

Dorian de Haan & Jeannette Schut

Lectoraat Ontwikkelingsgericht Onderwijs, Hogeschool Inholland, Postbus 403,
1800 AK Alkmaar, www.Inholland.nl/onderzoek/lectoraten

Kennis door spel: co-constructie van leidster en kinderen

Paper voor de Onderwijs Research Dagen, 10-12 mei 2006, Amsterdam
Thema: Leren en instructie

1. Inleiding

Sinds 1994 (Leseman & Cordus, 1994) zijn in Nederland programma's ontwikkeld voor de Voor- en Vroegschoolse Educatie (VVE). Ze zijn bedoeld voor jonge kinderen om hun kansen op een gunstige schoolloopbaan te versterken. De interactie tussen leidster en kinderen wordt algemeen gezien als een essentieel ingrediënt van kwalitatief goede programma's. Voor allochtone kinderen die vaak pas een start maken met de verwerving van het Nederlands op de peuterspeelzaal, is die interactie essentieel, zeker in sommige wijken in de grote steden waar weinig autochtone Nederlanders wonen. In kindercentra en het kleuteronderwijs is er vaak weinig persoonlijk contact tussen leidster en individuele kinderen tijdens spelactiviteiten. Alhoewel de leidster het grootste deel van haar tijd in interactie is met kinderen - Kontos (1999) noemt een percentage van 70%- is contact vanuit het perspectief van een *individueel* kind beperkt. Leseman, Rollenberg & Rispen (2001) vonden dat er variatie is bij het type activiteit: in interactie van kleuters tijdens vrij spel kwam 5% van de handelingen voor rekening van leidsters en 22% tijdens werklesjes met knippen/plakken, tekenen, kleien, puzzels. Howes & Clements (1994) Einarsdóttir (1998) en De Haan (2005) vonden betrokkenheid in 1 à 2% van de interacties tijdens rollenspel. Niet alleen in kwantitatief opzicht valt er nog een wereld te winnen, ook de kwaliteit is eenzijdig gericht. Uit het onderzoek van Leseman e.a. (2001) bleek dat 63% van de bemoeienis van de leidsters in vrij spel en 82% in werkactiviteiten niet gerelateerd was aan het spel of de activiteit, maar betrekking had op organisatorische aspecten of sociaal gedrag. Uit het schaarse onderzoek in Nederland blijkt dat leidsters kennis over kwalitatief goede interactie die ze in cursussen hebben opgedaan niet (Boonstra & Koop, 2002) of nauwelijks (Jansen, de Blauw & Damhuis (2006) toepassen in hun praktijk, als ze in deze cursussen geen inzicht krijgen in hun feitelijke gedrag door coaching op de werkplek zelf of door een intensieve video-interactietraining. Een dergelijke training is vaak wel verbonden aan het werken met de recente VVE-programma's zoals Piramide, Kaleidoscoop en Startblokken. Onderzoek naar de VVE-programma's in Nederland is echter vooral gericht op de effecten voor de ontwikkeling van kinderen (Veen, Roeleveld & Leseman, 2000); er is nauwelijks inzicht in wat er zich feitelijk afspeelt in de interactie tussen leidster en kinderen op de peuterspeelzalen, voorscholen en onderbouw van de basisschool.

Inzicht in de feitelijke interactie is van wezenlijk belang voor de onderwijspraktijk, maar ook vanuit theoretisch perspectief zijn er nog veel vragen. In de sociaal-constructivistische ontwikkelingstheorie zijn *Zone van de naaste Ontwikkeling*, *scaffolding*, *guided participation* en *co-constructie* centrale begrippen (Vygotsky, 1978, Wood, Bruner & Ross 1976, Rogoff, 1998). Door de ondersteuning van de volwassene en meer gevorderde leeftijdgenoten zouden kinderen in staat zijn

inzichten en vaardigheden te verwerven waar zij dat alleen niet zouden kunnen. Het empirische onderzoek naar deze ondersteuning vertoont echter een aantal hiaten. Ten eerste is vooral de moeder-kind interactie onderzocht. Er zijn weinig specifieke studies naar het proces van scaffolding in de educatieve omgeving van de kinderopvanginstellingen, peuterspeelzalen en kleutergroepen op school. Uit het onderzoek tussen leerkrachten en jonge kinderen komt een beeld naar voren van korte, door de leerkracht gedomineerde conversaties die slechts zeer beperkt zijn afgestemd op de behoeften of inbreng van de (NT2)kinderen (Tizzard & Hughes, 1984, Damhuis, 1988) of op begeleiding van de activiteit zelf (Leseman e.a. 2001). In een review van 1995 heeft Hoogsteder laten zien dat het in het scaffolding-onderzoek meestal gaat om een taakgerichte setting, waarbij een tweetal, kind-en-ouder, een afgebakend probleem oplossen, zoals bijvoorbeeld een puzzel maken of een toren bouwen. Werken aan dergelijke taken in een één-op-één relatie van volwassene en kind vormt echter maar een beperkt onderdeel van de dagelijkse interactie. Voor de kinderopvanginstellingen en peuterspeelzalen is er weinig inzicht hoe de leidsters werken met een groep kinderen. Tenslotte is er nog slechts beperkt inzicht in het aandeel van de kinderen in de interactie. De meeste aandacht gaat uit naar de instructie van de volwassene, en nauwelijks naar de bijdrage van het kind. Uit het onderzoek van Hoogsteder (1995) blijkt hoe de participatie van het kind medebepalend is voor de doelen zoals die tijdens de interactie worden (bij)gesteld, voor de aard van de instructie en suggesties van de volwassene en voor de interactiemodus die meer op het proces of product gericht kan zijn, of op handhaving van de orde.

Participatie is het centrale begrip van Rogoff (1998). Zij stelt in plaats van een model, waarin de ontwikkeling beïnvloed wordt door de omgeving, een model voor waarin ontwikkeling gezien wordt als transformatie van participatie van kinderen in sociaal-culturele activiteiten. Die transformatie wordt gekenmerkt door een verschuiving in de verantwoordelijkheid voor de voortgang in interactie: in 'protoconversaties' vult aanvankelijk de volwassene voor de baby de beurt in (Baker, Blankenstijn & Roelofs, 2000), maar in de loop van de ontwikkeling in het eerste jaar leren kinderen zelf initiatieven nemen, waardoor er steeds meer sprake is van een gedeelde verantwoordelijkheid in het beurt nemen. Een dergelijke interactie, waarin alle deelnemers richting kunnen geven aan de ontwikkeling van de activiteit, wordt aangeduid met de term *co-constructie*. Een centrale notie daarbij is die van intersubjectiviteit, door Leseman e.a. (2001, p. 365) geoperationaliseerd als overeenstemming tussen volwassenen en kinderen over de gemeenschappelijke basis van een activiteit die die activiteit samenhang en systematiek geeft. Voor een conversatie gaat het daarbij om het gezamenlijk ontwikkelen van een onderwerp, voor rollenspel zou dit het gezamenlijk opbouwen van een verhaal zijn, waarin ieders bijdrage voortbouwt op en semantisch verbonden is met de bijdrage van de ander. Een verwante notie in de theorie over tweede taalverwerving is die van *betekenisonderhandeling* tussen moedertaal- en T2 verwervers, waarvan wordt verondersteld dat deze de taalverwerving faciliteert (Hajer, 1996). Het vermogen van de leerkracht om een minder dominante rol uit te oefenen in conversaties met kinderen en te luisteren naar wat ze zeggen, blijkt significant samen te hangen met hun ontwikkeling voor taal- en geletterdheid aan het eind van de kleuterperiode (Dickinson & Sprague, 2001). Een belangrijke vraag is hoe leidsters en leerkrachten deze co-constructie kunnen vormgeven.

Gaat het bij co-constructie om de structuur van de interactie, d.w.z. om de mate waarin en de wijze waarop leerkracht en kinderen deelnemen, ook de inhoud van

de interactie is van wezenlijk belang voor schoolsucces. In relatie tot schoolsucces wijzen verschillende auteurs op het belang van de verwerving van gedecontextualiseerde taalvaardigheid (Snow, 1991, Dickinson, 1991, De Haan, 1994). Onderwerpen op school gaan steeds meer over abstracte zaken, steeds minder over het-hier-en-nu; in plaats van handelingsbegeleidend taalgebruik wordt de taal van verhalen, fantasie, informatie belangrijk; er komt een groter accent op monologen dan op dialoog, d.w.z. op de vaardigheden uitingen te verbinden tot grotere eenheden zoals in narratieven en redeneringen, tekstvaardigheid wordt belangrijk; het onderwijs wordt steeds taliger, taal neemt steeds meer de plaats in van de non-verbale handelingen. In het onderzoek van Leseman e.a. (2001) staan 'distancing acts' centraal, die een representatie vergen van de onmiddellijk waarneembare situatie, zoals planning van handelingen ten behoeve van een product in constructief spel, rollenspel of een spel met regels. Uitgebreide conversaties tussen leidsters en kinderen tijdens vrij spel blijken gerelateerd te zijn aan woordenschat, narratieve taalvaardigheid en geletterdheid (Dickinson & Sprague, 2001), evenals symbolisch spel van de kinderen zelf (Pellegrini & Galda, 1993, Dickinson & Sprague, 2001). Ook naar de inhoud van de interactie tussen leidsters en peuters is nog weinig onderzoek verricht.

2. Vraagstelling

Ons onderzoek richt zich op de onderwijspraktijk van één van de VVE-programma's, *Startblokken* (Janssen-Vos & Pompert, 2003). *Startblokken* is een voorschoolse variant van *Basisontwikkeling*, Ontwikkelingsgericht Onderwijs voor de onderbouw van de basisschool. In *Startblokken* neemt het spelcurriculum een centrale plaats in. Geïnspireerd door de sociaal-constructivistische ontwikkelingstheorie van Vygotsky wordt verondersteld dat spel voor jonge kinderen de 'leidende activiteit' is om te wereld te ontdekken (Leontev, 1965 in El'konin, 1977). Empirisch onderzoek naar de rol van spel in de ontwikkeling op verschillende domeinen laat over het algemeen een positief verband zien, alhoewel de effecten van spel moeilijk zijn aan te tonen onafhankelijk van het effect van de interactie met peers en volwassenen als zodanig (voor een overzicht zie Johnson, Christie & Yawkey, 1999, Sutton-Smith, 2001). Leseman e.a. (2001) toonden aan dat vrij spel, in vergelijking met werkactiviteiten, interactie van een complexer cognitief niveau en coöperatie met peers stimuleert: 54% van de handelingen in vrij spel waren 'distancing' acts tegen 14% in de werkactiviteiten. Geconcludeerd kan worden dat spel van belang is vanwege de motivationele functie voor de exploratie door het kind en, al dan niet direct, de functie voor de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling.

Resultaten van het onderzoek naar de effectiviteit van de betrokkenheid van de volwassene bij het rollenspel voor de ontwikkeling geven een wisselend beeld (Johnson, Christie & Yawkey, 1999). Zo zou een leidster het spel cognitief complexer kunnen maken, de aandacht van kinderen langer kunnen vasthouden en samenspel tussen kinderen kunnen bevorderen, maar ook kan zij juist het spel verstoren door een te dominante rol, een te exclusieve oriëntatie op cognitieve doelen en te weinig ruimte voor initiatief van de kinderen. Johnson, Christie & Yawkey (1999) concluderen dat de kwaliteit van de spelbegeleiding van de leidster afhankelijk is van de balans tussen responsiviteit en interventie. Daartoe onderscheiden zij drie basale stappen: het voorzien in een rijke spelomgeving, het observeren van het spel van de kinderen en een ondersteunende en responsieve betrokkenheid. Ten aanzien van de laatste stap

zijn in verschillende studies een aantal rollen geïdentificeerd die de leidster neemt in de spelbegeleiding: de niet betrokken leidster, de toeschouwer, de stage manager, de speelmaat, de spelleider en de speldirecteur/ instructeur. De eerste en laatste rol zijn het minst bevorderlijk. Alhoewel in de verschillende studies beschrijvingen zijn opgenomen van spelsituaties waarin leidsters deze rollen uitspelen, gaat het niet om een systematische analyse die inzichten zou kunnen aanscherpen ten behoeve van een didactiek voor spelbegeleiding. Daartoe is het noodzakelijk om de bevindingen uit de spelliteratuur te verbinden met die van het onderzoek over ontwikkeling door co-constructie en cognitief uitdagende begeleiding en analysemethoden van de discourse analyse. Dat is wat ons onderzoek beoogt.

De algemene vraag van ons onderzoek is welke vorm van begeleiding tijdens rollenspel goede kansen biedt voor het stimuleren van de kwaliteit van de spelhandelingen van de kinderen. De vraag wordt toegespitst op de spelbegeleiding van kinderen in de peuterleeftijd die nog weinig Nederlands spreken (NT2kinderen). Op basis van de literatuur hebben we deze vraag als volgt geconcretiseerd:

1. Welke opvattingen hebben de leidsters over begeleiding van het rollenspel van jonge kinderen die deelnemen aan de Voor- en vroegschoolse Educatie?
2. Welke rollen zijn te herkennen in hun begeleiding van het rollenspel?
3. Welke mogelijkheden bieden deze rollen voor
 - a. Co-constructie van het verhaal, d.w.z. voor het creëren van intersubjectiviteit tussen leidster en kinderen?
 - b. Cognitief uitdagend spel, d.w.z. voor de ontwikkeling van narratieve vaardigheden in spel en taalvaardigheid?

3. Methode

Deelnemende leidsters en peuterspeelzalen

Het onderzoek heeft de vorm van een meervoudige casestudie. Het is uitgevoerd in peuterspeelzaal *De Voorschool*, gelegen in een grote stad, en peuterspeelzaal *De Plusklas*, in een middelgrote stad beiden in het Westen van het land. De speelzalen werken nauw samen met hun basisschool in het project Voor- en Vroegschoolse Educatie. De speelgroepen die in dit onderzoek betrokken zijn bestaan uit 80 – 100 % niet Nederlandstalige kinderen, vooral van Turkse en Marokkaanse afkomst. Er zitten maximaal 15 kinderen in de groep in de leeftijd van 2,5 – 4 jaar, die gedurende vier dagdelen per week in de speelzaal komen. Beide groepen worden door twee leidsters begeleid en alle vier de leidsters hebben een opleiding *Startblokken*, verzorgd door twee verschillende instituten, afgerond. In de *Plusklas* zijn meestal twee hulpen aanwezig; een stagiair en een groepshulp die de voorbereidende en verzorgende taken uitvoert. De *Plusklas* is gesitueerd in een buurthuis, de *Voorschool* in het gebouw van de basisschool. De gemiddelde leeftijd van de kinderen in de *Voorschool* is 3;6 jaar en van de kinderen in de *Plusklas* 3;1 jaar.

Dataverzameling en -analyse

Het onderzoek is enerzijds gericht op een bijdrage aan theorievorming over leren en onderwijzen, en anderzijds praktijkgericht en interveniërend. Daarmee past het binnen de traditie van ‘*design-based research*’ (The Design-Based Research

Collective 2003) en ‘ontwerpgericht onderzoek’ (van Weert & Andriessen, 2005). Er is sprake van een samenwerking tussen onderzoeker en de leidsters in een cyclus van onderzoeksactiviteiten - interviews en video-observaties - waarvan de analyses georiënteerd zijn op verbetering van de onderwijspraktijk.

Voor het onderzoek is gebruik gemaakt van semi-gestructureerde interviews, en video-opnames; voor dit paper is gebruik gemaakt van de opnames van een ochtend per peuterspeelzaal. Van deze opnames is een selectie gemaakt van fragmenten waarin de leidster de kinderen begeleidt in het rollenspel. Deze fragmenten zijn met behulp van het programma Childes (MacWhinney, 2000) getranscribeerd en de uitingen van leidster en kinderen zijn vervolgens gecodeerd.

Voor de analyse van de interactie hanteren we het model van Blum-Kulka, Huck-Taglicht & Avni (2004). Dit model is ontworpen om meer systematiek te brengen in het onderzoek naar taalgebruik van kinderen onderling, maar is ook geschikt voor (groepjes) kinderen met de leidster. De basis van het model van Blum-Kulka c.s. is het concept van de *discursieve gebeurtenis*, waarin vier dimensies samengaan die de context vormen voor betekenisgeving. De eerste dimensie is het *type activiteit*, d.w.z. het externe kader van de gebeurtenis, de institutionele organisatie. In ons onderzoek gaat het om vrij spel op de peuterspeelzaal. Kenmerkend voor vrij spel is dat kinderen kunnen kiezen wat zij gaan doen en met wie, en waarbij de leidster al dan niet betrokken is. De tweede dimensie is het *thematische profiel* waarin de onderwerpen waar het over kan gaan zijn uitgelijnd. In vrij spel spelen objecten en handelingen een belangrijke rol, en deze verschillen voor het type spel: bewegingsspel, manipulatief, constructief en rollenspel (Janssen-Vos & Pompert, 2003). De geselecteerde fragmenten in ons onderzoek hebben betrekking op rollenspel. In rollenspel gaat het om een representatie die een abstractie vormt van de werkelijke objecten en handelingen. Het *genre*, als derde dimensie, verwijst naar de structuur van relatief stabiele soorten discourse. De interactie tijdens rollenspel kan gekarakteriseerd worden als co-constructie van een gedramatiseerde narratief. De structuur van narratieven (Hudson & Shapiro, 1991) wordt globaal gekarakteriseerd door een introductie of aanduiding van het onderwerp of thema, een oriëntatie op de setting van het verhaal (personen, plaats, attributen, tijd), de handeling en de afsluiting. In rollenspel kunnen deze elementen ook aanwezig zijn. Een verhaal in het rollenspel is een eenheid van setting en handeling, het gaat om personen of objecten waarmee iets gebeurt. Een episode is een eenheid van semantische verbonden uitingen of handelingen, het is mogelijk dat een episode beperkt is tot uitingen over de setting; dan is er geen sprake van een verhaal. In het kader van het rollenspel kan er sprake zijn van meerdere episoden. De vierde dimensie tenslotte wordt gevormd door de *sleutelzinnen* in het interne kader van de discourse die richting geven aan het verhaal. De sleutelzinnen in het rollenspel kunnen zijn: de aanduiding van het thema (*zullen we spelen dat we op reis gaan?*), (meta)communicatie over de setting *buiten* het kader van de handeling, communicatie die betrekking heeft op het uitspelen van de eigenlijke handeling, en tenslotte de afsluiting. De leidster kan daarnaast ook opmerkingen maken die vooral een didactisch karakter dragen en buiten het kader van het rollenspel vallen.

Een voorbeeld van metacommunicatie over de setting van de leidster is :

(1) Twee kinderen zitten achter elkaar in het midden van de klas. De voorste is chauffeur en draait aan een stuurwiel..

Leidster: *Waar gaan jullie naartoe?*

Voorbeeld van interventie van de leidster binnen het kader van de spelhandeling.

(2) Dokter Pedram overhandigt de leidster een drankflesje.

Leidster: *Oh, moet ik nog meer drankjes eten dokter? O, jee.*

Leidster: *Is dat goed voor mij, dokter?*

Dokter P: Ja.

Leidster: *Word ik dan beter?*

Dokter P: Moet een drankje geven en dan slapen en plassen.

Leidster: *Ik moet een drankje nemen en dan slapen? Oke!*

Een voorbeeld van een didactische opmerkingen buiten het rollenspel is:

(3) Fatima speelt met poppetjes.

Leidster: Oh, is dit de baby?

Fatima: Njaah!

Leidster: *Omdat ie klein is zeker?*

Voor de begeleiding van de leidster gebruiken we de indeling naar de rollen uit de spelliteratuur (Johnson e.a, 1999). De rollen kunnen worden gekarakteriseerd naar gedrag, taalgebruik en houding van de leidster.

Categorie	Definitie
1. Niet betrokken	De leidster houdt zich bezig met andere zaken.
2. Toeschouwer	De leidster observeert de kinderen, moedigt ze aan om door te gaan met hun spelactiviteiten. Ze kijkt, luistert en maakt een enkele opmerking. Taalgebruik: <i>Wat spelen jullie lekker.</i> De leidster gebruikt geen woorden die direct betrekking hebben op het spel. Houding: kijken, wachten, waarderen.
3. Stage manager	De leidster helpt kinderen betrokken te raken in het spel. Geeft vooraf of tijdens het spel suggesties voor attributen, rollen, handelingen of de richting die het spel (verder) op kan gaan. (Meta)communicatie over de setting : <i>Kijk, in dit bedje kun je slapen. Misschien kan iemand dan de moeder zijn die voorleest, of handeling: wat zegt mama allemaal tegen de dokter?</i> Opvallend hierbij is het spreken in de 2e of 3e persoon, 'je', iemand/ hij/zij. De leidster houdt vaak enige afstand tot het spel, adviserende en organiserende houding.
4. Speelmaatje	De speelmaat bevordert het spel van de kinderen door zelf een rol aan te nemen. Volgt de inbreng van de kinderen, maar geeft ook op een subtiele manier mede richting aan het spel door vragen en handelingen vanuit de rol in het spel. Communicatie die betrekking heeft op het uitspelen van de eigenlijke handeling. Taalgebruik: dialogen met de andere spelers, gebruikt de 1e persoon: 'ik'. De speelmaat bevindt zich op gelijke hoogte, ooghoogte met de kinderen, neemt de houding aan van de rol die ze speelt en past de stemhoogte en intonatie aan de rol en aan het spel van de kinderen aan.
5. Spelleider	Participeert actief in het spel. Neemt daarin initiatief om het spel te verrijken en uit te breiden. Brengt nieuwe

- handelingen en nieuwe rollen in het spel en heeft daardoor de leiding. Geeft een nieuwe wending, doet een sleutelzet die het kind nog niet voorziet. Taalgebruik: directief ‘*Gaat u maar zitten*’, ‘*Ga jij maar koffie zetten Pedram*’, vragend “*Komen jullie op visite?*”, of informatief: “*Oh, de dokter moet komen*”.
6. Speldirecteur/instructeur De leidster bepaalt het verloop van het spel door kinderen te zeggen wat ze moeten doen of het spel te gebruiken voor een lesje door didactische opmerkingen te maken buiten het rollenspel: “*Hoe heet deze ook alweer? Komkommer, goed zo*”.

Spelhandelingen en taalgebruik worden gecategoriseerd naar drie dimensies: (1) gerichtheid op zelf/ solitair of cooperatief spel, (2) aantal opeenvolgende fantasiehandelingen/ uitgebreide, semantisch verbonden uitingen en (3) verbondenheid aan elementen uit de context (Dickinson, 1991, Beizer & Howes, 1992, Leseman e.a. 2001). In symbolisch of rollenspel zijn handelingen aan objecten, personen of situaties per definitie *distancing acts* en is er sprake van een transformatie van de oorspronkelijke betekenis naar een nieuwe betekenis in het spel. Dit geldt ook voor de taal die betrekking heeft op het rollenspel: dit is per definitie gedecontextualiseerd taalgebruik.

4. Resultaten

Uit de interviews, observaties en video-opnames blijkt dat de twee peuterspeelzalen verschillen op een aantal kenmerken. We zullen eerst verschillen schetsen in de opvattingen van de leidsters over spelbegeleiding op basis van de interviews en een globale observatie van de gang van zaken op een aantal ochtenden. Deze beschrijving vormt de context voor de volgende paragraaf over de kenmerken van de interacties tijdens de spelbegeleiding zoals die uit de video-opnames naar voren kwamen.

4.1 Opvattingen en aanpak.

De interviews

Uit de interviews over de opvattingen van de leidsters over het begeleiden van jonge kinderen en de uitwerking daarvan in de praktijk komt het volgende beeld naar voren.

Co-constructie en intersubjectiviteit

Een centrale notie van de leidsters van de *Voorschool* is die van betrokkenheid van de kinderen in het spel. Dat is een ijkpunt. Participeren gaat voor presteren zou daarbij als motto kunnen worden genoemd. De leidsters zijn erop uit dat een kind zich verbindt aan het spel. Daarin speelt de relatie tussen leidster en kinderen en kinderen onderling een grote rol: “*Het belangrijkste vind ik dat de groep eerst een groep wordt. Spelen gaat anders niet. Spelen doe je met elkaar*”. De leidsters hechten veel waarde aan gezamenlijke spelactiviteiten waarbij alle kinderen betrokken zijn. Ze zijn erop uit kinderen in het spel op elkaar te betrekken, kinderen nieuwsgierig naar elkaar te maken, kinderen samen te laten spelen. Zodra dat gebeurt, heeft het voorrang en trekken zij zich een stukje terug. ‘*Kinderen leren vooral van en met elkaar*’ zeggen

ze, *”je merkt dat kinderen leren op elkaar te wachten, naar elkaar te luisteren. Dat is toch de kracht van onze groep”*.

Intersubjectiviteit krijgt vorm in de voorbereidende activiteiten en het spel zelf. Om een gezamenlijke basis voor het spel te scheppen, halen de leidsters spullen in de kring waarmee ze een spel organiseren. Gezamenlijk verkennen ze de spullen, de leidsters doen de handelingen voor en kinderen spelen ze na of andersom. Ze geven woorden aan wat er gebeurt en nodigen kinderen uit hun eigen verhalen en ervaringen met het betreffende spelonderwerp te vertellen en te doen. Herkenbaarheid van het thema is voorwaarde. Als dan de spullen een plekje krijgen in een speelhoek in de klas gaan ze ervan uit dat de kinderen eerst zelf kunnen spelen, veelal door imitatie van het gezamenlijke spel. Als het spel te eenzijdig wordt of kinderen minder betrokken raken, dan kiezen zij een interventie: ze gaan meespelen en geven suggesties of nemen de leiding van het spel op zich. Eerst volgen ze het kind in haar spel. Vervolgens voegen ze iets toe, *“in de zone van de naaste ontwikkeling van het kind”*. Daarbij nemen ze de verhalen of specifieke interesse van het kind als startpunt van hun interventies. Ze kijken nauwkeurig of het kind de nieuwe impuls ontvangt en wachten dan een reactie af. Mocht die uitblijven dan proberen ze het opnieuw door middel van een andere interventie. De rol van speelmaat vinden ze het belangrijkste, *“en ondertussen kijken we ook naar de kinderen”*. De rollen *“lopen een beetje door elkaar”* vinden ze. Spelleider komt op de derde plaats. *“Stagemanager doen we vooral na en voor het werken”*, en soms moeten ze als directeur optreden.

De leidsters van de *Plusklas* hebben een belangrijke focus op het taal-leren van de kinderen. Voor het creëren van intersubjectiviteit is een gezamenlijke taal de invalshoek. Zij ervaren dat kinderen moeilijk kunnen participeren in het spel als ze nog weinig taal hebben. Daarom organiseren zij in de kring voorbereidende activiteiten waarbij de woorden uit het thema op een speelse manier aan bod komen. Woorden leren is ook een focuspunt tijdens het meespelen in de kleine groep. Binnen ieder thema gaan zij met hun groep op stap. Ze hebben de ervaring dat de kinderen in echte activiteiten zoals uitstapjes taal heel spontaan oppikken en gebruiken.

De leidsters plannen spel met een klein groepje. De andere kinderen mogen dan wel kijken, maar *“hij krijgt niet te veel aandacht (...). Je geeft wel antwoord en zo maar je geeft ze niet plotseling een rol. (...) een volgende keer is het andere kind aan de beurt”*. Ze zorgen ervoor dat alle kinderen regelmatig in de kleine groep met hen meespelen, en ze maken gemengde groepjes van meer en minder taalvaardige kinderen.

De belangrijkste rol vinden de leidsters die van stagemanager: *“Je ziet hoe kinderen spelen, dan ga ik bedenken wat ik ga doen”*. Daarna komt de rol van spelleider: *“hiermee kunnen we echt het spel verrijken”*. Als volgorde geven zij verder respectievelijk aan: speelmaat, toeschouwer en directeur. Maar *“eigenlijk zijn de rollen allemaal belangrijk”*.

Cognitief uitdagende handelingen

De leidsters van de *Voorschool* hechten veel belang aan veiligheid. Het is een voorwaarde in het werken met deze NT2kinderen. Het is veilig genoeg als kinderen ervaren dat ze niet op hun vingers worden getikt en dat ze de Nederlandse taal mogen gebruiken ook als ze dat nog niet zo goed kunnen. In deze context ontstaat de mogelijkheid tot groei. Meer taal, langere speelduur, uitgebreider, rijker spel en er ontstaat een verhaal.

Spelinhouden kiezen ze uit herkenbare situaties uit de sociaal culturele werkelijkheid van het kind. Dan komen kinderen sneller met hun eigen inbreng in het spel en doen,

denken en praten ze mee. Woorden en taal blijven meer hangen als ze verbonden zijn aan activiteiten die indruk maken op de kinderen. En dat zijn vooral eigen en echte ervaringen van kinderen. Extra taalimpulsen brengen zij in door samen met kinderen ‘woorden te doen’. Dat wil zeggen: zij geven woorden aan de ervaringen van de kinderen en spelen woorden uit totdat ze zien dat de kinderen het woord hebben geïntegreerd in het eigen taalgebruik. Dat kan zijn doordat zij zien dat het kind doorgaat op de handelingen in het spel of verbaal juist reageert. Zij confronteren ze niet zozeer met wat zij nog niet weten. Nieuwe elementen moeten heel dicht bij het kind zitten.

De leidsters van de *Plusklas* beogen het spel te ondersteunen in de vorm van een driedelige aanpak: voordoen, meedoen, zelf doen. In de kring of kleine groep doen zij eerst voor zodat kinderen hen kunnen imiteren. In het meedoen helpen ze kinderen te spelen door te souffleren. Voordoen werkt goed bij bijna vierjarige peuters, maar bij de twee- en driejarige peuters is het niet genoeg. Daar is meer nodig. Soms vragen zij zich af of tweejarige peuters wel mee kunnen doen in het rollenspel. De groep die zij nu hebben ervaren ze als moeilijk, *“Eenvoudig rollenspel, dat is onze belangrijkste spelvorm, daar willen we naar toe, maar het lukt dus niet altijd. (..) Ze hebben gewoon geen voorstellingen”*.

In de kleine kring spelen ze met de kinderen op basis van een voorbereid speelplan. Daarin bieden ze kinderen impulsen om het spel inhoudelijk op een hoger niveau te brengen. Zij kiezen de kinderen uit die mee mogen in de activiteit. In hun themakeuze doen ze mee met de basisschool. Als een thema de kinderen niet zo aanspreekt hebben de kleine groepsactiviteiten minder impact en, zo ervaren de leidsters, hebben kinderen ook geen zin om mee te doen.

Samengevat kunnen we zeggen dat de beide speelzalen naast gemeenschappelijke items als taalverrijking en ontwikkeling door middel van spel ook elk een eigen accent leggen in hun opvattingen en aanpak. Co-constructie is te herkennen in de gerichtheid van de leidsters van de *Voorschool* op de betrokkenheid van de kinderen in het spel. Voor de leidsters van de *Plusklas* is primair een gemeenschappelijke taal de invalshoek en vanuit dat vertrekpunt willen ze iets toevoegen aan het spel.

In de opbouw van de spelbegeleiding en een cognitief uitdagend taalaanbod zijn er ook verschillen te constateren. De *Plusklas* kiest tijdens de spelbegeleiding voor een strategie van voordoen, meedoen en zelf doen. De *Voorschool* begint eerst bij het kind en is dan nog niet geïnteresseerd in een nieuwe toevoeging; de leidsters starten met meedoen met dat wat een kind al kan om vervolgens samen te spelen.

De taalverrijking tenslotte is bij de *Voorschool* geheel opgenomen in de spelactiviteit. Er worden uitsluitend woorden aangeboden die in het spel nodig zijn en die woorden worden uitgespeeld en er wordt mee gehandeld. In de *Plusklas* komen de woorden voort uit de woordenlijst die vooraf door de leidsters is samengesteld. Deze woorden worden bewust in de verschillende activiteiten gebruikt en de leidster zorgt ervoor dat ze aan het spel worden toegevoegd.

4.2 De spelbegeleiding

De observaties

De verschillen tussen de leidsters die uit de interviews naar voren kwamen corresponderen met bevindingen van de analyse van de videofragmenten. We zullen voor iedere peuterspeelzaal een spel uitlichten. Voor we deze videofragmenten

bespreken, geven we eerst een korte schets van de context waarin het rollenspel plaatsvindt in de vorm van een beschrijving van de voorbereidende activiteiten tijdens de ochtend.

Op de *Voorschool* wordt in de kring het spel voorbereid. De leidster brengt nieuwe spullen in en creëert in interactie met de kinderen een gezamenlijke speelervaring rond een thema *slapen* door de herinrichting van het poppenhuis, en een verhaal op te bouwen met attributen in het uitspelen van slaapkameractiviteiten. Tijdens het vrije spel, dat volgt op de kringactiviteiten, kunnen de kinderen dan zelf verder gaan of het spel nog een keer spelen in de desbetreffende speelhoek of plek. Alle kinderen mogen zelf een activiteit kiezen. Beschikbaar zijn de huishoek, de bouwhoek, de zandtafel, de verteltafel, de themahoek, de spelletjestafel en een tafel waar je kunt knippen, plakken of schilderen. De leidsters kijken wat de kinderen gaan doen, observeren het spel en een leidster gaat vervolgens met een kind of een groepje kinderen meespelen, terwijl de andere leidster het overzicht houdt en tevens de constructieve activiteiten begeleidt. Het geselecteerde fragment is een van de drie rollenspelen die de leidster op deze ochtend begeleidt; daarna speelt ze nog met kinderen in de huishoek en in de speciale slaapkamer.

In de *Plusklas* wordt de kring gebruikt voor meer talige activiteiten. Aan de hand van een aantal platen praat de leidster met de kinderen over het thema *wonen* en worden er met behulp van foto's ervaringen besproken over het uitstapje waarbij de kinderen in twee groepen gingen theedrinken bij één van de kinderen thuis. Drie kinderen worden uitgenodigd voor deelname aan een gezamenlijke spelactiviteit met de leidster. Vandaag is deze in de huishoek en zal aansluitend op het thema 'wonen' gaan over 'eten koken' en 'afwassen'. De overige kinderen mogen vrij spelen in de themahoek waar je kunt slapen en boekjes lezen, de bouwhoek, verteltafel, aan de spelletjestafel of meedoen met de groepshulp aan een constructieve activiteit. In de ruimte staan ook nog wat losse materialen zoals een stuur en een chauffeursstoel, een spiegel en een werkbankje met schroevendraaiers en ander plastic gereedschap. Het fragment over de bus begon als een spontane activiteit van de kinderen zelf. Vanwege de vergelijkbaarheid met het spel in de *Voorschool* hebben we voor dit spel gekozen.

Spelbegeleiding op de Voorschool

De leidster: co-constructie en intersubjectiviteit

Tijdens de spelbegeleiding op de *Voorschool* wisselt de leidster voortdurend van rol. Het spel met Fatima en Pedram duurt 6 minuten en 28 seconden. Dan verplaatst het spel zich naar de huishoek waar de leidster de patiënt wordt en dokter Pedram haar gaat onderzoeken terwijl Fatima een verzorgende verpleeghulp wordt. De leidster is in het begin toeschouwer (5%), een enkele opmerking is niet betrokken (1%) en in het vervolg is zij stagemanager, speelmaatje en spelleider in een verhouding van 34% - 23% - 36%. In haar rollen zoekt de leidster een gemeenschappelijke basis om de kinderen te laten participeren in het spel door voortdurend aan te sluiten en een stap verder te zetten. In voorbeeld (4) ziet ze dat Fatima (3;06) met de poppetjes van het poppenhuis speelt. Ze gaat erbij zitten, op de grond, en neemt een uiting van Fatima als basis voor het opbouwen van een verhaal. Ze kiest daarbij de rol van spelleider om het verhaal op te bouwen: ze introduceert een nieuwe rol. Ze probeert Pedram (3;08) en Nourdin (3;03) die komen kijken erbij te betrekken. Nourdin gaat er niet op in, maar Pedram is geïnteresseerd en na verloop van tijd wil hij de dokter zijn zoals in (5) is te zien. De leidster bevestigt hem in zijn

keuze door, als stagemanager, te wijzen naar de dokterskoffer. De voorbeelden zijn fragmenten van het hele protocol van het 'papa is ziek' spel.

(4) Papa is ziek

Fatima speelt bij het poppenhuis. Ze legt vader in het grote poppenhuisbed. Ze speelt alleen.

FAT: *Pappa is ziek, pappa is helemaal ziek* xx. (Ze zegt dit tegen Mesda die langs loopt).

(De leidster komt op het kussentje op de grond bij Fatima en het poppenhuis zitten).

FAT: *Pappa is ziek*. (tegen de leidster. Pedram en Nourdin komen erbij staan).

LEI: *Oh, de dokter moet komen*.

Rol: Spelleider

LEI: *Pappa is ziek, zegt Fatima*. (De leidster richt zich tot Pedram)

LEI: *Waar is de dokter? Even zoeken waar de dokter is*. (Ze zoekt in het poppenhuis naar een dokter-poppetje).

Rol: Spelleider.

FAT: *De dokter?*

LEI: *Ja hoor, hier is de dokter*. (Pakt playmobielpopje en zet hem op de grond). *Toe toe doem, toe doem, toe doem*. (Ritmisch laat ze 'de dokter' naar Fatima toe lopen).

Rol: Spelleider.

FAT: *He, pappa is ...* (roept).

LEI: *Pappa, wat is er aan de hand?* (Spreekt met een donkere, zware doktersstem).

Rol: Spelleider.

FAT: *Uh, xx moe*.

LEI: *Ik ben zo ziek dokter*. (Spreekt met de stem van het vaderpopje.)

Rol: Spelleider.

LEI: *Wat heeft u dan?* (heeft het dokterspopje in haar hand en met donkere doktersstem richt zij zich tot Fatima).

Rol: Spelleider.

LEI: *Fatima, wat heb pappa dan?*

Rol: Stagemanager.

FAT: *Is ziek*.

LEI: *Pijn in zijn buik?*

Rol: Speelmaatje.

FAT: *Jaha*.

(...) Fatima pakt even later het dokterspoppetje en houdt het vast bij het bed van de vader. De leidster, in de rol van stagemanager, zegt: *Dokter, ga papa maar beter maken*. Dan praat Fatima verder met de dokterspop tegen papa.

(5) Ik ben dokter

Ped staat bij het spel van Fatima te kijken en na een tijdje roept hij dat hij de doktersrol wil spelen.

PED: *Ik ben dokter, ik ben dokter*. (Pedram geeft te kennen dat hij de doktersrol, die nu door een poppetje wordt gespeeld, over wil nemen.)

LEI: *O, ben jij de dokter?*

Rol: Stagemanager.

PED: (Knikt)

LEI: *Ohhh..., misschien moet je dan even de dokterskoffer pakken. Ja?*

Rol: Stagemanager.

PED: (Pedram staat snel op en rent naar de huishoek.) (...)
 LEI: *Daar is de echte dokter.* (Pedram komt aanlopen met de dokterstas in zijn hand en blijft staan bij Fatima en de leidster).
 Rol: Stagemanager
 FAT: *En ziek en ziek en ziek.* (Fatima kijkt Pedram aan terwijl ze een voor een de zieke vaders en baby aanwijst).
 LEI: *Er zijn twee zieken. Een papa en een kindje is ook ziek.*
 Rol: Stagemanager.
 PED: *Oke.* (Buigt zich over de zieke poppetjes, pakt zijn dokterstas en haalt de stethoscoop eruit. (...).

Cognitief uitdagende handelingen

Het meespelen via de poppetjes in fragment (4) maakt het mogelijk de verschillende rollen van vader en dokter voor te doen. Door mee te spelen draagt de leidster in het spel zelf, *al doende*, nieuwe elementen aan. Zij doet verschillende sleutelzinnen om het spel te verrijken, zowel wat de setting betreft (introductie van de rol van de dokter) als de handeling (de dokter die onderzoekt “*wat is er aan de hand?*”, “*Dokter, ga papa maar beter maken*”, en later, in fragment (5) met Pedram “*Heb je geen prikje?*”). Het taalgebruik wordt daarbij ondersteund door handelingen, en in het voorbeeld door paralinguïstische informatie zoals de toon waarop ze de mannenrollen speelt. Dat geeft kinderen die het Nederlands niet goed beheersen een extra steun om mee te spelen.

De taalvorm bij het meespelen is die van de dialoog, waardoor kinderen uitgenodigd worden een rol op zich te nemen. In de rol van spelleider, speelmaatje en stagemanager stelt de leidster vragen en geeft ze opdrachten. Ook kan ze in het spel op een natuurlijke manier de taal van de kinderen verrijken (Fatima zegt: *En ziek en ziek en ziek. De leidster parafraseert: Er zijn twee zieken. Een papa en een kindje is ook ziek.*).

Vanaf het begin is de leidster gericht op het opbouwen van een verhaal. Haar openingszin in fragment (4) *De dokter moet komen* is de sleutelzet voor het uitspelen van de handeling. Ook bij de tweede episode, als Pedram de rol van dokter op zich neemt in fragment (5), zorgt ze dat de er een handelingsverloop is: ze geeft hem, in de rol van stagemanager, oriënterende informatie: *Moet ie misschien een prikje?* en even later: *Moet ie misschien zo een drankje hebben?*

De kinderen

Fatima en Pedram krijgen ieder op een verschillende manier middelen aangereikt om de spelhandelingen naar een hoger niveau te trekken. Fatima speelt aanvankelijk alleen, maar als Pedram en Nourdin erbij komen staan, probeert de leidster er een coöperatief spel van te maken: met “*Papa is ziek, zegt Fatima*” probeert ze hen bij het spel te betrekken. Pedram blijft aanvankelijk kijken. Als hij het dokterspopje pakt en het laat weglopen, pakt Fatima het terug en zegt : “*Moet niet, moet niet daar eten*”. Dan vraagt Pedram aan de leidster of ze met hem meegaat naar de slaaphoek, en als ze belooft dat ‘straks’ te doen, wil Pedram in het spel van Fatima de dokter zijn. Dat honoreert de leidster onmiddellijk. Ze verduidelijkt voor hem Fatima’s *En ziek en ziek en ziek*, en dan onderzoekt dokter Pedram de poppetjes, en Fatima geeft dokter Pedram aanwijzingen: “*Ook die*”.

De leidster doet voor hoe het verhaal met meerdere handelingen kan worden gespeeld. Fatima heeft de setting aangegeven “*papa is ziek*” en de leidster brengt de komst van de dokter in. Daarna speelt ze meerdere spelhandelingen voor. Fatima neemt het even

later over door het dokter- en vaderpoppetje tegen elkaar te laten praten; ze pakt er nog een babypopje bij en stopt de zieken in bed. Daarna speelt ze even voor de popjes met Pedram als dokter. Vanaf het begin helpt de leidster Pedram om zijn rol goed te kunnen invullen door de verwijzing naar de dokterskoffer. Opvallend is, dat Pedram maar een enkele suggestie nodig heeft om onmiddellijk aan de slag te kunnen. Dat blijft het patroon bij alle handelingen van de dokter, tot Pedram aan het eind zelf bedenkt dat papa moet 'slapen en plassen'. Als de leidster (als papa) dat vervolgens doet, beeindigt hij zijn spel.

Beide kinderen hebben steun van de context nodig: de attributen (poppetjes, dokterstas, stethoscoop) maken een belangrijk deel uit van het spel.

De spelbegeleiding in de Plusklas

De leidster: co-constructie en intersubjectiviteit

Tijdens de spelbegeleiding in de *Plusklas* gebruikt de leidster vooral de positie van stagemanager. Het spel dat begint met Sedej en Zequel en waaraan vervolgens Jarsinio en nog zes andere kinderen gaan deelnemen, duurt 8 minuten en 38 seconden. Het spel eindigt als iedereen uit de bus stapt en de leidster aangeeft dat het tijd is voor een gezamenlijke muziekactiviteit.

De leidster start haar begeleiding als toeschouwer, daarna als stagemanager en later speelmaatje. Tussendoor is ze twee keer met andere zaken bezig die in de klas gebeuren, een ruzie en een snotneus. Ze blijft dan wel op de plek waar het spel zich afspeelt maar is even niet betrokken op het spel. De verhouding is toeschouwer 15%, stagemanager 57%, speelmaat 26% en spelleider 8%, niet betrokken 8%.

In haar rollen is de leidster erop gericht een gemeenschappelijke taal te creëren waarbinnen het spel gespeeld kan worden. In de oriëntatiefase van dit spel doet ze dat door het stellen van vragen. In voorbeeld (6) ziet ze dat Zequel (2;05) aan het stuur draait en Sedej (2;10) een stoeltje pakt en nauwkeurig achter de chauffeur gaat zitten. Ze hurkt naast de kinderen en kiest de rol van stagemanager, door te beginnen met een vraag *Waar gaan jullie naartoe?* Zo geeft ze de kinderen ruimte voor eigen inbreng. Als Zequel antwoordt *Nou bus* herhaalt ze zijn antwoord en vervolgt met een nieuwe vraag waarop ze het antwoord niet afwacht. Dan verplaatst ze haar aandacht naar Sedej en vraagt haar over de babypop. Maar ook nu wacht ze het antwoord niet af, maar herhaalt haar eerste vraag aan Zequel. Als Zequel haar antwoordt dat ze naar het busstation gaan breidt de leidster de oriëntatie uit met weer een nieuw element en een nieuwe vraag. Fragment (6) laat zien dat de interventies van de leidster het spel niet verder brengen. Kenmerkend voor deze situatie is dat de leidster steeds nieuwe elementen inbrengt. Daarmee wil ze het spel graag verder brengen. Ze wacht echter niet af tot het kind haar boodschap heeft ontvangen en zelf met een verbale- of nonverbale reactie komt. Door naast de kinderen te blijven zitten en door haar vragen blijft ze buiten het kader van de spelhandeling. Haar vragen leiden niet tot een basis voor gezamenlijkheid. Ze richt zich tot ieder kind afzonderlijk.

In het tweede fragment (7) is de leidster zelf passagier geworden. Ze zit zelf 'in de bus'. Ze begeleidt het spel als stagemanager, speelmaat en spelleider en bouwt in wisselwerking met medepassagier Jarsinio (3;03) een aantal opeenvolgende spelhandelingen op. Kenmerkend voor deze episode is dat de leidster Jarsinio in eerste instantie volgt. Op zijn gebaar om alle juffen uit te nodigen mee te gaan in de bus reageert ze met bevestiging en uitgebreide herhaling van zijn uiting. Vervolgens brengt ze Jarsinio weer terug in het spel door haar opmerking *Het wordt druk in de bus*. Als Jarsinio dit bevestigt *Druk in de bus* voegt ze een nieuwe element toe en

wacht af tot Jarsinio dit heeft ontvangen voordat ze ermee door gaat. Jarsinio volgt de leidster in het verdere spel.

(6) Waar gaan jullie naartoe?

Midden in de klas zit Zequel. Hij speelt chauffeur en draait aan zijn stuurwiel. Sedej is passagier en zit achter hem. Haar babypop in de maxi-cosi staat naast haar. Ze spelen, zonder woorden, samen.

LEI: *Waar gaan jullie naartoe?*

Rol: Stagemanager. (Ze hurkt naast Zequel en Sedej)

ZEQ: *Nou, bus.* (tegen leidster)

LEI: *Met de bus, waar ga je naar toe dan?*

Rol: Stagemanager.

LEI: *Heb jij je baby mee?* (tegen Sedej)

Rol: Stagemanager.

SED: (Schudt nee)

LEI: *Wat is dat dan?* (Wijst naar de babypop in de maxi-cosi)

Rol: Stagemanager.

SED: (Buigt zich naar haar babypop.)

ZEQ: (Omgedraaid, kijkt naar babypop)

LEI: *He, wat gebeurt daar?* (Reageert op gebeurtenis ergens in de klas)

Rol: Niet betrokken.

LEI: *Waar gaan jullie nu naar toe?*

Rol: Stagemanager.

ZEQ: Naar busstation. (Zequel draait aan het stuur en zijn hele lijf draait mee)

LEI: *Ga je wel eens meer met de bus?*

Rol: Stagemanager.

(7) Ik ga d'r uit.

Er schuiven steeds meer kinderen (zes) hun stoeltje aan in de bus. Zequel, de buschauffeur kijkt achterom en glimlacht. De leidster zit ook in de bus en voor haar zit Jarsinio (3;03).

JAR: *Mee* (onverstaanbaar woord). (Met een weids gebaar wijst Jar de andere aanwezige juffen aan. Hij richt zich tot de leidster voor hem)

LEI: *Alle juffen komen ook mee. Ja, dat weet ik niet.*

Rol: Stagemanager.

LEI: *Het wordt druk in de bus jongens.* (Er komen nog twee kinderen in de bus. De leidster helpt ze met de stoelen en plek).

Rol: Speelmaat.

JAR: *Druk in de bus.*

LEI: *Druk maar op het knopje als je er uit wilt hoor.* (Wijst in de lucht naar een denkbeeldig knopje).

Rol: Spelleider.

LEI: *Het zit daar.* (Wijst naar boven)

Rol: Speelmaat.

LEI: *Druk maar.*

Rol: Spelleider

JAR: (Drukt op het denkbeeldige knopje).

LEI: *Eh, buschauffeur wilt u stoppen, we willen er uit.*

Rol: Speelmaat.

LEI: *Ik ga d'r uit.*

Rol: Speelmaat.

JAR: *Ik ga d'r uit.*

De andere kinderen stappen ook uit de bus, de chauffeur blijft nog even achter het stuur zitten totdat de leidster iedereen uitnodigt voor een gezamenlijke muziekactiviteit.

Cognitief uitdagende handelingen

Het meedoen als stagemanager in fragment (6) maakt het mogelijk de verschillende elementen van het busspel te verkennen, maar laat hier de beperkingen van deze rol zien. Het blijft een talige aangelegenheid, de uitingen van de leidster zijn niet verbonden met non-verbale handelingen. Door het talige karakter, het praten over het spel of over ervaringen die met het onderwerp van het spel te maken hebben, worden de handelingen van de kinderen niet uitgebreid en de rollen in de bus niet complexer. Het spel blijft steken in een abstractie van woorden die op zichzelf blijven en niet verbonden raken met het spelthema. De sleutelzetten zijn vooral de vragen. De verrijking van het spel blijft uit.

Doordat elke vraag een nieuw element in zich heeft ontstaan er in het spel korte fragmentarische stukjes. Het wordt geen verhaal, er is geen aanzet tot een handeling. De leidster zou het spel hebben kunnen verdiepen door middel van handelingen zoals kaartjes knippen, halte aangeven, etc., maar ze oriënteert de kinderen alleen op aspecten van de setting (waar naartoe, baby als passagier). De kinderen blijven een patroon herhalen, er ontstaat geen afstemming op een gezamenlijk doel of richting. Doordat de leidster wel betrokken blijft bij het spel, worden andere kinderen ook deelnemer en duurt het spel vrij lang.

In het volgende fragment (7) speelt de leidster mee en creëert in wisselwerking met Jarsinio een doel in het spel. Haar sleutelzetten *knopje drukken*, *chauffeur waarschuwen*, *uitstappen*, verrijken de handelingen in het spel en brengen een verhaal in. De leidster ondersteunt haar taal met een handeling (knopje drukken) en Jarsinio speelt het na. Ook in de taal doet ze het voor *Ik ga d'r uit*, en Jarsinio zegt en doet haar na. Ze betreft de chauffeur in het spel *Buschauffeur, we willen eruit* en bevestigt Zequel daarbij in zijn rol.

De taalvorm bij het meespelen is in beide fragmenten die van de dialoog. In haar rol van stagemanager stelt ze vragen en praat ze over het spel. In de rol van spelleider geeft de leidster suggesties en brengt nieuwe elementen in. In fragment (6) is de leidster opzoek naar een speelplan bij de kinderen *Waar gaan jullie naartoe?* In fragment (7) creëert ze zelf een richting als ze Jarsinio suggereert *Druk maar op het knopje als je er uit wilt hoor*.

De kinderen

Zequel en Sedej spelen elk een solitair spel als chauffeur en babyverzorger. Hun spel komt samen in het busspel als Sedej achter Zequel plaats neemt in de bus en hij lachend achterom kijkt en verder stuurt. De leidster bevestigt dit samenspel: *Waar gaan jullie naartoe?*, maar als een bevredigend antwoord uitblijft richt ze zich apart tot de kinderen. Zequel blijft echter verbonden met zijn passagier en later ook met de andere passagiers. Sedej blijft solitair spelen met haar babypop in de maxi-cosi, wiegt, neemt het in de armen. Gedurende het hele busspel speelt zij haar eigen spel en blijft

ook passagier. Als het erg druk wordt in de bus staat ze op en gaat even bij de leidster staan om daarna weer te gaan zitten. Solitair, patroon herhalend spel met een verbinding aan de context van de bus. Voor Zequel geldt hetzelfde. Hoewel hij in de startfase van het spel betrokken raakt op de leidster, hij reageert op haar vragen met *Nou bus, Naar busstation en Ja*, verrijkt dat zijn handelingen niet. Hij blijft aan het stuur draaien en kijkt af en toe achterom naar zijn passagiers. (Als Dario (een kind dat fotograaf speelt) voor hem gaat zitten en daarmee zijn uitzicht belemmert, maant hij hem weg te gaan). Jarsinio staat aan de kant te kijken en als hij zegt *Ik wil ook mee* richt de leidster zich op hem en helpt ze hem in de bus. Dat is overigens ook het moment dat de leidster speelmaat wordt. *Mag ik ook mee?* vraagt ze Zequel en Sedej. Jarsinio antwoordt bevestigend. Ze gaat achter hem in de bus zitten op een stoeltje. Zo ontstaat het spel van de leidster met Jarsinio. Jarsinio is vanaf het begin gericht op de leidster en bouwt met haar een conversatie op: *Mee* (alle juffen ook mee). De leidster speelt voor hoe je op het knopje kunt drukken om de bus te laten stoppen. Jarsinio pakt deze handeling meteen op en doet haar na. Samen spelen ze verder. Als de leidster zegt *Ik ga d'r uit*, volgt Jarsinio onmiddellijk, gebruikmakend van dezelfde woorden. Zo volgt Jarsinio de initiatieven van de leidster en lukt het hem meerdere opeenvolgende spelhandelingen uit te voeren. In dit spel gaat het om een denkbeeldige situatie, waarin stoeltjes achter elkaar de bus vormen en er een denkbeeldig knopje is. Het stuur op een dashboard is een belangrijk attribuut dat aanleiding tot het spel vormt.

5. Conclusie en discussie

In de spelliteratuur worden drie basale stappen in de spelbegeleiding onderscheiden: het inrichten van de omgeving, observeren en ondersteunen (Johnson, Christie & Yawkey, 1999, Janssen-Vos, 2004). In ons onderzoek hebben we geprobeerd het beeld scherp te stellen op de tweede en derde component. Als invalshoek hebben we daarbij de rollen genomen die de leidster in kan nemen in het spel. Uit de interviews en video-opnames blijkt dat de praktijktheorie van de leidsters en hun praktijk nauw aansluiten. De leidsters van de *Voorschool* hechten veel waarde aan meespelen, en dat doen zij vooral in de rol van spelleider en, in mindere mate, speelmaat. Hun communicatie is voor het merendeel binnen het kader van de spelhandeling. Dat maakt het mogelijk de taal te verbinden met spelhandelingen. De leidsters van de *Plusklas* benadrukken de rol van de stagemanager en die rol nemen zij het meest op zich. Hun communicatie is vooral buiten het kader van de spelhandeling, waardoor er minder een verbinding is met het handelen. Intersubjectiviteit manifesteert zich vooral tijdens het spel. De rol van toeschouwer wordt door beide leidsters maar kort vervuld; het kijken en zoeken van een gemeenschappelijke basis is een interactionele aangelegenheid.

Cognitief uitdagend spel lijkt vooral aan de orde als de leidsters meespelen. Uit onze video-opnames blijkt dat meespelen bevorderlijk is voor de participatie van kinderen en aanzet tot meer spelhandelingen. In het beleid van beide peuterspeelzalen wordt sterk de nadruk gelegd op taal. De leidsters werken met thema's, waarbij specifieke woorden centraal staan. In hun aanpak kiezen zij verschillende strategieën. De leidsters van de *Voorschool* spelen de woorden uit als ze in het spel nodig zijn, die van de *Plusklas* hebben een speelplan waarin het gebruik van de woorden is voorbereid. Ons materiaal is te beperkt om de implicaties van beide aanpakken voor de taalvaardigheid van de kinderen te onderzoeken. Bovendien verschillen de

peuterspeelzalen naar de leeftijdsopbouw van de groep (*Voorschool* gemiddeld 3;6 jaar, *Plusklas* 3;1 jaar). Jonge kinderen blijken woorden het best te verwerven als ze vaak worden gebruikt in een actiecontext (Verhelst, 2003). “*Woorden doen*”, zoals de leidsters van de *Voorschool* dat uitdrukken, binnen de context van de spelhandeling lijkt daarom een gunstige conditie te scheppen. Bewustzijn van het belang om deze woorden vaak te gebruiken is eveneens belangrijk. Een combinatie van bewust herhaald gebruik tijdens spelhandelingen lijkt het meest gunstig. Het is een vraag voor vervolgonderzoek in welke mate dat in de dagelijkse praktijk te realiseren is.

De leidsters van de *Plusklas* ervaren de groep als moeilijk, over de jonge kinderen in de groep stellen ze “*Ze hebben gewoon geen voorstellingen*”. Hun veronderstelling dat kinderen van deze leeftijd nog niet aan rollenspel toe zijn lijkt echter ongegrond. Volgens Hudson & Shapiro (1991) hebben kinderen vanaf 14 maanden al een algemene kennis van de organisatie van opeenvolgende gebeurtenissen in een vertrouwde situatie. Vanaf 1 jaar hebben ze een geheugen voor een opeenvolging van specifieke gebeurtenissen. Als ze tussen de 20 en 30 maanden zijn en ondersteund worden door volwassenen kunnen ze er over vertellen. Met drie jaar hebben ze een uitgebreid autobiografisch geheugensysteem. In een overzichtsstudie laten Berk & Winsler (1995) zien dat kinderen ook in het rollenspel door de ondersteuning van de volwassene tot complexer spel in staat zijn. Op de peuterspeelzaal zijn de jongste kinderen weliswaar nog niet in staat op eigen kracht een verhaal te vertellen en een rollenspel uit te spelen, maar als een leidster ze op hun potentiële ontwikkeling aanspreekt kunnen ze een hoger niveau van spel bereiken. In de *Plusklas* is te zien dat er, zodra de leidster de bus instapt, er kinderen bij komen (*Het wordt druk in de bus jongens.*).

Hoe kunnen de theoretische begrippen intersubjectiviteit, participatie en cognitieve uitdagende activiteiten nu vertaald worden voor de praktijk? Welke instrumenten bieden deze inzichten voor een didactiek en scholing van de leidsters? In onze besprekingen met de leidsters hebben we een benadering van “de drie V’s” voorgesteld: volgen, verbinden en verdiepen. Volgen heeft betrekking op het creëren van intersubjectiviteit: de leidster kijkt, onderzoekt, verkent waar het kind mee bezig is, welke betrokkenheid er is. Vervolgens verbindt ze zich in haar speelplan aan de belangstelling van het kind en probeert ook of andere kinderen zich met het spel kunnen en willen verbinden. Het doel is participatie van de kinderen in het spel. De derde stap is die van het verdiepen, het cognitief uitdagen. De leidster voegt aan het spel van de kinderen nieuwe elementen toe met het doel hun spelhandelingen op een hoger niveau te brengen. Bij deze aanpak van de drie V’s gaat het om een cyclisch proces: de rollen “*lopen een beetje door elkaar*”, en “*zijn eigenlijk allemaal belangrijk*”; de leidsters spelen mee “*en ondertussen kijken we ook naar de kinderen*”. Zo ontstaat kennis, via spel, door co-constructie van leidster en kinderen.

Literatuur

- Baker, A., Blankenstijn, C. & Roelofs, M. (2000). Pragmatiek. In: S. Gillis & A. Schaerlaekens (Red.). *Kindertaalverwerving. Een handboek voor het Nederlands* (pp. 287-325). Groningen: Martinus Nijhoff.
- Beizer, L. & Howes, C. (1992). Mothers & Toddlers: partners in early symbolic play: illustrative study. In: C. Howes, O. Unger & C. Matheson (Eds.) *The collaborative construction of pretend* (pp. 25-43). New York: State University of New York Press.

- Berk, L.E. & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Blum-Kulka, S. , Huck-Taglicht, D. & Avni, H. (2004), The social and discursive spectrum of peer talk. *Discourse Studies* Vol. 6 (3): 307-328.
- Boonstra, C. & Koop, M. (2002). Op weg met taal. Een onderzoek naar peuterspeelzalen in de gemeente Emmen, *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 67, 1, 26-34.
- Dickinson, D.K. (1991). Teacher agenda and setting: constraints on conversation in preschools. In: A.McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 255-301). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Dickinson, D.K. & Sprague, K.E. (2001). The nature and impact of early childhood care environments on the language and early literacy development of children from low-income families. In: S.B. Neuman, & D.K.Dickinson (Eds.) *Handbook of early literacy research* (pp.263-280) (New York / London: The Guilford Press).
- Einarsdóttir, J. (1998) The role of adults in children's dramatic play in Icelandic preschools. *European Early Childhood Education Research Journal*, vol.6, 2, 87.
- El'konin, D.B. (1977). Toward the problem of stages in the mental development of the child. In: M.Cole (Ed.), *Soviet Developmental Psychology*. pp. 538-563. New York: M. E. Sharpe.
- Haan, D.de (1994). *Deep Dutch. Towards an operationalization of school language skills*. Amsterdam: IFOTT.
- Haan, D.de (2005). Social pretend play: potentials and limitations for literacy development. *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 13, 1, 41 – 55.
- Hajer, M. (1996). *Leren in een tweede taal. Interactie in vakonderwijs aan een meertalige klas*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Hoogsteder, M. (1995). *Learning through participation*. Utrecht: Dissertatie Universiteit Utrecht.
- Howes, C. & Clements, D. (1984). Adult socialization of children's play in child care. In: H.Goelman & E. Vineberg Jacobs (eds.). *Children's play in child care setting*. (pp. 20-36). Albany: State University of New York press.
- Hudson, J.A. & Shapiro, L.R. (1991). From knowing to telling: The development of children's scripts, stories and personal narratives. In: A.McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure*, pp. 89-136. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Jansen, C., de Blauw, A. & Damhuis, R. (2006). Kunnen leidsters en leerkrachten hun interactievaardigheden veranderen? In: T.Koole, J.Nortier & B. Tahitu (Red). *Artikelen van de vijfde sociolinguistische conferentie* (pp. 267-280). Delft: Eburon.
- Janssen-Vos F. (2004). Spel en ontwikkeling. Spelen en leren in de onderbouw. Assen: Van Gorcum.
- Janssen-Vos, F.& Pompert, B. (2003). *Startblokken van Basisontwikkeling*. Assen: Van Gorcum.
- Johnson, J.E., Christie, J.F. & Yawkey, T.D.(1999). *Play and early childhood development*. Longman: New York.
- Kontos, S. (1999). Preschool Teachers' talk, roles, and activity settings during free play. *Early childhood research quarterly*, 14, 3, 363-382.

- Leseman, P. & Cordus, J. (1994). *[Allochtone] kleuters meer aandacht*. Rijswijk: Ministerie van WVC & O&W.
- Leseman, P., Rollenberg, L. & Rispen, J. (2001). Playing and working in kindergarten: cognitive coconstruction in two educational situations. *Early Childhood Research Quarterly* 16, 363-384.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES project. Tools for analysing talk*. 2nd ed. Hillsdale, New Jersey/ Hove, U.K.: Lawrence Erlbaum.
- Pellegrini, A.D. & Galda, L. (1993) Ten years after: a reexamination of symbolic play and literacy research. *Reading Research Quarterly*, 28, 2, 161-175.
- Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process In: B. Damon, D. Kuhn, & R.S. Siegler (Eds.) *Handbook of child psychology 5th ed. Vol.2, Cognition, perception and language* (pp. 679-744). New York: Wiley.
- Snow, C. (1991). Language Proficiency: towards a definition. In: G. Appel & H.W. Dechert (Eds.) *A case for psycholinguistic cases* (pp.63-87). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- The Design-Based Research Collective (2003). Design-Based research: an emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32, 5-8.
- Tizard, B. & Hughes, M. (1984). *Young children learning* 2nd ed. Malden / Oxford: Blackwell.
- Veen, A. Roeleveld, J. & Leseman, P. (2000). *Evaluatie van Kaleidoscoop en Piramide. Eindrapportage*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Verhelst, M. (2003). De relatie tussen taalaanbod en woordenschatverwerving van het Nederlands als tweede taal door 2.5-jarige allochtone kleuters in Brussel. In: T. Koole, J. Nortier & B. Tahitu (Red). *Artikelen van de vierde sociolinguistische conferentie* (pp. 522-531). Delft: Eburon.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge M.A. : Harvard University Press.
- Weert, T. van & Andriessen, D. (2005). *Onderzoeken door te verbeteren. Overbruggen van de kloof tussen theorie en praktijk in HBO-onderzoek*. <http://creativecommons.org/licenses/by-nd-nc/1.0/nl/>
- Wells, G. (1985). *Language development in the pre-school years*. Cambridge etc.: Cambridge University Press.
- Wood, D.J., Bruner J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology & Child Psychiatry* 17: 89-100.