

De interactievaardigheid ontwikkelingsstimulering in de context van vrij spelen

Het aanleren van de vaardigheid op de opleiding Pedagogisch Werk



Datum
Naam student
Studentnummer
Naam begeleider
Naam begeleider

1 maart 2010
Gerdi Timmerman
3356841
drs. D. Vlaanderen
dr. J.J.H.M Janssen

DANKWOORD.....	3
SAMENVATTING.....	4
1. INLEIDING.....	6
2. THEORETISCH KADER.....	7
2.1. DE ONTWIKKELING VAN KINDEREN	7
Ontwikkelingsgebieden	8
2.2. ONTWIKKELINGSSTIMULERING.....	9
Voorwaarden.....	9
Kenmerken.....	10
Interacties tussen pedagogisch medewerker en kind, vaardigheden en strategieën.....	11
2.3. OVERTUIGINGEN.....	13
2.4. VRIJ SPEL.....	14
3. METHODE.....	16
3.1. ONDERZOEKSVRAAG	16
3.2. ONDERZOEKSOPZET.....	16
3.3. DEELNEMERS.....	17
Studenten	17
Opleiders	18
Pedagogen	18
3.4. MEETINSTRUMENTEN	18
Studenten	18
Opleiders	19
Pedagogen	19
3.5. DATA-ANALYSE.....	19
4. RESULTATEN	20
4.1. STUDENTEN	20
Rollen	20
Strategieën.....	23
Overtuigingen over ontwikkelingsstimulering	24
4.2. OPLEIDERS.....	26
Onderwijsontwikkeling.....	26
Opleidingskenmerken	27
Aanleren van ontwikkelingsstimulering	27
4.3. PEDAGOGEN	29
Ontwikkelingen in het werkveld	29
Kenmerken van de pedagogisch medewerker	31
Pedagogische basishouding	31
5. CONCLUSIE EN DISCUSSIE	33
Conclusies	33
Discussie.....	34
6. LITERATUURLIJST.....	36
BIJLAGEN.....	38
1 Beschrijving filmfragmenten.....	38
2 Vragen aan studenten.....	38
3 Vragen aan opleiders.....	38
4 Vragen aan pedagogen.....	38
5 Rollen.....	39
6 Codeboom studenten	40
7 Codeboom opleiders	41
8 Codeboom Pedagogen.....	42

Dankwoord

Eindelijk na vijf jaar is het dan zover: mijn thesis is klaar en daarmee zit mijn studie erop! Er zijn drie mensen buitengewoon belangrijk geweest voor mijn eerste stappen op weg naar mijn Masters degree en ik wil van deze gelegenheid gebruik maken ze te bedanken. Als eerste Dinette, die na de vraag: 'Waarom ga je geen universitaire studie doen?' volkomen overtuigd aan mij meedeelde : 'als ik het kan, kan jij het ook.' Ik besloot de sprong in het diepe te wagen. Dank je wel zus, voor je support en het ter beschikking stellen van je huis, als ik weer eens hard moest leren voor een tentamen.

Daarnaast wil ik graag de heer Pieters van de RUG bedanken voor het vertrouwen in mijn wiskundecapaciteiten. Na mijn wanhopige mededeling dat ik mijn tentamen voor wiskunde niet had gehaald was uw reactie: Wat had je dan? Een 3,8? Dat is toch niet zo slecht. Aan deze strohalm greep ik mij vast en met de extra wiskunde opgaven die u me gaf kwam het allemaal goed.

En Djoelan: het enige bekende gezicht in de collegezaal met 180 studenten. Je wist me altijd weer op te vrolijken, dank je wel daarvoor.

Dan wil ik natuurlijk mijn thesisbegeleiders bedanken: Danielle, door de regelmaat waarmee je afspraken plande bleef ik op de goede weg. Dank je wel voor het meedenken, de goede adviezen en de thee! Jeroen, met jouw tips is de betrouwbaarheid en validiteit een stuk beter geworden.

De studenten en medewerkers van Landstede, Deltion en ROC van Twente: bedankt voor jullie medewerking aan de interviews en het geduldig bekijken van de filmfragmenten.

Helga, Mariella, Marjolein, Carin en Heleen, bedankt voor de openhartige gesprekken en het delen van jullie inzichten over ontwikkelingsstimulering.

Piet, Ellen, Marion en Alice, dank jullie wel dat ik mocht meedenken in jullie projectgroep Kinderopvang en daarbij kon putten uit jullie enorme professional knowledge. Dit heeft mij zeker geholpen bij het in kaart brengen van het werkveld.

Kees, dank je wel voor je geduldig luisterend oor en je wijze raad. Het is fijn een vader te hebben die mij mijn eigen keuzes en fouten laat maken!

En last but not least: Peter. Jij hebt mij geleerd dat wiskunde een taal is die je moet leren spreken en je hebt geduldig met mij geoefend! Daarnaast heb je mij laten zien dat de aanhouder wint. Met jou kan ik alle mijlpalen vieren!

Samenvatting

Pedagogisch medewerkers in Nederlandse kinderdagverblijven beheersen volgens het Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek (NCKO) de interactievaardigheid ontwikkelingsstimulering onvoldoende. Als een pedagogisch medewerker de kinderen veel vrij laat spelen betekent dit dat ze in het NCKO onderzoek een lage score haalt op deze vaardigheid. Uit onderzoek van Kontos en Dunn (1993) blijkt echter dat veel vrij spelen heel belangrijk is voor de ontwikkeling van kinderen. Het is daarbij wel essentieel dat het vrije spel van kinderen goed begeleid wordt, omdat kinderen dan veel meer leren en het spel niet in herhaling valt. Dit zou kunnen betekenen dat pedagogisch medewerkers in Nederlandse kinderdagverblijven kinderen veel vrij laten spelen, maar tijdens het vrij spelen geen goede spelbegeleiding geven.

Er wordt veel onderzoek gedaan op kinderdagverblijven, maar de interactievaardigheid ontwikkelingsstimulering zou moeten worden aangeleerd in de opleiding Pedagogisch Werk. Dit onderzoek richt zich daarom op de manier waarop deze vaardigheid wordt aangeleerd in de opleidingen Pedagogisch Werk in Overijssel. Ook wordt er onderzocht of er daarbij aandacht is voor de context van vrij spelen. Om dit te onderzoeken zijn dertien studenten van de opleiding Pedagogisch Werk geïnterviewd. Ze hebben allemaal twee spelsituaties op film bekeken en naar aanleiding van deze twee filmfragmenten is de studenten gevraagd wat zij in die situatie zouden doen en of ze een mogelijkheid zien tot ontwikkelingsstimulering. Het blijkt dat alle studenten, op één na, niets zouden doen naar aanleiding van het eerste filmfragment. Na de vraag of ze een mogelijkheid zien tot ontwikkelingsstimulering kan meer dan de helft van de studenten wel een manier noemen. Na het tweede fragment zijn er zes studenten die meteen iets zouden doen in de spelsituatie. Op de vraag of ze een mogelijkheid zien tot ontwikkelingsstimulering noemen tien studenten een mogelijkheid. Het verschil tussen de respons op de twee fragmenten kan komen door een herhalingseffect of doordat het tweede filmpje zich beter leent voor ontwikkelingsstimulering. Naast de interviews met studenten zijn er ook nog vier opleiders en vijf pedagogen uit de kinderopvang geïnterviewd. Aan de opleiders is gevraagd hoe ze de vaardigheid ontwikkelingsstimulering aanleren aan studenten en aan de pedagogen is gevraagd hoe zij de beheersing van de vaardigheid ervaren bij hun medewerkers.

De opleiders geven de studenten veel kennis van de ontwikkeling mee. Daarnaast leren ze de studenten hoe ze de ontwikkeling kunnen stimuleren door het organiseren van activiteiten voor kinderen. Er is echter weinig aandacht voor ontwikkelingsstimulering in de context van vrij spelen. Er wordt benadrukt dat het niet de bedoeling is om achterover te leunen terwijl de kinderen spelen, maar het wordt niet duidelijk wat de rol van de pedagogisch medewerker precies is in deze context. De pedagogen in het werkveld geven aan dat ontwikkelingsstimulering een onderdeel is van de pedagogische basishouding. Ook geven zij veel voorbeelden van ontwikkelingsstimulering tijdens vrij spelen. Ze zijn zich duidelijk bewust van de mogelijkheden, maar zijn nog op zoek naar manieren om hun medewerkers dit aan te leren. Er wordt benadrukt, dat pedagogisch medewerkers praktisch ingesteld zijn en het meest leren van 'laten zien en voordoen'.

De uiteindelijke conclusie is dat de opleidingen hun studenten meer handvatten kunnen bieden voor ontwikkelingsstimulering tijdens vrij spelen zodat pedagogisch medewerkers ook in de context van vrij spelen de ontwikkeling kunnen stimuleren en daarbij niet beperkt zijn tot het organiseren van activiteiten.

1. Inleiding

Het aantal kinderen van 0-4 jaar dat naar kinderdagverblijven in Nederland gaat is in de afgelopen jaren enorm gegroeid en neemt nog steeds toe. In 2007 zijn er volgens het Centraal Bureau voor de statistiek 40.000 kinderen meer opgevangen een jaar daarvoor. Naast deze enorme groei vindt er een verschuiving plaats van opvang naar opvoeding. De focus van de kinderdagverblijven heeft lang op verzorging en opvang gelegen, maar de maatschappij gaat steeds meer vragen om opvoeding. De overheid heeft op deze ontwikkelingen ingespeeld door in 2005 de Wet kinderopvang in werking te stellen. Bij deze wet horen beleidsregels waarin 4 opvoedingsdoelen worden genoemd waar kwalitatief goede kinderopvang aan moet voldoen: het bieden van veiligheid aan kinderen, het ontwikkelen van persoonlijke competenties van kinderen, het ontwikkelen van sociale competenties en het bijbrengen van normen en waarden (Ministerie van OC&W, 2008). Ondanks de bemoeienis van de overheid daalt de kwaliteit van de kinderopvang in Nederland al een aantal jaren. Uit metingen van het Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek (NCKO) in 1995, 2001, 2005 en 2008, blijkt dat de kwaliteit van het zorg- en opvoedingsproces geleidelijk afneemt (de Kruif et al., 2009). Deze kwaliteit wordt proceskwaliteit genoemd en uiteengezet in het NCKO-kwaliteitsmodel (Riksen-Walraven, 2004). De proceskwaliteit is gemeten met behulp van vijf subschalen uit de Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R) en de Infant-Toddler Environment Rating Scale (ITERS). Een van de subschalen betreft de interactievaardigheden van de pedagogisch medewerker. Riksen-Walraven (2004) stelt dat de interactievaardigheden van de pedagogisch medewerker de kern zijn van de proceskwaliteit van kinderopvang. Daarom heeft het NCKO een instrument ontwikkeld om de interactievaardigheden van de leidster uitgebreider te meten. Het gaat daarbij om de volgende zes interactievaardigheden: *sensitiviteit/emotionele steun*, *respect voor autonomie*, *structureren en grenzen stellen*, *praten en uitleggen*, *ontwikkelingsstimulering* en *begeleiden van interacties tussen kinderen*. De laatste drie vaardigheden worden ook wel de 'educatieve' interactievaardigheden genoemd. Deze term wordt door het NCKO gebruikt omdat deze drie interactievaardigheden te maken hebben met drie van de vier basisdoelen uit de Wet Kinderopvang, namelijk het leren van sociale, persoonlijke en morele competenties aan kinderen. Hier is de verschuiving van opvang naar opvoeding goed zichtbaar. Er wordt van de kinderopvang meer verwacht dan alleen maar verzorging en opvang.

In het NCKO-onderzoek (de Kruif et al., 2009) wordt aangenomen dat de relatief lage kwaliteit van kinderopvang in Nederland onder andere veroorzaakt wordt doordat de opleiding tot pedagogisch medewerker niet specifiek genoeg gericht is op het jonge kind. In het onderzoek wordt namelijk geen verband gevonden tussen pedagogische kwaliteit en opleidingsniveau, terwijl dit in andere landen wel een belangrijke determinant is van de kwaliteit. De reden waarom er in Nederland geen verband wordt gevonden zou kunnen zijn dat de opleidingen homogeen en weinig kindgericht zijn. De onderzoekers bedoelen hiermee dat er weinig variatie in opleiding is. Van de pedagogische medewerkers die nu werkzaam zijn in de kinderopvang heeft 80% een SPW-3 opleiding. Deze opleiding is niet gespecialiseerd in werken met kinderen. Als opleidingen meer gedifferentieerd

worden en zich meer specifiek richten op werken met kinderen, dan zou het wel invloed kunnen hebben op de kwaliteit.

Een aanbeveling die uit het onderzoek van NCKO voortkomt, is dat er meer aandacht nodig is voor training van de interactievaardigheden van pedagogisch medewerkers met extra aandacht voor de educatieve interactievaardigheden. Uit de meting van 2008 blijkt namelijk dat op de interactievaardigheid praten en uitleggen matig wordt gescoord. Op ontwikkelingsstimulering en begeleiden van interacties tussen kinderen wordt zelfs een onvoldoende gescoord. Op de eerste drie interactievaardigheden wordt meestal een voldoende tot goed gehaald (De Kruif et al., 2009).

Uit de interactievaardigheden wordt de vaardigheid ontwikkelingsstimulering uitgelicht om nader te onderzoeken. De reden hiervoor is dat er een interessante discussie bestaat over het belang van ontwikkelingstimulering. In hoeverre is het nodig de ontwikkeling van kinderen te stimuleren of is het voldoende om kinderen te laten spelen omdat dat gezien wordt als de manier waarop kinderen leren. Riksen-Walraven (2004) stelt dat leidsters die de kinderen veel vrij laten spelen het minst aan ontwikkelingsstimulering doen. Als je als pedagogisch medewerker kinderen veel vrij laat spelen scoor je laag op de interactievaardigheid ontwikkelingsstimulering en wordt de ontwikkeling niet extra gestimuleerd (De Kruif e.a. 2007). Hieruit zou je als pedagogisch medewerker de conclusie kunnen trekken dat veel vrij spelen niet goed is voor de ontwikkeling. Opvallend is dat Kontos en Dunn (1993) in hun onderzoek juist stellen 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. Dit zou kunnen betekenen dat vrij spelen wel heel belangrijk is, maar kinderen alleen maar vrij laten spelen is niet genoeg. Om de ontwikkeling te stimuleren en de kwaliteit omhoog te brengen is er begeleiding nodig bij het vrije spelen. Om dit verder te onderzoeken wordt in hoofdstuk 2 ingegaan op de ontwikkeling van kinderen. Daarna volgt een beschrijving van ontwikkelingsstimulering, onder welke voorwaarden het is toe te passen, welke rol overtuigingen daarbij spelen en wat verstaan wordt onder vrij spelen. In hoofdstuk 3 wordt dan de onderzoeksvraag gepresenteerd.

2. Theoretisch kader

2.1. De ontwikkeling van kinderen

De meest optimale omgeving voor jonge kinderen is die waarin kinderen de mogelijkheid hebben een actieve rol te spelen in het zelf construeren van hun omgeving. De cognitieve ontwikkelingstheorie van Piaget stelt dat ontwikkeling tot stand komt als een kind reageert op de omgeving. De theorie van Vygotsky voegt daar aan toe: wanneer kinderen betrokken zijn in sociale interacties met volwassenen en andere kinderen (Kontos & Dunn, 1993; Gray, 2002)). Een kind heeft dus naast de materiële omgeving ook volwassenen nodig om zich goed te kunnen ontwikkelen. Deze twee factoren, materiële omgeving en interacties met volwassenen en andere kinderen, zijn belangrijk voor ontwikkelingsstimulering. Om een beter beeld te krijgen van

ontwikkelingsstimulering worden eerst de verschillende ontwikkelingsgebieden benoemd. In de volgende paragraaf komen de voorwaarden, kenmerken en vaardigheden die nodig zijn voor ontwikkelingsstimulering aan bod.

Ontwikkelingsgebieden

In deze paragraaf worden verschillende opvattingen die in de literatuur naar voren komen, en betrekking hebben op ontwikkelingsgebieden waarop kinderen zich ontwikkelen, naast elkaar gezet. Volgens de ontwikkelingspsycholoog Vervaeke (2002) ontwikkelt het kind zich op de volgende ontwikkelingsgebieden: taalbeheersing, tijd en ruimtebesef, sociale ontwikkeling, identiteitvorming en sensomotorische ontwikkeling. Deze (psychologische) ontwikkelingen worden aangestuurd door de neurologische ontwikkeling. Om deze reden is het ook niet mogelijk de ontwikkeling te versnellen of fasen in de ontwikkeling overslaan. Tegelijkertijd zijn er in de neurologische ontwikkeling verschillen tussen kinderen die invloed hebben op de psychologische ontwikkeling waardoor bijvoorbeeld het ene kind sneller zal leren lopen dan het andere kind.

De Piramide methode¹ voor kinderdagverblijven (Bakker et al., 2009) deelt de ontwikkelingsgebieden heel anders in en spreekt van drie intelligenties. Elke intelligentie bestaat uit een aantal ontwikkelingsgebieden. Onder *cognitieve intelligentie* scharen zij ontwikkeling van de waarneming, de taalontwikkeling, de denkontwikkeling en oriëntatie op ruimte en tijd. Bij de *emotionele intelligentie* horen de persoonlijkheidsontwikkeling en de sociaal-emotionele ontwikkeling. Onder *fysieke intelligentie* vallen de motorische ontwikkeling en de kunstzinnige ontwikkeling. In de Piramidemethode wordt ontwikkelingsstimulering gezien als een belangrijk doel van kinderopvang. Daarbij wordt vermeld dat kinderen die zich wel veilig voelen, maar niet worden uitgedaagd zich nauwelijks ontwikkelen.

In het boek van Tassoni et al. (2006), dat geschreven is voor scholing van pedagogisch medewerkers, wordt de ontwikkeling in vijf gebieden verdeeld: emotionele ontwikkeling, verstandelijke ontwikkeling, taalontwikkeling, sociale ontwikkeling en lichamelijke ontwikkeling. Deze vijf gebieden zien we ook terug bij orthopedagoog Goorhuis-Brouwer (2007) met het verschil dat zij de sociale en emotionele ontwikkeling samenvoegt. Net als Vervaeke (2002) verwijst zij naar de neurologische ontwikkeling en stelt dat een deel van de ontwikkeling plaats vindt door de rijping van het centrale zenuwstelsel. Het tempo van deze rijping verschilt per kind. Een ander deel van de ontwikkeling wordt bepaald door stimulans vanuit de omgeving. Zij pleit dan ook voor een goede balans tussen stimuleren en het kind zelf laten ontwikkelen. Daarbij is het belangrijk dat de ontwikkeling spontaan en spelenderwijs verloopt en dat de ontwikkelingsgebieden minder beïnvloedbaar zijn dan in de 'maakbare samenleving' wordt gedacht (Goorhuis-Brouwer, 2007).

De ontwikkelingsgebieden die door ontwikkelingspsycholoog Riksen-Walraven (2004) worden genoemd zijn taal-, motorische- en cognitieve ontwikkeling. Zij geeft aan dat er ook aandacht moet zijn voor de creativiteit van kinderen. Deze ontwikkelingsgebieden vallen onder het leren van persoonlijke competenties en vormen het tweede opvoedingsdoel van de Wet kinderopvang. Het

¹ Piramide is een VVE-programma (voor- en vroegschoolse educatie)

valt op dat er in deze onderverdeling geen aandacht lijkt te zijn voor de sociale ontwikkeling. Deze is echter ondergebracht in het derde opvoedingsdoel in de Wet namelijk het bevorderen van sociale competenties en daar hoort de interactievaardigheid begeleiden van interacties tussen kinderen bij. In het curriculum voor de Nederlandse kinderopvang dat Pedagogisch kader heet, wordt ook gesproken over het aanleren van persoonlijke en sociale competenties (Singer & Kleerekoper, 2009). Onder de persoonlijke competenties vallen emotionele competenties, zintuiglijke en motorische competenties, cognitieve competenties, communicatieve competenties en creatieve en beeldende competenties. Opvallend is dat er geen sprake meer is van ontwikkelingsgebieden maar van competenties en dat de emotionele competenties onder de persoonlijke competenties vallen en losgekoppeld worden van de sociale competenties. Toch past de term competenties niet goed bij de ontwikkeling van kinderen omdat volgens Westera (2001) de term competentie eigenlijk alleen gebruikt kan worden om cognitieve subvaardigheden te definiëren. De ontwikkeling van kinderen speelt zich in een veel breder gebied af en daarom is de term ontwikkelingsgebied een betere keuze.

Uit het voorgaande overzicht blijkt dat de ontwikkelingsgebieden op verschillende manieren worden benoemd en ingedeeld waarbij Piramide het meest uitgebreide overzicht geeft. De ontwikkelingsgebieden sociaal, cognitief, motorisch en taal worden door alle auteurs genoemd. Deze zijn te beschouwen als de kern van de ontwikkelingsgebieden. In plaats van sociale ontwikkeling, kan er beter worden gesproken van sociaal-emotionele ontwikkeling. Leren omgaan met emoties is van belang om goed te kunnen functioneren in een sociale omgeving en wordt daarom gezien als onderdeel van de sociale ontwikkeling (Gray, 2002). Daarnaast is de creatieve ontwikkeling ook belangrijk omdat creativiteit en probleemoplossend vermogen een steeds grotere rol spelen in de huidige informatiemaatschappij (de Waal, 2004).

2.2. Ontwikkelingsstimulering

Zoals in de vorige paragraaf duidelijk werd, vindt de ontwikkeling plaats op verschillende ontwikkelingsgebieden. Op al deze gebieden kan ontwikkelingsstimulering worden ingezet, maar voor ontwikkelingsstimulering kan worden toegepast moet eerst aan een aantal voorwaarden worden voldaan. In deze paragraaf worden deze voorwaarden beschreven. Daarna komen de kenmerken en vaardigheden en strategieën die te maken hebben met ontwikkelingsstimulering aan bod.

Voorwaarden

Voor ontwikkelingsstimulering kan plaatsvinden, is er eerst een veilige omgeving nodig voor het kind. Kinderen die zich niet veilig voelen profiteren niet van de ontwikkelingsstimulerende invloeden die de materiële omgeving en volwassenen en andere kinderen bieden (Bakker et al., 2009; Riksen-Walraven, 2004; Singer en de Haan, 2006; Singer en Kleerekoper, 2009). In de Wet kinderopvang is een gevoel van veiligheid bieden aan kinderen dan ook het eerste opvoedingsdoel. Om ontwikkelingsstimulering goed toe te kunnen passen is kennis van de ontwikkeling van kinderen nodig. Volgens Vervaet (2002) kan te vroege stimulering, waar een kind volgens zijn ontwikkeling nog niet aan toe is, het kind in zijn ontwikkeling schaden. In de Piramidemethode (Bakker et al.,

2009) wordt gesteld dat het voor heel jonge kinderen van 0-2 jaar belangrijk is, dat het initiatief bij het kind zelf ligt. Dit wordt door Vervaeet (2002) bevestigd. Het is volgens hem namelijk niet zinvol kinderen activiteiten aan te bieden waar ze nog niet aan toe zijn.

Voor ontwikkelingsstimulering zijn dus de volgende voorwaarden belangrijk: veiligheid en kennis van de ontwikkeling om vast te kunnen stellen of en welke ontwikkelingsstimulering er nodig is.

Kenmerken

Volgens Vervaeet (2002) bestaat ontwikkelingsstimulering uit drie stappen: vaststellen, aansluiten en aanvullen. Dus eerst wordt er vastgesteld in welke fase van de ontwikkeling het kind zich bevindt. Vervolgens wordt bepaald hoe daarop kan worden aangesloten. Daarna wordt dan beoordeeld of het nodig is om aan te vullen en het kind te helpen in zijn ontwikkeling. De interactievaardigheid ontwikkelingsstimulering heeft volgens Riksen-Walraven (2004) vooral te maken met het stimuleren van de persoonlijke competenties die kinderen moeten ontwikkelen. Dit wordt gezien als extra stimulering, want door de interactievaardigheden sensitieve responsiviteit, respect voor autonomie, grenzen stellen en praten en uitleggen wordt de ontwikkeling van kinderen ook al gestimuleerd. Vervaeet (2002) geeft aan dat het belangrijk is dat de ontwikkelingsstimulering goed wordt afgestemd op het ontwikkelingsniveau van het kind. Riksen-Walraven voegt daar nog afstemming op de interesses van het kind aan toe waarbij het ook nodig is om te kijken hoe het kind zich op dat moment voelt.

De Piramidemethode (Bakker et al., 2009) stelt dat kinderen zich holistisch ontwikkelen en dat het daarom niet nodig is om de ontwikkelingsstimulering op een bepaald ontwikkelingsgebied te richten. Vanaf de leeftijd van 2 jaar kan dat wel. In de methode wordt onderscheid gemaakt tussen verzorgende activiteiten en speelleeractiviteiten. Deze onderverdeling wordt ook in het pedagogisch kader gebruikt (Singer en Kleerekoper, 2009). Ontwikkelingsstimulering is bij beide activiteiten mogelijk.

Kontos & Dunn (1993) noemen drie kenmerken van ontwikkelingsgericht werken:

1. Veel voorkomen van vrij spel.
2. Soort interacties van pedagogisch medewerker met kind. Het gaat dan vooral om interacties die spelen en leren vergemakkelijken en interacties die de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen begeleiden. Volwassen kunnen de ontwikkeling van kinderen stimuleren door hun spelen uit te breiden en verder uit te werken. De activiteit van het kind die daaruit voortkomt, is meer complex dan het kind zelf had kunnen bereiken. Daarnaast vergemakkelijken interacties tussen pedagogisch medewerker en kind de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind. Het gaat dan om prijzen, bijsturen en grenzen stellen. In ontwikkelingsgerichte groepen zijn de pedagogisch medewerkers ook meer warm en responsief dan groepen die zich meer richten op activiteiten.
3. Curriculum doelen die het werk van pedagogisch medewerkers leiden. In Nederland is in 2009 het Pedagogisch Kader uitgebracht (Singer & Kleerekoper, 2009). Dit is het curriculum voor de Nederlandse kinderopvang.

Het is interessant dat Kontos en Dunn (1993) stellen dat veel vrij spelen een kenmerk is van ontwikkelingsgericht werken terwijl Riksen-Walraven (2004) zegt dat pedagogisch medewerkers die

kinderen veel vrij laten spelen weinig aan ontwikkelingsstimulering doen. Kontos en Dunn (1993) zeggen hierover dat het laten spelen van kinderen alleen niet voldoende is om te komen tot leren. Tijdens het vrije spel is het essentieel dat er door de pedagogisch medewerkers goede begeleiding gegeven worden om kinderen te helpen in hun ontwikkeling en ze iets te leren.

Het belang van ontwikkelingsstimulering wordt in de literatuur erkend, maar Vervaeke (2002) en Goorhuis-Brouwer (2007) benadrukken dat de ontwikkeling niet versneld kan worden en dat slechts een deel van de ontwikkeling te beïnvloeden is op het moment dat het kind zover is. Het is dus belangrijk goed te kijken naar het kind om vast te kunnen stellen of en welke ontwikkelingsstimulering nodig is.

Interacties tussen pedagogisch medewerker en kind, vaardigheden en strategieën

The National Association for the Education of Young Children (NAEYC) uit de Verenigde Staten heeft een nationaal curriculum opgesteld waarin een aantal strategieën en vaardigheden worden genoemd (NAEYC, 2009). Dit curriculum is te vergelijken met het Pedagogisch kader in Nederland. Volgens het curriculum van de NAEYC heeft de pedagogisch medewerker een repertoire van strategieën en vaardigheden om het leren en ontwikkelen van kinderen effectief te ondersteunen en te bevorderen. Het gaat dan om bemoedigen, feedback geven (niet alleen goed gedaan, maar meer specifiek), model staan, voordoen, uitdaging stellen, hints geven, informatie geven, leiding geven. Daarnaast weet de pedagogisch medewerker hoe en wanneer scaffolding toe te passen.

Bredenkamp (zoals geciteerd in Kontos en Dunn, 1993), die ook de eerdergenoemde richtlijnen van het NAEYC heeft opgesteld, deelt strategieën van de pedagogisch medewerker op in twee basismanieren. De eerste is hoe de pedagogisch medewerker de omgeving inricht waarbij de omgeving aan kan moedigen tot exploratie en interactie met materialen, peers en volwassenen. Dit wordt door Riksen-Walraven (2004) de materiële omgeving genoemd waar kinderen vooral hun persoonlijke competentie kunnen ontwikkelen. De tweede manier gaat over de interacties die de pedagogisch medewerker aangaat met kinderen gedurende de dag. Hierbij gaat het specifiek om het ondersteunen van het spel en leren van kinderen en het begeleiden van de sociaal-emotionele ontwikkeling. Broström (2006) onderscheidt verschillende interacties van pedagogisch medewerkers met kinderen. In deze onderverdeling is de verschuiving van opvang naar opvoeding duidelijk zichtbaar. Om bij te dragen aan het welbevinden, leren en de ontwikkeling van het kind, gebruikt de pedagogisch medewerker de volgende drie vormen van zorg:

1. Verzorging van behoeften: om te voorzien in de basisbehoeften van het kind: fysieke zorg, gewaardeerd worden, veiligheid en hechting. Dit kan door een warme, empathische relatie.
2. Opvoedende zorg: ondersteuning van zich eigen maken van geschikte waarden en normen, nieuwe acties en gedrag. Hierdoor leert het kind sociale competentie.
3. Educatieve zorg: de pedagogisch medewerker ondersteunt het kind wanneer het zich kennis en vaardigheden eigen maakt.

Het is interessant om de zes interactievaardigheden te vergelijken met de bovenstaand vormen van zorg. De vaardigheden sensitieve responsiviteit en respect voor autonomie kunnen gezien worden als verzorging van behoeften. Praten en uitleggen, grenzen stellen en begeleiden van interacties tussen kinderen zijn op te vatten als opvoedende zorg. Volgens Riksen-Walraven (2004) is

begeleiden van interacties tussen kinderen echter een educatieve vaardigheid, terwijl volgens de bovenstaande indeling de vaardigheid beter past bij opvoedende zorg. Door ontwikkelingsstimulering te definiëren als extra activiteiten die de pedagogisch medewerker doet met de kinderen (Rixsen-Walraven, 2004) kan het gezien worden als educatieve zorg. Ontwikkelingsstimulering kan ook veel breder worden gezien dan alleen het doen van activiteiten met kinderen, waarbij al het contact van het kind met de omgeving, volwassenen en peers bijdraagt aan de ontwikkeling. Dan is ontwikkelingsstimulering in te delen bij alle vormen van zorg.

In het onderzoek van Kontos en Dunn (1993) is gekeken naar het tweede kenmerk van ontwikkelingsgericht werken namelijk de interacties die spelen en leren vergemakkelijken en de interacties die de sociaal-emotionele ontwikkeling ondersteunen. Voor het vergemakkelijken van spelen en leren zijn twee gedragingen geobserveerd die pedagogisch medewerkers daarvoor kunnen gebruiken: het bevragen van kinderen met verschillende vragen en het uitbreiden van het spel van kinderen. Voor het ondersteunen van de sociaal-emotionele ontwikkeling zijn vier gedragingen geselecteerd:

- pedagogisch medewerker prijst of bemoedigt
- pedagogisch medewerker verschaft opvoeding, comfort, hulp of affectie
- pedagogisch medewerker geeft richting aan het gedrag of geeft suggestie voor een alternatieve activiteit
- grenzen stellen

De resultaten laten zien dat pedagogisch medewerkers zich vooral bezig houden met het begeleiden van de sociaal-emotionele ontwikkeling en dat het bevragen van kinderen en uitbreiden van het spel op de achtergrond raken. Grenzen stellen was in het onderzoek het meest voorkomende gedrag. Pedagogisch medewerkers lijken zich verplicht te voelen grenzen te stellen. Het minst voorkomende gedrag was het uitbreiden van de activiteiten van kinderen. Daarnaast blijkt uit de resultaten dat er te weinig ondersteunende en responsieve interacties zijn met kinderen als ze spelen. Hierdoor kan hun spel in herhaling vervallen en niet zijn volledig potentieel bereiken en vindt er geen ontwikkelingsstimulering plaats.

Zoals Vervaet (2002) aangeeft bestaat ontwikkelingsstimulering uit 3 stappen: vaststellen, aansluiten en aanvullen. Om deze stappen te kunnen nemen heeft de pedagogisch medewerker een aantal vaardigheden nodig. Tassoni (2004) zegt hierover dat er verschillende manieren zijn om vast te stellen in welk stadium een kind zich bevindt. Dit kan door het bijhouden van een verslag, door te observeren of een beginproefje standaard taaktest af te nemen. Om te bepalen hoe daarop aangesloten en eventueel aangevuld kan worden, moet de pedagogisch medewerker de gegevens uit observatie en registratie vertalen naar een goede begeleiding of plan van aanpak voor het kind. Het maken van een plan van aanpak komt ook terug in het kwalificatiedossier Pedagogisch Werk waar het maken van een plan van aanpak gezien wordt als een van de drie kerntaken van een pedagogisch medewerker (Calibris, 2009). Ook Janssen-Vos (2004) noemt het belang van plannen maken, observeren en registreren. Daarnaast noemt zij nog een aantal specifieke vaardigheden om

het spel van kinderen te ondersteunen en te ontwikkelen. Het gaat dan om: meedoen en aandacht geven, contact, interactie en aansluiten. Hierbij kan gebruik gemaakt worden van een aantal didactische impulsen: samen oriënteren, meespelen, structureren en verdiepen, verbreden en handelingsmogelijkheden toevoegen. Een andere manier om spelbegeleiding te benaderen is het aannemen van rollen tijdens het spel van kinderen. De Haan (2006) heeft vijf rollen geïdentificeerd. De pedagogisch medewerker kan de rol van toeschouwer, stagemanager (vragen van buitenaf), speelmaatje, spelleider of instructeur op zich nemen en zo kinderen ondersteunen en begeleiden tijdens hun spel.

Uit bovenstaande paragraaf blijkt dat er verschillende mogelijkheden zijn om door middel van het spel van kinderen de ontwikkeling te stimuleren, maar daarvoor heeft de pedagogisch medewerker wel kennis van de ontwikkeling en een aantal vaardigheden nodig.

2.3. Overtuigingen

Als iemand de overtuiging heeft dat kinderen zichzelf wel ontwikkelen en dat ontwikkelingsstimulering dus niet nodig is, is er ook geen motivatie om de vaardigheid ontwikkelingsstimulering aan te leren. Dit wordt zichtbaar in het onderzoek van Broström (2006) waaruit blijkt dat de pedagogisch medewerkers in Denemarken over het algemeen de overtuiging hebben dat een rijke leeromgeving en de activiteiten vanuit het kind zelf de beste mogelijkheden geven voor de ontwikkeling van elk kind. Het is dan niet nodig om als pedagogisch medewerker de ontwikkeling van kinderen te stimuleren en het is een logisch gevolg om kinderen veel vrij te laten spelen zonder begeleiding. Broström (2006) ziet dit als een educatieve ideologie. De ontwikkeling wordt in deze ideologie gezien als het ontplooiën van aangeboren kenmerken waarbij er nadruk wordt gelegd op de interesse van kinderen, hun eigen activiteit en natuurlijke ontwikkeling. Het gevolg daarvan is, dat pedagogisch medewerkers zichzelf zien als personen die het spel van kinderen niet mogen onderbreken of verstoren, want daardoor wordt hun groei en ontwikkeling ook verstoord (Broström, 2006). Kontos en Dunn (1993) hebben in hun onderzoek ook gevonden dat pedagogisch medewerkers er huiverig voor zijn om ontwikkeling van kinderen te stimuleren door spelen uit te breiden. Ze zien dit als opdringerig. Ook hier blijkt dat een stimulerende omgeving volgens de overtuiging van pedagogisch medewerkers voldoende is om leren en ontwikkeling te bevorderen. Het gevolg is volgens Broström (2006) dat in plaats van een empathische volwassene met een hechte relatie met de kinderen, de pedagogisch medewerker juist afwezig is en er hierdoor een afstand wordt gecreëerd tussen kinderen en pedagogisch medewerker. Toch is het ook niet voldoende wanneer de pedagogisch medewerker van de kinderen houdt en ze op een empathische en respectvolle manier benadert. Dit is wel de basis maar levert slechts welbevinden op, iets wat ook terug te vinden is in de Piramidemethode (Bakker et al., 2009). Als een kind zich wel veilig voelt, maar niet wordt uitgedaagd, ontwikkelt het zich nauwelijks. Het is daarom van belang om verzorging, opvoeding en educatie samen te brengen om zo de ontwikkeling van kinderen optimaal te kunnen stimuleren en begeleiden. Broström (2006) pleit ervoor om in de zorg voor kinderen niet alleen gebruik te maken van ontwikkelingspsychologie, maar ook van andere theorieën bijvoorbeeld

educatietheorie en curriculumtheorie. Ook hier is de verschuiving van opvang naar opvoeding zichtbaar.

Brownlee et al. (2000) hebben de aard van de overtuigingen van pedagogisch medewerkers over interacties onderzocht. Het eerste onderscheid dat zij maken is tussen overtuiging en kennis. Kennis wordt gezien als objectieve waarheid terwijl overtuigingen subjectieve constructies zijn. Deze subjectieve constructies zijn volgens Pajares (1992) sterk en kunnen daarom een sterkere invloed hebben op gedrag dan kennis. Dit geldt vooral voor overtuigingen die al vroeg in iemands leven zijn ontwikkeld en hoe vroeger overtuigingen zijn ontwikkeld hoe moeilijker het is ze te veranderen. Dit wordt het primacy effect (voorrangseffect) genoemd. Het is aannemelijk dat overtuigingen over het zorgen voor en onderwijzen van jonge kinderen beïnvloed worden door het voorrangseffect omdat deze overtuigingen vaak al vroeg in iemands leven tot stand zijn gekomen, onder andere door socialisatie.

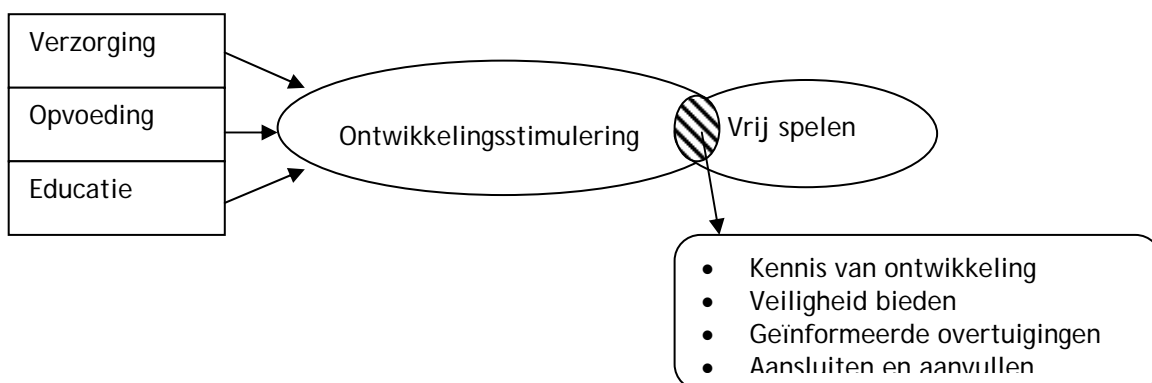
Het tweede onderscheid dat wordt gemaakt is tussen naïeve en geïnformeerde overtuigingen. De naïeve overtuigingen zijn niet gebaseerd op theoretische kennis maar op ervaringen. Geïnformeerde overtuigingen echter reflecteren theoretische kennis vanuit een professionele opleiding. Er is dan sprake van een relationeel begrip van theoretische concepten. Pedagogisch medewerkers die zorgen voor kleine kinderen hebben deze relationele, theoretische kennis nodig om te waarborgen dat de professionele beroepsuitoefening effectief verloopt. Om dat te bereiken moet de nieuwe kennis integreren met bestaande overtuigingen over wat geschikt is in zorg en onderwijs voor jonge kinderen. Dan is het mogelijk om te werken vanuit een goed geïnformeerde set overtuigingen (Pajares, 1992). Bij het aanleren van nieuwe kennis kan er een conflict ontstaan met bestaande overtuigingen, waardoor nieuwe kennis niet met de bestaande overtuigingen wordt geïntegreerd. Hier kan de opleiding studenten helpen om nieuwe kennis te integreren met bestaande overtuigingen. De nieuwe overtuigingen die dan ontstaan zijn gebaseerd op theoretische kennis en houden stand als ze in de praktijk gebruikt worden en nuttig blijken (Pajares, 1992). Het integreren van kennis met overtuigingen is een reflectief proces dat samen met een eigen verantwoordelijkheid voor het leerproces belangrijk is voor het ontwikkelen van een kwalitatief goede beroepsuitoefening. Hiervoor is het dus nodig dat de opleiding de studenten aanmoedigt te reflecteren op overtuigingen, deze te evalueren en ze helpt om ze te reconstrueren zodat er relationele theoretische kennis kan ontstaan. Op die manier worden er pedagogisch medewerkers opgeleid die in staat zijn te reflecteren op hun werk met behulp van geïnformeerd begrip en die in staat zijn om hun kennis te gebruiken om hun interacties te beschrijven en te verantwoorden op een relationele en theoretische manier.

2.4. Vrij spel

In kinderdagverblijven in Nederland betekent vrij spel dat kinderen binnen of buiten spelen en dat ze daarbij zelf mogen kiezen waarmee of hoe ze willen spelen. Een vorm van meer gestructureerd spel is kinderen toe te wijzen aan een hoek waar ze vervolgens wel weer zelf mogen kiezen waar ze mee spelen.

Janssen-Vos (2004) ziet spelen echter niet als een vrije activiteit van kinderen, maar iets dat noodzakelijk is voor de ontwikkeling. Volwassenen kunnen het spel van kinderen uitbreiden, ondersteunen en begeleiden. Hierdoor leert het kind vaak meer dan wanneer het zonder ondersteuning speelt (Kontos en Dunn, 1993). Singer en de Haan (2006) zien meespelen als een belangrijk pedagogisch handvat voor pedagogisch medewerkers waardoor ze het spel van kinderen kunnen verrijken. Vooral 1- en 2 jarige kinderen hebben de begeleiding van een pedagogisch medewerker hard nodig. Deze begeleiding bestaat uit het geven van aanwijzingen, uitleg en grenzen stellen en werkt het beste als de pedagogisch medewerker meespeelt met de kinderen omdat dan goed zichtbaar is wanneer een impuls nodig is. Singer en de Haan (2006) geven echter aan dat ze het meespelen met kinderen door pedagogisch medewerkers in hun onderzoek in Nederlandse kinderdagverblijven nauwelijks hebben gezien. Dit komt overeen met de bevindingen van het NCKO (2008) waar gesteld wordt dat pedagogisch medewerkers die kinderen veel vrij laten spelen geen ontwikkelingsstimulering laten zien. In de NCKO-kwaliteitsmonitor (2009), een instrument waarmee kinderdagverblijven de eigen proceskwaliteit in kaart kunnen brengen, staan drie punten die van belang zijn bij vrij spelen. Ook hier wordt gezegd dat meespelen met de kinderen belangrijk is. Daarnaast zijn er in de kwaliteitsmonitor nog twee voorwaarden die belangrijk zijn bij vrij spelen: er moet elke dag minimaal een uur tijd zijn voor vrij spel, het liefst binnen en buiten en de kinderen moeten kunnen beschikken over voldoende geschikt speelgoed waar ook af en toe ander speelgoed aan toe wordt gevoegd. Interessant is dat het scoreformulier van het instrument bestaat uit 26 punten, waarbij vrij spelen bijna onderaan staat op nummer 25. Activiteiten echter beslaan punt 9 tot en met 18. Er wordt dus uitgebreider aandacht besteed aan activiteiten, die daardoor belangrijker lijken dan vrij spelen.

Op basis van de literatuur kan geconcludeerd worden dat vrij spelen belangrijk is voor de ontwikkeling van kinderen maar dat begeleiding nodig is omdat het kind anders in herhaling kan vervallen en van vrij spelen alleen niet genoeg leert. Uit het onderzoek van Singer en de Haan (2006) blijkt dat deze begeleiding maar weinig voorkomt en dat hier dus nog veel verbetering mogelijk is. In dit onderzoek wordt onder vrij spelen het spel verstaan waarbij kinderen zelf mogen kiezen waar, wat en met wie ze gaan spelen, maar ook het meer gestructureerde spel waarbij kinderen worden toegewezen aan hoeken. Dit vrije spel kan zowel binnen als buiten plaatsvinden. Het theoretisch kader is in onderstaand schema weergegeven:



3. Methode

3.1. Onderzoeksvraag

In dit onderzoek is gekozen voor de interactievaardigheid ontwikkelingsstimulering. Deze vaardigheid wordt namelijk niet goed beheerst door pedagogisch medewerkers in Nederland (de Kruif et al., 2009). De vraag die daarbij opkomt, is hoe en waar deze vaardigheid dan aangeleerd wordt. Het is te verwachten dat dit wordt aangeleerd in de opleiding Pedagogisch werk.

Uit het theoretisch kader blijkt dat ontwikkelingsstimulering een breed begrip is. Er zijn veel ontwikkelingsgebieden, maar voor het tweede levensjaar heeft het nog niet veel zin gericht een bepaald ontwikkelingsgebied te stimuleren (Bakker et al., 2009, Vervaeke, 2002). Daarom is er geen bepaald ontwikkelingsgebied gekozen, maar een context waarin ontwikkelingsstimulering plaats kan vinden, namelijk tijdens het vrije spel. Volgens Riksen-Walraven (2004) betekent veel vrij spelen weinig ontwikkelingsstimulering, maar volgens Kontos en Dunn (1993) is veel vrij spelen essentieel om de ontwikkeling van kinderen te stimuleren. Er is echter er wel goede begeleiding nodig tijdens dit spel. De onderzoeksvraag kan dan als volgt worden geformuleerd:

Hoe wordt in de opleiding Pedagogisch Werker Kinderopvang de interactievaardigheid ontwikkelingsstimulering, in de context van vrij spelen, aangeleerd?

Om deze vraagstelling te kunnen beantwoorden zijn er twee deelvragen opgesteld:

1. In welke mate zijn studenten pedagogisch werk, opleiders en pedagogen in het werkveld zich bewust van de mogelijkheid tot ontwikkelingsstimulering in de context van vrij spelen?
2. Wat doen opleiders (hier horen ook trainingen in het werkveld bij) om de interactievaardigheid ontwikkelingsstimulering aan te leren en is daarbij aandacht voor de context van vrij spelen?

De verwachting is dat studenten en opleiders zich in mindere mate bewust zijn van de mogelijkheid tot ontwikkelingsstimulering in de context van vrij spelen. Riksen-Walraven (2004) geeft immers aan dat er weinig ontwikkelingsstimulering plaats vindt tijdens vrij spelen. Op basis van ervaringen in de praktijk is de verwachting dat pedagogen in het werkveld zich meer bewust zullen zijn van de mogelijkheden tot ontwikkelingsstimulering tijdens vrij spelen.

Verder is de verwachting dat opleiders zich wel op ontwikkelingsstimulering richten, maar daarbij vooral kiezen voor activiteiten en niet voor vrij spelen. Deze verwachting is gebaseerd op de nadruk op activiteiten die Kontos en Dunn (1993) in hun onderzoek veel zijn tegengekomen.

3.2. Onderzoeksopzet

Hoe de interactievaardigheid ontwikkelingsstimulering, in de context van vrij spelen, wordt aangeleerd wordt onderzocht door middel van interviews. Het gaat hierbij om een kwalitatief survey onderzoek waarbij naar de meningen, opvattingen en reacties van studenten pedagogisch werk, opleiders van de opleiding pedagogisch werk en coördinatoren uit het werkveld van de kinderopvang wordt gevraagd. Er wordt gebruik gemaakt van triangulatie op datasoort waarbij data wordt verzameld vanuit verschillende invalshoeken (Baarda, de Goede & Teunissen, 2005; Boeije, 2005)). De eerste invalshoek is vanuit de opleiders door middel van een interview. De tweede is vanuit de student door middel van twee filmfragmenten van vrij spelsituaties (zie bijlage 1) en de

laatste invalshoek is vanuit het werkveld door middel van een interview met medewerkers van kinderopvangorganisaties. Het doel van dit onderzoek is bekijken hoe de vaardigheid wordt aangeleerd en onderzoeken of studenten, opleiders en pedagogen zich bewust zijn van de mogelijkheden tot ontwikkelingsstimulering in de context van vrij spelen.

De interviews met studenten, opleiders en pedagogen zijn in zoverre gestructureerd dat de open vragen vastliggen, dit om de dataverwerking te vergemakkelijken. De interviews worden mondeling en individueel afgenomen waarbij een geluidsopname wordt gemaakt. Aan alle respondenten is toestemming gevraagd voor de opname. Er is sprake van een gedeeltelijk gestructureerd interview want de open vragen van het interview liggen vast, maar er is ruimte voor doorvragen (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005). Van de interviews worden transcripties gemaakt. Opname en transcriptie vergroten de kwaliteit van de verzamelde data (Boeije, 2005; Esterberg, 2002).

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden worden uit de transcripties de relevante onderdelen geselecteerd. Deze worden aan de hand van een codeboom (Boeije, 2005) opgedeeld in fragmenten waarmee de deelvragen kunnen worden beantwoord. Met behulp van het mindmap-programma Freemind worden codebomen opgesteld. Daarbij wordt er voor zowel de opleiders, studenten en pedagogen een aparte codeboom gemaakt (zie bijlagen 6, 7 en 8). De resultaten worden beschreven in hoofdstuk 4.

3.3. Deelnemers

Er is voor gekozen om alleen respondenten te interviewen uit Overijssel. Dit heeft deels te maken met het verkrijgen van toegang tot het veld via een bekende organisatie en deels met de beschikbare tijd.

Studenten

De steekproef bestaat uit dertien studenten. Het gaat om elf vrouwen en twee mannen. Hiervan zijn drie studenten bezig met het derde jaar van de opleiding Pedagogisch werk niveau 4 in Zwolle en zeven studenten met het derde jaar van opleiding Pedagogisch werk niveau 3 in Zwolle. Drie studenten zijn bezig met het tweede jaar van de opleiding Sociaal Agogisch Werk niveau 3 in Almelo. De reden dat de steekproef niet bestaat uit studenten die allemaal dezelfde opleiding volgen heeft voor een groot deel te maken met de bereikbaarheid van studenten. De meeste studenten in het derde jaar lopen stage en zijn daardoor 1 dag in de week op school en volgen dan een druk programma. Bij het ROC van Twente in Almelo was er daardoor alleen de mogelijkheid tweedejaars studenten te interviewen. Daarnaast heeft het ook te maken met de verschillen in opleiding. Zo heeft het Deltion college geen uitstroom kinderopvang niveau 3, maar een combinatie van jeugdzorg en kinderopvang. Om die reden is er gekozen voor niveau 4, waar wel sprake is van een uitstroom kinderopvang. Landstede in Zwolle is net dit jaar gestart met uitstroom kinderopvang niveau 4. Daarom is hier gekozen voor niveau 3.

Opleiders

Overijssel heeft drie Regionale Opleidingcentra (ROC) die opleidingen Pedagogisch Werk verzorgen. De eerste opleiding in Zwolle is telefonisch benaderd met de vraag of een medewerker van de opleiding Pedagogisch Werk wilde meewerken aan een interview over ontwikkelingsstimulering. De teamcoördinator wilde wel meewerken aan een interview. Deze respondent is tevens docent. Van deze opleiding was het ook de bedoeling de taakhouders onderwijs te interviewen, maar deze was te druk bezet.

De tweede opleiding in Zwolle is benaderd door middel van een bezoek aan het Studenten SuccesCentrum. Een medewerker van dit centrum heeft de e-mailadressen van twee teamleiders verstrekt. Deze zijn via de mail benaderd met de vraag of ze mee wilden werken aan het interview. Een teamleider kon wegens ziekte niet meewerken. De tweede teamleider is wel geïnterviewd, maar bleek net een week werkzaam te zijn in de functie. Dit interview leverde niet voldoende informatie op en is niet verwerkt. Wel leverde dit twee namen van docenten op, waarvan er een mee wilden werken aan een interview. Door ziekte van de docent kon de gemaakte afspraak echter niet door gaan, daarom is deze docent telefonisch geïnterviewd.

Van de opleiding in Almelo is het Studie Informatie Punt Twente via de mail benaderd. Dit leverde e-mailadressen op van drie teamleiders waarvan er een wel mee wilde werken. In dit interview werden er nog twee namen van docenten gegeven die wel mee wilden werken. Het bleek echter dat deze twee docenten heel drukbezet waren, maar uiteindelijk is er toch een docent geïnterviewd. Het was lastig om respondenten te vinden op de opleidingen. Dit heeft onder andere te maken met de factor tijd, de docenten zijn drukbezet. De teamcoördinatoren of teamleiders zijn makkelijker te bereiken.

Pedagogen

Van drie grote kinderopvangorganisaties in Zwolle zijn een pedagoog, een opleidingscoördinator, een coördinator pedagogiek en een beleidsmedewerker geïnterviewd. Van een grote organisatie in Almelo is het interview afgenomen bij de pedagogisch coach. Deze respondenten zijn via mail en telefoon benaderd. Alle organisaties wilden hun medewerking verlenen en het was dan ook niet moeilijk een afspraak te plannen. De term 'pedagogen' wordt in dit onderzoek gebruikt om de medewerkers uit het werkveld aan te duiden. Dit is deels om de leesbaarheid te bevorderen. Daarnaast bieden alle respondenten de medewerkers op de werkvloer pedagogische ondersteuning.

3.4. Meetinstrumenten

Studenten

Aan de hand van twee filmfragmenten van spelsituaties wordt aan studenten Pedagogisch Werk gevraagd hoe zij zouden reageren in de situatie. De vragen en de beschrijving van de fragmenten zijn te vinden in bijlage 1 en 2. Bij de keuze van de fragmenten is rekening gehouden met het volgende: herkenbaarheid voor studenten pedagogisch werk want het eerste fragment is buiten op een kinderdagverblijf en het tweede fragment is binnen bij een peuterspeelzaal. Daarnaast is het eerste fragment een spelsituatie met een jongetje zonder interactie met andere kinderen. Dit fragment is minder complex dan het tweede fragment met een meisje dat wel interactie heeft met

andere kinderen. Er is voor gekozen om het korte, minder complexe fragment eerst te laten zien. Met de fragmenten wordt onderzocht of de studenten ontwikkelingsstimulering toepassen in de vrije spelsituaties. De antwoorden op de vragen worden opgenomen en na transcriptie wordt bepaald welke rol de student kiest en welke strategieën/interactievaardigheden gebruikt worden. De rollen zijn toeschouwer, stagemanager, speelmaatje, spelleider of instructeur (de Haan, 2006). De rollen worden in bijlage 5 toegelicht. Daarnaast zijn er een aantal strategieën die gebruikt kunnen worden om het spel te begeleiden. De eerste twee zijn verschillende vragen stellen en uitbreiden van spel (Kontos en Dunn, 1993). Het uitbreiden van spel kan aangevuld worden met de volgende strategieën: voordoen/model staan, uitdaging stellen, hints of informatie geven, specifieke feedback geven, aanmoedigen (NAEYC, 2009). Deze strategieën zijn gekozen omdat ze concreet aangeven wat de pedagogisch medewerker doet. De vaardigheden en strategieën die Janssen-Vos (2004) aangeeft zijn niet zo concreet als de strategieën van NAEYC en worden daarom niet gebruikt om de reacties op de vragen naar aanleiding van de filmfragmenten te categoriseren. De enige strategie die wel gebruikt zou kunnen worden is meespelen, maar deze strategie is de kern van de rol speelmaatje.

Opleiders

Het doel van het interview is te achterhalen hoe er tijdens de opleiding wordt gewerkt aan de interactievaardigheid ontwikkelingsstimulering en onderzoeken of er aandacht is voor de context van vrij spelen. De vragen zijn terug te vinden in bijlage 3.

Pedagogen

Het doel van deze interviews is achterhalen in welke mate de pedagogen in de kinderopvang zich bewust zijn van de mogelijkheid tot ontwikkelingsstimulering en wat zij doen om er voor te zorgen dat hun medewerkers deze mogelijkheden benutten. Zie voor de vragen bijlage 4.

3.5. Data-analyse

Nadat alle opnames van de interviews zijn uitgewerkt zijn de interviews met een brede kantlijn uitgeprint. Voor de studenten is voor elk fragment een rol en strategie gekozen. Voor de opleiders en pedagogen is handmatig bepaald welke fragmenten interessante of relevante informatie bevatten. Elk geselecteerd fragment heeft daarbij een code gekregen. Deze eerste ruwe selectie wordt open coderen genoemd (Boeije, 2005). Het gaat hierbij om terreinverkenning en het resultaat is een lijst met codes. Deze codes zijn door de respondenten zelf genoemd of uit de bestudeerde literatuur gehaald. Het is daarbij belangrijk dat er niet alleen beschrijvende codes gebruikt zijn, maar ook interpreterende codes. Bij beschrijvende codes bestaat namelijk het gevaar dat de betekenis van het fragment verloren gaat. Een voorbeeld hiervan is de code 'opvoeding'. Door deze code 'verschuiving van opvang naar opvoeding' te noemen krijgt de code meer betekenis. Na de fase van het open coderen volgt het axiaal coderen waarbij alle fragmenten nog een keer zijn doorlopen om te beoordelen of alles goed is gecodeerd en of er fragmenten beter een andere code kunnen krijgen bijvoorbeeld omdat ze maar een keer voorkomen in de tekst. Een voorbeeld hiervan is de code competentiegericht onderwijs. De twee fragmenten met deze code zijn bij de code

onderwijsontwikkeling geplaatst. Er is in deze fase van het coderen ook een onderscheid gemaakt tussen hoofdcodes en subcodes. Een voorbeeld hiervan is de code 'pedagogische basishouding'. Dit is een hoofdcodes waaronder de subcode 'kindvolgend' hoort. De verdeling in hoofd- en subcode is ingevoerd in het mindmapprogramma Freemind. Hierin kunnen hoofd- en subcodes overzichtelijk worden weergegeven in een mindmap.

Na het axiaal coderen volgde de fase van het selectief coderen waarin er is gezocht naar samenhang tussen codes met aandacht voor steeds terugkerende thema's en de boodschap die de respondenten willen overbrengen (Boeije, 2005). Hoewel er drie fasen van codering te onderscheiden zijn, lopen deze fasen tijdens het coderen door elkaar. Ook tijdens de fase van het selectief coderen krijgen codes soms nog een betere naam of worden er codes samengevoegd.

Om de betrouwbaarheid te verhogen is van zowel de opleiders als de pedagogen een interview beoordeeld door een tweede beoordelaar. De tweede beoordelaar heeft de relevante fragmenten geselecteerd en voorzien van een code. Hierna is het coderingssysteem enigszins gewijzigd. Voor de indeling in rollen van de filmfragmenten is ook gebruik gemaakt van een tweede beoordelaar. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid is uitgerekend met behulp van Cohen's Kappa (Heuvelmans & Sanders, 1993).

4. Resultaten

4.1. Studenten

Naar aanleiding van de reacties op de filmfragmenten is voor elke student bepaald in welke rol hij of zij in te delen is. Vervolgens is per filmfragment bekeken welke strategieën de studenten gebruiken. Daarna is gekeken welke onderwerpen, die relevant zijn voor ontwikkelingsstimulering in de context van vrij spelen, veel aan bod komen tijdens de interviews.

Rollen

Er zijn vier rollen waar de reactie van de student bij ingedeeld kan worden (bijlage 5). De eerste rol is toeschouwer met een onderverdeling tussen alleen toekijken, de situatie afwachten of afwachten en ingrijpen bij herhaling. Daarnaast komt de rol van stagemanager, spelleider of instructeur voor. Het komt ook voor dat de student geen rol op zich neemt.

Filmfragment A

Alle studenten geven aan dat ze in deze spelsituatie niets zouden doen en worden ingedeeld in de rol van toeschouwer, zie hiervoor tabel 1. Een niveau 3 student suggereerde na de eerste vraag dat het spel uitgebreid kon worden door een pop in het wagentje te leggen, maar gaf aan eerst af te wachten wat het kind verder zou doen. Daarom kreeg deze student de rol van toeschouwer/stagemanager. Dit betekent dat bijna alle studenten zeggen niet in te grijpen in de situatie, twee studenten geven aan pas in te grijpen als de situatie zich vaker voor zou doen.

Tabel 1 Rollen naar aanleiding van filmfragment A

Niveau	Fragment A 1 ^e reactie	Ontwikkelingsstimulering?
3	Toeschouwer 1	Instructeur
3	Toeschouwer 2	Stagemanager
3	Toeschouwer 1	Stagemanager
3	Toeschouwer 1	Toeschouwer 1
3	Toeschouwer 1	Toeschouwer 1
3	Toeschouwer 1/Stagemanager	Spelleider
3	Toeschouwer 1	Stagemanager
3	Toeschouwer 1	Stagemanager
3	Toeschouwer 1	Stagemanager
3	Toeschouwer 1	Toeschouwer 2
4	Toeschouwer 3	Toeschouwer 3
4	Toeschouwer 3	Niet duidelijk
4	Toeschouwer 1	Toeschouwer 1

Toeschouwer 1 = kijken, 2 = afwachten, 3 = ingrijpen bij herhaling

Je ziet natuurlijk een fragment en je weet niet in hoeverre dat dagelijks voorkomt. Maar als dit een dagelijkse gang van zaken is dan zou je hem wel op allerlei manieren kunnen stimuleren om iets anders te doen of meer interactie met andere kinderen te hebben.' (toeschouwer)

'Ik zou m lekker laten spelen. Gewoon opletten dat hij geen gekke dingen gaat doen, maar ik zou m gewoon laten spelen met het wagentje. Niks aan de hand.' (toeschouwer)

Naar aanleiding van de vraag: 'Zie je een mogelijkheid tot ontwikkelingsstimulering?' zijn er 5 studenten die in de rol van toeschouwer blijven en 5 studenten die vallen in de categorie stagemanager. Een student krijgt de rol spelleider, een student wordt ingedeeld bij instructie en een student is niet in te delen in een categorie, omdat uit het antwoord wel blijkt dat de student mogelijkheden ziet, maar niet welke. Er zijn zeven studenten die een mogelijkheid zien tot ontwikkelingsstimulering.

'Ja, zeker. Je kunt erop in spelen door bijvoorbeeld mee te gaan doen er naar toe te gaan. Oh heb je een wagentje bij je, moet er ook geen pop in eigenlijk? Op die manier, zo zou ik het doen.' (stagemanager)

'Misschien de bezem wat beter proberen aan te pakken zeg maar, naar het kind toe gaan en zeggen kijk zo houdt je hem vast en je kunt op deze manier vegen.' (instructeur)

Filmfragment B

Zeven studenten worden op basis van hun antwoord op de eerste vraag ingedeeld in de rol van toeschouwer, zie hiervoor tabel 2. Twee studenten kiezen ervoor om het kind een andere activiteit aan te bieden en noemen hierbij een tekening maken, puzzelen aan tafel of kleien. Dit is opvallend omdat ze het kind uit de vrije spelsituatie halen in plaats van het spel te stimuleren. Bij het eerste filmfragment kwam dit niet voor. Verder krijgt een student de rol van stagemanager en worden drie studenten ingedeeld als spelleider.

Tabel 2 *Rollen naar aanleiding van filmfragment B*

Niveau	Fragment B 1 ^e reactie	Meisje met blote buik?	Ontwikkelingsstimulering?
3	Toeschouwer 1	Stagemanager	Instructeur
3	Toeschouwer 3	Spelleider	Spelleider
3	Toeschouwer 2	Spelleider	Spelleider
3	Toeschouwer 1	-	Instructeur
3	Activiteit	Speelmaatje	-
3	Activiteit	Activiteit	Activiteit
3	Stagemanager	Toeschouwer 2	Activiteit
3	Toeschouwer 1	Stagemanager	Stagemanager
3	Spelleider	-	Spelleider
3	Spelleider	Spelleider	Spelleider
4	Spelleider	-	Stagemanager
4	Toeschouwer 2	Stagemanager	Toeschouwer 1
4	Toeschouwer 1	Toeschouwer 1	Toeschouwer 1

Toeschouwer 1 = kijken, 2 = afwachten, 3 = ingrijpen bij herhaling

'Ik heb dan ook op groep 1 en 2 van de basisschool stage gelopen en daar was het ook dat ze doktertje gingen spelen. En af en toe kwamen ze naar je toe en dan zei je zelf ja ik voel me niet zo lekker. Hier, kijk maar even bij mijn pols. Weet je wel, zo zelf even meespelen zodat ze denken hé. Dan zie je ook dat meer kinderen mee gaan doen. Ik denk dat je dat hier wel zou kunnen doen, ook dat ze gaan samenspelen daarmee.' (spelleider)

Tijdens het interview is de volgende vraag ontstaan: 'Als je het meisje in de film zo ziet liggen met een blote buik, zou je dan iets doen?'. Naar aanleiding van deze vraag zijn er twee studenten die aangeven niet in te grijpen en zijn daarmee toeschouwer. Drie studenten grijpen wel in maar spelen niet mee en zijn daardoor ingedeeld in de categorie stagemanager. Drie studenten krijgen de rol van spelleider waarbij ze in hun reactie aangeven ook echt mee te spelen met de kinderen. Een student geeft aan het meisje uit de situatie te halen en een activiteit aan te bieden dus deze is niet in te delen in een van de rollen en krijgt daarom de categorie Activiteit. Een student krijgt de rol van speelmaatje omdat uit de reactie blijkt dat het gaat om meespelen waarbij het initiatief bij de kinderen ligt. Bij drie studenten is er geen reactie op het meisje met de blote buik.

Bij de vraag: 'Zie je hier een mogelijkheid tot ontwikkelingsstimulering?' zijn er twee studenten die het kind een activiteit aan zouden bieden. Twee studenten worden ingedeeld bij de rol van instructeur. Twee studenten kiezen er voor om niet in te grijpen in het spel en zijn toeschouwer. Vier studenten laten uit hun reactie blijken dat zij zich zouden gedragen als spelleider. Twee studenten worden ingedeeld in de categorie stagemanager. De rollen zijn hier heel divers verdeeld. Het valt op dat bij het vorige fragment niemand het kind uit de spelsituatie zou weghalen. Wat verder opvalt, is dat de rol van instructeur weinig wordt gebruikt. De meeste studenten proberen op de een of andere manier het spel te begeleiden, slechts twee studenten grijpen niet in en in vier gevallen is uit de reactie van de student niet duidelijk op te maken of hij/zij een rol aanneemt.

'Ja, misschien uitleggen waarvoor dient dat ding en wat kan je er mee doen en wat doet de dokter ermee? Of bloeddrukmeters, dat je dat echt laat zien en gaat uitleggen dit is dit en dit is

dat. En dat gebruiken ze daarvoor. Misschien dat het kind leert wat het is, waarvoor het dient.'
(instructeur)

'Wat ik dan zou doen? Het kind is daar snel op uitgekeken dus ja proberen of ze misschien wil kleien. Ik denk ook wel dat het een kindje is dat aandacht nodig heeft, want je ziet haar ook eerst bij het ene kindje vragen en dan bij het andere. Ik denk dat ik gewoon iets stimulerends zou doen. Of een puzzel of tekenen aan tafel. Echt een op een aandacht zeg maar. (activiteit aanbieden)

Na een eerste ronde van beoordelen met een tweede beoordelaar komen 45 van de 65 beoordeelde gevallen overeen. Dit is een proportie van overeenstemming van 0.69. Om te corrigeren voor toevalsovereenstemming is Cohen's kappa berekend. Deze komt uit op 0.61. Heuvelmans en Sanders (1993) geven aan dat 0.60 als minimum waarde moet worden gezien om van een acceptabele overeenstemming te kunnen spreken.

Na overleg is er overeen gekomen dat er 5 studenten zijn die geen rol kiezen, maar het kind een andere activiteit aanbieden. In 8 andere gevallen is na overleg ook overeenstemming bereikt. Daarmee komt de proportie overeenstemming op 0.89. De Cohen's kappa is dan 0.81 en dit betekent een goede beoordelaarbetrouwbaarheid (Heuvelmans & Sanders, 1993).

In zeven gevallen is uiteindelijk geen overeenstemming bereikt. De helft van deze gevallen gaat over de rol spelleider of stagemanager. Het verschil tussen deze twee rollen is niet altijd duidelijk. Een oplossing hiervoor kan zijn studenten op hun stage observeren of filmen. Het verschil tussen stagemanager en spelleider is dan duidelijker zichtbaar, omdat de stagemanager zich buiten het spel bevindt en de spelleider betrokken is in het spel.

Strategieën

In de hiervoor genoemde rollen kan de pedagogisch medewerker een aantal strategieën in zetten om het spel te begeleiden. De eerste twee zijn verschillende vragen stellen en uitbreiden van spel. Het uitbreiden van spel kan met de volgende strategieën: voordoen/model staan, uitdaging stellen, hints of informatie geven, specifieke feedback geven en aanmoedigen

Filmfragment A

Naar aanleiding van de eerste vraag bij dit fragment is er een student die een strategie gebruikt namelijk het toevoegen van een attribuut. Deze strategie komt niet voor in de gekozen lijst met strategieën, maar is wel duidelijk een uitbreiding van het spel. Bij de tweede vraag zijn er zeven studenten die een van de volgende strategieën zouden gebruiken: vragen stellen, informatie geven, hints geven, attribuut toevoegen. Aangezien vijf van de studenten toeschouwer zijn, is het te verklaren dat zij geen strategieën gebruiken. Een student is ingedeeld als stagemanager, maar gebruikt geen strategie. Dit komt omdat in de reactie van deze student naar voren kwam dat hij de interactie tussen kinderen zou stimuleren, maar daarbij niet aangeeft hoe dit zou kunnen.

Filmfragment B

Naar aanleiding van het tweede fragment zijn er bij vijf studenten strategieën terug te vinden in hun reactie. Het gaat hierbij om de volgende drie strategieën: voordoen, vragen stellen en informatie geven. Ook hier geldt weer dat de toeschouwers geen strategieën gebruiken. Bij de vraag: 'Zou je iets doen als je dat meisje zo ziet liggen?' zijn er tien studenten die strategieën gebruiken. Hier zien veel studenten een mogelijkheid tot spelbegeleiding. De variatie in strategieën is niet heel groot, de meeste studenten kiezen voor het stellen van vragen. Twee studenten geven specifiek feedback en twee geven informatie aan het kind.

Op de vraag of er een mogelijkheid is tot ontwikkelingsstimulering zien zeven studenten een mogelijkheid en maken daarbij gebruik van de strategieën vragen stellen, informatie geven, uitleg en voordoen. Het is opvallend dat de strategie aanmoedigen niet herleid kan worden uit de antwoorden van de studenten. Een verklaring hiervoor kan zijn dat de student door vragen stellen het kind aanmoedigt weer te gaan spelen, maar daarvoor niet specifiek aanmoedigende woorden gebruikt. De student moet zich de situatie ook voorstellen en zal in een echte situatie deze strategie misschien wel gebruiken. Hier geldt dat het bij observatie van de student in een echte spelsituatie het duidelijker zal zijn welke strategieën de student inzet.

Uit de interviews komt als algemeen beeld naar voren dat de studenten in eerste instantie niet overgaan tot ontwikkelingsstimulering. Naar aanleiding van het eerste fragment zagen studenten, op één na, pas na de vraag: 'Zie je een mogelijkheid tot ontwikkelingsstimulering?' op welke manieren ze de ontwikkeling kunnen stimuleren. Dit kan er op wijzen dat de studenten zich niet bewust zijn van de mogelijkheden tot stimuleren in vrij spel. Worden ze er op geattendeerd dan kunnen de meeste studenten wel een manier bedenken. Een enkeling weet het niet, en een student kiest er bewust voor de ontwikkeling niet te stimuleren, omdat kinderen zichzelf wel ontwikkelen.

Naar aanleiding van het tweede fragment zijn er veel meer studenten die meteen een mogelijkheid tot stimuleren zien. Dit kan door twee dingen worden veroorzaakt: er treedt een herhalingseffect op: de student weet nu waar hij/zij op moet letten tijdens het bekijken van het fragment of het tweede filmpje leent zich beter voor signaleren van mogelijkheden tot ontwikkelingsstimulering. Het kan interessant zijn om de twee filmfragmenten in andere volgorde aan te bieden om te onderzoeken of het inderdaad om een herhalingseffect gaat.

Overtuigingen over ontwikkelingsstimulering

In de interviews komen er een aantal overtuigingen van studenten met betrekking tot ontwikkelingsstimulering naar voren. Sommige studenten dragen dit heel duidelijk en expliciet uit. Andere studenten grijpen bijvoorbeeld niet in, maar kunnen niet goed beargumenteren waarom. Er volgen drie voorbeelden om dit verschil te illustreren. Op de vraag 'Zie je een mogelijkheid tot ontwikkelingsstimulering?' gaf een student het volgende antwoord:

'Ehm, nou ze zijn zelf al een beetje met de ontwikkeling bezig. Vegen en zo en rondjes draaien. Nee eigenlijk niet. Ik zou het zo niet weten in ieder geval.' (Student niveau 3)

'Bij mij komt het niet op de eerste plek, cognitief of motorisch of het kind moet leren knippen. Ze moeten het in de eerste plaats leuk vinden. Want als de kinderen het niet leuk vinden dan kun je ze ook niks leren. Dan kun je ze ook in de activiteit niet verder laten ontwikkelen. Je moet wel gewoon gericht zijn dat de kinderen er plezier in hebben. Dan kijk je pas verder hoe de ontwikkeling verder gaat, dat is hoe ik erover denk.' (Student, niveau 3)

'In mijn vijf maanden stage heb ik Reggio Emilia moeten toepassen bij de kinderen en dat vind ik ook met deze filmpjes, ik zou dus eigenlijk niks doen. Daar heb ik wel heel veel van geleerd met Reggio Emilia. Laat het kind maar zelf spelen laat het kind maar ontwikkelen. Als het kind wil verven dan laat je het verven. En dan ga je niet zeggen het moet met een kwast of het moet met de handen.' (Student, niveau 4)

De naam van de Pedagoog Reggio Emilia valt veel tijdens de interviews met de studenten. In het interview met de pedagoog van een van de kinderopvangorganisaties in Zwolle blijkt waarom: deze hele organisatie werkt met de visie van Reggio Emilia en veel studenten van de opleiding in Zwolle lopen stage bij een van deze vestigingen.

Ook wordt duidelijk dat meer dan de helft van de studenten in dit onderzoek er voor kiezen kinderen te laten spelen. Een drietal studenten geeft daarbij ook expliciet aan dat je het spel van kinderen niet moet onderbreken. Het kind ontwikkelt zich als het ware vanzelf. In een interview met een opleider kwam dit ook terug.

'En let vooral op kinderen die niet uit zichzelf makkelijk spelen. Kinderen die lekker spelen, die heel betrokken bezig zijn daar hoef je je eigenlijk niet mee te bemoeien. Maar kinderen waarbij dat moeizaam tot stand komt die moet je eigenlijk extra stimuleren.' (opleider)

Deze hierboven genoemde overtuigingen kunnen er toe leiden dat de studenten later in hun werk geen ontwikkelingsstimulering zullen toepassen tijdens vrij spelen. Je mag het kind immers niet onderbreken als het lekker aan het spelen is. In het volgende fragment is er ook sprake van een overtuiging die ontwikkelingsstimulering, in dit geval bij jonge kinderen, kan belemmeren.

'Maar ik denk dat je in de stage in groep 1 en 2 toch wel meer ontwikkeling ziet, tenminste daar meer over leert dan bij de peuterspeelzaal. Dat is toch echt meer spelenderwijs nog. En groep 1 en 2 heb je toch al iets meer dat je echt met de ontwikkeling bezig bent en dat ze ook aan bepaalde dingen moeten voldoen.' (Studente, niveau 3)

Op de vraag: 'Wanneer kun je in het werk van pedagogisch medewerker ontwikkelingsstimulering toepassen?' zijn er zes studenten die aangeven dat dat de hele dag door eigenlijk wel kan. Een student geeft daarbij aan dat het doen van een activiteit wel net iets meer ontwikkelingsstimulering is dan bijvoorbeeld een broodje eten met de kinderen. Zes studenten geven aan dat de ontwikkeling vooral gestimuleerd wordt door het doen van activiteiten met

kinderen. Bij twee studenten wordt niet duidelijk welke mogelijkheden ze zien voor ontwikkelingsstimulering.

Als de studenten gevraagd wordt wat ze op de opleiding of in de stage hebben geleerd over ontwikkelingsstimulering noemt een aantal studenten een specifiek ontwikkelingsgebied. Meestal noemen de studenten maar 1 ontwikkelingsgebied. De gebieden die genoemd worden zijn de cognitieve ontwikkeling, de motorische ontwikkeling, de taalontwikkeling en de sociaal-emotionele ontwikkeling. De creatieve ontwikkeling wordt niet genoemd terwijl uit de interviews met de opleiders blijkt dat de studenten zelf veel creatieve vakken volgen zoals muziek, drama, beeldende vorming, spel en dans.

4.2. Opleiders

De vier interviews zijn uitgewerkt en gecodeerd volgens de principes van open, selectief en axiaal coderen (Boeije, 2005). De codeboom is terug te vinden in bijlage 7. De fragmenten zijn door een medebeoordelaar gecodeerd. Twee codes zijn na overleg duidelijker geformuleerd, een fragment is geschrapt en een fragment is uitgebreid zodat de context duidelijker wordt. In deze paragraaf komen de volgende onderwerpen aan bod: onderwijsontwikkeling, opleidingskenmerken en het aanleren van ontwikkelingsstimulering.

Onderwijsontwikkeling

De opleiders zijn druk bezig met het ontwikkelen van competentiegericht onderwijs. Op basis van de kwalificatiedossiers worden de opleidingen opnieuw ingericht. Tussen de drie ROC's in Overijssel bestaat een samenwerkingsverband en zij schrijven samen de examenproeven voor de opleiding Pedagogisch Werk. Uit de interviews komt naar voren dat het competentiegerichte onderwijs prioriteit heeft en dat er veel tijd wordt besteed aan ontwikkeling daarvan. Het onderwijs is dus volop in beweging. Bij het ROC in Almelo bijvoorbeeld hebben twee docenten de opleiding tot piramidetrainer gevolgd. Het hele onderwijs moest toch opnieuw vormgegeven worden en deze kans hebben ze aangegrepen om het vak VVE te ontwikkelen voor de opleiding Pedagogisch Werk. Het is de bedoeling dat studenten uiteindelijk met een deelcertificaat VVE de opleiding verlaten. Een van de ROC's in Zwolle is bezig met het inzetten van Video InteractieBegeleiding (VIB) om studenten te leren reflecteren. VVE en VIB zijn belangrijke ontwikkelingen in de professionalisering van pedagogisch medewerkers. Een docent verwoordt het belang van VIB als volgt:

'Ik denk dat als ze er daadwerkelijk helemaal even buiten zitten en het gewoon op video hebben gezien, dat ze er zeker ook anders naar kunnen kijken. En ook daadwerkelijk kunnen zien van hé, als ik zo reageer of als ik dit onderneem hoe reageert het kind daarop. Juist omdat ze zichzelf dan ook goed terug kunnen zien. Het is soms lastig om ze confronteren met bepaald gedrag zoals ze dat zelf omschrijven. Dat is heel subjectief hoe ze dat hebben ervaren. En op de video kun je het met eigen ogen zien en de studenten ook.'

Een opleider geeft aan dat voor ontwikkeling van onderwijs de relatie met het werkveld belangrijk is. Signalen uit het werkveld moeten verwerkt worden in de opleiding zodat dit goed op elkaar

aansluit. Het valt daarom wel op dat geen van de opleiders bekend is met het NCKO-onderzoek. Het is wel belangrijk voor opleidingen om hiervan op de hoogte te zijn, omdat het NCKO de pedagogische kernkwaliteit meet, die pedagogisch medewerkers bieden aan kinderen. De opleiding zou kunnen bijdragen aan het verbeteren van deze kwaliteit door studenten goed te trainen in de interactievaardigheden. Daarmee sluit de opleiding ook beter aan op dat wat er in het werkveld speelt.

Opleidingskenmerken

In bijna alle interviews komt het verschil tussen niveau 3 en niveau 4 naar voren. Niveau 3 wordt gezien als de basis waarmee je op de groep kunt werken. Met niveau 4 komen er managementtaken bij zoals planning en aansturing. Een opleider pleit ervoor om te stimuleren dat er meer medewerkers met niveau 4 in de kinderopvang gaan werken om zo het niveau in het werkveld ook te verhogen. Ook worden er door opleiders problemen ervaren met de begeleiding die het werkveld geeft aan studenten. Wat de student in de praktijk leert is voor een deel afhankelijk van deze begeleiding.

'Docenten geven aan dat onze studenten in de praktijk veelal begeleid worden door begeleiders die afgestudeerd zijn op niveau 3. Het komt zelfs voor dat een niveau 4 student geplaatst wordt bij een kinderdagverblijf en begeleidt wordt door een begeleider die slechts afgestudeerd is op niveau 3. Die dus het reflecteren zelf nauwelijks beheerst. Moet een niveau 3 student niet standaard begeleidt worden door een niveau 4 medewerker?'

De opleiding wordt door de opleiders niet gezien als breed. Bij een ROC is de opleiding vanaf het begin alleen gericht op kinderopvang. Toch is er bij twee ROC's sprake van een breed eerste jaar. Na dit jaar kunnen de studenten de specialisatie jeugdzorg, kinderopvang of medewerker maatschappelijke zorg kiezen.

Aanleren van ontwikkelingsstimulering

De opleiders geven aan dat ze de studenten veel leren op het gebied van de ontwikkeling van kinderen. Het gaat hierbij bijvoorbeeld om ontwikkelingspsychologie, waar de ontwikkelingsfasen en ontwikkelingsgebieden aan bod komen. Uit de interviews komt het beeld naar voren dat ontwikkelingsstimulering in alle vakken wel aan bod komt, maar dat het niet altijd expliciet als ontwikkelingsstimulering wordt benoemd. Het gevolg kan zijn dat studenten zich niet altijd bewust zijn dat ze met ontwikkelingsstimulering bezig zijn. De studenten maken hier wel veel opdrachten over en er wordt door middel van beroepspraktijkvorming (bpv), werkprojecten, betekenisvolle opdrachten en casuïstiek getracht theorie en praktijk aan elkaar te koppelen zodat transfer ontstaat. Dat dit een moeilijke opgave is blijkt uit het volgende citaat:

'Als ik een stagegesprek heb vraag ik altijd: waarom vind je activiteiten belangrijk? En dan hebben ze toch heel gauw de neiging om te zeggen het is leuk, kinderen zijn sociaal. Ik denk: maar waar zit dan het aspect van hè je stimuleert ze ook ergens in. Ook al heb je die theorie

heel vaak getoetst en weten ze het allemaal op het moment, het in de praktijk ook echt naar buiten brengen is denk ik best vaak moeilijk.'

Uit het voorgaande citaat blijkt ook dat ontwikkelingsstimulering vooral plaats vindt via activiteiten. De studenten krijgen veel vakken zoals muziek, drama, spel en dans, beeldende vorming en organiseren veel activiteiten organiseren. Daarbij moeten ze aangeven welk ontwikkelingsgebied gestimuleerd wordt met de activiteit. Een pedagoog uit het werkveld vindt dat de opleiding zich te sterk richt op creativiteit.

'De opleiding is heel erg gericht op het creatieve alleen, van wat je kunt doen met een groep, hoe lees je goed voor. Dat is ook belangrijk daar niet van. Maar gewoon hoe is de ontwikkeling van het kind en hoe stimuleer je dit, dat komt weinig aan de orde.'

Door deze focus op activiteiten lijkt er geen aandacht te zijn voor ontwikkelingsstimulering tijdens vrij spelen, maar op de vraag op er aandacht is voor ontwikkelingsstimulering tijdens vrij spelen geven de opleiders wel aan dat ze de leerlingen stimuleren om niet achterover te leunen tijdens vrij spelen.

'En daar worden stagiaires ook steeds op gewezen: dat je niet achteroverleunt op het moment dat er zaken spelen, maar dat je actief meekijkt en actief interactie pleegt, niks makkelijker als je denkt: huppakee we gaan naar buiten en laat maar lekker gaan en wij kletsen wel een rondje. Maar dat van stagiaires ook een hele actieve houding wordt gevraagd.'

'En niet dat je lekker een kopje thee gaat drinken, terwijl de kinderen spelen en je kijkt toe. Als ze huilen kom je een keer naar ze toe. Dat is echt niet wat we willen. Dus we proberen ze echt heel erg aan te zetten met al die activiteitenvakken en het doen van de activiteiten. Ze moeten natuurlijk voor elkaar heel veel activiteiten doen. We proberen dat toch wel heel erg te stimuleren.'

Een andere opleider geeft aan dat er wel aandacht is voor ontwikkelingsstimulering tijdens vrij spelen, maar verwijst ook weer naar activiteiten die studenten leren te organiseren. Toch is dit het enige fragment waarin er een strategie zichtbaar wordt die gebruikt kan worden tijdens vrij spelen, namelijk vragen stellen.

'Maar daar wordt zeker naar gekeken, juist omdat daar natuurlijk het meeste uit voort komt en er wordt studenten zeker geleerd om daar bij aan te sluiten. Activiteiten moeten ze voorbereiden en uitvoeren en daarbij wordt zeker aandacht besteed waar het kind op dat moment mee bezig is. Is het kind alleen aan het spelen, is het kind met meerdere kinderen aan het spelen? In hoeverre vraagt het kind om aandacht en daar die aansluiting bij vinden en dat

proberen we te stimuleren. Dus door eens vragen te stellen door eens wat ander speelgoed erbij te leggen en gewoon eens kijken hoe het kind daar op reageert.'

Twee andere opleiders geven aan dat er niet heel expliciet aandacht is voor ontwikkelingsstimulering tijdens vrij spelen.

'Nee, het is denk ik meer iets dat ze in de praktijk signaleren en dat je dat wel eens noemt bijvoorbeeld met beweegkriebels. Als een kindje niet mee wil doen wat doe je dan. Niet dat er verder zo expliciet aandacht voor is.'

'Dan hebben we zoiets van oké gebruik materialen als een sok en ga daar leuke dingetjes mee doen en ga bij het kind op de grond zitten. Maar echt aandacht inderdaad voor ga maar zitten en speel mee met het kind, nou weet ik eigenlijk niet of we dat zo doen. Natuurlijk wordt het wel benoemd, maar ik denk niet dat het zo diep is, nou ja op de oppervlakte wordt er wel enigszins aandacht aan besteed, maar verder niet denk ik.'

Studenten leren dus vooral hoe ze de ontwikkeling van kinderen kunnen stimuleren door middel van activiteiten. Er wordt ze ook geleerd dat als kinderen vrij aan het spelen zijn er wel een actieve houding nodig is en dat het geen rustmoment is. Er komt niet heel duidelijk naar voren wat je als pedagogisch medewerker naast het organiseren van een activiteit nog meer kan doen tijdens vrij spel. Een opleider noemt aansluiten bij het kind door vragen te stellen. Dit is een strategie die ingezet kan worden om het spel van kinderen uit te breiden tijdens vrij spel. Echt meespelen met de kinderen en hun daardoor hun spel uit te breiden lijkt niet te worden aangeleerd.

4.3. Pedagogen

De vijf interviews zijn uitgewerkt en gecodeerd volgens de principes van open, selectief en axiaal coderen (Boeije, 2005). De codeboom is terug te vinden in bijlage 8. In overleg met een medebeoordelaar zijn er een tweetal fragmenten geschrapd omdat ze te onduidelijk waren en er zijn een aantal codes samengevoegd. Zo is de code directief samengevoegd met laten zien en voordoen omdat dit de invulling is die pedagogen geven aan een directieve aanpak.

In deze paragraaf komen de volgende onderwerpen aan bod: de ontwikkelingen in het werkveld, kenmerken van de pedagogisch medewerker en de pedagogische basishouding.

Ontwikkelingen in het werkveld

Een van de ontwikkelingen die genoemd wordt door zowel pedagogen als opleiders is de verschuiving van opvang naar opvoeding. Er wordt steeds meer opvoeding gevraagd van pedagogisch medewerkers en organisaties spelen hierop in door de focus te leggen op het leveren van kwaliteit in dit opvoedingsproces.

'We zijn geen opvang meer, we zijn medeopvoeders, we zijn geen leidsters meer, we zijn pedagogisch medewerkers. Het krijgt een andere lading.'

De pedagogen ervaren echter, dat de focus van de pedagogisch medewerkers, die nu werkzaam zijn in het werkveld, nog steeds erg op verzorging ligt. Dagindeling en structuur zijn hierbij belangrijk en de dag wordt opgebouwd rond eet-, slaap- en verzorgmomenten. Tussendoor moet dan ook nog een activiteit worden gepland.

'Zo zie je dat de verzorgingsmomenten, die bepalen de dag. En als je dan daar met elkaar over praat, dan komt heel vaak het woordje tijd naar voren. Terwijl ik ook denk: dat is ook hoe je erin staat, hoe je ontwikkelingsstimulering eigenlijk ziet, hoe je naar kinderen kijkt, je kindvisie.'

'Maar wat wij doen is die dagindeling plannen. De kapstok is je eetmomenten en je verzorgmomenten en je slaapmomenten. En daartussen zogenaamd je activiteitsmoment. Wat ja toch heel vaak ja, dat is gegeneraliseerd, maar wel vaak de vorm aanneemt van vrij spel, maar niet bij betrokken in dat spel.'

Doordat er veel tijd wordt gestoken in de verzorging kan dit ten koste gaan van opvoeding en ontwikkelingsstimulering. De verklaring die in de interviews gegeven wordt voor de focus op verzorging is het gebrek aan diversiteit in het werkveld. De grootste groep medewerkers heeft de opleiding SPW3 gevolgd.

'Je ziet wel dat er steeds meer verschillende opleidingen opduiken zoals pedagogisch management bijvoorbeeld en dat is anders dan het gros dat we nu in huis hebben, dat is SPW 3. Dat heeft nog steeds een vrij hoog zorggehalte.'

Een organisatie heeft daar de volgende oplossing op gevonden: sinds enige tijd is het bij deze organisatie mogelijk om elk jaar een aantal pedagogisch medewerkers met niveau 3 om te scholen naar niveau 4. Dit levert volgens de pedagoog een hele grote kwaliteitswinst op.

'Vorig jaar zijn van ons een aantal leidsters weer geschoold, een PW-4 opleiding hebben ze gedaan. En daar kun je aan merken dat ze heel veel oppikken in heel korte tijd. Dan hebben ze al ervaring en dan gaan ze dat laatste jaar doen van de niveau 4 opleiding en daar hebben we heel veel profijt van.'

Een andere ontwikkeling die zich aftekent in het werkveld is de aandacht voor de natuur. Drie van de vier pedagogen noemen natuurbeleving belangrijk voor ontwikkelingsstimulering. Een organisatie heeft gekozen voor natuur-ontdektuinen waar de ontwikkeling van kinderen op allerlei gebieden gestimuleerd kan worden. Zij leren pedagogisch medewerkers om de natuur te gebruiken om de

ontwikkeling van kinderen te stimuleren. Een andere organisatie gaat elke dag met de kinderen naar buiten weer of geen weer.

'Die natuurbeleving, dat vind je ook terug in de aanleg van de buitenruimtes bij ons. Dat is natuurlijk met natuurlijke materialen. Kinderen hebben overalletjes en mogen vies worden. En we gaan ook altijd elke dag naar buiten weer of geen weer. Slecht weer bestaat niet, slechte kleding wel. Dat is ook echt zo, want kinderen vinden het geweldig hoor.'

Kenmerken van de pedagogisch medewerker

Bijna alle pedagogen geven aan dat de pedagogisch medewerkers praktisch zijn ingesteld en het beste leren van concrete voorbeelden en voordoen. Dit vraagt van de pedagogen een aanpak waarbij gewerkt wordt met het geven van concrete voorbeelden.

'Ik merk dat ik wel kan opschrijven dat je een kind moet negeren met negatief gedrag en positief gedrag moet stimuleren, maar dat is voor hen een heel abstract begrip. Maar als ik daar naar toe ga en ik laat het echt zien, dan zeggen ze: oh, dat bedoel je. Dus het niet zozeer van het niveau klopt niet wat we van hen verwachten, maar ze leren op een andere manier.'

Een pedagoog merkte verschil tussen peuterspeelzaalleidsters en kinderdagverblijfmedewerkers. De eerste groep is beter in staat op zichzelf te reflecteren. Dit kan te maken hebben met de leeftijd. Pedagogisch medewerkers komen al jong van de opleiding. Over de kinderdagverblijfmedewerkers zei een pedagoog het volgende:

'Als ik doorvroeg op dingen of vragen van kun je een voorbeeld van je eigen groep geven, dat ik dan dus antwoorden kreeg die er helemaal naast zaten. Dus misschien wel, ja ik houd er helemaal niet van om niveau te zeggen, maar misschien toch wel een stukje hè kun je het volgen. En wat vraagt het van mij. Ik merk daar juist dat ik heel praktisch moet zijn. Gewoon praktische voorbeelden geven.'

In de opleiding wordt ook herkend dat studenten praktisch zijn ingesteld. Een opleider zegt hierover dat studenten snel geneigd zijn om dingen te gaan doen en dat de opleiding probeert ze er bewust bij stil te laten staan dat de vraag om activiteiten ook vanuit het kind moet komen. Een andere opleider verwoordt het als volgt:

'MBO-ers zijn over het algemeen mensen van de praktijk, die hebben de klik met de doelgroep, die niet zo zeer theoretisch kunnen beredeneren, maar het op gevoel vaak gewoon echt in de vingers hebben, het goed doen en hart voor de zaak hebben.' (opleider)

Pedagogische basishouding

De pedagogen zijn het er allemaal over eens dat kijken naar kinderen en kindvolgend werken belangrijk zijn bij ontwikkelingsstimulering en deze twee onderwerpen worden in de interviews

vaak genoemd. Het gaat dan om goed kijken wat kinderen doen en daarbij aansluiten. Er wordt benadrukt dat dit vaak hele simpele dingen zijn en dat het gaat om kleine interventies die kinderen een stap verder helpen in hun ontwikkeling. Dit kan ook heel goed worden toegepast om de ontwikkeling tijdens het vrije spel te stimuleren. Uit de interviews komt naar voren dat de pedagogisch medewerkers of studenten toch nog vaak wachten totdat het kind aangeeft hen nodig te hebben. Dit is niet kindvolgend, want dat vraagt een veel actievere houding van kijken en inspelen op het kind.

'Op het moment dat je ziet dat een baby bezig is met zich omrollen of zichzelf herkent in de spiegel en in de gaten heeft dat jij achter hem staat in die spiegel, nou ga daar iets mee doen. Pak daar een speeltje bij ga of ga contact zoeken of ga de motoriek oefenen, lachen, weggaan en terugkomen. Dat zijn allemaal dingen, dat is zo simpel. Maar dan ben je bezig met die ontwikkelingsstimulering.'

'Wij zeggen, de basis is dat je leidsters leert kijken. Gewoon kijken naar kinderen, dus echt heel bewust kijken van wat doen ze, waar zijn ze mee bezig en daar speel je op in.'

Een pedagoog benadrukt dat het hierbij gaat om de pedagogische basishouding. Dus kijken naar kinderen en kindvolgend werken met kleine interventies om de ontwikkeling te stimuleren zijn onderdeel van deze houding. Het kunnen reflecteren en het bewust zijn van bestaande overtuigingen is volgens haar van belang voor het ontwikkelen van een pedagogische basishouding. Als een medewerker de basishouding beheerst is het ook makkelijker om ontwikkelingsstimulering tijdens vrij spel toe te passen waarbij er goed wordt gekeken wat het kind doet en daarop wordt ingespeeld

'Stimuleren is je zelf als onderdeel van dat vrij spel zien. Vrij spel is prima, dat zijn de momenten waarin je van alles ziet gebeuren. Het kind dat oefent of met dat draadje zit te spelen. Of die baby die dat speeltje probeert te grijpen of zich om probeer te rollen. Daar op inspelen.'

De pedagogen lijken zich meer bewust te zijn van de mogelijkheden tot ontwikkelingsstimulering tijdens vrij spelen. Ze kunnen veel voorbeelden geven van hoe dit kan plaatsvinden. Wat opvalt, is dat ze zoekende zijn hoe ze dit kunnen overdragen op hun medewerkers en hoe ze de medewerkers daarin kunnen scholen en ondersteunen. Het geven van praktische voorbeelden helpt, maar de pedagogisch medewerkers moeten leren deze vertaalslag van theorie naar praktijk zelf te maken. Een organisatie ziet als oplossing medewerkers met niveau 3 een niveau 4 opleiding te laten volgen. Hierdoor wordt ook langzaam het niveau van de totale beroepsgroep verhoogd.

5. Conclusie en Discussie

Conclusies

Op basis van de antwoorden van de studenten kan geconcludeerd worden dat de studenten in vrij spelsituaties niet onmiddellijk de mogelijkheden tot ontwikkelingsstimulering zien. Als er naar gevraagd wordt kunnen de meeste studenten wel een mogelijkheid bedenken. Een aantal studenten geeft wel aan dat stimuleren van de ontwikkeling eigenlijk gedurende de hele dag kan plaatsvinden. In de opleiding leren ze dit echter niet specifiek aan, maar wordt er wel veel aandacht besteed aan het stimuleren van de ontwikkeling door activiteiten. Studenten noemen het doen van activiteiten ook vaak als een goede manier van ontwikkelingsstimulering. Een aantal studenten geeft aan dat ingrijpen tijdens vrij spel niet wenselijk is, omdat kinderen zichzelf wel ontwikkelen. Deze overtuiging staat ontwikkelingsstimulering tijdens vrij spelen in de weg.

De opleidingen herkennen de valkuil dat studenten tijdens vrij spel momenten even achteroverleunen en wijzen studenten erop dat dit niet de bedoeling is. Opleiders geven echter niet duidelijk aan wat de rol van de student dan wel is. Hieruit kan geconcludeerd worden dat opleiders, net als de studenten, zich niet erg bewust zijn van de mogelijkheden tot ontwikkelingsstimulering tijdens vrij spelen. Impliciet leren opleiders de studenten wel aan dat ontwikkelingsstimulering altijd plaats kan vinden, maar ze bieden de student als enig handvat hiervoor activiteiten. Om ontwikkelingsstimulering ook daadwerkelijk toe te kunnen passen tijdens vrij spelen zou de opleiding de studenten meer pedagogische handvatten kunnen aanleren en de studenten meer bewust maken van hun overtuigingen ten aanzien van ontwikkelingsstimulering.

De pedagogen in het werkveld zijn zich meer bewust van de mogelijkheid tot stimuleren tijdens vrij spelen. Ze geven voorbeelden en stellen daarbij dat ontwikkelingsstimulering in simpele dingen kan zitten en niet ingewikkeld hoeft te zijn. Door een pedagoog wordt het gezien als de pedagogische basishouding die medewerkers zich eigen moeten maken. Met deze houding wordt ontwikkelingsstimulering iets vanzelfsprekends dat in alle situaties wordt toegepast.

Met het voorgaande is de eerste deelvraag: 'In welke mate zijn studenten pedagogisch werk, opleiders en pedagogen in het werkveld zich bewust van de mogelijkheid tot ontwikkelingsstimulering in de context van vrij spelen?' beantwoord.

De tweede deelvraag: 'Wat doen opleiders (hier horen ook trainingen in het werkveld bij) om de interactievaardigheid ontwikkelingsstimulering aan te leren en is daarbij aandacht voor de context van vrij spelen?' kan als volgt worden beantwoord.

De opleiders in de opleiding leren de studenten aan hoe de ontwikkeling bij kinderen verloopt. De opleiders geven daarbij aan dat de kennis van de ontwikkeling meer dan voldoende wordt aangeboden. Daarnaast wordt de studenten vooral aangeleerd hoe ze de ontwikkeling kunnen stimuleren door middel van activiteiten. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de opleiders zich niet specifiek richten op de mogelijkheid tot ontwikkelingsstimulering tijdens vrij spelen. De pedagogen in de kinderopvangorganisaties zien de mogelijkheden tot ontwikkelingsstimulering

tijdens vrij spelen, maar zijn nog op zoek naar een manier op dit op hun medewerkers over te brengen.

De onderzoeksvraag: 'Hoe wordt in de opleiding Pedagogisch Werk Kinderopvang de interactievaardigheid ontwikkelingsstimulering, in de context van vrij spelen, aangeleerd?' levert op basis van de resultaten uit dit onderzoek het volgende antwoord op: de opleidingen in Overijssel geven de studenten veel kennis mee over de ontwikkeling, maar ontwikkelingsstimulering wordt veelal gezien als organiseren van activiteiten. Hierdoor leren de studenten niet expliciet om de ontwikkeling tijdens vrij spelen te stimuleren en wordt de interactievaardigheid ontwikkelingsstimulering niet volledig aangeleerd.

Discussie

Het onderzoek is uitgevoerd in Overijssel en de steekproef is klein. De reden hiervoor is dat de studenten van de opleidingen moeilijker te bereiken waren dan van tevoren was ingeschat en dit geldt ook voor de docenten. De resultaten zijn daarom niet te generaliseren naar alle opleidingen. Er zijn echter wel aanwijzingen gevonden dat studenten in Overijssel vooral wordt aangeleerd om activiteiten te organiseren om de ontwikkeling te stimuleren en dat er weinig aandacht is voor ontwikkelingsstimulering tijdens vrij spelen. Dit wordt door het werkveld herkend. Als uit verder onderzoek zou blijken dat er op alle opleidingen in Nederland weinig aandacht is voor ontwikkelingsstimulering tijdens vrij spelen en dat de nadruk ligt op organiseren van activiteiten, dan is dat een gemiste kans. In de literatuur komt weliswaar naar voren dat de ontwikkeling van kinderen niet versneld kan worden en dat te vroege stimulering de ontwikkeling kan schaden (Vervaet, 2002; Goorhuis-Brouwer, 2007), maar dat wil niet zeggen dat er helemaal geen ontwikkelingsstimulering nodig is en dat kinderen zich vanzelf wel ontwikkelen. Onder andere uit het onderzoek van Kontos & Dunn (1993) blijkt dat ontwikkelingsstimulering tijdens vrij spelen kinderen wel degelijk kan helpen in hun ontwikkeling. Ook uit interviews met pedagogen blijkt dat zij ontwikkelingsstimulering belangrijk vinden. Op basis van de gegevens uit de interviews kan gesteld worden dat het nodig is dat aan de pedagogisch medewerker wordt geleerd wat ontwikkelingsstimulering is, hoe je vaststelt of het nodig is, wanneer je het wel of niet kunt toepassen en dat het niet alleen bestaat uit activiteiten. In dit onderzoek in Overijssel komt uit de interviews met het werkveld naar voren dat het dan gaat om kleine simpele dingen om kinderen te ondersteunen in hun ontwikkeling en een stapje verder te helpen. Hierbij is kijken naar kinderen essentieel. Dit kost minder tijd en energie dan het organiseren van activiteiten en het levert het kind ook persoonlijke aandacht op. Dit kan de afstand tussen pedagogisch medewerker en kind, die door Broström (2006) wordt genoemd, kleiner maken omdat ingrijpen en ondersteunen tijdens het vrije spel door de pedagogisch medewerker dan niet langer gezien hoeft te worden als opdringerig, maar als belangrijk voor de ontwikkeling van het kind.

Tijdens dit onderzoek is er geen volledige saturatie opgetreden omdat in verband met de beschikbare tijd maar een ronde van gegevensverzameling heeft plaatsgevonden. Bij het coderen

van het laatste interview met zowel opleiders als pedagogen kwamen er nog nieuwe codes bij in het coderingssysteem. Voor een volledige beschrijving van de gevonden categorieën is meer onderzoek nodig. Dit wil echter niet zeggen dat de gevonden gegevens niet bruikbaar zijn. Door middel van triangulatie is in kaart gebracht hoe de interactievaardigheid ontwikkelingsstimulering, die gebaseerd is op wetenschappelijk onderzoek, in de opleiding en het werkveld wordt aangeleerd. De waarde van dit onderzoek zit vooral in het onder de aandacht brengen van de mogelijkheden tot ontwikkelingsstimulering tijdens vrij spelen en de rol van de opleidingen daarin. Spelen is belangrijk voor de ontwikkeling van kinderen en als pedagogisch medewerkers bekwaam worden in de interactievaardigheid ontwikkelingsstimulering tijdens vrij spelen gaat de kwaliteit van de kinderopvang omhoog.

Dat er tijdens vrij spelen weinig aandacht lijkt te zijn voor ontwikkelingsstimulering kan veroorzaakt worden doordat ontwikkelingsstimulering gezien wordt als educatieve vaardigheid en daardoor teveel opgevat wordt als een vaardigheid die alleen ingezet kan worden tijdens activiteiten in plaats van iets dat de hele dag door plaats kan vinden. Het kan ook zo zijn dat bijvoorbeeld spelbegeleiding door respondenten niet gezien wordt als ontwikkelingsstimulering, terwijl dit voor de onderzoeker wel onder ontwikkelingsstimulering valt. Daarnaast kan het zo zijn dat er verschillende manieren zijn om kinderen in hun ontwikkeling te stimuleren, maar dat ontwikkelingsstimulering via activiteiten de eenvoudigste manier is om studenten dit te leren. Dit zou kunnen verklaren waarom de pedagogen in het werkveld op zoek zijn naar een andere manier om hun medewerkers een pedagogische basishouding aan te leren waarbij pedagogisch medewerkers leren echt naar kinderen te kijken en zo kunnen vaststellen of het kind ontwikkelingsstimulering nodig heeft. Hoe de basishouding kan worden aangeleerd is een taak voor een onderwijskundige. Hiervoor is wel onderzoek nodig naar wat de basishouding in zou kunnen houden en hoe de interactievaardigheden hierbij passen.

Vanwege de beschikbare tijd voor dit onderzoek is er voor gekozen om de studenten een filmfragment te laten zien. Om beter vast te kunnen stellen of de studenten tijdens vrij spelen ontwikkelingsstimulering toepassen en welke rollen en strategieën ze daarbij gebruiken zijn er observaties of opnames nodig tijdens spelsituaties. Dit levert data met een hogere betrouwbaarheid op, omdat studenten zich de situatie niet hoeven voor te stellen. De ontwikkeling die zichtbaar is in het onderwijs waarbij Video Interactiebegeleiding (VIB) wordt ingezet, kan het eenvoudiger maken om filmopnames te maken van studenten als ze bezig zijn met hun stage. Studenten zijn vaker op stage dan op school en dit zou de kans op medewerking kunnen vergroten. Bovendien komen studenten op hun stage veel in aanraking met vrij spelen. Een punt van aandacht is wel de toestemming die nodig is van ouders om hun kind te mogen filmen. Dit is ook een van de redenen geweest om voor de filmfragmenten in dit onderzoek te kiezen voor bestaande filmfragmenten.

Vanuit onderwijskundig perspectief is het belangrijk dat de opleiding, het werkveld en onderzoekers samenwerken om professionele medewerkers op te leiden en ervoor te zorgen dat medewerkers zich blijven ontwikkelen. In het werkveld wordt momenteel gewerkt om de doelen van de Wet

kinderopvang te halen. Er is een link gelegd tussen deze vier doelen en de zes interactievaardigheden die gebaseerd zijn op wetenschappelijk onderzoek, maar in het kwalificatiedossier zijn deze vaardigheden niet terug te vinden. Uit de interviews komt duidelijk naar voren dat de opleidingen in Overijssel het kwalificatiedossier als leidraad nemen bij het ontwerpen van de opleiding. Omdat de link tussen de Wet kinderopvang en het kwalificatiedossier ontbreekt, is er geen aansluiting tussen wetenschappelijk onderzoek naar kwaliteit in de kinderopvang en de opleiding. Hier is een taak weggelegd voor de onderwijskundige om ervoor te zorgen dat wetenschappelijke opbrengsten worden vertaald en kunnen worden ingezet in de opleidingen, bijvoorbeeld het belang van ontwikkelingsstimulering tijdens vrij spelen, zodat uiteindelijk de kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang verbeterd wordt.

6. Literatuurlijst

Baarda, D.B., de Goede, M. P.M. & Teunissen, J. (2005). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Houten: Stenfert Kroese.

Bakker, P., Breebaart, D., Grondijs, S., Groot Koerkamp, T., van Kuyk, J., van der Linden, E. & Reiling, E. (2009). *Piramide-boek voor kinderdagverblijven*. Arnhem: Cito.

Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. Den Haag: Boom onderwijs.

Broström, S. (2006). Care and Education: Towards a New Paradigm in Early Childhood Education. *Child Youth Care Forum*, 35, 391-409.

Brownlee, J., Berthelsen, D., Irving, K., Boulton-Lewis, G. & McCrindle, A. (2000). Caregivers' Beliefs about Practice in Infant Child Care Programmes. *International Journal of Early Years in Education*, 8 (2), 155 - 166.

Calibris (2008). Kwalificatiedossier Pedagogisch Werk. Gevonden op 1 oktober 2009, op <http://www.kwalificatiesmbo.nl/smartsite.shtml?id=219388>.

Esterberg, K.G. (2002). *Qualitative Methods in Social Research*. Boston: McGraw-Hill.

Goorhuis-Brouwer, S. (2007). *Kleine pedagogiek voor grote mensen*. Amsterdam: SWP.

Gray, P. (2002). *Psychology. Fourth Edition*. New York: Worth Publishers.

Haan de, D. (2006). Stagemanager, speelmaatje of spelleider? Rollen van leidsters in de spelbegeleiding van peuters. *Zone*, 5 (4), 8 - 11.

Heuvelmans, A.P.J.M. & Sanders, P.F. (1993). Beoordelaarsovereenstemming. In: Eggens, T.J.J.M., Sanders, P.F. (Eds), *Psychometrie in de praktijk* (pp 443 -473). Arnhem: Citogroep.

Janssen-Vos, F. (2004). *Spel en ontwikkeling. Spelen en leren in de onderbouw*. Assen: Koninklijke van Gorcum.

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 day care. Perspectives on developmentally appropriate practice*. Greenwich, Connecticut: JAI Press.

- Kruif de, 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 van 0 - 4 jarigen in Nederlandse kinderdagverblijven in 2008. Gevonden op 23 november 2009, op http://www.vandemaker.nl/ncko_drupal/files/u12/drapport_Landelijke_Meting_2008__4_mei_2009_.pdf.
- Ministerie OC&W (2008). Beleidsregels kwaliteit kinderopvang. Gevonden op 6 januari 2009, op <http://www.minocw.nl/documenten/Beleidsregels-kwaliteit-kinderopvang.pdf>.
- NAEYC (2009). Developed pedagogisch medewerkerentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Seving Children from Birth to Age 8. Geraadpleegd op 22 september 2009, op <http://www.naeyc.org/positionstatements/dap>.
- NCKO (2009). *De NCKO-Kwaliteitsmonitor*. Amsterdam: SWP.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Riksen-Walraven, M. (2004) Pedagogische kwaliteit in de kinderopvang: doelstellingen en kwaliteitscriteria. In: IJzendoorn van, R. Tavecchio, L. & Riksen-Walraven, M. (Eds), *De kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang* (pp 100-123). Amsterdam: Boom.
- Singer, E. & Haan de, D. (2006). *Kijken, kijken, kijken. Over samenspelen, botsen en verzoenen bij jonge kinderen*. SWP: Amsterdam.
- Singer, E., Kleerekoper, L. (2009). *Pedagogisch kader kindercentra 0-4 jaar*. Maarssen: Elsevier Gezondheidszorg.
- Tassoni, P., Beith, K. Eldridge, H. & Gough, A. (2006). *Het spel van kinderen voor professionals. Scholing in de begeleiding en verzorging van kinderen voor leid(st)ers in kindercentra en sociaal pedagogisch werkers*. Amsterdam: SWP.
- Tavecchio, L. (2002). *Van opvang naar opvoeding. De emancipatie van een uniek opvoedingsmilieu*. Amsterdam: Vossius pers UvA.
- Vervaeke, E. (2002). *Groeienderwijs. Psychologie van 0 tot 3*. Ambo: Amsterdam.
- Waal de, V. (2004). *Uitdagend leren. Culturele en maatschappelijke activiteiten als leeromgeving*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Westera, W. (2001). Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of curriculum studies*, 33 (1), 75-88.

Bijlagen

1 Beschrijving filmfragmenten

Filmfragment A

In dit fragment loopt een jongetje buiten over de speelplaats. Hij duwt een leeg wandelwagentje en loopt een rondje om een groot speeltoestel. Af en toe rent hij een stukje. Daarna gaat hij vegen met een grote bezem. Het fragment duurt 40 seconden.

Filmfragment B

Een meisje loopt rond door de ruimte met een stethoscoop in de hand en probeert andere kinderen te vinden die met haar doktertje willen spelen. Na een aantal kinderen dit gevraagd te hebben wil er een meisje meespelen. Dit meisje gaat met de blote buik op een speelbank liggen, waarna het meisje dat graag doktertje wilde spelen er even bij blijft staan met de dokertas maar daarna wegloopt om ergens anders te gaan spelen. Het fragment duurt 1 minuut en 50 seconden.

2 Vragen aan studenten

Vraag 1: Zou jij iets doen in deze spelsituatie of niet? Zo ja, wat zou je dan doen en waarom? Zo nee, waarom niet. Kun je het antwoord beargumenteren?

Vraag 2: Zie je in deze situatie een mogelijkheid tot ontwikkelingsstimulering? Zo ja, wat zou je kunnen doen?

Na het zien van de filmfragmenten komen er nog 2 vragen. Het doel is erachter te komen of de student de interactievaardigheid ontwikkelingsstimulering heeft aangeleerd.

Vraag 3: Heb je in de opleiding (of in de stage) iets geleerd over ontwikkelingsstimulering? Zo ja hoe heb je dat geleerd en wat heb je geleerd?

Vraag 4: Welke mogelijkheden zijn er volgens jou om in het werk van pedagogische medewerker ontwikkelingsstimulering toe te passen? (welke situaties, wat heb je er voor nodig)

3 Vragen aan opleiders

1. Hoe wordt in de opleiding Pedagogisch Werk 3 de interactievaardigheid ontwikkelingsstimulering aangeleerd? (in welke vakken komt het aan bod, hoe oefenen studenten dit, zijn er gerichte opdrachten in de stage, wordt er gewerkt met filmmateriaal, is er aandacht voor bestaande overtuigingen en reflectie)
2. Uit onderzoek van NCKO (2009) blijkt dat de meeste pedagogisch medewerkers de interactievaardigheid ontwikkelingsstimulering niet voldoende beheersen. Hoe kijken jullie hier als opleiding tegen aan? (wat is de verklaring van de opleiding, doen ze ook iets met dit gegeven bijvoorbeeld de inhoud van de opleiding aanpassen)
3. Rixsen-Walraven (2004): Leidsters die de ontwikkeling van kinderen weinig stimuleren, beperken hun interacties met de kinderen vaak vooral tot verzorgingssituaties en situaties waarin de kinderen aangeven hen nodig te hebben en laten de kinderen verder vooral 'vrij spelen'. Is er binnen de opleiding specifiek aandacht voor ontwikkelingsstimulering tijdens vrij spelen?
4. Wat zou er volgens de opleiding moeten veranderen om de interactievaardigheid ontwikkelingsstimulering van de pedagogisch medewerkers te verbeteren?

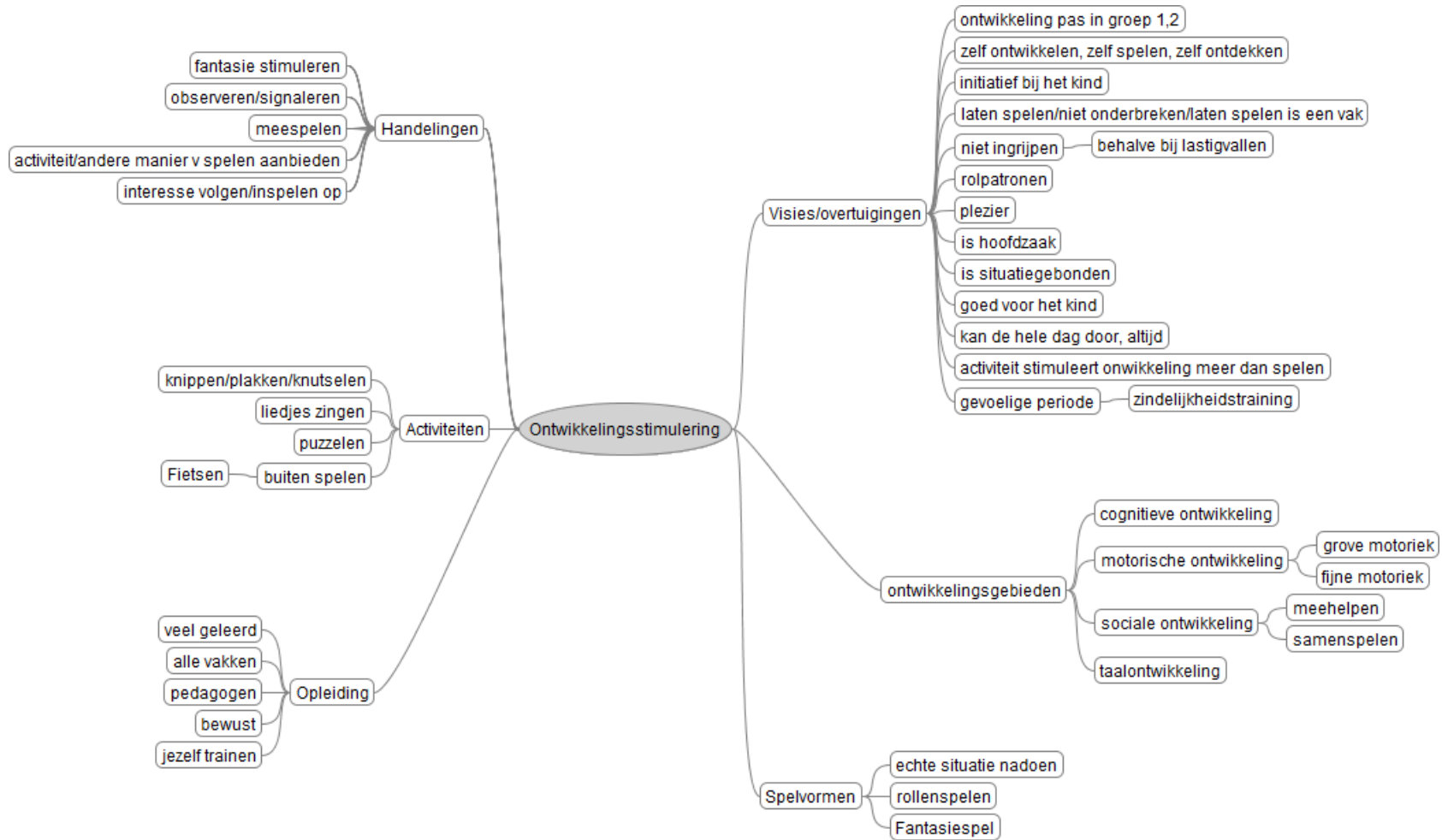
4 Vragen aan pedagogen

1. Het NCKO geeft aan dat leidsters uit dat onderzoek onvoldoende scoren op de interactievaardigheid ontwikkelingsstimulering. Herken je dat? (niet, wel of juist bij net opgeleide medewerkers)
2. Hoe kijk je zelf aan tegen de interactievaardigheid ontwikkelingsstimulering? (is dit ook hoe de organisatie er tegen aan kijkt?)
3. Rixsen-Walraven (2004) stelt dat leidsters die de ontwikkeling van kinderen weinig stimuleren, beperken hun interacties met de kinderen vaak vooral tot verzorgingssituaties en situaties waarin de kinderen aangeven hen nodig te hebben en laten de kinderen verder vooral 'vrij spelen'. Wat is jouw ervaring daarmee?
4. Wat doet het de organisatie om medewerkers te begeleiden en te ondersteunen in de interactievaardigheid ontwikkelingsstimulering? Is er daarbij aandacht voor ontwikkelingsstimulering tijdens vrij spelen?

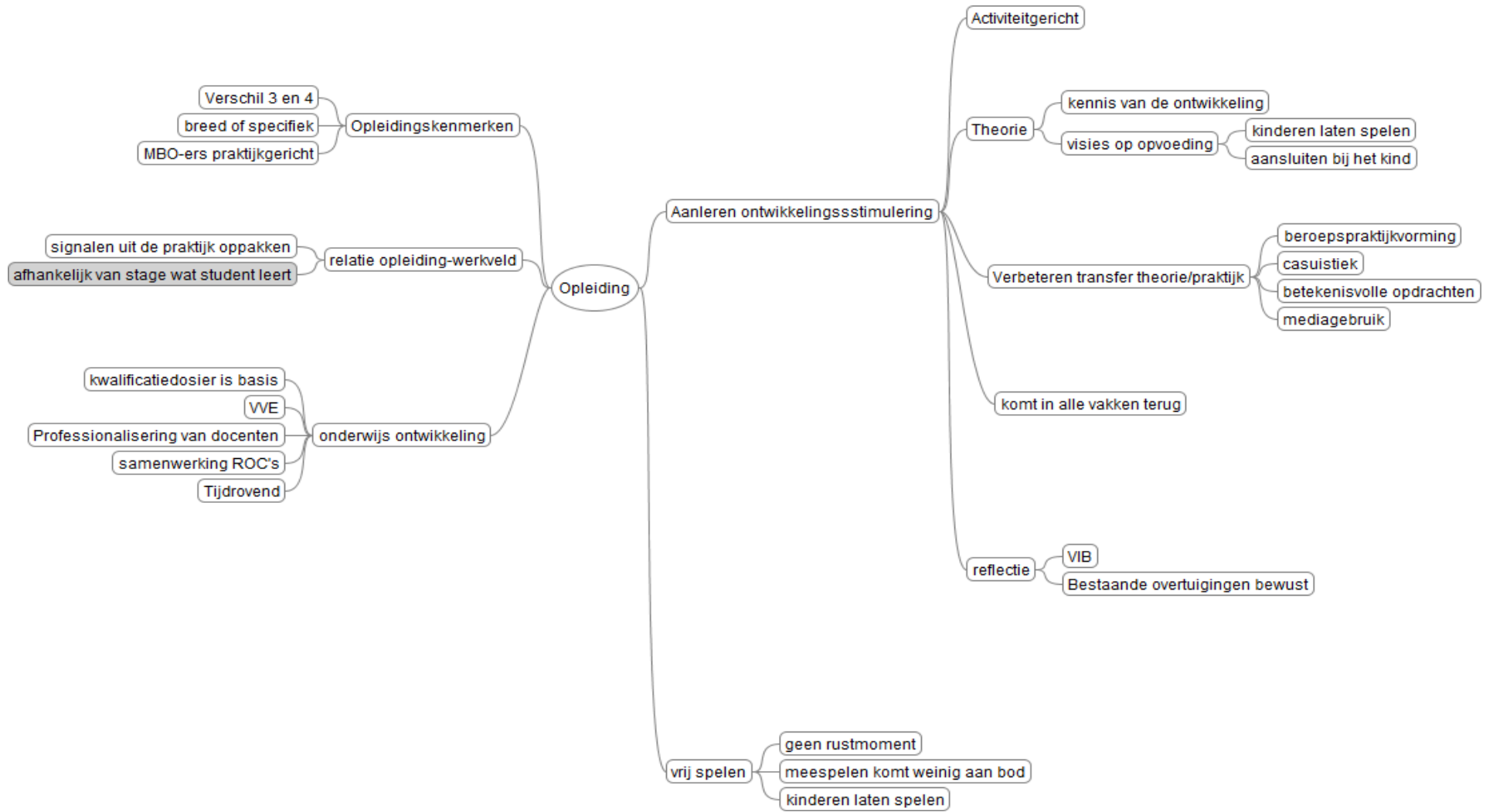
5 Rollen

1. Buiten het spel: de pedagogisch medewerker-er als *toeschouwer*
In deze rol kijkt de pedagogisch medewerker naar wat de kinderen doen. Toeschouwer zijn kan overgaan in meespelen met de kinderen. Deze rol kan bestaan uit de volgende drie vormen:
 - Toeschouwer 1 = Kijken
 - Toeschouwer 2 = Afwachten
 - Toeschouwer 3 = Ingrijpen bij herhaling
2. Betrokken bij het spel, buiten de spelhandeling: de pedagogisch medewerker-er als *stagemanager*
In deze rol draagt de pedagogisch medewerker inhoud aan voor het spel. Het is hierbij belangrijk dat de pedagogisch medewerker praat over het spel, maar wel buiten het spel blijft en naar aanleiding van het spel een gesprek aangaat.. Door van buitenaf vragen te stellen kan het spel verdiept worden. Een belangrijke taak van de stagemanager is het inrichten van het speelveld zoals het aandragen van attributen en het mee-organiseren wie er mee doet met het spel. De stagemanager praat vaak vanuit de tweede of derde persoon: je, iemand of hij/zij en heeft een organiserende en adviserende houding.
3. Betrokken bij het spel: de pedagogisch medewerker-er als *speelmaatje*
In deze rol speelt de pedagogisch medewerker mee en gaat het echt om samenspel met inbreng van de kinderen en de pedagogisch medewerker. De kinderen hebben een leidende rol en de pedagogisch medewerker volgt het spel. De speelmaat is altijd een ik en bevindt zich op gelijke hoogte met de kinderen.
4. Betrokken bij het spel: de pedagogisch medewerker als *spelleider*
Het gaat in deze rol om het aansturen van het spel en tegelijkertijd meespelen. De pedagogisch medewerker verrijkt het spel door nieuwe handelingen en rollen aan te reiken.
5. Betrokken bij het spel: de pedagogisch medewerker als *instructeur*
In deze rol wordt de pedagogisch medewerker even weer juf en geeft een opdracht of een instructie.

6 Codeboom studenten



7 Codeboom opleiders



8 Codeboom Pedagogen

