

Masterthesis
Utrecht Universiteit
Masterprogramma Clinical Child, Family and Education studies
2017-2018

**Het Effect van de Methode Speleend Ontwikkelen op de Kwaliteit van Voorschoolse
Educatie**

Student

T.E. (Tessa) Oosterhaven - 3819396

Supervisor

Bodine Romijn

Tweede beoordelaar

Ilona Friso - van den Bos

Datum

03-06-2018

Aantal woorden

4337



Voorwoord

Voor u ligt het resultaat van mijn onderzoek naar het effect van de methode Spelend Ontwikkelen op de kwaliteit van voorschoolse educatie. Dit onderzoek is uitgevoerd tijdens de master Clinical Child Family and Education Studies van de Universiteit Utrecht.

Voordat ik met dit onderzoek begon was mijn kennis over de kwaliteit van voorschoolse educatie minimaal, maar dat is door dit onderzoek sterk veranderd. Daarnaast heeft deze scriptie mij er nog meer van overtuigd dat mijn passie in het onderwijs ligt. Ik wil me in de toekomst heel graag inzetten om de kwaliteit van onderwijs steeds verder te verbeteren.

Het inleveren van dit onderzoek is een bijzonder moment. Een individueel, tastbaar product wat veel werk heeft gekost, en wat daarbij ook de laatst opgebouwde herinnering aan mijn opleiding is. Het werken aan dit onderzoek heb ik gedurende het hele proces met veel plezier en enthousiasme gedaan. Dat komt met name door de mensen die om mij heen staan. De persoon die ik bovenal wil bedanken is mijn begeleidster Bodine Romijn. Bedankt voor alle input, nuttige feedback, vertrouwen en prettige samenwerking tijdens het gehele proces, het heeft mij erg geholpen. Tenslotte wil ik mijn thesisgroep, vrienden en familie bedanken voor hun steun, advies en betrokkenheid.

Tessa Oosterhaven

Juni 2018

Abstract

Background: The importance of early childhood education and care (ECEC) is increasingly recognized and preschool and day care centers are aiming to improve the quality. An example of this is the method Spelend Ontwikkelen, developed by Bink. Spelend Ontwikkelen has been developed to promote the cognitive-language, and social-emotional development of children. **Aim:** The aim of this research is to take a closer look at the effect of the method Spelend Ontwikkelen with regard to the process quality of preschool education. This research also examines whether this effect is moderated for work experience and educational level of teachers. **Method:** A total of 40 toddler ECEC groups were observed with the CLASS Toddler to determine the process quality. A teacher questionnaire was distributed, which contained questions about general information, and questions about the way the method Spelend Ontwikkelen is implemented. **Results:** Several correlations were found between the different subscales of Spelend Ontwikkelen questionnaire. In addition, no significant effect was found between the preparation and implementation of the method, and the emotional process quality. This result also applies to educational process quality. Finally, the effect of the implementation on the process quality is not significantly moderated by the educational level and the work experience of the teachers. **Conclusion:** Further research is needed to investigate how the method Spelend Ontwikkelen can be better implemented in practice, so that process quality of preschool education may increase in the future.

Keywords: early childhood education and care, process quality, structural quality, work experience, educational level

Het Effect van de Methode Speleend Ontwikkelen op de Kwaliteit van Voorschoolse Educatie

De eerste levensjaren zijn cruciaal voor de sociaalemotionele-, cognitieve-, en taalontwikkeling van een mens (Shonkoff, 2010; Shokoff & Philips, 2000; Thomas & La Paro, 2009). Op jonge leeftijd zijn er al ontwikkelingsverschillen zichtbaar tussen kinderen. Kinderen die eenmaal een achterstand hebben, halen die niet of nauwelijks meer in (Ledoux et al., 2015; Mulder & Meijnen, 2013). Ontwikkelingsverschillen worden niet alleen veroorzaakt door genetische factoren, maar juist ook door omgevingsfactoren van kinderen (Veen, Van der Veen, Van Schaik, & Leseman, 2017). Uit (inter)nationaal onderzoek blijkt dat onderwijs één van de belangrijkste omgevingsfactoren is van een kind (e.g.: Anderson et al., 2003; Côté et al., 2013; De Haan, Elbers, Hoofs, & Leseman, 2013; Love et al., 2005; Magnuson & Duncan, 2014).

De afgelopen jaren komt er steeds meer onderzoek naar voorschoolse educatie en wordt het belang hiervan steeds duidelijker. Zo heeft de studie van De Haan en collega's (2013) laten zien dat het aanbieden van activiteiten op peuterspeelzalen gericht op ontluikende geletterdheid, taal, en gecijferdheid een positief effect heeft op de ontwikkeling van deze vaardigheden bij kinderen. Verschillende studies tonen aan dat kinderen die voorschoolse educatie gevolgd hebben, met een voorsprong de basisschool binnenkomen op het gebied van cognitieve- en taalvaardigheden vergeleken met kinderen die geen voorschoolse educatie gevolgd hebben (Anderson et al., 2003; Henrichs & Leseman, 2016; Melhuish, Ereky-Steves, & Petrogiannis, 2015).

Gezien deze inzichten is voorschoolse educatie een veelbesproken maatschappelijk thema, wat onder andere blijkt uit het Nederlandse Regeerakkoord van 2017-2021. Hierin staat beschreven dat er de komende jaren een grote investering wordt gedaan in voorschoolse educatie (Regeerakkoord 2017-2021). Dit blijkt tevens uit de aanvullende woorden van de minister van Basis- en Voortgezet Onderwijs en Media: "Elk kind verdient een kans om zijn of haar volledige potentieel te benutten, waar diegene ook vandaan komt. Door komend jaar extra te investeren in voorschoolse educatie krijgen kinderen het steuntje in de rug dat zij verdienen".

Concluderend kan gezegd worden dat het onderzoek naar voorschoolse educatie belangrijk is vanwege de positieve effecten die het heeft op de ontwikkeling van kinderen en vanwege de maatschappelijke belangstelling voor dit onderwerp. Huidige studie hoopt hieraan bij te dragen door zich te richten op een methode die mogelijk invloed heeft op de kwaliteit van voorschoolse educatie.

De kwaliteit van voorschoolse educatie

Voorschoolse educatie heeft vooral invloed op de ontwikkeling van kinderen als de voorzieningen (peuterspeelzalen en kinderdagverblijven) van hoge kwaliteit zijn. Daarom is het streven naar kwaliteitsverbetering belangrijk (Burchinal et al., 2016; Gevers Deynoot-Schaub, & Riksen-Walraven, 2002; Howes et al., 2008; Melhuish et al., 2015). Vaak wordt bij het meten van de kwaliteit van voorschoolse voorzieningen een onderscheid gemaakt tussen proceskwaliteit en structurele kwaliteit (Howes et al., 2008; Vandell, 2004). Onder structurele kwaliteit vallen onder andere: de materialen van de locatie, de groepsgrootte, leidster-kind ratio en het opleidingsniveau van leidsters. Onder proceskwaliteit wordt de ervaring/interactie van kinderen met de pedagogische medewerkers (hierna genoemd als pm'ers), met de aanwezige materialen en met de andere kinderen verstaan. De structurele kwaliteitsaspecten worden ook wel als randvoorwaarden gezien voordat proceskwaliteit effect kan hebben (Howes et al., 2008; Vandell, 2004).

Bij het onderzoek naar de proceskwaliteit wordt in het algemeen onderscheid gemaakt tussen emotionele- en educatieve kwaliteit. De emotionele kwaliteit beschrijft de relaties, sensitiviteit en responsiviteit van pm'ers. De educatieve kwaliteit wordt gemeten door te kijken naar het aanbod van spel en gerichte activiteiten die de ontwikkeling bevorderen (Howes et al., 2008). Uit internationaal onderzoek blijkt dat vooral de emotionele kwaliteit sterk ontwikkeld is, maar dat er op het gebied van educatieve kwaliteit nog veel verbeter- en ontwikkelpunten liggen (Burchinal et al., 2008; Côté et al., 2013; Helmerhorst, Riksen-Walraven, Vermeer, Fukkink, & Tavecchio, 2014; Weiland, Ulvestad, Sachs, & Yoshikawa, 2013).

In Nederland is er in de afgelopen jaren veel onderzoek gedaan naar voorschoolse educatie en hier wordt dezelfde tendens gezien als in Europees en Amerikaans onderzoek. De Inspectie van het Onderwijs heeft in 2008 en 2016 onderzoek gedaan naar de kwaliteit van voor- en vroegschoolse educatie in de vier grote Nederlandse steden. Uit deze onderzoeksrapporten blijkt dat de emotionele kwaliteit sterker ontwikkeld is dan de educatieve kwaliteit (Inspectie van het Onderwijs, 2008; Inspectie van het Onderwijs, 2016; Leseman & Slot, 2013). Vooral het educatief handelen van pm'ers kan verbeterd worden. Er wordt namelijk gesignaleerd dat pm'ers vooral zelf aan het woord zijn in plaats van dat zij kinderen stimuleren om zelf vraagstukken op te lossen (Inspectie van het Onderwijs, 2016). In andere belangrijke Nederlandse onderzoeken wordt eveneens aangetoond dat de educatieve kwaliteit van minder hoog niveau is dan de emotionele kwaliteit (Henrichs & Leseman, 2016;

Leseman & Veen, 2016; Slot, 2014). Het meest recente onderzoek naar de kwaliteit van voorschoolse educatie is gepresenteerd in het rapport Landelijke Kwaliteitsmonitor Kinderopvang. De resultaten van dit rapport laten opnieuw zien dat de emotionele proceskwaliteit goed is, maar dat de educatieve proceskwaliteit laag tot middelmatig is (Slot, Jepma, Muller, Romijn, & Leseman, 2017).

Bijna alle grote Europese en Amerikaanse onderzoeken laten diezelfde trend zien. In een recent gepubliceerde meta-analyse door de Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) wordt opnieuw aangetoond dat de educatieve kwaliteit lager ligt dan de emotionele kwaliteit (OECD, 2018). In vergelijking met andere landen laat Nederland dus geen afwijkende scores zien. Desalniettemin is het belangrijk dat er meer aandacht komt voor de verbetering van de educatieve kwaliteit gezien de positieve effecten hiervan op de (schoolse) vaardigheden van oudere kinderen (Burchinal et al., 2016; Henrichs & Leseman, 2016; Howes et al., 2008; Melhuish et al., 2015).

Spelend Ontwikkelen

Om de educatieve kwaliteit te bevorderen geven veel organisaties aandacht aan professionalisering van voorschoolse educatie (Urban, Vandenbroek, Lazzari, Peeters, & Van Laere, 2011; Zaslow, Tout, Halle, Whittaker, & Lavelle, 2010). Een voorbeeld van professionalisering is de ontwikkeling van speciale voor- en vroegschoolse educatie programma's (Leseman & Slot, 2013; Pianta et al., 2005). Een Nederlands voorbeeld hiervan is de methode 'Spelend Ontwikkelen', ontwikkelt door 'Bink kinderopvang'. Deze methode focust zich op de vraag wat peuters nodig hebben in hun motorische-zintuigelijke-, cognitief-taal-, creatief-beeldende-, en sociaal-emotionele ontwikkeling. De activiteiten zijn toegespitst op peuters vanaf ongeveer twee jaar en peuters vanaf drie jaar. Door deel te nemen aan deze Spelend Ontwikkelen activiteiten, leren kinderen om verbanden te zien en de wereld beter te begrijpen (Pedagogisch beleid, Bink kinderopvang).

Om conclusies te trekken over een methode is het belangrijk om ook naar de implementatie van de desbetreffende methode te kijken. Echter wordt dit in onderzoek vaak vergeten (Egert, 2015; Van Kampen, Kloprogge, Rutten, & Schonewille, 2005; Zaslow et al., 2010). Huidig onderzoek zal dit wel doen en zich richten op hoeverre de implementatie van de methode 'Spelend Ontwikkelen' bijdraagt aan de proceskwaliteit van voorschoolse educatie.

Werkervaring en opleidingsniveau

Naast speciaal ontworpen programma's en methoden zijn er ook andere structurele kenmerken die invloed hebben op de kwaliteit van voor- en vroegschoolse educatie. Uit

onderzoek is bekend dat het opleidingsniveau en de werkervaring van de pm'ers voorspellende factoren zijn. In internationaal onderzoek wordt een positief verband gevonden tussen opleiding en educatieve kwaliteit (Burchinal et al., 2002; Pianta et al., 2005). Dit betekent: hoe hoger het opleidingsniveau van de medewerkers, hoe hoger de gemeten educatieve kwaliteit in voorschoolse voorzieningen. In Nederland wordt er echter geen positief verband gevonden tussen opleidingsniveau en educatieve kwaliteit (De Kruif et al., 2009; Helmerhorst et al., 2014).

Bij het onderzoek naar werkervaring wordt er in Nederland hetzelfde resultaat gevonden als in internationaal onderzoek. Het aantal jaren werkervaring van een medewerker heeft een positief verband met de gemeten proceskwaliteit in voorschoolse voorzieningen (LoCasale-Crouch et al., 2007; Slot, 2015). In huidig onderzoek zal gekeken worden of opleidingsniveau en werkervaring het effect van de implementatie van Spelend Ontwikkelen beïnvloeden.

Huidig onderzoek

De centrale onderzoeksvraag die bij dit onderzoek is opgesteld luidt als volgt: 'Wat is het effect van de implementatie van de methode Spelend Ontwikkelen op de proceskwaliteit van voorschoolse educatie en wordt dit effect gemodereerd door werkervaring en opleidingsniveau?'. Op basis van de geraadpleegde literatuur wordt allereerst verwacht dat de methode Spelend Ontwikkelen, net zoals andere educatieprogramma's, een positief effect heeft op de proceskwaliteit (Leseman & Slot, 2013; Pianta et al., 2005). Ten tweede wordt verwacht dat dit effect niet gemodereerd wordt door het opleidingsniveau van de pm'ers (De Kruif et al., 2009; Helmerhorst et al., 2014). Tot slot wordt verwacht dat het effect van de methode Spelend Ontwikkelen op de proceskwaliteit wel gemodereerd wordt door de werkervaring van de pm'ers (LoCasale-Crouch et al., 2007; Slot, 2015).

Methode

Participanten

In totaal werden er 40 groepen van Stichting Bink kinderopvang geobserveerd in Hilversum en Soest. Dit waren 14 peuterspeelzaalgroepen en 26 kinderdagverblijfgroepen met kinderen tussen de twee en vier jaar. De 40 groepen werden verkregen vanuit een bestand van de organisatie Bink kinderopvang, daarmee was de populatie een a-selecte steekproef.

De steekproef bestond uit 57 pedagogisch medewerkers (98,4% vrouw, 1,6% man), met een gemiddelde leeftijd van 43 jaar ($SD= 11.81$). Het gemiddelde aantal jaar werkervaring was 16.19 ($SD= 8.53$). Het opleidingsniveau van de pm'ers was op de volgende manier verdeeld: 85.3% mbo, 8.2% hbo, en 6.6% wo. Wanneer er meerdere pm'ers van

dezelfde groep een vragenlijst hadden ingevuld, werd het gemiddelde berekend zodat het aantal medewerkers overeenkwam met het aantal groepen ($n=40$).

Meetinstrumenten

Proceskwaliteit. Om de proceskwaliteit te meten werd er in dit onderzoek gebruik gemaakt van de Classroom Assessment Scoring System (CLASS Toddler), een observatie instrument om de interacties te beoordelen tussen pm'ers en kinderen binnen voorschoolse instellingen (La Paro, Hamre, & Pianta, 2011; Slot, Leseman, Mulder & Verhagen, 2010).

De CLASS Toddler is bedoeld voor kinderen in de leeftijd van 18-36 maanden en bestaat uit twee domeinen: emotionele ondersteuning en educatieve ondersteuning. Binnen het domein emotionele ondersteuning werden de volgende vijf kwaliteitsdimensies onderscheiden: *positieve sfeer, negatieve sfeer, sensitiviteit van de leidster, aandacht voor kindperspectief, begeleiding van gedrag*. En binnen het domein educatieve ondersteuning waren het de volgende drie kwaliteitsdimensies: *faciliteren van leren en ontwikkeling, kwaliteit van feedback, stimuleren van taalontwikkeling*. De acht dimensies werden vervolgens weer opgebouwd uit drie of vier indicatoren. De indicatoren beschreven welk gedrag in welke mate aanwezig moest zijn voor een bepaald kwaliteitsoordeel (La Paro et al., 2011; Slot et al., 2017). Tijdens de observaties met de CLASS Toddler werden alle gedragingen/handelingen door de observator opgeschreven passend bij de juiste indicatoren. Vanuit hier werd elke dimensie beoordeeld met een score op een schaal van 1 tot 7. Een score van 1 of 2 gaf aan dat de kwaliteit van de desbetreffende dimensie *laag* was, een score van 3, 4 of 5 betekende een *gemiddelde* kwaliteit en een score van 6 of 7 betekende een *hoge* kwaliteit.

Structurele kwaliteit. Om de structurele kwaliteit te meten werden er twee vragenlijsten afgenomen bij de pm'ers. De eerste vragenlijst was de "Algemene vragenlijst" die werd opgesteld als onderdeel van de samenwerking tussen Bink kinderopvang en de Universiteit Utrecht. Deze vragenlijst ging over de algemene kenmerken (zoals opleidingsniveau en werkervaring) van een pm'er, de groepskenmerken en de organisatieaspecten. De tweede vragenlijst was de "Implementatie Spelend Ontwikkelen" die de ervaringen en implementatie van de methode Spelend Ontwikkelen toetste (zie bijlage 1). De vragenlijst was opgebouwd uit de volgende vier subschalen: *voorbereiding, methode, uitvoering en evaluatie, uitdagingen in uitvoering*.

Procedure

De observaties vonden plaats in de periode van januari tot en met maart 2018. Voorafgaand aan de observaties werd er contact gezocht met de verschillende locaties om de procedure van dit onderzoek uit te leggen. De locaties kregen het verzoek om de ouders een

toestemmingsformulier te laten invullen waarin ze toestemming konden geven voor de observatie op de dag dat hun kind aanwezig was. Daarnaast werden ook de vragenlijsten voor de pm'ers opgestuurd die zij voorafgaand aan de dag van observatie konden invullen. Per locatie werd er op één dagdeel één groep geobserveerd. Dit waren vier verschillende interactiemomenten (de Spelend Ontwikkelen activiteit, een vrij spel moment, een eetmoment en een moment naar keuze) van gemiddeld 15 minuten. De observanten die met de CLASS Toddler geobserveerd hebben, hadden allen een training gevolgd en een test gemaakt waarop zij minimaal 80 procent betrouwbaar moesten scoren. Na afloop van de observaties werden de observatiedata, de toestemmingsformulieren, en ingevulde vragenlijsten verwerkt en gearhiveerd door de observatoren.

Data analyse

De ingevulde vragenlijsten en observatiescores werden verwerkt in de analyse software SPSS. De vragen waar geen antwoord op werd gegeven, werden via listwise deletion niet meegenomen in de analyses. Allereerst werd met behulp van de toets Spearman's rho gekeken hoe de vier subschalen van de methode zich tot elkaar verhielden. Vervolgens werd door middel van een factoranalyse gekeken of er een gemiddelde uit de vier subschalen gehaald kon worden. Ten slotte werd de subschaal *methode* geanalyseerd, om uitspraken te doen over de mate waarin de pm'ers Spelend Ontwikkelen beoordeelden. Voor het onderzoek naar het effect van de implementatie op de proceskwaliteit werd er een multi-pele regressie analyse (MRA) uitgevoerd. Om te kijken of er een modererende rol was voor opleidingsniveau en werkervaring werd er eveneens een MRA uitgevoerd, de onafhankelijke variabelen opleidingsniveau en werkervaring werden toegevoegd. Voorafgaand werd gecontroleerd of er aan de voorwaarde voor MRA werd voldaan (Field, 2013). Na de analyses werden de resultaten beoordeeld aan de hand van effectgroottes en significanties. Het significantieniveau wat werd aangehouden is .05 (Field, 2013). En een effectgrootte (R^2) van .010 tot .089 werd beoordeeld als een klein, .090 tot .24 als een matig, en $>.25$ als een groot effect (Field, 2013).

Resultaten

Beschrijvende statistieken CLASS

Tabel 1 laat een overzicht zien van de beschrijvende statistieken van de gemeten proceskwaliteit.

Tabel 1

Beschrijvende statistieken van de CLASS Dimensies

CLASS Dimensies	Min	Max	<i>M</i>	<i>SD</i>
Emotionele proceskwaliteit	4.50	5.95	5.28	0.35
Positief klimaat	3.50	6.25	5.41	0.58
Negatief klimaat	6.25	7.00	6.86	0.18
Sensitiviteit van de leidster	3.75	6.25	5.19	0.63
Rekening houden met kindperspectief	2.75	5.25	4.29	0.50
Gedragsregulatie	3.50	5.75	4.64	0.57
Educatieve proceskwaliteit	2.00	3.92	2.81	0.46
Faciliteren van leren en ontwikkelen	2.25	4.50	3.29	0.59
Kwaliteit van feedback	1.50	3.75	2.38	0.57
Stimuleren van taalontwikkeling	2.00	3.75	2.76	0.49

Note. n=40.

Om de interne consistentie van de CLASS te controleren werd er een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd op groepsniveau ($n=40$). De interne consistentie van het domein emotionele kwaliteit was voor Cronbach's $\alpha = .713$, 5 items. Dit betekende dat de vijf verschillende dimensies van het domein emotionele kwaliteit voldoende betrouwbaar samenhangen. De interne consistentie van het domein educatieve kwaliteit was Cronbach's $\alpha = .785$, 3 items. Dit betekende dat de drie verschillende dimensies van het domein educatieve kwaliteit voldoende betrouwbaar samenhangen.

Spelend Ontwikkelen

De beschrijvende statistieken van de gemiddelden van de vier subschalen zijn te zien in Tabel 2. Hierbij werd de subschaal *uitdagingen* omgepoold, omdat er bij deze subschaal sprake was van negatieve vraagstelling.

Tabel 2

Beschrijvende statistieken van de vier subschalen

Subschalen	<i>n</i>	Min	Max	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>α</i>
Voorbereiding	32	2.58	5.00	3.56	0.61	.873
Methode	32	3.00	4.00	3.90	0.47	.878
Uitvoering en evaluatie	31	3.05	4.73	3.62	0.40	.710
Uitdagingen in uitvoering	31	2.23	4.30	3.31	0.50	.672

Noot. De variatie in steekproef wordt veroorzaakt door missende antwoorden die niet mee worden genomen.

De subschaal *uitdagingen in uitvoering* werd als laatst beoordeeld. Om meer inhoud te geven aan deze uitkomst werd besloten om ook naar de open vragen van de vragenlijst te kijken. Hieruit bleek dat pm'ers activiteiten die te maken hebben met 'knutselen' over het algemeen als makkelijk beoordeelden. Opmerkelijk was dat het merendeel van de pm'ers aangaf dat ze moeite hadden met fantasierijke activiteiten zoals rollenspellen, dit werd als grootste uitdaging gezien.

Om de samenhang tussen de subschalen te bekijken, werden er correlaties uitgevoerd tussen de gemiddelden van de vier subschalen. Omdat niet alle variabelen normaal verdeeld waren, werd er voor de Spearman's rho toets gekozen. In Tabel 3 zijn de uitkomsten gepresenteerd.

Tabel 3

Correlatiematrix subschalen

	Methode	Voorbereiding	Uitvoering	Uitdaging
Methode	1.00			
Voorbereiding	.412*	1.00		
Uitvoering	.690*	.504*	1.00	
Uitdaging	.421*	.318	.374*	1.00

Noot. * $p < .05$, two tailed.

Spearman's rho liet zien dat er een middelmatige positieve relatie bestond tussen *methode* en *uitvoering* $r_s = .69$, $p < .001$, two-tailed, $n = 31$ en tussen *voorbereiding* en *uitvoering*, $r_s = .50$, $p < .001$, two-tailed, $n = 31$. Om de onderliggende structuur van de vier subschalen te onderzoeken werd er een factoranalyse met varimax rotatie uitgevoerd. Hieruit bleek dat de

vier subschalen samen 65,8% van de vragenlijst verklaarden, dit wordt als acceptabel beschouwd.

Voornamelijk de subschaal *methode* ging over de vraag wat medewerkers van Spelend Ontwikkelen vonden (zij bijlage 1). Om een duidelijk beeld te krijgen hoe de medewerkers de methode beoordeelden, is de subschaal *methode* verder uitgelicht in Tabel 4.

Tabel 4

Beoordeling subschaal methode Spelend Ontwikkelen

	<i>n</i>	Min	Max	<i>M</i>	<i>SD</i>
M2A: De methode geeft genoeg ruimte om eigen, persoonlijke aanpassingen te doen	29	1.50	5.00	3.91	0.87
M2B: De activiteiten zijn helder en duidelijk beschreven	30	3.00	5.00	4.33	0.58
M2C: De activiteiten sluiten goed aan op de interesses van kinderen	29	2.00	5.00	3.79	0.79
M2D: De activiteiten sluiten goed aan op de ontwikkeling van kinderen	25	2.00	5.00	3.92	0.80
M2E: De activiteiten passen goed bij de tweejarige kinderen	30	2.00	5.00	3.33	0.92
M2F: De activiteiten passen goed bij mijn (bestaande) werkwijze	29	3.00	5.00	3.97	0.51
M2G: De activiteiten passen goed bij mijn (voor)kennis	30	3.00	5.00	4.09	0.49
M2H: De methode is sturend	28	2.00	5.00	3.50	0.87
M2I: De activiteiten passen goed bij driejarige kinderen	29	3.00	5.00	4.26	0.55
Totaal gemiddelde subschaal <i>methode</i>	32	3.00	32	3.90	0.47

Note. 1=helemaal oneens, 2=oneens, 3=neutraal, 4=eens, 5=helemaal eens. De variatie in steekproef wordt veroorzaakt door missende antwoorden die niet mee worden genomen.

Effect van de implementatie op proceskwaliteit

Door middel van de multiple regressie analyse werd onderzocht wat het effect was van de implementatie van de methode Spelend Ontwikkelen op de proceskwaliteit. De analyses

werden uitgevoerd voor beide dimensies: emotionele- en educatieve proceskwaliteit. Nadat er inhoudelijk naar de vragenlijst werd gekeken, werd besloten om de subschalen *voorbereiding* en *uitvoering* mee te nemen in de analyse omdat deze het meeste zeiden over de implementatie van Spelend Ontwikkelen. Voorafgaand aan de multiple regressie analyse (MRA) werden de voorwaarden voor het uitvoeren van een MRA gecontroleerd. De univariate uitschieters werden verwijderd, waardoor de data voldoende normaal verdeeld was. Ook aan de assumpties voor normaliteit, lineariteit en homoscedasticiteit werd voldaan.

Tabel 5

Multipere regressie analyse van onafhankelijke variabelen voorbereiding en uitvoering op de afhankelijke variabele emotionele kwaliteit.

	R^2	B	<i>Std. error</i>	<i>Sig.</i>
Voorbereiding	.052	.131	.103	.211
Uitvoering	.047	.180	.216	.243

Uit deze resultaten bleek dat er geen positief significant effect was tussen *voorbereiding* en de emotionele proceskwaliteit, en *uitvoering* en de emotionele proceskwaliteit. In Tabel 6 zijn de resultaten voor de analyses met de dimensie educatieve kwaliteit weergegeven.

Tabel 6

Multipere regressie analyse van de onafhankelijke variabelen voorbereiding en uitvoering op de afhankelijke variabele educatieve kwaliteit.

	R^2	B	<i>Std. error</i>	<i>Sig.</i>
Voorbereiding	.039	.133	.121	.280
Uitvoering	.027	.155	.171	.374

Uit deze resultaten bleek dat er geen positief significant effect was tussen *voorbereiding* en de educatieve proceskwaliteit, en *uitvoering* en de educatieve proceskwaliteit.

Werkervaring en opleidingsniveau

Om te kijken of werkervaring en het opleidingsniveau van medewerkers het effect van de implementatie op proceskwaliteit beïnvloedde, werd nogmaals een MRA uitgevoerd. De variabelen werkervaring en opleidingsniveau werden nu aan de onafhankelijke variabelen toegevoegd.

Tabel 7

Multipele regressie analyse van de onafhankelijke variabelen voorbereiding, uitvoering, opleidingsniveau, en werkervaring op de afhankelijke variabele emotionele kwaliteit.

	R^2	B	<i>Std. error</i>	<i>Sig.</i>
Opleidingsniveau	.262	.036	.032	.290
Werkervaring		-.006	.014	.672

Hieruit bleek dat het effect van de implementatie op de emotionele kwaliteit niet significant gemodereerd werd door het opleidingsniveau en de werkervaring van de pedagogisch medewerkers.

Tabel 8

Multipele regressie analyse van de onafhankelijke variabelen voorbereiding, uitvoering, opleidingsniveau, en werkervaring op de afhankelijke variabele educatieve kwaliteit.

	R^2	B	<i>Std. error</i>	<i>Sig.</i>
Opleidingsniveau	.224	.054	.037	.163
Werkervaring		.009	.016	.564

Hieruit bleek dat het effect van de implementatie op de educatieve kwaliteit niet significant gemodereerd werd door het opleidingsniveau en de werkervaring van de pedagogisch medewerkers.

Discussie

Er is al veel onderzoek naar voorschoolse educatie gedaan, en de resultaten uit internationaal en nationaal onderzoek laten steeds dezelfde tendens zien: de educatieve kwaliteit loopt achter ten opzichte van de emotionele kwaliteit (Henrichs & Leseman, 2016; OECD, 2018; Slot et al., 2017). Ook in huidig onderzoek is de gemeten emotionele kwaliteit hoger dan de educatieve kwaliteit. Dit terwijl effectief onderwijs één van de belangrijkste voorspellende omgevingsfactoren op het latere functioneren van een kind is (Burchical, 2016; Henrichs & Leseman, 2016; Love et al., 2005; Melhuish et al., 2015).

Om inzicht te krijgen in de manier waarop de methode Spelend Ontwikkelen beoordeeld wordt, is de subschaal *methode* geanalyseerd. Uit de resultaten blijkt dat de pm'ers de methode met een 3.9 beoordelen, dat is een bovengemiddelde score (range 1-5). De stelling 'De activiteiten passen goed bij de tweejarige kinderen' wordt als laagst gescoord en heeft een relatief hoge standaarddeviatie. De stelling 'De activiteiten passen goed bij de driejarige

kinderen' wordt daarentegen hoog gescoord met minder variatie in antwoorden. Dit laat zien dat de pm'ers een eenduidiger antwoord hebben op de vraag welke activiteiten bij driejarige kinderen passen, maar dat de ideeën over passende activiteiten bij tweejarige kinderen meer verdeeld zijn. Mogelijk is de kennis van de pm'ers over passende activiteiten bij tweejarigen niet optimaal aanwezig. Dit zou in de toekomst echter beter onderzocht moeten worden om hier conclusies over te trekken.

Als gekeken wordt naar de andere subschalen is het opmerkelijk dat *uitdagingen in uitvoering* het laagst gescoord wordt. Dit betekent dat er voor pm'ers veel uitdagingen zijn waardoor ze de methode niet optimaal kunnen uitvoeren. Kijkend naar de analyse van de open vragen wordt duidelijk dat het merendeel van de pm'ers moeite heeft met fantasierijke activiteiten zoals rollenspellen. Een aanbeveling, om de uitdagingen in de toekomst te verkleinen, is dat er meer aandacht moet komen voor de begeleiding van pm'ers rondom het uitvoeren van fantasierijke activiteiten zoals rollenspellen.

Daarnaast laten de resultaten zien dat er verschillende correlaties bestaan tussen de afzonderlijke subschalen. Er bestaat een middelmatige positieve relaties tussen *methode* en *uitvoering*. Dit betekent dat er een significante relatie is tussen de manier waarop pm'ers de methode beoordelen en deze daadwerkelijk uitvoeren. Daarnaast bestaat er een middelmatige positieve relatie tussen *voorbereiding* en *uitvoering*. Dit betekent dat er een significantie relatie is tussen de manier waarop pm'ers de methode voorbereiden en deze daadwerkelijk uitvoeren. Concluderend kan gezegd worden dat de pm'ers de methode Spelend Ontwikkelen bovengemiddeld beoordelen, maar dat er mogelijkheden tot verbetering liggen in de implementatie van de methode. Vooral het onderdeel *uitdagingen in uitvoering* zou aandacht moeten krijgen in de toekomst.

Vervolgens is er gekeken wat het effect is van de implementatie van de methode Spelend Ontwikkelen op de proceskwaliteit. De proceskwaliteit is verdeeld in emotionele- en educatieve kwaliteit. Uit de resultaten blijkt dat er geen significant effect is tussen de *voorbereiding* en *uitvoering* van de methode Spelend Ontwikkelen op de emotionele proceskwaliteit. Dit betekent dat de mate waarin pm'ers de methode voorbereiden en uitvoeren geen effect lijkt te hebben op de emotionele proceskwaliteit van voorschoolse educatie. Ook blijkt dat er geen significant effect is tussen de *voorbereiding* en *uitvoering* van de methode Spelend Ontwikkelen op de educatieve proceskwaliteit. Dit betekent dat de mate waarin pm'ers de methode voorbereiden en uitvoeren geen effect lijkt te hebben op de educatieve proceskwaliteit van voorschoolse educatie. Dit komt niet overeen met de verwachting dat Spelend Ontwikkelen, net als andere educatieprogramma's, een positief

effect heeft op de proceskwaliteit (Leseman & Slot, 2013; Pianta et al., 2005). Uit bovenstaande resultaten kan geconcludeerd worden dat de mate waarin locaties verschillen in de voorbereiding en uitvoering van de methode Spelend Ontwikkelen geen verklaring blijkt te zijn voor de gemeten verschillen op proceskwaliteit. Belangrijk om te vermelden is dat dit geen betekenis heeft voor de effectiviteit van de methode. Om daar uitspraken over te doen, zal er een onafhankelijk vergelijkend onderzoek uitgevoerd moeten worden met een controlegroep die de methode Spelend Ontwikkelen niet gebruikt.

Tot slot is er gekeken of het opleidingsniveau en de werkervaring van pm'ers het effect van de implementatie op proceskwaliteit beïnvloedt. Uit de resultaten blijkt dat het effect van de implementatie op de emotionele- en educatieve kwaliteit niet significant gemodereerd wordt door het opleidingsniveau van de pm'ers. Deze resultaten liggen in lijn met eerder Nederlands onderzoek, daar wordt eveneens geen positief verband gevonden tussen opleidingsniveau en proceskwaliteit (De Kruif et al., 2009; Fukkink et al., 2013; Helmerhorst et al., 2014). Een mogelijke verklaring hiervoor kan zijn is dat de opleidingen in Nederland voor pm'ers gericht zijn op de algemene ontwikkeling, en niet specifiek op de ontwikkeling van het jonge kind (De Kruif et al., 2009) Een andere mogelijke verklaring kan zijn dat de opleidingen (zowel mbo als hbo) vooral gericht zijn op de dagelijkse zorg van kinderen in plaats van op het bieden van educatieve ondersteuning (Helmerhorst et al., 2014). Daarnaast blijkt dat het effect van de implementatie op de emotionele- en educatieve kwaliteit niet significant gemodereerd wordt door de werkervaring van de pm'ers. Deze resultaten wijken af van eerdere nationale en internationale onderzoeken waarin wel een positief verband is gevonden tussen de gemeten proceskwaliteit en het aantal jaren werkervaring van pm'ers (LoCasale-Crouch et al., 2007; Slot, 2015).

Om toekomstig onderzoek sterker te maken, is het wenselijk om een grotere steekproef te gebruiken. Doordat de methode Spelend Ontwikkelen alleen door Bink kinderopvang wordt gebruikt, zijn de resultaten niet te generaliseren naar heel Nederland. Om een nog beter beeld te krijgen van de methode Spelend Ontwikkelen wordt aanbevolen om in toekomstig onderzoek naast observaties en vragenlijsten ook gebruik te maken van interviews met de pm'ers.

De Nederlandse regering heeft voor de komende jaren extra geld vrijgesteld voor voorschoolse educatie (Regeerakkoord 2017-2021), dit biedt kansen voor het ontwikkelen en verbeteren van programma's die ingezet kunnen worden om de kwaliteit van voorschoolse educatie te verbeteren (Leseman & Slot, 2013). Echter blijkt dat de mate waarop de methode Spelend Ontwikkelen op dit moment verschillend wordt ingezet, geen verklaring is voor de

verschillen in de gemeten proceskwaliteit. Daarom wordt aanbevolen om in toekomstig onderzoek te kijken naar de manier waarop Spelend Ontwikkelen beter geïmplementeerd kan worden zodat de methode daadwerkelijk bij gaat dragen aan de proceskwaliteit en daarmee uiteindelijk ook aan de ontwikkeling van kinderen.

Referenties

- Anderson, L. M., Shinn, C., Fullilove, M. T., Scrimshaw, S. C., Fielding, J. E., Normand, J., & Carande-Kulis, V. G. (2003). The effectiveness of early childhood development programs: A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, *24*(3), 32–46. doi:10.1016/S0749-3797(02)00655-4
- Burchinal, M., Cryer, D., & Clifford, R.M. (2002). Caregiver training and classroom quality in child care centers. *Applied Developmental Science*, *6*, 2-11. doi:10.1207/S1532480XADS0601_01
- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher–child interactions and instruction. *Applied Developmental Science*, *12*, 140-153. doi:10.1080/10888690802199418
- Burchinal, M., Xue, Y., Auger, A., Tien, H.C., Mashburn, A., Peisner-Feinberg, E., ... Tarullo, L. (2016) Quality thresholds, features, and dosage in early care and education: Secondary data analyses of child outcomes: III. Testing for quality thresholds and features in early care and education. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *81* (2), 46-63. doi:10.1111/mono.12238
- Côté, S. M., Mongeau, C., Japel, C., Xu, Q., Séguin, J.R., & Tremblay, R. E. (2013). Child care quality and cognitive development: Trajectories leading to better preacademic skills. *Child Development*, *84*(2), 752–766. doi:10.1111/cdev.12007
- De Haan, A., Elbers, E., Hoofs, H., & Leseman, P. (2013). Targeted versus mixed preschools and kindergartens: effects of class composition and teacher-managed activities on disadvantaged children’s emergent academic skills. *School Effectiveness and School Improvement*, *24*(2), 177- 194. doi:10.1080/09243453.2012.749792
- De Kruif, R. E. L., Riksen-Walraven, J. M. A., Gevers Deynoot-Schaub, M. J. J. M., Helmerhorst, K. O. W., Tavecchio, L. W. C., & Fukkink, R. G. (2009). *Pedagogische kwaliteit van de opvang voor 0- tot 4- jarigen in Nederlandse kinderdagverblijven in 2008*. Amsterdam, Nederland: NCKO.
- Egert, F. (2015). *Meta-analysis on the impact of in-service professional development programs for preschool teachers on quality ratings and child outcomes* (Proefschrift, Otto-Friedrich-Universität Bamberg). Verkregen op 8 mei 2018, op <https://d-nb.info/1081935197/34>
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using SPSS* (4th ed.). London: SAGE.

- Fukkink, R. G., Gevers Deynoot-Schaub, M. J. J. M., Helmerhorst, K. O. W., Bollen, I., & Riksen-Walraven, J. M. A. (2013). *Pedagogische kwaliteit van de kinderopvang voor 0- tot 4-jarigen in Nederlandse kinderdagverblijven in 2012*. Amsterdam, Nederland: NCKO.
- Gevers Deynoot-Schaub, M. J. J. M., & Riksen-Walraven, J. M. A. (2002). Kwaliteit onder druk: De kwaliteit van opvang in Nederlandse kinderdagverblijven in 1995 en 2001. *Pedagogiek*, 2, 109-124.
- Helmerhorst, K.O.W., Riksen-Walraven, M.J., Vermeer, H.J., Fukkink, R.G., & Tavecchio, L.W.C. (2014). Measuring the interactive skills of caregivers in child care centers: Development and validation of the Caregiver Interaction Profile Scales. *Early Education and Development*, 25, 770-790. doi:10.1080/10409289.2014.840482
- Henrichs, L., & Leseman, P. P. M. (2016). *Wetenschap en werkveld ontmoeten elkaar in actieonderzoek*. Onderzoeksrapport VVE Utrecht 2012-2015. Universiteit Utrecht.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 27-50. doi:10.1016/j.ecresq.2007.05.002
- Inspectie van het Onderwijs (2008). *De kwaliteit van voor- en voerschoolse educatie in de vier grote steden. Toezicht op voor- en voerschoolse educatie in de G4*. Inspectierapport 2008-15. Utrecht: Inspectie voor het onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2016). *Investeren loont! Eindrapportage monitor kwaliteit voor- en voerschoolse educatie in de 37 grote steden in 2015/2016*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- La Paro, K. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2011). *Classroom Assessment Scoring System - CLASS Toddler*. Virginia, Charlottesville: Teachstone.
- Ledoux, G., Roeleveld J., Mulder, L., Veen, A., Karssen, M., Van Daalen, M., Blok, H., Kuiper, E., Dijkers, L., & Fettelaar, D. (2015). *Het onderwijsachterstandenbeleid, werkt het zoals bedoeld?* Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Leseman, P.P.M., & Slot, P.L. (2013). *Kwaliteit en curriculum van voerschoolse opvang en educatie in Nederland: relaties met structurele kenmerken, organisatiekenmerken en gebruik educatieve programma's* (Rapport BOPO). Utrecht: Afdeling Orthopedagogiek, Universiteit Utrecht.

- Leseman, P. & Veen, A. (red.) (2016). *Ontwikkeling van kinderen en relatie met kwaliteit van voorschoolse instellingen. Resultaten uit het pre-COOL cohortonderzoek*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut. Rapport 947.
- LoCasale-Crouch, J., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., ... Barbarin, O. (2007). Observed classroom quality profiles in state-funded prekindergarten programs and associations with teacher, program, and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 3-17. doi:10.1016/j.ecresq.2006.05.001
- Love, J. M., Harrison, L., Sagi-Schwartz, A., van IJzendoorn, M.H., Ross, C., Ungerer, J. A., . . . Chazan-Cohen, R. (2003). Child care quality matters: How conclusions may vary with context, *Child Development*, 74, 1021-1033. doi:10009-3920/2003/7404-0004
- Magnuson, K., & Duncan, G. J. (2014). *Can early childhood interventions decrease inequality of economic opportunity?* (Draft paper prepared for the Federal Reserve Bank of Boston Conference, Inequality of Economic Opportunity in the United States: Boston, MA.).
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawel, A., Broekhuizen, M., Slot, P. & Leseman, P. (2015). *A review of the research on the effects of early childhood education and care (ECEC) on development*. Oxford/Utrecht: Project CARE.
- Mulder, L., & Meijnen, W. (2013). *Onderwijsachterstanden in de BOPO-periode 2009-2012*. ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.
- OECD (2018). *Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264085145-en>.
- Pianta, R., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9, 144-159. doi:10.1207/s1532480xads0903_2
- Regeerakkoord 2017-2021. *Vertrouwen in de toekomst*. Verkregen op 4 januari 2018, op <https://www.parlement.com/9291000/d/pdfs/Regeerakkoord20172021.pdf>
- Shonkoff, J.P. (2010). Building a new biodevelopmental framework to guide the future of early childhood policy. *Child Development*, 81(1), 357-367. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01399.x

- Shonkoff J. P., & Philips, D. (2000). *From neurons to neighborhoods. Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development*. National Research Council and Institute of Medicine. Washington, DC: National Academy Press.
- Slot, P.L. (2014). *Early childhood education and care in the Netherlands: Quality, curriculum and relations with child development*. (Proefschrift, Universiteit Utrecht)
- Slot, P. L. (2015). Het verband tussen structurele en proceskwaliteit is niet lineair! *Beleid Bestuur Management & Pedagogiek in de Kinderopvang*, 5, 28-32.
- Slot, P., Jepma, Y., Muller, P., Romijn, B., & Leseman, P. (2017). *Kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang, peuteropvang, buitenschoolse opvang en gastouderopvang. Meting 2017*. Utrecht, Nederland: LKK.
- Slot, P., Leseman, P.P.M., Mulder, H. & Verhagen, J. (2010). *Classroom Assessment Scoring System. Nederlandse handleiding CLASS (toddler)*. Universiteit Utrecht.
- Thomason, A.C., & La Paro, K.M. (2009): Measuring the quality of teacher–child interactions in toddler child care. *Early Education & Development*, 20, 285-304. doi:10.1080/10409280902773351
- Urban, M., Vandenbroek, M., Lazzari, A., Peeters, J., & van Laere, K. (2010). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care (CoRe)*. Project Report. University of East London/ University of Ghent, London and Ghent.
- Vandell, D. L. (2004). Early child care: The known and the unknown. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 387-414. doi:10.1353/mpq.2004.0027
- Van Kampen, A., Kloprogge, J., Rutten, S., & Schonewille, B. (2005). *Voor- en vroegschoolse Zorg en Educatie, de toekomst verkend*. Utrecht: Sardes.
- Veen, A., & Leseman, P.P.M. (2015). *Pre-COOL cohortonderzoek. Resultaten over de voorschoolse periode*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Veen, A., Van der Veen, I., Van Schaik, S., & Leseman, P. (2017). *Kwaliteit in kleutergroepen en de relatie met ontwikkeling van kinderen. Resultaten uit het pre-COOL cohortonderzoek*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Weiland, C., Ulvestad, K., Sachs, J., & Yoshikawa, H. (2013). Associations between classroom quality and children's vocabulary and executive function skills in urban public prekindergarten program. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 199–209. doi:10.1016/j.ecresq.2012.12.002

Zaslow, M., Tout, K., Halle, T., Whittaker, J. V., & Lavelle, B. (2010). *Toward the identification of features of effective professional development for early childhood educators: literature review*. Washington, DC: U.S. Department of Education Office of Planning, Evaluation and Policy Development, Policy and Program Studies Service.

Bijlage 1: Vragenlijst Spelend Ontwikkelen

Subschaal Voorbereiding

- a Ik lees alle informatie over een thema aan het begin van een nieuw thema
- b Ik bekijk alle activiteiten die horen bij het thema
- c Ik lees van tevoren de beschrijving van de activiteit die ik ga doen
- d Ik verzamel van tevoren alle materialen die ik nodig heb
- e Ik vraag collega's hoe zij de activiteit aangepakt hebben
- f Ik vraag collega's of ze tips of suggesties hebben voor een bepaalde activiteit
- g Ik bedenk van tevoren mogelijke variaties op de activiteit
- h Ik bedenk van tevoren hoe ik de activiteit makkelijker of moeilijker kan maken
- i Ik probeer van tevoren te bedenken hoe de kinderen zullen reageren om mezelf hierop voor te bereiden
- j Ik probeer van tevoren te bedenken welke aspecten van de activiteit mogelijk moeilijk of uitdagend zullen zijn
- k Ik probeer van tevoren te bedenken welke ontwikkelingsdomeinen bij kinderen aangesproken worden
- l Een iemand is verantwoordelijk voor de voorbereiding van het thema

Subschaal Methode

- a De methode geeft genoeg ruimte om eigen, persoonlijke aanpassingen te doen
- b De activiteiten zijn helder en duidelijk beschreven
- c De activiteiten sluiten goed aan op de interesses van kinderen
- d De activiteiten sluiten goed aan op de ontwikkeling van kinderen
- e De activiteiten passen goed bij de tweejarige kinderen
- f De activiteiten passen goed bij mijn (bestaande) werkwijze
- g De activiteiten passen goed bij mijn (voor)kennis
- h De methode is te sturend
- i De activiteiten passen goed bij de driejarige kinderen

Subschaal Uitvoering en evaluatie

- a Ik volg precies de stappen die beschreven zijn bij de activiteit
- b ik stop eerder met de activiteit als de kinderen niet meer betrokken zijn
- c Als een kind iets inbrengt wat niks met de activiteit te maken heeft, ga ik hier niet op in
- d Ik pas de activiteit aan als ik zie dat het te makkelijk/moeilijk is
- e Ik kijk goed of de kinderen begrijpen wat de bedoeling is

- f Ik pas de activiteit aan als het niet aansluit bij de interesses van kinderen
- g Ik ga langer door met de activiteit als kinderen het leuk vinden
- h Ik geef mijn eigen draai aan de activiteit
- i Ik hou de uitwerking van de activiteit bij de hand
- j Ik zorg dat de kinderen veel inbreng hebben in de activiteit
- k Ik volg initiatieven en ideeën van kinderen zolang het binnen de activiteit past
- l Ik kijk goed of de kinderen het leuk vinden
- m Ik volg interesses of ideeën van kinderen, ook als het niet helemaal past binnen de activiteit
- n Ik hou vooral het overkoepelende doel (het ontwikkelingsdomein) in gedachten bij de uitvoering
- o Ik vraag mijn collega om hulp of advies
- p Ik voer de activiteit samen met een collega uit
- q Ik krijg feedback aan de hand van beeldend coachen (met video's)
- r Beeldend coachen wordt gebruikt om te zorgen dat ik *zelf* inzicht krijg in mijn sterke kanten en ontwikkelpunten
- s Na de evaluatie van een thema probeer ik de besproken punten meteen te toe passen in de praktijk (bij een nieuw thema)
- t Na afloop van een thema evalueren hoe het thema en de activiteiten zijn verlopen
- u Na afloop van een thema evalueren wat verbeterpunten zijn voor een specifiek thema of activiteit
- v Ik wijs mijn collega('s) op punten die besproken zijn zodat we allemaal op de hoogte zijn

Subschaal Uitdagingen in uitvoering

- a Ik heb te weinig tijd om me goed voor te bereiden
- b Ik heb te weinig (voor)kennis om de activiteit goed uit te voeren
- c De activiteiten sluiten niet goed aan op de interesses of ontwikkelingsniveaus van kinderen
- d Ik heb te weinig eigen inbreng in hoe ik de activiteit uitvoer
- e Er is geen goede, rustige plek om de activiteit uit te voeren
- f Er is teveel te doen op een dag waardoor ik niet de rust heb om de activiteit goed uit te voeren
- g De verschillen tussen kinderen zijn te groot om de activiteit voor iedereen leuk en zinvol te maken
- h Er is te weinig tijd/ruimte om met elkaar uit te wisselen hoe de voorbereiding en uitvoering van Spelend Ontwikkelen gaat
- i Ik krijg te weinig begeleiding of steun in de uitvoering van de activiteiten
- j Het beeldend coachen helpt mij niet in het beter uitvoeren van de activiteiten