

Universiteit Utrecht
Master Kinder- en Jeugdpsychologie

Masterthesis

Symbolisch Spel in de Kinderopvang

*Participatie van de Pedagogisch Medewerkster/Leidster bij het Spel van twee- en
driejarigen*

L.A. van Winsen, 3057038

23-11-2010

Eerste begeleider: Mw. Dr. D.M.P. de Haan

Tweede begeleider: Dhr. Dr. J. Boom

Abstract

In this study the amount in which the teacher support pretend play of children, aged two- and three years going to childcare centers, was investigated. Sixty children of different Dutch childcare centers were involved in the study and were videotaped during free play time. The pretend play moments were transcribed and the verbal and non-verbal utterances of the children and the teachers were coded. The amount of teacher involvement in children's pretend play and the level of play complexity were examined. Three dimensions of complexity were measured. The first was the amount of transformation. The second was the use of metalanguage; in which way the child and the teacher talked about the play. The third was story composition; the way in which the pretend play was a logical sequence of actions. The difference of children's play complexity between the moments with teacher involvement and the moments without teacher involvement, was examined. The amount of transformations was significant lower in moments with teacher involvement than in moments without teacher involvement. The difference of play complexity between children and teacher's was also examined. Teachers used in this study significant more metalanguage than children. Studying the quality of the symbolic play moments, gives the insight that the teacher provided the two years old children with more play suggestions than the three years old children.

Samenvatting

In deze studie wordt onderzocht in hoeverre leidsters van kindercentra symbolisch spel van kinderen van twee en drie jaar kunnen stimuleren. Zestig kinderen van verschillende Nederlandse kindercentra zijn betrokken in het onderzoek en zijn allemaal een uur gefilmd tijdens vrij spel. Van alle symbolische spelmomenten zijn zowel de non-verbale als de verbale uitingen uitgeschreven en gecodeerd. In dit onderzoek is naar de verbale uitingen gekeken. Er is gekeken hoe vaak de leidster betrokken is bij symbolisch spel van kinderen en naar de complexiteit van het spel. In dit onderzoek zijn drie dimensies van complexiteit gemeten. De eerste is hoeveelheid transformaties; de mate waarin een object of actie anders wordt benoemd dan het in werkelijkheid is. De tweede is het gebruik van metataal; in hoeverre praten kinderen en leidsters over het spel. En de derde dimensie is verhaalopbouw; in hoeverre is er sprake van een logische verhaalopbouw. Er is gekeken naar het verschil in complexiteit van het spel van kinderen, als ze met de leidster spelen en als ze zonder de leidster spelen. De hoeveelheid transformaties is in de momenten met betrokkenheid van de leidster significant lager dan als de leidster niet betrokken is. Er is ook gekeken naar de verschillen in complexiteit tussen kind en leidster. De leidsters maken significant meer gebruik van metataal dan de kinderen. Uit de kwalitatieve analyse komt naar voren dat de leidsters bij tweejarigen meer ondersteuning lijken te geven dan bij driejarigen door het geven van spelsuggesties.

Inleiding

De stimulerende communicatie tussen pedagogisch medewerkers en peuters vormt het hart van de pedagogiek in kindercentra. Stimulerend is het delen van emoties en ervaringen, contact maken, kinderen uitdagen en helpen hun weg te vinden (Singer & Kleerekoper, 2009). Met behulp van taal kan een kind zich een betere voorstelling maken van de wereld, en de wereld verkennen en begrijpen (De Haan, 2009). Als communicatie het hart vormt van de pedagogiek in kindercentra, is het belangrijk dat pedagogisch medewerkers beschikken over goede interactievaardigheden. In mei 2009 is door het Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek (NCKO) een landelijk onderzoek naar de kwaliteit van kinderopvang in Nederland uitgevoerd (DeKruif et al., 2009). Eerdere metingen, uitgevoerd in 1995, 2001 en 2005, lieten een geleidelijke afname zien van de kwaliteit van het zorg- en opvoedingsproces, ook wel aangeduid als de “proceskwaliteit” van de opvang (DeKruif et al., 2009). Deze trend heeft zich voortgezet. De algemene proceskwaliteit is in 2008 naar een onvoldoende score gedaald, ten opzichte van een matige score in 2005. De subschaal interacties kreeg in 1995 nog een goede score en is gedaald naar een matige score in 2008. In 2005 had 40 % van de groepen, die betrokken waren bij het onderzoek, een goede score op de subschaal interacties en in 2009 16 %. Verder had in 2009 63 % een matige score en 21 % een onvoldoende score. Al vanaf 1995, toen de scores op deze subschaal nog goed waren, is er een dalende trend van de kwaliteit van de interacties. Dit verdient de aandacht, omdat de interacties tussen pedagogisch medewerkers en peuters de kern uitmaken van de pedagogische kwaliteit. Een van de aanbevelingen van het NCKO is dan ook dat er extra aandacht naar de interactievaardigheden van pedagogisch medewerkers uit moet gaan, vooral waar het gaat om praten en uitleggen, ontwikkelingsstimulering en het begeleiden van interacties tussen peuters onderling (DeKruif et al., 2009).

In dit onderzoek wordt de interactie tijdens vrij spel belicht. Er bestaat een interessante discussie omtrent de stimulering van vrij spel als onderdeel van de kwaliteit op de kindercentra. Een belangrijk aspect van spel is, dat bij kinderen het genieten op de voorgrond staat en dat leren via spel vanzelfsprekend gaat (Delfos, 2004). De vraag is dan ook in hoeverre volwassenen invloed kunnen uitoefenen op het spel van kinderen om de ontwikkeling te stimuleren. Hier zijn verschillende visies op. Voorstanders pleiten dat spel-ervaringen van het kind worden verrijkt en dat volwassenen de impact van het spel op de intellectuele en sociale ontwikkeling van kinderen, kunnen verhogen. Tegenstanders geven aan dat volwassenen de mogelijkheden van het kind om door spel te leren juist beperken, als zij de spelactiviteiten van de kinderen verstoren (Johnson, Christie & Yawkey, 1999). De discussie heeft vooral betrekking op symbolisch spel, ook wel 'doen-alsof spel' genoemd. In dit hoofdstuk zal allereerst symbolisch spel en het belang van daarvan voor de ontwikkeling van kinderen nader worden toegelicht. Daarna zal worden ingegaan op het empirische onderzoek over de betrokkenheid van volwassenen bij het spel van kinderen en het

effect op het niveau van het spel en tenslotte worden de onderzoeksvragen geïntroduceerd.

Symbolisch spel

Siegler (2005) geeft als definitie van symbolisch spel “het projecteren van een veronderstelde situatie, ook wel een mentale representatie, naar een actuele situatie met als doel om plezier te beleven”. Binnen het spel wordt een representatie gecreëerd van acties, personen en/of objecten. Een kind rijdt bijvoorbeeld een blokje over de grond en maakt daar auto geluiden bij. Het blokje representeert in dit geval een auto. De mentale representatie (in dit geval van een auto) wordt zichtbaar in het gedrag (namelijk het rijden van het blokje over tafel en het maken van de bijbehorende geluiden). Met andere woorden is symbolisch spel een spelvorm waarbij verbeelding van de werkelijkheid en representatie van een afwezig object, personage, handeling, locatie en/of tijd centraal staat (De Haan, 2010). Kinderen oefenen met situaties uit de werkelijkheid en kunnen in hun spel positieve en negatieve belevingen aan bod laten komen, zonder dat dit gevolgen heeft voor de realiteit. Het spel levert handelingservaringen op waarin het jonge kind dusdanig met de niet-speelse werkelijkheid leert omgaan, dat daarmee het onderscheid tussen fantasie en werkelijkheid wordt bevorderd (Van der Pol, 2005). De ervaringen, die zijn opgedaan in het spel, kunnen vervolgens weer gebruikt worden in de realiteit.

Zoals uit het bovenstaande duidelijk wordt, is het vermogen om mentale representaties te vormen nodig om tot symbolisch spel te kunnen komen en dit vermogen ontstaat rond de 18 tot 24 maanden (Berk, 2006). Kinderen zijn vanaf deze leeftijd ook in staat om symbolisch spel uit te voeren. Tussen de 18 maanden en drie jaar vinden er op verschillende gebieden van symbolisch spel ontwikkelingen plaats (Berk, 2006). Een eerste gebied waarop spel zich ontwikkelt, is dat het spel steeds minder ondersteuning behoeft vanuit de context. In het vroege doen alsof spel gebruiken kinderen alleen realistische objecten en bestaat het spel vooral uit het imiteren van volwassenen. Kinderen ouder dan twee jaar kunnen steeds beter zonder deze steun uit de context een voorstelling maken van objecten en gebeurtenissen, Een tweede gebied waarop het spel zich ontwikkelt is dat het steeds minder op zichzelf gericht is. Kinderen krijgen door dat doen-alsof spel niet alleen afhankelijk van henzelf kan plaatsvinden, maar ook gedeeld kan worden met anderen. Een derde dimensie is dat spel steeds complexere combinaties van schema's krijgt. Vanaf ongeveer twee en een half jaar kunnen kinderen steeds meer ‘doen alsof’ schema's met elkaar combineren, en op een gegeven moment kunnen zij deze schema's ook in een logische volgorde plaatsen (Beizer & Howes, 1992). Deze ontwikkelingsdimensies zijn weergegeven in tabel 1. De eerste dimensie heeft betrekking op de ontwikkeling naar samenspel, de tweede dimensie heeft betrekking op de mate van verhaalopbouw en de derde dimensie op de mate waarin het kind wel of niet uit het hoofd speelt.

Tabel 1. *Dimensies van ontwikkelingsniveau symbolisch spel* (bron: De Haan, Pals & Schut, 2008)

Dimensie	Niveau Complexiteit →		
1. Gericht op zelf of ander	Gericht op zelf, solitair of parallel spel	Gericht op ander, object of parallel spel	Gericht op ander persoon, sociaal spel
2. Enkele fantasiehandeling of opeenvolging	Enkele fantasiehandeling	Meerdere verschillende fantasiehandelingen rond een onderwerp	Meerdere opeenvolgende fantasiehandelingen, logische volgorde
3. Verbondenheid aan elementen uit de context	Representatie met steun uit de context	Representatie zonder steun uit de context.	

Het eerder genoemde vermogen om mentale representaties te vormen, speelt ook een rol bij taal. Westby (1980) geeft de relatie tussen taal en symbolisch spel aan. Zowel door middel van taal als door middel van non-verbaal symbolisch spel wordt een mentale representatie van de werkelijkheid weergegeven. Daarbij is taal meer abstract dan non-verbaal symbolisch spel. Westby (1980) geeft aan dat symbolisch spel een voorbode is voor betekenisvolle communicatie. De relatie tussen symbolisch spel en cognitieve ontwikkeling is al langer onderwerp van onderzoek, waarin psychologen en onderwijskundigen geïnteresseerd zijn. Eind jaren '70, begin jaren '80 is er een aantal onderzoeken geweest, dat hypothesen over de relatie tussen symbolisch spel en cognitieve ontwikkeling ondersteunt (Bergen, 2002). Zo blijkt uit onderzoek van Pellegrini (1980) dat spel een voorspeller is voor geletterdheid.

Symbolisch spel en geletterdheid

Geletterdheid doet net als symbolisch spel een beroep op het voorstellingsvermogen. Schrijvers en lezers maken een representatie van gedachten: schrijvers door het op te schrijven en de lezer geeft weer betekenis aan de geschreven tekst. De tekst is een werkelijkheid op zich, waar betekenis aan moet worden verleend. Deze representatievaardigheid is zowel nodig om een geschreven tekst te kunnen begrijpen als om tot symbolisch spel te komen. Dit zou een verklaring kunnen zijn voor het feit dat de mate waarin en de manier waarop kinderen van drie en een half jaar symbolisch spel spelen, een voorspellende waarde heeft voor lezen en schrijven twee jaar later (Pellegrini & Galda, 1993). Uit onderzoek blijkt dat de mate van metacommunicatie over inhoud en structuur van de verbeelde werkelijkheid bevorderlijk is voor leesvaardigheid (Pellegrini & Galda, 1993). Binnen symbolisch spel kan metacommunicatie gezien worden als het samen reflecteren over het spel om overeenstemming te bereiken over de rollen, de handelingen en het verhaal (De Haan, Pals & Schut, 2008). Dat metacommunicatie voorspellende waarde heeft en bevorderlijk is voor geletterdheid,

geeft een aanknopingspunt waar leidsters het spel in kunnen stimuleren. De vraag is of leidsters dit doen en op welke manier zij het spel nog meer kunnen stimuleren.

Begeleiding van de leidster

De betrokkenheid van volwassenen bij het spel van kinderen kan zowel positief als negatief zijn (Johnson, Christie & Yawkey, 1999). Als volwassenen op een sensitieve, responsieve en aanmoedigende manier betrokken zijn bij het spel van kinderen, kunnen zij op deze manier het spel naar een hoger niveau brengen. Bieden zij echter te veel structuur of onderbreken zij het spel voor academische doeleinden, dan kan het niveau van het spel daar juist onder lijden. Dit sluit aan bij de theorie van Vygotsky, over de zone van naaste ontwikkeling. De zone van naaste ontwikkeling is de afstand tussen wat het kind alleen kan en wat het kind kan in interactie met een volwassene of een kind, dat verder is in de ontwikkeling (Siegler, 2005). Vygotsky stelt dat de cognitieve ontwikkeling wordt gemedieerd door sociale factoren en geeft aan dat ontwikkelingsveranderingen in de cognitieve capaciteiten van een kind plaatsvinden door interactie met vaardige partners. Hogere mentale processen vinden eerst plaats in intermentale vorm en vervolgens in intramentale vorm. Door middel van interactie worden deze capaciteiten geïnternaliseerd en als ze geïnternaliseerd zijn, komen de capaciteiten tot uiting in de onafhankelijke activiteiten van het kind (Beizer & Howes, 1992). Het spel zelf kan volgens Vygotsky ook in een zone van naaste ontwikkeling voorzien. Door spel leert een kind een nieuw soort wensen kennen, namelijk wensen die te maken hebben met zijn fictieve ik, dat wil zeggen zijn rol in het spel en de regels die gelden binnen het spel. Daarom kan een kind zich volgens Vygotsky naar een hoger niveau ontwikkelen in het spel, een niveau dat vervolgens weer tot zijn normale, reële ontwikkelingsniveau wordt (van der Pol, 2005).

Onderzoek naar effect van betrokkenheid van volwassenen op symbolisch spel van kinderen

Uit onderzoek blijkt een trend dat kinderen complexere vormen van symbolisch spel laten zien wanneer de moeder betrokken is, dan als ze alleen spelen (O'Connell & Bretherton, 1984; Slade, 1987, Fiese, 1990; Beizer & Howes, 1992). Beizer & Howes (1992) keken zowel naar de complexiteit van spel als naar het gedrag van moeder. Moeders die afstandelijk of indirect zijn bleken in het onderzoek weinig invloed te hebben op het niveau van spel van hun kinderen. Moeders, die indringen in het spel en leidend zijn in het spel hadden een negatieve invloed. Er was een positieve samenhang tussen directe suggesties en participatie van moeders in doen-alsof uitwisselingen en de mate van symbolisch spel van hun kinderen. Verder bleek dat moeders in het spel van jongere peuters andere input hebben dan bij spel van oudere peuters. Bij jongere peuters verwoorden moeders meer de symbolische handelingen en bij oudere peuters bestaat de input van moeders meer uit positieve aanmoediging en op het doen van aanvullingen op het spel.

Vanaf begin jaren '70 is er onderzoek gedaan naar de betrokkenheid van leidsters bij symbolische spel van kinderen op kinderdagverblijven. Over het algemeen heerste destijds een meer kindgerichte onderwijsfilosofie, die inhield dat het beter was om het kind helemaal vrij te laten spelen en daarin de eigen keuzes en beslissingen te laten maken. Met de opkomst van het ontwikkelingsgericht onderwijs kwam ook de overtuiging dat leidsters betrokken moesten zijn in responsieve en sensitieve interacties met kinderen gedurende spel (Johnson, Christie & Yawkey, 1999). Uit een aantal onderzoeken uit de jaren '90 bleek dat leidster tussen de 15 en 39 procent van hun tijd betrokken waren bij het spel van kinderen bekeken vanuit de spel observatie-intervallen van de kinderen (Johnson, Christie & Yawkey, 1999).

Zo hebben File & Kontos (1993) vanuit de kinderen geobserveerd tijdens vrij spel. Het gedrag van de leidster ten opzichte van het target kind werd bekeken. In dit onderzoek is in 15 % van de observatie-intervallen een leidster betrokken, die het spel stimuleerde. File & Kontos (1993) hebben niet specifiek naar symbolisch spel gekeken, maar naar alle spelactiviteiten tijdens vrij spel. Wat duidelijk wordt uit het onderzoek is dat de aanmoediging in spel door de leidster over het algemeen alleen op de cognitieve aspecten van het spel is gericht, zoals op het gebruik van materiaal, speelgoed en ideeën en dat aanmoediging van de sociale aspecten nauwelijks gebeurt. Toch vinden File en Kontos (1993) dat de ervaringen van kinderen met de leidster geen voorspeller is voor het cognitieve spelniveau. De bevinding dat de inbreng van de leidster veelal op cognitieve aanmoediging is gericht wordt ondersteund door onderzoek van De Haan, Pals en Schut (2008), waarin de fragmenten van drie leidsters zijn bekeken als ze betrokken waren bij symbolisch spel. Het bleek dat de leidsters op 80 procent van de uitingen gebruik maakten van attributen en dat dit een duidelijke ondersteuning vormt voor de kinderen. Daarnaast blijkt uit dit onderzoek dat een verhaal maken lastig is. Slechts 27 procent van de uitingen brengt het verhaal verder.

De bevindingen van Howes en Smith (1995) geven in tegenstelling tot File & Kontos (1993) wel aan dat er een samenhang lijkt te zijn tussen positieve interactie met de leidster en cognitieve spelcomplexiteit. In het onderzoek, waarbij 150 kindercentra betrokken zij, wordt een samenhang gevonden tussen een positieve interactie met de leidster en hogere niveau's van cognitieve activiteit gedurende spel. Cognitieve activiteit neemt toe als er ruimte wordt gegeven aan creatieve spelactiviteiten en positieve sociale interactie met de leidster is. De creatieve spelactiviteiten en positieve sociale interactie met de leidster hangen samen met complexiteit van cognitief niveau. Spelactiviteiten zijn ingedeeld in vijf clusters, waarin symbolisch spel behoort tot het cluster 'creatieve spelactiviteit'. Alhoewel deze studie niet specifiek is voor symbolisch spel, is in deze studie wel gevonden dat complexiteit van cognitief niveau samenhangt met positieve sociale interactie met de leidster en creatieve spelactiviteiten, waartoe symbolisch spel behoort.

Samenvattend kan gesteld worden dat het niveau van symbolisch spel zich op drie dimensies kan ontwikkelen, namelijk ontwikkeling naar samenspel, ontwikkeling in verhaalopbouw en ontwikkeling in de mate van representatie (wel/geen steun uit de context). Volwassenen kunnen aan de ontwikkeling van symbolisch spel bij kinderen bijdragen, zowel thuis als op kindertra. Het onderzoek dat er al gedaan is naar de betrokkenheid is vooral gedaan vanuit het handelen van of de leidster, of het kind. Er is nog geen inzicht in de relatie tussen spelhandelingen van leidster en kinderen, als ze samenspelen. Daar zal in dit onderzoek nader op ingegaan worden. De algemene vraag in dit onderzoek is in hoeverre leidsters het symbolisch spel stimuleren. Hierbij worden de volgende deelvragen gesteld:

1) In welke mate zijn de leidsters betrokken bij het symbolisch spel van peuters?

Uit de literatuur komen percentages tussen de 15 en 39 procent leidsterbetrokkenheid bij vrij spel van kinderen naar voren. Uit Nederlands onderzoek blijkt dat de interactievaardigheden matig zijn (DeKruif, 2009). Het is daarom allereerst belangrijk om te bekijken of de leidsters betrokken zijn en vervolgens of ze ook daadwerkelijk verbaal wat toevoegen aan het spel, of dat ze wel betrokken zijn, maar weinig inbrengen.

2) In hoeverre stimuleren de leidsters het cognitieve niveau van het symbolisch spel?

Deze vraag is opgesplitst in twee deelvragen:

2.1) In hoeverre verschilt het cognitieve niveau van de kinderen als ze met de leidster spelen en als ze zonder de leidster spelen?

Naar aanleiding van verschillende onderzoeken naar de invloed van moeders op het symbolisch spel (O'Connell & Bretherton, 1984; Slade, 1987, Fiese, 1990; Beizer & Howes, 1992), wordt er verwacht dat het cognitieve niveau van de kinderen als ze met de leidster spelen hoger is dan als ze zonder de leidster spelen. Deze hypothese wordt ook ondersteund door de resultaten van het onderzoek in kindercentra van Howes en Smith (1995).

2.2) In hoeverre verschilt het cognitieve niveau van het spel van de leidster en dat van het kind?

De verwachting is dat het cognitieve niveau van de leidster net wat hoger ligt dan het cognitief niveau van de kinderen, om op deze manier het spel verder te brengen of te stimuleren. Als de cognitieve activiteit toeneemt door positieve sociale interactie met de leidster (Howes & Smith, 1995), wordt verwacht dat het cognitieve niveau van het spel bij de leidster wat hoger ligt dan bij het kind.

3) In hoeverre verschilt de mate en het niveau van inbreng van de leidsters in de begeleiding van twee- versus driejarigen?

Op basis van wat er bekend is over het ontwikkelingsniveau van het kind (Berk, 2006) wordt verwacht dat tweejarigen meer steun nodig hebben van de leidster om tot symbolisch spel te komen. Tussen de twee en drie jaar vinden er verschillende ontwikkelingen plaats in symbolisch spel en er wordt dan ook verwacht dat driejarigen al meer in staat zijn om alleen, zonder aanmoediging of steun van de leidster, symbolisch spel te laten zien. De hypothese is dat de leidster bij tweejarigen meer symbolische handelingen verwoordt en bij driejarigen meer het spel aanmoedigt en aanvult, zoals ook gevonden door Beizer en Howes (1992).

Methoden

Participanten

In het kader van een onderzoeksproject 'Kids coping with conflicts' (Singer & de Haan, 2006) is een grote dataverzameling uitgevoerd op 23 verschillende kinderdagcentra in verschillende provincies in Nederland. In totaal zijn voor het project van 96 twee- en driejarige kinderen twee keer 30 minuten video-opnames gemaakt tijdens vrij spel. Naast verschillen in leeftijd in de range van 2-3 jaar zijn de peuters geselecteerd naar etnische achtergrond, Antilliaans, Marokkaans en Nederlands, en sekse. Voor dit onderzoek zijn de video-opnames van 60 van deze kinderen bekeken op symbolisch spel. De verdeling naar leeftijd, etniciteit en sekse is in tabel 2.1 weergegeven.

Tabel 2.1. *Verdeling van de peuters naar leeftijd, sekse en etniciteit.*

Etniciteit	jongen		meisje		Totaal
	2 jaar	3 jaar	2 jaar	3 jaar	
Antilliaans	6	5	5	5	21
Marokkaans	5	5	5	4	19
Nederlands	6	4	5	5	20
Totaal	17	14	15	14	60

Dataverzameling

De doelpeuters op de kinderdagcentra werden twee keer 30 minuten gefilmd tijdens vrij spel. Vrij spel werd gedefinieerd als een situatie waarin peuters hoofdzakelijk gericht zijn op spelen al dan niet onder begeleiding van een leidster. Kenmerkend is dat het gaat om een vrije keuze van de activiteit en vrije handelingen. Activiteiten die niet tot vrij spel werden gerekend waren de maaltijden en het drinken en eten van snacks en gezamenlijke activiteiten met de hele groep, zoals aan tafel liedjes zingen, een kringgesprek of een lesje in knippen en plakken. Behalve het spel tussen peuters onderling werden ook activiteiten in kleine groepjes begeleid door een leidster tot vrij spel gerekend, zoals voorlezen, of spel met de leidsters. Ook individuele begeleiding van een kind door een leidster in de context van spel naar vrije keuze werd tot vrij spel gerekend. Aan de

hand van het filmmateriaal hebben drie studenten van de master kinder- en jeugdpsychologie van de Universiteit Utrecht het videomateriaal van de peuters geanalyseerd. De momenten dat de gefilmde peuters betrokken waren in symbolisch spel zijn uitgeschreven. Om te bepalen wanneer het om symbolisch spel gaat werd de volgende definitie aangehouden: Er is sprake van symbolisch spel als verbeelding van de werkelijkheid en representatie van een afwezig object, personage, handeling, locatie en/of tijd centraal staan (de Haan, 2010). Hierbij werden de uitspraken of geluiden van de kinderen als aanwijzing gebruikt. Wanneer een kind een blokje over de tafel duwt, kan er pas gesproken worden van symbolisch spel als het kind een geluid maakt van een auto die rijdt. Het kan ook zijn dat het kind met echte spullen symbolisch spel speelt. Er is dan sprake van symbolisch spel als kinderen een verwijzing maken naar een representatie. Alle spelmomenten, waarin er sprake is van symbolisch spel zijn uitgeschreven met behulp van het programma CHILDES (Child Language Data Exchange System) en geanalyseerd met het programma-onderdeel CLAN (Computerized Language Analysis). CHILDES is een wereldwijd gebruikt uitwisselingssysteem voor onderzoek naar taalverwerving van kinderen. Voor dit onderzoek is het CLAN programma gebruikt om frequenties uit te rekenen. Vervolgens zijn alle gegevens uit CLAN ingevoerd in SPSS. De statistische analyses zijn met SPSS uitgevoerd.

Er zijn in het totaal 167 spelmomenten beoordeeld als zijnde symbolisch spel. Hiervan was de leidster bij 44 momenten betrokken. Dit is 26 % van het totaal aantal spelmomenten. De verdeling van het aantal spelmomenten naar betrokkenheid van de leidster en leeftijd, is weergegeven in tabel 2.2. In het totaal hebben 32 kinderen minstens één moment met de leidster en hiervan hebben 24 kinderen zowel moment(en) met als zonder de leidster. Dit materiaal is de basis van de analyses in dit onderzoek.

Tabel 2.2. *Verdeling van aantal spelmomenten naar betrokkenheid en leeftijd.*

	Aantal spelmomenten		
	2 jaar	3 jaar	Totaal
Geen interventie	41	82	123
Wel interventie	21	23	44
Totaal	62	105	167

Om de verschillende onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden, konden niet altijd alle spelmomenten gebruikt worden. Er is gebruik gemaakt van een SPSS bestand met alle 167 momenten. Daarnaast is nog een SPSS bestand aangemaakt, waarin van de 24 kinderen, die zowel met als zonder de leidster gespeeld hadden, alle gemiddelden zijn berekend over de verschillende dimensies, zowel met, als zonder de leidsters.

Data-analyse en -verwerking

Zowel de non-verbale als de verbale uitingen van alle betrokkenen bij de symbolisch spelmomenten zijn uitgeschreven. Vervolgens zijn de uitingen van het target kind en de leidster gecodeerd. De uitingen van de andere peuters, die bij het spel betrokken waren, zijn wel uitgeschreven, maar niet gecodeerd. Er werden codes gegeven op verschillende coderingsregels van CHILDES: op de regels nonverbaal, verbaal en metataal werd gecodeerd voor 'transformatie' en daarnaast is gecodeerd op een coderingsregel voor het spelniveau. Een transformatie is de “nieuwe” interpretatie die het kind geeft aan bijvoorbeeld een object of een deelnemer aan het spel. De elementen, waarop transformaties kunnen plaatsvinden en die in dit onderzoek zijn gecodeerd, zijn weergegeven in tabel 2.3.

Tabel 2.3. *Overzicht van de verschillende transformaties (Bron; De Haan, 2010)*

Participanten: als transformaties gaan over de deelnemers, ofwel de participanten binnen het spel, werden daar de volgende codes aangegeven:

- a) De uiting is op *zichzelf* gericht: Dit zijn de fantasiehandelingen die gericht zijn op of gecentreerd rondom het kind zelf: het gaat om bewuste handelingen (doen-alsof slapen, eten enz) die representatief zijn voor bepaalde gewoonten maar onafhankelijk zijn van behoeften. Het kind benoemt zichzelf als handelende persoon.
- b) De uiting heeft *objecten* als verbeelde participant hebben, zoals dierfiguurtjes en poppen.
- c) De uiting gaat over het uitbeelden van een bepaalde *rol*, of het toedelen van een rol, zoals 'ik ben de mama, jij bent de papa'.

Object: hierbij krijgt een bestaand object een nieuwe identiteit of functie in het spel. Het bestaande object kan min of meer gelijkenissen vertonen met het gefantaseerde object. Een kind doet bijvoorbeeld of een blokje een telefoon is. Het kind kan ook een object bedenken, hierbij doet een kind alsof hij/zij macaroni eet van een leeg bord. Een andere vorm is dat het kind een levenloos object eigenschappen geeft van een levend object. Een voorbeeld hiervan is als een meisje zegt dat de pop verdrietig is. De code, die hieraan werd gegeven is obj.

Handeling: hierbij gaat het om het verwoorden of uitvoeren van een verbeelde handeling. Een kind maakt bijvoorbeeld het geluid van een autootje, terwijl het een autootje voortduwt; of het kind doet of het eet, dan wordt de verbeelde handeling gescoord op de nonverbaal regel. De code, die werd gegeven is act.

Plaats: hierbij gaat het om een verbeelde plaats. Als de locatie wordt verwoord, dan gaat het om een transformatie van plaats. Een kind zegt bijvoorbeeld 'ik ga de koe naar het ziekenhuis brengen'. De code, die werd gegeven is loc.

Tijd: hierbij gaat het om een verbeelde tijd. Een kind zegt bijvoorbeeld dat de verbeelde handeling 'morgen' zal plaatsvinden.

De mate van complexiteit, ofwel het niveau van het spel, is in dit onderzoek gemeten op drie verschillende gebieden, die in tabel 2.4 staan omschreven.

Tabel 2.4 *Overzicht van de dimensies van complexiteit van symbolisch spel* (Bron: De Haan, 2010)

1. Complexiteit van de verwoorde transformatie. Hiervoor is het gemiddeld aantal **transformaties** per taalregel per spelfragment berekend. Hoe meer transformaties gemiddeld per taalregel, hoe uitgebreider het spel is.

2. Complexiteit in termen van het gebruik van metataal, gemeten naar de **mate waarin de kinderen onderhandelen over het spel en de verschillende elementen benoemen (metataal)**. Als er sprake was van metataal werd daarbij aangegeven op welke transformatie er sprake was van metataal.

3. Complexiteit van het verhaal, gemeten naar de mate waarin kinderen in staat zijn om een verhaal op te bouwen (inhoud). Wat de opbouw van een verhaal betreft worden in navolging van Beizer en Howes (1992) drie vormen onderscheiden. Er kan sprake zijn van een

a) *enkelvoudige handeling*: het gaat hier om een handeling, die geen nieuwe toevoeging is aan het verhaal.

b) *meervoudige handeling*: waarbij het gaat om een andere handeling dan de voorafgaande, zonder logische volgorde; twee gelijke handelingen, maar gericht op iets anders, bijvoorbeeld eten van kip en eten van macaroni. Dezelfde handeling gericht op twee of meer personen, bijvoorbeeld eerst de pop eten geven en dan zelf eten;

c) *logische volgorde van fantasiehandelingen*: bijvoorbeeld koken, eten, afwassen. Deze elementen hebben betrekking op de complexiteit van het spel.

Vervolgens is het aantal transformaties per spelmoment berekend. Aangezien het ene spelmoment langer is dan het andere spelmoment, is het gemiddeld aantal transformaties genomen per taalregel. In het SPSS bestand van alle momenten is een nieuwe variabele aangemaakt, waarbij het aantal transformaties gedeeld is door het aantal taalregels. Bij metataal is het aantal metataal in een spelmoment gedeeld door het aantal taalregels. De variabele complexiteit van het verhaal is als volgt berekend. Er zijn waardes gegeven aan de drie verschillende soorten verhaalopbouw. Enkelvoudige handeling is vermenigvuldigd met één, meervoudige handeling met twee en logisch opeenvolgende volgorde van handelingen met drie. Dit is bij elkaar opgeteld en gedeeld door drie. Dit is per spelmoment berekend.

Om de verschillen in het niveau van het kind als het met de leidster speelt en als het zonder de leidster speelt, te kunnen bekijken, kunnen in de berekening alleen de kinderen meegenomen worden, die zowel momenten met als zonder de leidster hebben. Dit zijn 24 kinderen. Van deze kinderen is een nieuw SPSS bestand gemaakt en steeds zijn de gemiddelden van de drie dimensies (transformaties, metataal en verhaalopbouw) van de kinderen in de momenten zonder de leidster bij

elkaar opgeteld en gedeeld door het aantal momenten zonder de leidster. Dit is ook gedaan voor de momenten met de leidster.

Verantwoording kwantitatieve verwerking

1) Betrokkenheid van de leidster

Er is een gepaarde t-toets uitgevoerd om te kijken of het aantal uitingen van de leidster significant verschilt met het aantal uitingen van de kinderen in de momenten dat de leidster betrokken is. Deze analyse is uitgevoerd over de 44 spelmomenten, waarbij de leidster betrokken was. Ook is er met een niet-gekoppelde t-toets berekend of het aantal taaluitingen van de kinderen verschilt tussen de spelmomenten met de leidster en zonder de leidster. Deze analyse is uitgevoerd over alle 167 spelmomenten.

2) Complexiteit van symbolisch spel

2.1) Er zijn 24 kinderen, die zowel met als zonder de leidster spelen, dus kan het verschil in complexiteit alleen bij deze kinderen worden bekeken. Van deze groep kinderen is precies de helft twee en de andere helft drie jaar oud. De steekproef is te klein om een parametrische toets uit te kunnen voeren, dus is gebruik gemaakt van de Wilcoxon matched-paires toets, een alternatief als de gepaarde t-toets niet kan worden uitgevoerd (De Vocht, 2006). De dimensies van complexiteit zijn de afhankelijke variabelen en betrokkenheid van de leidster is de onafhankelijke variabele.

2.2) De verschillen op de drie dimensies van complexiteit tussen de leidsters en het kind zijn berekend met gepaarde t-toetsen. De 44 momenten waarbij de leidster betrokken was, zijn meegenomen in de analyses.

3) Verschil inbreng van de leidster tussen twee- en driejarigen

Om te bekijken of de leidster meer betrokken is bij de spelmomenten van de tweejarigen dan bij de spelmomenten van de driejarigen, is een chi-kwadraat toets uitgevoerd. Alle 167 spelmomenten zijn meegenomen in deze analyse. Er zijn enkelvoudige variantieanalyses uitgevoerd om de verschillen in complexiteit van het spel van de leidsters als ze bij het spel van tweejarigen betrokken zijn en als ze bij het spel van driejarigen betrokken zijn. De drie dimensies van complexiteit zijn de afhankelijke variabelen. De onafhankelijke variabele is de leeftijd in jaren van de kinderen. Deze analyses zijn uitgevoerd over de 44 spelmomenten, waarbij de leidster betrokken is.

Kwalitatieve verwerking

Er is een kwalitatieve analyse uitgevoerd over de zes langste momenten van tweejarigen en de zes langste momenten van driejarigen, om een beeld te krijgen over het verloop van de spelmomenten.

Betrouwbaarheid van de codering

De besluitvorming voor het toekennen van de verschillende codes aan de taaluitingen is uitvoerig beschreven in de handleiding spelonderzoek (de Haan, 2010). De observatoren hebben deze handleiding gebruikt als richtlijn voor het uitschrijven en coderen van de verschillende spelmomenten. Cohen's kappa kon niet worden berekend, omdat de verschillende codes elkaar niet uitsluiten. Om toch wat te kunnen zeggen over de betrouwbaarheid is vijf procent van de taaluitingen door twee van de drie observatoren gecodeerd en is voor elke code het percentage overeenstemming berekend. Alle overeenstemmingspercentages tussen observator één en observator twee, tussen observator één en observator drie en tussen observator twee en observator drie zijn weergegeven in tabel 1 in bijlage 1. De overeenstemming in de codering varieert en ligt voor de verschillende codes tussen de 73,68% en de 100%. Daarnaast is gekeken naar de gemiddelde overeenstemming tussen de observatoren over het totaal aantal codes (93,68% overeenkomst tussen observator één en twee, 95,54 % tussen observator één en drie en 97,81% tussen observator twee en drie). De percentages liggen hoog en er kan gesteld worden dat er de overeenstemming tussen verschillende observatoren hoog is.

Resultaten

Mate van betrokkenheid

De leidster is bij 44 van de 167 spelmomenten betrokken bij het spel. Dat is 26,35% van de spelmomenten. Deze 44 spelmomenten verschillen van duur (van 2 seconden tot 397 seconden). De leidsters hebben in totaal 258 taaluitingen gedaan tijdens de spelmomenten. In het totaal hebben de kinderen 704 uitingen in alle 167 spelmomenten, waarvan er 169 uitingen in de 44 momenten met de leidster zijn gedaan. Bij 24,01 % van de taaluitingen van kinderen was er een leidster betrokken in het spelmoment en bij 75,99% was er geen leidster betrokken. Zoals weergegeven in tabel 3.1 hebben de leidsters tijdens de spelmomenten, waarin ze betrokken zijn, meer taaluitingen dan de kinderen. Dit verschil is significant $t = -2,10$; $df = 43$; $p < 0,05$. Hierbij moet wel vermeld worden dat het aantal taaluitingen van zowel de leidsters als de kinderen niet normaal verdeeld was.

Tabel 3.1 *Gemiddeld aantal taaluitingen en standaarddeviatie van alle kinderen en leidsters op de 44 spelmomenten met betrokkenheid van de leidster.*

	Aantal taaluitingen		
	Absoluut aantal	<i>M</i>	<i>SD</i>
Kind	169	3,84	4,404
Leidster	258	5,86	7,181

Bij de spelmomenten met de leidster bleek een sterke relatie tussen het aantal taaluitingen van de leidster en het aantal taaluitingen van de kinderen ($r=0,48$; $p = 0,001$). Naarmate er meer taaluitingen zijn van de leidster, zijn er ook meer taaluitingen van de peuters en visa versa.

Ook is er gekeken of het aantal taaluitingen van de kinderen verschilt in de spelmomenten met de leidster en zonder de leidster. Gemiddeld genomen hebben de kinderen in de 44 spelmomenten met de leidster minder taaluitingen dan in de 123 spelmomenten zonder de leidster, zoals weergegeven in tabel 3.2. Dit verschil is niet significant; $t = 0,72$; $df=165$; $p > 0,05$ ($p = 0,48$) bij tweezijdige toetsing.

Tabel 3.2 *Gemiddeld aantal taaluitingen per spelmoment en standaarddeviatie van de kinderen in de 44 momenten dat de leidster wel betrokken is en in de 123 momenten dat de leidster niet betrokken is.*

	Aantal taaluitingen		
	Absoluut aantal	<i>M</i>	<i>SD</i>
Met leidster	169	3,86	4,39
Zonder leidster	535	4,34	3,74

Spelcomplexiteit

Onderzoeksvraag 2.1 luidde: Wat is het verschil in niveau van spel met de leidster en zonder de leidster gemeten op drie dimensies van complexiteit?

In tabel 3.3 staan de gemiddelden van de verschillende dimensies weergegeven, die berekend zijn over 24 kinderen, die zowel met als zonder de leidster spelen. Op alle dimensies zijn de gemiddelden lager in de spelmomenten met betrokkenheid van de leidster, dan in de momenten zonder betrokkenheid van de leidster. De resultaten van de Wilcoxon matched-paires toets, staan weergegeven in tabel 3.4 en worden per dimensie van complexiteit beschreven.

Tabel 3.3 *Gemiddelden en standaarddeviaties van de verschillen de dimensies van complexiteit over de taaluitingen van de kinderen (N=24) als de leidster betrokken is en als de leidster niet betrokken is.*

Dimensie	Geen leidster		Wel leidster	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Transformaties	1,28	0,38	0,98	0,57
Mate van metataal	0,51	0,39	0,36	0,38
Complexiteit verhaal	0,50	0,38	0,35	0,38

Tabel 3.4 *Weergave hoeveel kinderen, die zowel met als zonder de leidster spelen (n = 24), met leidster hoger scoren dan zonder de leidster op de dimensies van complexiteit, hoeveel gelijk scoren en hoeveel er een hogere score hebben zonder de leidster dan met de leidster.*

Dimensie	Hogere score met de leidster	Gelijke score	Hogere score zonder leidster
Gem. aantal transformaties	7	3	14
Mate van metataal	6	5	13
Complexiteit verhaalopbouw	6	6	12

Gemiddeld aantal transformaties

Er is een significant verschil tussen het gemiddelde aantal transformaties per taalregel van kinderen in de spelmomenten waarin de leidster betrokken is en de spelmomenten zonder betrokkenheid van de leidster ($Z = -2,23$; $p = 0,03$). Bij 14 van de 24 kinderen, die zowel met als zonder de leidster spelen, is het gemiddeld aantal transformaties kleiner bij de momenten dat de leidster betrokken was, dan wanneer de leidster niet betrokken is bij het spel. Bij drie kinderen is het precies gelijk en bij zeven kinderen is het gemiddeld aantal transformaties hoger in de spelmomenten waarin de leidsters betrokken is, dan in de spelmomenten waarin de leidster niet betrokken is.

Mate van metataal

Er is geen significant verschil in de mate van metataal van kinderen als de leidster betrokken is bij het spel en als de leidster niet betrokken is ($Z = -1,69$; $p = 0,09$). Er wordt door 13 van de 24 kinderen gemiddeld meer metataal gebruikt in de spelmomenten dat ze zonder betrokkenheid van de leidster spelen, dan in de momenten met betrokkenheid van de leidster. Er zijn vijf kinderen, die gemiddeld evenveel metataal gebruiken in de spelmomenten met als in de spelmomenten zonder de betrokkenheid van de leidster en zes kinderen gebruiken meer metataal in de spelmomenten met betrokkenheid van de leidster, dan zonder betrokkenheid van de leidster.

Complexiteit van het verhaal

Er is geen significant verschil in complexiteit van het verhaal van kinderen als de leidster betrokken is bij hun spel en als de leidster niet betrokken is ($Z = -1,42$; $p = 0,16$). Bij 12 van de 24 kinderen is gemiddeld meer sprake van verhaalopbouw in de momenten zonder de leidster dan in de momenten met de leidster. Er zijn zes kinderen, die in de spelmomenten met en de spelmomenten zonder de leidster gemiddeld een gelijke mate van verhaalopbouw hebben en zes kinderen, bij wie er in de spelmomenten met de leidster meer sprake is van verhaalopbouw, dan in de momenten zonder de leidster.

Onderzoeksvraag 2.2 was: In hoeverre verschilt het spelniveau van de leidster met het niveau van het kind op de drie dimensies van complexiteit?

De gemiddelden en standaarddeviaties van de verschillende dimensies zijn weergegeven in tabel 3.5.

Tabel 3.5. *Gemiddelden en standaarddeviatie van de verschillende dimensies van de leidster en de kinderen op 44 spelmomenten met betrokkenheid van de leidster.*

Dimensie	Leidster		Kind	
	M	SD	M	SD
Transformaties	1,17	0,56	0,96	0,59
Metataal	0,61	0,41	0,42	0,44
Verhaalopbouw	1,21	0,46	1,23	0,51

Zoals weergegeven in tabel 3.5 hebben de leidsters tijdens de spelmomenten gemiddeld meer transformaties op een taaluiting dan de peuters. Dit verschil is zeer klein en niet significant ($t = -1,87$; $df = 43$; $p > 0,05$). Ook blijkt dat de leidsters tijdens de spelmomenten, waarbij de leidster betrokken is, gemiddeld meer metataal gebruiken dan de kinderen. Dit verschil is wel significant ($t = -2,21$; $df = 43$; $p < 0,05$). Er is geen significant verschil in mate van verhaalopbouw tussen de kinderen en leidsters in de spelmomenten ($t = 0,17$; $df = 43$; $p > 0,05$).

Onderzoeksvraag 3 luidde: In hoeverre verschilt de mate en het niveau van inbreng van de leidsters in de begeleiding van twee- versus driejarigen?

Uit tabel 3.6 is af te lezen dat tweejarigen minder spelmomenten hebben dan driejarigen. De leidster is van de spelmomenten van de tweejarigen percentueel meer betrokken dan bij de spelmomenten van driejarigen. Dit verschil is niet significant ($Chi^2 = 2,88$; $df = 1$; $p = 0,09$).

Tabel 3.6. *Verdeling van het aantal spelmomenten naar leeftijd en betrokkenheid van de leidster, absolute aantallen en percentages.*

Betrokkenheid leidster	2 jaar		3 jaar	
	Aantal spelmomenten	%	Aantal spelmomenten	%
geen	41	66,13	82	78,10
wel	21	33,87	23	21,90
totaal	62	100	105	100

In tabel 3.7 is het gemiddelde aantal taaluitingen van de leidster weergegeven, waarbij er onderscheid wordt gemaakt tussen twee- en driejarigen. De leidsters hebben gemiddeld meer

taaluitingen in de spelmomenten met driejarigen, dan in spelmomenten met tweejarigen. Dit verschil is echter niet significant, $t = -1,36$; $df = 42$; $p > 0.05$.

Tabel 3.7. Gemiddeld aantal taaluitingen van de leidster in de 21 spelmomenten met tweejarigen en in de 23 spelmomenten met driejarigen.

	Aantal taaluitingen leidster		
	Absoluut aantal	M	SD
Tweejarigen	91	4,33	4,01
Driejarigen	167	7,26	9,05

Uit tabel 3.8 is af te lezen dat er wel verschillen zijn in gemiddelden op de verschillende dimensies in wat de leidster doet bij twee- of bij driejarigen. Zo laat de leidster gemiddeld meer transformaties zien bij tweejarigen dan bij driejarigen en gemiddeld minder metataal bij tweejarigen dan bij driejarigen. De leidster laat wat betreft verhaalopbouw geen verschil zien in het spel met twee- en driejarige kinderen. Uit de berekeningen door middel van een enkelvoudige variantieanalyse blijkt dat deze verschillen niet significant zijn. Het verschil van wat de leidsters doen bij twee- en bij driejarigen wat betreft gemiddeld aantal transformaties is $F(1,42) = 1,24$; $p > 0.05$; het verschil wat betreft metataal is $F(1,42) = 0,38$; $p > 0,05$; het verschil in gemiddelden wat betreft verhaalopbouw is $F(1,42) = 0,042$; $p > 0.05$. Er is ook gekeken naar de verschillen tussen twee- en driejarigen als er een leidster bij het spel betrokken is. Er bestaat geen significant verschil in gemiddeld aantal transformaties tussen twee- en driejarigen $F(1,42) = 0,18$; $p > 0.05$; ook geen significant verschil in metataal $F(1,42) = 0,28$; $p > 0.05$; en ook geen significant verschil in verhaalopbouw $F(1,42) = 2,09$; $p > 0.05$.

Tabel 3.8. verschil in gemiddelden en standaarddeviaties van de leidsters, en het kind tussen twee- en driejarigen, op de 44 spelmomenten dat de leidster betrokken was.

Dimensie	Leidster				Kind			
	2 jaar		3 jaar		2 jaar		3 jaar	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Transformaties	1,27	0,65	1,08	0,46	0,92	0,60	1,00	0,59
Metataal	0,57	0,46	0,65	0,38	0,39	0,45	0,46	0,43
Verhaalopbouw	1,23	0,54	1,21	0,39	1,12	0,49	1,34	0,52

Kwalitatieve analyse

Er is zowel van de twee- als de driejarigen een zestal momenten uitgekozen om kwalitatief te bekijken wat de leidster precies doet als ze betrokken is bij het spel. Uit de spelmomenten van zowel de twee- als de driejarigen zijn de zes momenten gekozen met de hoogste duur. Dit wil

zeggen dat de momenten, die de meeste seconden duren zijn uitgekozen voor de kwalitatieve analyse.

In tabel 3.9 zijn omschrijvingen gegeven van zes spelmomenten van tweejarigen met betrokkenheid van de leidster. Ook zijn het aantal taalregels van zowel leidster als kind aangegeven. In tabel 3.10 zijn de omschrijvingen van zes spelmomenten van driejarigen kinderen met de leidster.

Tabel 3.9. *Aantal taalregels van de leidster en het kind en omschrijving van wat de leidster doet in zes verschillende momenten van verschillende tweejarigen.*

taaluitingen leidster	taaluitingen kind	Omschrijving
2	0	Kind is nog niet begonnen met spel. Leidster geeft spelsuggestie en zet doos objecten (keukenspullen) neer, target kind gaat nonverbaal spelen.
2	3	Kind is nog niet begonnen in het spel. Leidster geeft spelsuggestie om met een pop te spelen, kind speelt verder met een ander kind.
7	1	Kind is nog niet begonnen met spel, komt aanlopen met een shampoofles. Leidster sluit aan bij kind (gaat in op shampoofles); stelt vragen om spel verder te helpen en doet de handeling voor.
17	4	Spel nog niet begonnen. Het kind komt naar de leidster toe en geeft een 'telefoon'. De leidster gaat hier op in, pakt de telefoon en doet alsof ze de moeder van het kind aan de telefoon heeft en stimuleert het kind vervolgens om ook door de telefoon te praten. Leidster doet het letterlijk voor als het kind niet uit zichzelf praat, maar vervolgens doet het kind het wel na.
3	7	Kind speelt al met een ander kind met een pop. Leidster sluit aan, stelt vraag, brengt het spel niet echt verder. Kind geeft kort antwoord.
3	10	Kind is al begonnen met het spel, samen met andere kinderen. Leidster is alleen in begin betrokken; voegt niet veel toe aan het spel, sluit aan bij kind en vraagt een keer door. Hier wordt geen antwoord op gegeven.

Tabel 3.10 *Aantal taalregels van de leidster, het aantal taalregels van het kind en de omschrijving van wat de Leidster doet in zes verschillende momenten van verschillende driejarigen.*

taaluitingen leidster	taaluitingen kind	Omschrijving
2	2	Kind is nog niet met het spel begonnen. Leidster doet de spelsuggestie, moedigt het kind aan om te spelen met de trein. Het kind gaat hierop in.
6	4	Spel is nog niet begonnen, kind komt aanlopen met een pannetje. Leidster stelt in eerste instantie vragen om het spel verder op gang te helpen. Sluit wel aan bij het kind, die met een pannetje komt aanzetten, vervolgens door vragen te stellen 'heb je een beetje kaas voor mij?' brengt ze wat nieuws in het spel.
1	3	Kind is al aan het spelen met plastic speelgoed diertjes. De leidster stelt een open vraag en moedigt het kind hiermee aan om te vertellen over wat hij aan het spelen is.
3	7	Leidster voegt niks toe aan het spel, benoemt wat ze denkt te zien 'ben je staartjes aan het maken bij Lars?' en vervolgens als het kind knikt, zegt ze 'ik zie het' en speelt verder geen rol meer in het spel.
3	19	Kind pakt een nep telefoon, kind zegt tegen leidster dat ze haar moeder gaat bellen. Leidster sluit aan bij het kind door te vragen 'ga je je moeder bellen?' ze moedigt het kind hiermee aan. Vervolgens gaat kind zelf een heel telefoongesprek spelen.
6	5	Kind neemt initiatief tot spel, gaat sokjes strijken. Leidster doet mee, houdt de baby vast. Vervolgens geeft ze opdrachten aan het kind om de pop aan te kleden.

Over het algemeen is te zien dat de leidster bij tweejarigen meer spelsuggesties geeft dan bij driejarigen; ze doet bij tweejarigen letterlijk voor en verwoordt precies wat het kind moet doen in het spel. Bij driejarigen is het kind vaker dan bij tweejarigen al aan het spelen of neemt duidelijker initiatief tot spel. Als tweejarigen al aan het spelen zijn voordat de leidster betrokken raakt bij het spel, zijn ze in de gegeven voorbeelden met anderen aan het spelen en nooit alleen. Ze nemen zelf niet verbaal het initiatief tot spel met de leidster. Het verschil is duidelijk te zien in de voorbeeld dialogen, die in tabel 3.11 zijn weergegeven. In beide gevallen gaat het om het spelen van een telefoongesprek. Het ene voorbeeld, is een tweejarig kind, het andere voorbeeld een driejarig kind. Het tweejarige kind heeft de ondersteuning duidelijk wel nodig. In het voorbeeld geeft de leidster letterlijk het voorbeeld en doet het kind het na. Het driejarige kind heeft zelf de leiding over het spel en de leidster gaat kort mee in het spel en moedigt het kind aan, maar het kind speelt eigenlijk vooral zonder de leidster.

Tabel 3.11. *Twee voorbeelden van kind-leidster interactie tijdens een symbolisch spelmoment.*

1 Voorbeeld tweejarig kind

*LEI: mouaad, mama wil weer met je spreken.

*LEI: jij met mamma spreken?

*LEI: ja?

*LEI: zeg maar haaai mama.

%com: houdt telefoon voor MOA oor.

*MOA: 0.

%com: houdt alleen telefoon tegen zijn oor.

*LEI: zeg maar haii mama.

*MOA: hoi mama.

%com: praat in telefoon

*LEI: goed zo, hoe gaat het zeg je dan.

*MOA: hoe gaat?

*LEI: hoe gaat het?

*LEI: en hoe gaat het met baby?

*MOA: xxx.

*LEI: hoe gaat het met de baby?

*MOA: xx baby.

*MOA: 0.

%com: hangt op.

*LEI: goed zo.

2. Voorbeeld driejarig kind

*FAT: Ikkuh me moeder bellen.

%com: Op de tafel ligt een oude zwarte telefoon. Fatima loopt naar de tafel toe. De leidster zit ook aan tafel vlakbij de telefoon.

*TEA: Ga je je moeder bellen?

*TEA: Nou, doe maar de groeten aan dr.

*FAT: 0.

%com: Fatima pakt de hoorn op en 'tikt het nummer in'. Vervolgens speelt het kind een heel telefoongesprek met haar moeder en komt dan later weer naar de leidster toe om het te vertellen.

Discussie

De leidster is in 26 % van de spelmomenten betrokken. Bij het grootste deel van de spelmomenten, is er dus geen sprake van betrokkenheid van de leidster. De 26 % betrokkenheid sluit aan bij de onderzoeksliteratuur, waaruit naar voren komt dat de leidsters tussen de 15 procent en de 39 procent van hun tijd betrokken zijn bij het spel van kinderen (Johnson, Christie & Yawkey, 1999). Kijkend naar de momenten waarin de leidster betrokken is, kan gezegd worden dat als de leidster betrokken

is, ze gemiddeld meer taaluitingen heeft dan het kind. Dat wil zeggen dat ze een actieve verbale inbreng in het spel heeft. Hierbij moet de kanttekening worden gemaakt dat bij de leidsters de spreiding van het gemiddeld aantal taalregels groot is en het blijkt dat het aantal taaluitingen zowel bij de leidsters als de kinderen niet normaal verdeeld is. Deze resultaten moeten daarom met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd worden. Ondanks het feit dat de leidsters meer taaluitingen hebben in de spelmomenten dan de kinderen, hangt het aantal uitingen van de leidster en het aantal van de kinderen wel samen. Dit is logisch, omdat de spelmomenten verschillen in duur en in langere spelmomenten worden over het algemeen meer taaluitingen gedaan dan in kortere spelmomenten. Daarnaast kan hieruit worden opgemaakt dat de leidster een actieve rol heeft binnen de spelmomenten, maar het spel niet volledig overneemt van het kind. Leidsters lijken verbaal wat dominanter in het spel dan de kinderen, echter, het is niet zo dat de kinderen hierdoor geen ruimte meer krijgen om zich verbaal te uiten in het spel en een bijdrage te leveren aan het spel, aangezien er dus wel een samenhang is tussen het aantal uitingen van de leidster en het aantal uitingen van de kinderen.

Ondanks dat er in eerdere onderzoeken gevonden is dat het cognitieve niveau van het spel bij kinderen hoger is als er een volwassene betrokken is bij het spel (O'Connell & Bretherton, 1984; Slade, 1987, Fiese, 1990; Beizer & Howes, 1992; Howes & Smith, 2005) scoren de kinderen in dit onderzoek op twee van de drie dimensies van complexiteit, minder goed in de momenten met de leidster dan in de momenten zonder de leidster. Het gemiddeld aantal transformaties van de kinderen per taalregel is in dit onderzoek significant kleiner in de momenten met de leidster dan zonder de leidster. De verschillen in metataal zijn niet significant, maar van de 24 kinderen zijn er 13 kinderen, die gemiddeld minder metataal gebruiken in de momenten met de leidster, dan in de momenten zonder de leidster. Een verklaring zou kunnen zijn dat de leidsters gemiddeld meer transformaties per taalregel en significant meer gebruik maken van metataal dan de kinderen, waardoor het kind deze transformaties misschien niet meer hoeft te benoemen. Dat Howes en Smith (2005) wel hebben gevonden dat complexiteit van cognitief niveau samenhangt met positieve sociale interactie met de leidster en dat dit in dit onderzoek niet gevonden is, zou kunnen komen doordat er in dit onderzoek niet is gekeken naar de kwaliteit van de interactie. In dit onderzoek wordt geen onderscheid gemaakt tussen positieve interactie en momenten waarin een leidster wellicht het spel negatief beïnvloed of stoort. Het zou kunnen zijn dat juist deze kwaliteit van interactie een belangrijke rol speelt.

Zoals verwacht hebben tweejarige kinderen minder spelmomenten zonder betrokkenheid van de leidster dan driejarigen. Er is weinig verschil in het aantal momenten dat de leidster betrokken is. Dat wil dus zeggen dat de leidster relatief meer betrokken is bij tweejarige kinderen dan bij driejarigen ten opzichte van het totaal aantal spelmomenten van de kinderen. Dit is geen significant

verschil. Daarnaast zijn er voor de verschillende dimensies van complexiteit geen duidelijke verschillen gevonden bij de leidster tussen twee- en driejarigen. Maar ook tussen de twee- en driejarigen zelf zijn geen duidelijke verschillen gevonden. Wellicht is dit een verklaring voor de bevinding dat er ook geen verschil is gevonden in de complexiteit van het spel van wat de leidster doet bij twee- en driejarigen. De tweejarigen spelen wel minder symbolisch spel zonder de leidsters dan met de leidster dan driejarigen. Op basis van de kwalitatieve gegevens kan geen duidelijke uitspraak worden gedaan of de leidster bij tweejarigen de symbolische handeling meer verwoordt en bij driejarigen meer het spel aanmoedigt, zoals gevonden in het onderzoek van Beizer en Howes (1992). Wel lijken de bevindingen uit de kwalitatieve analyse weer te geven dat de leidster meer verwoordt en voordoet en dat de driejarigen al meer zelf in staat zijn om het spel alleen verder te spelen en te bedenken.

Terugkomend op de algemene vraag in hoeverre leidsters symbolisch spel stimuleren blijkt dat de resultaten uit dit onderzoek geen duidelijk antwoord geven. Er zijn weinig significante verschillen gevonden, hetgeen er op lijkt te wijzen dat de leidster het spel niet lijkt te stimuleren wat betreft cognitieve complexiteit. De vraag is hoe het komt dat deze verschillen niet zijn gevonden, ondanks dat ze in sommige andere studies wel zijn gevonden. Er is een aantal aspecten niet meegenomen in dit onderzoek dat wellicht in vervolgonderzoek wel meegenomen kan worden. Bij de momenten dat de leidster niet betrokken is, wordt er geen onderscheid meer gemaakt tussen de spelmomenten waarin het kind alleen speelt of met andere kinderen. Het kan zijn dat de kinderen van twee jaar met kinderen van drie jaar spelen in de momenten zonder de leidster, waardoor er in die momenten ook sprake kan zijn dat het kind een hogere mate van cognitieve complexiteit laat zien, dan als het kind alleen speelt. Daarnaast verschillen de momenten in duur. Het kan zo zijn dat de momenten met de leidster korter zijn dan de momenten alleen en dan is het al lastiger om verschillen te vinden in gemiddelden. Voor vervolgonderzoek zou het interessant en nuttig zijn om de verschillen tussen kindercentra in pedagogisch beleid, waar met ontwikkelingsgericht onderwijs wordt gewerkt en leidsters betrokken zijn in responsieve en sensitieve interacties met de kinderen, en kindercentra waar de leidsters de kinderen vrij laat spelen en niet veel inbrengen in het spel van de kinderen. Een andere vraag is of de metataal van de leidsters kinderen meer stimulans biedt om vervolgens ook metataal te gebruiken in spelmomenten zonder dat een leidster aanwezig is. In de momenten met de leidsters lijkt het er op dat de kinderen juist minder metataal gebruiken dan als ze zonder de leidster spelen, maar wellicht leren ze wel van het feit dat de leidster veel metataal gebruikt en gebruiken ze dit vervolgens als ze alleen of met andere kinderen spelen.

De bevindingen uit de kwalitatieve analyse sluiten niet helemaal aan bij de kwantitatieve resultaten. Uit de kwantitatieve gegevens komt niet naar voren dat de leidster het symbolisch spel van kinderen naar een hoger niveau van complexiteit brengt, terwijl uit de kwalitatieve analyse blijkt dat de

leidster er bij tweejarigen zeker toe doet en vaak het spel op gang helpt. Verder blijkt uit de kwalitatieve analyse dat de leidster bij tweejarigen meer suggesties voor spel geeft en het spel op gang helpt, terwijl bij driejarigen het initiatief tot symbolisch spel meer ligt bij het kind. Het is opmerkelijk dat uit de kwantitatieve gegevens geen verschillen worden gevonden op de drie dimensies van complexiteit tussen twee- en driejarigen, terwijl er wel duidelijk een kwalitatief verschil te zien is. Ten tweede komt niet duidelijk naar voren dat de leidster meer taaluitingen heeft dan het kind. In de helft van de momenten heeft het kind meer taaluitingen en in de helft de leidster. Wellicht kan dit komen doordat er relatief veel korte spelmomenten zijn bij de 44 spelmomenten waarin de leidster betrokken is en dat de lange spelmomenten toch geen goed algemeen beeld geven. Voor vervolgonderzoek kan het interessant zijn om verder te kijken naar de verschillen in korte en lange spelmomenten, en eventueel daar in de kwantitatieve analyses rekening mee te houden. Het lijkt er namelijk wel op dat de leidster kwalitatief wel wat toe kan voegen aan symbolisch spel. Vooral tweejarigen lijken de ondersteuning van de leidster nodig te hebben om tot symbolisch spel te komen. Daarnaast zou het kunnen dat de driejarigen in kindercentra onbewust ook de tweejarigen ondersteunen in symbolisch spel. Gezien het feit dat de leidster vooral bij tweejarigen veel ondersteuning kan bieden en blijkt dat de kwaliteit van de interacties een dalende trend laat zien (DeKruif et al., 2009), lijkt het zinvol dat leidsters weten dat ze een zinvolle bijdrage kunnen leveren bij tweejarigen door spelsuggesties te geven en te ondersteunen in het spel. Driejarigen lijken minder ondersteuning nodig te hebben.

Literatuur

- Beizer, L. & Howes, C. (1992). Mothers and Toddlers: Partners in Early Symbolic Play: Illustrative Study. In C. Howes (Ed.), *The Collaborative Construction of the Pretend* (pp 25-43). Alban, NY: State University of New York.
- Bergen, D. (2002). The Role of Pretend Play in Children's Cognitive Development. *Early Childhood Research & Practice*, 4 (1), pp 1-13.
- Berk, L.E. (2006). *Child development, 7th edition*. Boston: Pearson Education, Inc.
- DeHaan, D., Pals, J. & Schut, J. (2008). Participatie in symbolisch spel. In D. DeHaan & E. Kuiper (Eds.), *Leerkracht in beeld ontwikkelingsgericht onderwijs: theorie, onderzoek en praktijk* (pp. 86-94). Assen: van Gorcum.
- DeHaan, D. (2010). *Handleiding spelobservatie*. Utrecht: Universiteit Utrecht, Ontwikkelingspsychologie. Niet gepubliceerd.
- DeKruif, R.E.L., Riksen-Walraven, J.M.A., Gevers Deynoot-Schaub, M.J.J.M., Helmerhorst, K.O.W., Tavecchio, L.W.C. & Fukkink, R.G. (2009). *Pedagogische kwaliteit van de opvang voor 0- tot 4-jarigen in Nederlandse kinderdagverblijven in Nederland*. Universiteit van

Amsterdam, Universiteit Nijmegen: *Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek*.

- Howes, C. & Smith, E.W. (1995). Relations Among Child Care Quality, Teacher Behavior, Children's Play Activities, Emotional Security, and Cognitive Activity in Child Care. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 381-404.
- Delfos, M. (2004). Werken is nepspele. *De wereld van het jonge kind, januari 2004*, 130-133.
- DeVocht, A. (2006). *Basishandboek SPSS 14 voor Windows*. Utrecht: Bijleveld press.
- Fiese, B. (1990). Playful relationships: A contextual analysis of mother-toddler interaction and symbolic play. *Child Development*, 61, 1648-1656.
- File, N. & Kontos, S. (1993). The Relationship of Program Quality to Children's Play in Integrated Early Intervention Settings. *Topics in Early Childhood Special Education*, 13 (1), 1-18.
- Johnson, J.E., Christie, J. & Yawkey, T.D. (1999). *Play and early childhood development*, 2nd edition. New York: Longman, Inc.
- Kontos, S. (1999). Preschool Teachers' Talk, Roles, and Activity Settings During Free Play. *Early Childhood Research Quarterly*, 14 (3), 363-382.
- O'Connell, B. & Bretherton, I. (1984). Toddlers's play alone and with mother: The role of maternal guidance. In I.Bretherton (Ed.), *Symbolic play* (pp.337-366). Orlando, FL: Academic Press.
- Pellegrini, A. & Galda, L. (1993). Ten years after: A reexamination of symbolic play and literacy research. *Reading Research Quarterly*, 28 (2), 162-177.
- Siegler, R.S. & Wagner Alibali, M. (2005). *Children's thinking*. Pearson Education International: Pearson Pretence Hall.
- Singer, E. & Kleerekoper, L. (2009). *Pedagogisch Kader Kindercentra 0-4 jaar*. Maarssen: Elsevier gezondheidszorg.
- Slade, A. (1987). A longitudinal study of maternal involvement and symbolic play during the toddler period. *Child Development*, 58, 367-375.
- VanDerPol, P.J. (2005). *Kracht en macht van spel en verbeelding*. Rotterdam: Optima.
- Westby, C.E. (1980). Assessment of Cognitive and Language Abilities Through Play. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 11, 154-168.

Bijlage 1 Figuren en tabellen

Tabel 1. *Betrouwbaarheidspercentages*

Code	Percentage overeenstemming Obs 1 & Obs 2	Percentage overeenstemming Obs 1 & Obs 3	Percentage overeenstemming Obs 2 & Obs 3
Zel	94,74	89,47	100
Pop	100	100	93,75
Rol	94,74	100	100
Obj	73,68	84,21	93,75
Act	73,68	100	100
Tim	100	100	100
Loc	84,21	100	100
Metzel	94,74	100	87,50
Metpop	100	100	100
Metrol	100	100	100
Metobj	94,74	89,47	93,75
Metact	89,47	84,42	100
Mettim	100	100	100
Metloc	94,74	89,47	100
All	100	100	100
Par	100	100	100
Sam	100	100	100
Enk	94,74	89,47	100
Mha	94,74	94,74	93,75
Log	89,47	89,47	93,75
Gemiddeld percentage	93,68	95,54	97,81