiek voor de hulpverlening aan kinderen*. Utrecht: De Tijdstroom Uitgeverij.
- Lewis, V., Boucher, J., Lupton, L., & Watson, S. (2000). Relationships between symbolic play, functional play, verbal and non-verbal ability in young children. *International Journal of Language and Communication Disorders, 35*, 117-127.
doi:10.1080/136828200247287
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin, 139*, 1-34. doi:10.1037/a0029321
- Lillemyr, O. F. (2009). *Taking play seriously. Children and play in early childhood education*

- *An exciting challenge*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Lovell, K., Hoyle, H. W., & Sidall, M. Q. (1968). A study of some aspects of the play and language of young children with delayed speech. *Journal of Child Psychology and Childpsychiatry*, 9, 41-50. doi:10.1111/j.1469-7610.1968.tb02206.x
- Lyytinen, P., Poikkeus, A. M., & Laakso, M. L. (1997). Language and symbolic play in toddlers. *International Journal of Behavioral Development*, 21, 289-302. doi:10.1080/016502597384875
- Majerus, S., Poncelet, M., GreVe, C., & Van der Linden, M. (2006). Relations between vocabulary development and verbal short-term memory: The relative importance of short-term memory for serial order and item information. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93, 95–119. doi:10.1016/j.jecp.2005.07.005
- McCune, L. (1995). A normative study of representational play at the transition to language. *Developmental Psychology*, 31, 198-206. doi:10.1037/0012-1649.31.2.198
- O’Connell, B., & Bretherton, I. (1984). Toddler’s play alone and with mother : The role of maternal guidance. In I. Bretherton (Ed.) *Symbolic Play* (pp.337-366). Orlando, FL: Academic Press.
- Pellegrini, A. D. (2011). *The Oxford Handbook of the Development of Play*. Oxford: University Press.
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (2003). *Contemporary perspectives on play in early childhood education*. Greenwich/Connecticut: Information Age Publising.
- Sawyer, R. K. (1997). *Pretend play as improvisation. Conversation in the preschool classroom*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schaerlaekens, A. M. (2009). *De taalontwikkeling van het kind. Een oriëntatie in het Nederlandstalig onderzoek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Shore, C., O’Connell, B., & Bates, E. (1984). First Sentences in Language and Symbolic Play. *Developmental Psychology*, 20, 872-880. doi:10.1037/0012-1649.20.5.872
- Siegler, R. S., & Wagner Alibali, M. (2005). *Children’s thinking*. Pearson Education International: Pearson Pretence Hall.
- Sigman, M., & Sena, R. (1993). Pretend play in high-risk and developmentally delayed children. In M.H. Bornstein & A. O’Reilly (Eds.), *New directions for child development: The role of play in the development of thought* (pp. 29–42). San Francisco: Jossey- Bass.
- Silvén, M., Ahtola, A., & Niemi, P. (2003). Early words, multiword utterances and maternal

- reading strategies as predictors of mastering word inflections in Finnish. *Journal of Child Language*, 30, 253-279. doi:10.1017/S0305000902005548
- Slade, A. (1987). A longitudinal study of maternal involvement and symbolic play during the toddler period. *Child Development*, 58, 367-375. doi:10.2307/1130513
- Slot, P.L., Leseman, P. P. M., Mulder, H., & Verhagen, J. (2013). Handleiding CLASS Toddler [Manual CLASS Toddler]. Utrecht: Universiteit Utrecht, Onderwijsadvies en Training.
- Slot, P. L., Leseman, P. P. M., Verhagen, J., & Mulder, H. (submitted manuscript). *Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings*.
- Slot, P., Mulder, H., & Leseman, P. (2014). *Preschoolers' cognitive and emotional self-regulation in pretend play: Relations with executive functions, quality of play, and classroom quality*. Unpublished manuscript.
- Smilansky, S., & Shefatya, L. (1990). Facilitating play. *A medium for promoting cognitive, socio-emotional and academic development in young children*. Silver Spring, MD: PS&E Publications.
- Snijders, T. A. B., & Bosker, R. J. (2012). *Multilevel Analysis: An Introduction to Basic and Advanced Multilevel Modeling, second edition*. London: Sage Publishers.
- Snow, C. (2000), Taalaanbod en sociale interactie: hun rol in de taalverwerving. In S. Gillis., & A. Schaerlaekens (red.), *Kindertaalverwerving. Een handboek voor het Nederlands* (pp. 327-347). Groningen: Martinus Nijhoff.
- Snow, M. A., & Katz, A. M. (2013). Assessing language and content: Abilities, contexts, and learners. In Kunnan, A. J. (Eds.). *The companion to language assessment* (pp. 230-247). West-Sussex: Wiley & Sons Inc.
- Striano, T., Tomasello, M., & Rochat, P. (2001). Social and object support for early symbolic play. *Developmental Science*, 4, 442-455. doi:10.1111/1467-7687.00186
- Sutterby, J. A., & Frost, J. (2006). Creating play environments for early childhood: Indoors and out. In B. Spodek & O. N. Saracho (Eds.), *Handbook of research in the education of young children* (pp. 305–321). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tamis-LeMonda, C. S., & Bornstein, M. H. (1993). *Play and its relations to other mental functions in the child*. In M. H. Bornstein & A. W. O'Reilly (Eds.), *The role of play in the development of thought* (pp. 17–28). San Francisco, CA: Josey-Bass Publishers
- Tomasello, M. (2006). The social bases of language acquisition. *Social Development*, 1, 67

78. doi:10.1111/j.1467-9507.1992.tb00135.x

Umek, L. M., & Musek, P. L. (2001). Symbolic play: Opportunities for cognitive and language development in preschool settings. *Early years, 21*, 55-64.

doi:10.1080/09575140125077

Ungerer, J. A., & Sigman, M. (1981). Symbolic play and language comprehension in autistic children. *Journal of the American Academy of Childpsychiatry, 20*, 318-337.

doi:10.1016/S0002-7138(09)60992-4

Van Leeuwen, H. M. P., Vieijra, J. P. M., & Kappers, E. J. (1987).Taalontwikkelingsstoornissen bij kinderen met psychiatrische problematiek. *Tijdschrift voor Psychiatrie, 29*, 504-515. Gedownload op 17 maart 2015, van http://www.tijdschriftvoorpsychiatrie.nl.proxy.library.uu.nl/assets/articles/articles_738.pdf

Van der Poel, L., & Blokhuis, A. (2009). *Wat je speelt ben je zelf. Over spel en spelbegeleiding*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Verba, M. (1993). Construction and sharing of meanings in pretend play. In M. Stambak & H. Sinclair (Eds.). *Pretend play among 3-year-olds* (pp. 1-31). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Vieillevoye, S., & Nader-Grosbois, N. (2008) Self-regulation during pretend play in children with intellectual disability and in normally developing children. *Research in Developmental Disabilities, 29*, 256–72. doi:10.1016/j.ridd.2007.05.003

Westby, C. E. (1980). Assessment of cognitive and language abilities through play. *Language, Speech and Hearing Services in Schools, 11*, 154-168.

doi:10.1044/0161-1461.1103.154

Wijnroks, A. (2013). *PCBOS: Nederlandse bewerking van de Individualized Classroom Assessment Scoring System*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Yapanel, U., Zimmerman, F. , Gilkerson, J. , Richards, J. , Christakis, D. , Xu, D. , & Gray, S. (2009). Teaching by listening: The importance of adult-child conversations to language development. *Pediatrics, 124*, 342-349. doi:10.1542/peds.2008-2267