



**TAAL- EN INTERACTIEVAARDIGHEDEN IN DE  
KINDEROPVANG**

**Reader trainers**

## Colofon

De TINK-training is in opdracht van BKK en het ministerie van SZW ontwikkeld door een consortium bestaande uit Sardes, ITTA en Expertisecentrum Nederlands. De training is met ingang van 15 december 2014 opgenomen in de Subsidieregeling Kinderopvang Taal- en interactievaardigheden van het Ministerie van Sociale Zaken en Welzijn.

### Tekst:

*Sardes*  
Jeroen Aarssen  
Marianne van Teunenbroek  
Lange Viestraat 371  
3511 BK Utrecht  
030 232 6200  
[secretariaat@sardes.nl](mailto:secretariaat@sardes.nl)  
[www.sardes.nl](http://www.sardes.nl)



*ITTA UvA*  
Petra Popma  
Bregje Kaars Sijpesteijn  
Spuistraat 210  
1012 VT Amsterdam  
020 525 3844  
[info@itta.uva.nl](mailto:info@itta.uva.nl)  
[www.itta.uva.nl](http://www.itta.uva.nl)



*Expertisecentrum Nederlands*  
Judith Stoep  
Postbus6610  
6503 GC Nijmegen  
024 361 56 24  
[info@expertisecentrumnederlands.nl](mailto:info@expertisecentrumnederlands.nl)  
[www.expertisecentrumnederlands.nl](http://www.expertisecentrumnederlands.nl)



© 2015 TINK. Versie 2.

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteurs.

# Inhoudsopgave

<b>Hoofdstuk 1: Inleiding</b> .....	<b>4</b>
<b>Hoofdstuk 2: Ontwikkelingsstimulering in de kinderopvang</b> .....	<b>5</b>
Kwaliteit van kinderopvang .....	5
<b>Hoofdstuk 3: Interactievaardigheden</b> .....	<b>7</b>
Taalontwikkeling .....	7
Taallijn .....	8
Zes interactievaardigheden .....	9
Sensitieve responsiviteit .....	10
Respect voor autonomie .....	11
Structureren en grenzen stellen.....	12
Praten en uitleggen .....	13
Ontwikkelingsstimulering.....	15
Begeleiden van interacties .....	17
Kansen grijpen, kansen creëren.....	19
Interactief voorlezen.....	19
<b>Hoofdstuk 4: Taalvaardigheid</b> .....	<b>21</b>
Taalvaardigheid van pedagogisch medewerkers .....	22
Taalverwerving bij volwassenen: geïntegreerde benadering .....	22
Taalvaardigheid in de TINK-training .....	23
<b>Hoofdstuk 5: De lerende organisatie</b> .....	<b>24</b>
<b>Achtergronden</b> .....	<b>25</b>
Achtergronden voor deelnemers .....	25
Achtergronden voor trainers.....	25
<b>Referenties</b> .....	<b>27</b>

## Hoofdstuk 1: Inleiding

Een goede taal- en interactievaardigheid is een belangrijke voorwaarde voor goede kwaliteit van de opvang en educatie van jonge kinderen<sup>1</sup>. De TINK-training (Taal- en Interactievaardigheden in de Kinderopvang) is een training voor pedagogisch medewerkers (pm'ers) en gastouders<sup>2</sup>. Het doel van de TINK-training is de taal- en interactievaardigheden van pm'ers en gastouders te verbeteren. Met TINK werken pm'ers zowel op individueel niveau en als team. Gastouders kunnen in plaats van de teamfeedback ook de reflectie van een medecursist of een collega-gastouder gebruiken om aan hun vaardigheden te werken. TINK biedt pm'ers en leidinggevendenden concrete handreikingen om hun taal- en interactievaardigheden te versterken, om te komen tot rijk en correct taalaanbod. Ze zijn daardoor beter toegerust om goede interacties aan te gaan en goede taal- en ontwikkelingsstimulering te bieden aan kinderen van 0 tot 12 jaar. De training is zo samengesteld dat pedagogisch medewerkers en gastouders (en hun managers) eveneens ervaring opdoen met het in de praktijk gebruiken van vaardigheden zoals zelfreflectie, teamreflectie en feedback geven en ontvangen. Dit draagt bij aan het ontwikkelen van een lerende organisatie. De deelnemers leren hoe zij deze vaardigheden in de praktijk kunnen gebruiken, de managers weten hoe ze ervoor kunnen zorgen dat hun medewerkers deze vaardigheden in het team verder ontwikkelen en gebruiken. Dat zorgt voor duurzame verankering van de in deze training aangeboden kennis en vaardigheden.

Wij staan een aanpak voor waarin aandacht wordt besteed aan de zes interactievaardigheden zoals Riksen-Walraven die in hun huidige vorm voor het eerst heeft beschreven<sup>3</sup>. De Taallijn (Expertisecentrum Nederlands en Sardes<sup>4</sup>) is de basis van onze aanpak. We zijn ons er van bewust dat de Taallijn aanvankelijk is opgezet met een ontwikkelingsstimulerend doel. We vullen de Taallijn daarom aan met aspecten die absoluut horen bij de zes interactievaardigheden, maar die niet of minder talig van aard zijn. Denk bijvoorbeeld aan het op de knieën gaan zitten om contact te maken met kinderen (sensitieve responsiviteit) of kinderen te leren om elkaar te troosten (begeleiden van interacties). Een goede pedagogisch medewerker is in onze ogen in staat om zowel de meer verzorgende als de meer ontwikkelingsstimulerende vaardigheden in te zetten. Op de VVersterk slotconferentie (december 2013) wees Jim Elicker van Purdue University op het belang van zo'n 'careteacher'<sup>5</sup>.

In deze reader gaan we in op de pijlers van de TINK-training. We gaan kort in op de noodzaak om tot een kwaliteitsverbetering in de kinderopvang te komen. Vervolgens bespreken we de interactievaardigheden die een belangrijke rol spelen in het verwezenlijken van die kwaliteitsverbetering en de wijze waarop de taalvaardigheid van de pedagogisch medewerker hierin intervenueert. We besluiten met algemene informatie over de lerende organisatie, en hoe deze in het perspectief van de TINK-training moet worden gezien.

---

<sup>1</sup> National Scientific Council on the Developing Child, 2007.

<sup>2</sup> Voor de leesbaarheid hebben we er voor gekozen de term 'pedagogisch medewerker(s)/pm'er(s)' te gebruiken. Vanzelfsprekend bedoelen we daar eveneens 'gastouder(s)' mee.

<sup>3</sup> Riksen-Walraven, 2004.

<sup>4</sup> Voor een overzicht van alle Taallijn-onderdelen verwijzen we naar de NJI-databank Effectieve Jeugdinterventies: <http://www.nji.nl/nl/Databanken/Databank-Effectieve-Jeugdinterventies/Erkende-interventies/Taallijn>

<sup>5</sup> De integrale presentatie van Jim Elicker tijdens de VVersterk slotconferentie is als Sardes Educational Dialogue (SED) terug te vinden via het YouTube kanaal 'Versterk het jonge kind'.

## Hoofdstuk 2: Ontwikkelingsstimulering in de kinderopvang

Als er één ding duidelijk wordt uit onderzoek naar jonge kinderen is het het grote belang van de eerste levensjaren voor een gezonde ontwikkeling gedurende de rest van het leven. Onderzoek naar de ontwikkeling van het jonge kindbrein laat zien dat gedurende de eerste jaren allerlei verbindingen worden aangelegd die voorwaardelijk zijn voor een gezonde emotionele, motorische en denkontwikkeling op latere leeftijd. Ook leren we uit dit onderzoek dat de ontwikkeling van het brein voor een belangrijk deel afhankelijk is van invloeden van buitenaf. Warme, goede interacties met responsieve, liefdevolle volwassenen zijn cruciaal als het gaat om zowel het welbevinden als de gezonde ontwikkeling van jonge kinderen<sup>6</sup>.

Deze interacties vinden voor een belangrijk deel plaats in de gezinssituatie. Jonge kinderen brengen daarnaast vaak een belangrijk deel van hun tijd door in de kinderopvang of bij gastouders, en hebben ook daar te maken met volwassenen met wie zij veel tijd doorbrengen en aan wie ze gehecht zijn. Gastouders en pedagogisch medewerkers spelen dan ook een belangrijke rol in het welzijn en de ontwikkeling van het jonge kind, onder andere door het creëren van een goede band met het kind en zijn ouders. Daardoor kunnen zij beter aansluiten op de behoeften van het kind<sup>7</sup>.

### Kwaliteit van kinderopvang

Hoewel – met name in Nederland – lange tijd werd gedacht dat het ‘wegbrengen’ van kinderen naar de kinderopvang ongunstig was voor het jonge kind<sup>8</sup>, is er inmiddels veel onderzoek dat laat zien dat het bezoeken van een goed kinderdagverblijf langdurige positieve effecten kan hebben op de sociale en persoonlijkheidsontwikkeling van kinderen, evenals op hun taalontwikkeling en schoolprestaties. Opvang van lage kwaliteit heeft negatieve effecten op de ontwikkeling van kinderen, opvang van hoge kwaliteit kan kinderen iets extra’s bieden. Kwaliteit van opvang is dus essentieel, en dan met name de pedagogische kwaliteit: de mate waarin de opvang tegemoet komt aan pedagogische doelstellingen<sup>9</sup>.

Maar wat is nu die kwaliteit? Als het gaat om de kwaliteit van ‘Early Childhood Education and Care’ (zoals dat in de internationale literatuur genoemd wordt) zien we dat een aantal structurele factoren van belang is, zoals een veilige omgeving en de groepsgrootte. Steeds weer echter wijst onderzoek uit dat dé cruciale factor de kwaliteit van de pedagogisch medewerker is, en dan specifiek de kwaliteit van de interacties die plaatsvinden tussen kind en pedagogisch medewerker. Onderzoeksresultaten uit het project *Starting Strong* waaruit bleek dat het opleidingsniveau van pedagogisch medewerkers positief samenhangt met de pedagogische kwaliteit van de geboden opvang<sup>10</sup>, hebben er toe geleid dat ook in Nederland beleid is ontstaan om het opleidingsniveau van werkers in de kinderopvang te verhogen: zo hebben de G37 geld gekregen om in VVE-groepen hbo’ers aan te stellen. Voor de meeste kinderopvangorganisaties geldt echter dat zij voornamelijk werken met mbo-geschoold personeel. Nu laat onderzoek zien dat naast het algemene opleidingsniveau het vooral belangrijk is dat een medewerker specifiek geschoold is in het omgaan met jonge kinderen<sup>11</sup>. Zij<sup>12</sup> moet zich bewust zijn van het belang van haar rol en voldoende vaardigheden bezitten om de kinderen een veilige, prettige en stimulerende omgeving te kunnen bieden. Het kunnen aangaan van goede interacties met kinderen is hierin uiterst belangrijk<sup>13</sup>.

<sup>6</sup> o.a. National Scientific Council on the Developing Child, 2008.

<sup>7</sup> Raikes & Edwards, 2009.

<sup>8</sup> Zoals bijvoorbeeld Marianne Rixen-Walraven al aangaf in haar oratie in 2000.

<sup>9</sup> Rixen-Walraven, 2004.

<sup>10</sup> OECD, 2012.

<sup>11</sup> OECD 2012.

<sup>12</sup> Waar ‘zij’ staat kan uiteraard ook ‘hij’ worden gelezen.

<sup>13</sup> OECD, 2012.

Een belangrijke voorwaarde voor het vormgeven van die goede, stimulerende interacties met jonge kinderen is rijk, correct en interactief taalgebruik van pedagogisch medewerkers. Kinderen leren taal voornamelijk in interactie met volwassenen, en het is dan ook van belang dat deze volwassenen een goed taalmodel vormen en dat hun eigen taalvaardigheid van goede kwaliteit is. In Nederland is in dit licht beleid ontstaan dat gericht is op een algehele verhoging van het taalniveau van pedagogisch medewerkers die in de Voor- en Vroegschoolse Educatie (vve) werken. In 2012 zijn de vereiste niveaus voor de beroepsuitoefening van pedagogisch medewerkers (mbo 4-opleidingen) omgezet van het Raamwerk Nederlands naar het Referentiekader Taal. Calibris<sup>14</sup> heeft een servicedocument ontwikkeld met daarin aanvullingen bij taal- en interactievaardigheden die passend zijn bij de praktijk van de kinderopvang. Dit kenniscentrum heeft daarmee een aanpassing gedaan van het kwalificatiedossier van deze specifieke mbo-opleidingen waarbij toegewerkt wordt naar mondelinge taalvaardigheden op niveau 3F met het oog op het verbeteren van de kwaliteit van de kinderopvang.

In de volgende hoofdstukken gaan we dieper in op de interactievaardigheden die van belang zijn bij ontwikkelingsstimulering van jonge kinderen, en de wijze waarop een goed taalaanbod gerealiseerd kan worden.

---

<sup>14</sup> Bouwknecht & Sijben, 2012.

## Hoofdstuk 3: Interactievaardigheden

Warme, goede interacties met responsieve, liefdevolle volwassenen zijn cruciaal als het gaat om zowel het welbevinden als de gezonde ontwikkeling van jonge kinderen. Goede interactievaardigheden van pedagogisch medewerkers zorgen ervoor dat een kind zich in het hier en nu op zijn gemak voelt doordat het merkt dat het gezien wordt en doordat de pedagogisch medewerker oog heeft voor zijn behoeften<sup>15</sup>. Daarnaast vormen interacties met communicatiepartners in de omgeving de basis voor de taalontwikkeling van het kind.

Waar gaat het om als we het hebben over goede interacties? Hiernaar is recent veel internationaal onderzoek verricht<sup>16</sup>, dat ingaat op het verband tussen interactievaardigheden en cognitieve ontwikkeling. Tegelijkertijd blijft er nog veel onbekend. We weten inmiddels dat het gaat om interacties die zowel responsief als stimulerend van aard zijn. Responsief betekent dat de pedagogisch medewerker aansluit bij wat het kind nodig heeft. Zij reageert op de signalen die het kind afgeeft. Catherine Snow noemt dit, in een presentatie tijdens de proLEER conferentie 2013, het principe van 'serve and return'. Het kind serveert, en in reactie daarop slaat de pedagogisch medewerker de bal terug. Stimulerend betekent dat de interactie het kind uitdaagt om nieuwe probleempjes op te lossen, nieuwe dingen te doen en uit te proberen, na te denken.

### Taalontwikkeling

Dat interactievaardigheden hun weerslag hebben op de taalvaardigheid en denkontwikkeling van jonge kinderen wordt breed gedragen en door talrijke studies onderbouwd<sup>17</sup>. Resultaten van deze onderzoeken onderschrijven dat de precieze wijze van interacteren belangrijk is, en verregaande effecten heeft. Een studie van Dickinson en Porche<sup>18</sup> laat bijvoorbeeld zien dat de precieze manier waarop je als leerkracht interacteert met kinderen, veel verschil maakt voor hun latere taalvaardigheid. De verbale interacties tussen *preschool* leerkrachten en kinderen hadden een duidelijk effect op de taalvaardigheid in groep 6 (dus maar liefst zes jaar later). Met andere woorden, wat de pedagogisch medewerker precies zegt en doet in de vroege jaren, werkt nog jaren door op de taalvaardigheid. Ook dit onderzoek laat dus zien dat we met een aanpak die zich richt op het verbeteren van zeer specifieke interactievaardigheden van pedagogisch medewerkers, op de goede weg zijn.

Dat het taalaanbod van ouders en andere volwassen taalgebruikers van groot belang is voor de ontwikkeling staat buiten kijf. Minstens even essentieel is de eigen taalproductie van het jonge kind. Om een taal te leren gebruiken moet het kind mogelijkheden te krijgen om zelf veel te praten, om zo het eigen taalleermechanisme te kunnen activeren<sup>19</sup>. Het taalleermechanisme ziet er in een figuur als volgt uit:

---

<sup>15</sup> Raikes & Edwards, 2009.

<sup>16</sup> Zie onder andere Côté, Japel, Séguin, Mongeau, Xu, & Tremblay, 2012.

<sup>17</sup> Zie bijvoorbeeld Hoff, 2006, voor een overzicht van sociale aspecten van taalverwerving.

<sup>18</sup> Dickinson & Porche, 2011.

<sup>19</sup> Damhuis & Litjens, 2003.



De pedagogisch medewerker speelt een belangrijke rol in het creëren van interacties waarin het taalleermechanisme wordt geactiveerd/versterkt. In de eerste plaats doet ze dit door situaties te scheppen waarbij die interactie op een betekenisvolle manier kan plaatsvinden, en in de tweede plaats door het taallerende kind in gesprekken volop gelegenheid te geven om zelf te praten.

### Taallijn

In de Taallijn<sup>20</sup>, ontwikkeld door Sardes en Expertisecentrum Nederlands in opdracht van het Ministerie van OCW vanaf 2003, zijn beide aspecten uitgewerkt: welke contexten vormen een goede gelegenheid voor taalleren, en hoe kun je er als volwassene zo goed mogelijk voor zorgen dat het kind taal leert door zelf veel te praten. De Taallijn onderkent het belang van kwalitatief hoogstaande interactie voor de (taal)ontwikkeling van kinderen, en vormt dan ook het hart van de TINK-training. Deze aanpak gaat uit van een constructivistische visie, waarin betekenisvolle, interactieve taalstimulering centraal staat. Dit is een combinatie van zelfontdekkend en begeleid leren in een rijke speelleeromgeving volgens principes van ankergestuurde, betekenisvolle instructie.

De Taallijn is gebaseerd op principes van interactieve taalstimulering. Daarbij spelen drie vormen van leren een rol, namelijk sociaal leren, betekenisvol leren en strategisch leren. Met de aandacht voor sociaal leren wordt benadrukt dat een kind taal leert begrijpen en gebruiken in interactie met anderen, zoals hierboven aan de hand van het taalleermechanisme werd toegelicht. Betekenisvol leren is van belang omdat het leren van taal het beste verloopt in situaties die betekenisvol zijn voor het kind, en die aansluiten bij diens belevingswereld en interesses. Het strategisch leren bestaat er bij het jonge kind uit dat de pedagogisch medewerker het kind helpt om zelfstandig te worden door het opbouwen van routines die voorkomen in de opvangsituatie, bijvoorbeeld bij het voorlezen, maar ook bij dagelijks terugkerende handelingen zoals naar de wc gaan en jassen aantrekken. Wanneer de pedagogisch medewerker steeds dezelfde stappen doorloopt bij deze activiteiten, en daarbij met haar taalaanbod extra aanknopingspunten aanlevert, dan leren kinderen te anticiperen op datgene wat komen gaat, maar ook om de geleerde strategieën in de toekomst zelf toe te passen, en zelf problemen op te lossen.

In het didactisch model van de Taallijn staan de vaardigheden die nodig zijn voor de interactie centraal. Door de pedagogisch medewerkers te equiperen met interactievaardigheden, zorgt de Taallijn er ook voor dat de taalvaardigheid van kinderen wordt vergroot.

<sup>20</sup> Eerste aanzet door Stoep & Van Elsäcker, 2005.



De Taallijn is van oorsprong opgezet voor leidsters op vve-peuterspeelzalen, maar wordt nu ook gebruikt in de onderbouw op basisscholen en door pedagogisch medewerkers op kinderdagverblijven<sup>21</sup>. Deze professionals wordt geleerd zich bewuster te zijn van de mogelijkheden voor ontwikkelingsstimulering die zich in de groep voordoen, zodat ze gebruik maken van situaties waarin spelenderwijs aandacht besteed kan worden aan taalontwikkeling, maar ook situaties te creëren waarin de taalontwikkeling specifiek is te stimuleren. Deze worden bij wijze van voorbeeld uitgewerkt en geoefend in een aantal frequente en herkenbare situaties: tijdens spel in hoeken, in gesprekken rondom dagelijks terugkerende handelingen en gebeurtenissen, en in meer geleide activiteiten gericht op taalstimulering.

De Taallijn is geen programma, maar een werkwijze om de interactievaardigheden te verbeteren. In de Taallijn worden werkvormen beschreven die effectief zijn voor de taalontwikkeling van kinderen. Interactief voorlezen, het onderwerp uit de vorige bijeenkomst, is er daar een van. De principes van de Taallijn zijn verwerkt in vve-programma's die op peuterspeelzalen en kinderdagverblijven worden ingezet, zoals in Piramide, Kaleidoscoop en Boekenpret. Daarnaast kan de Taallijn als deskundigheidsbevordering los worden ingezet.

De Taallijn werkt op verschillende gebieden van de taalontwikkeling van baby's, peuters en kleuters. De zes speerpunten zijn:

- Interactief voorlezen
- Gesprekken met kinderen
- Werken aan woordenschat
- Kinderen en ICT
- Ouderbetrokkenheid met behulp van het gezinsportfolio
- Ontdekken van de wereld.

Deze speerpunten zijn op een samenhangende manier verwerkt in de publicaties *De Taallijn in het kinderdagverblijf; Taalstimulering voor nul- tot tweejarigen*<sup>22</sup> en *Peuters interactief met taal. De Taallijn VVE: Taalstimulering voor jonge kinderen*<sup>23</sup>. De Taallijn voor de kinderopvang is afgestemd op het Landelijk Curriculum Kinderopvang<sup>24</sup>.

Onderzoek van Van Druten-Frietman et al.<sup>25</sup> laat zien dat door de inzet van de Taallijn op peuterspeelzalen de woordenschat van de kinderen in gelijke mate gestimuleerd wordt als bij de inzet van een integraal vve-programma het geval is. De Taallijn is in 2007 opgenomen in de databank Effectieve jeugdinterventies van het Nederlands Jeugdinstituut (NJI) als goed onderbouwd programma voor deskundigheidsbevordering van leidsters op peuterspeelzalen en leerkrachten. De Taallijn-scholingsmodule 'Interactieve taalstimulering in het kinderdagverblijf' is onlangs opgenomen in de *Databank methoden pedagogische kwaliteit* van het NJI.

### Zes interactievaardigheden

De vaardigheden waar in de Taallijn aandacht aan wordt besteed zijn bijvoorbeeld: handelingen verwoorden, ruimte scheppen voor inbreng van het jonge kind door minder vragen te stellen, luisterresponsen te geven, en kinderen aanmoedigen door stiltes te laten vallen, de kijk van de peuter accepteren en prikkelende beweringen doen. Deze aspecten van de Taallijn-training zijn grotendeels te herkennen in de basale en educatieve interactievaardigheden die in het kwaliteitsmodel van Riksen-

---

<sup>21</sup> Corvers et al., 2008

<sup>22</sup> Corvers et al., 2008.

<sup>23</sup> Stoep & Van Elsäcker, 2005.

<sup>24</sup> Zie [www.curriculumkinderopvang.nl](http://www.curriculumkinderopvang.nl).

<sup>25</sup> Van Druten- Frietman et al., 2014.

Walraven<sup>26</sup> worden beschreven. In dit model worden zes interactievaardigheden onderscheiden. Deze vaardigheden beschrijven goed welke aspecten van interactie belangrijk zijn. Het gaat om:

- sensitieve responsiviteit
- respect voor de autonomie van het kind
- structureren en grenzen stellen
- praten en uitleggen
- ontwikkelingsstimulering en
- het begeleiden van positieve interacties tussen kinderen.

De eerste drie vaardigheden worden ook wel basaal genoemd, terwijl de andere drie vaardigheden meer educatief van aard zijn. Van oudsher was de aanpak in de vve in Nederland sterk gericht op de stimulering van vooral de cognitieve vaardigheden van het kind. De interactievaardigheden uit het model van Riksen-Walraven<sup>27</sup> laten zien dat zowel de stimulerende als de responsieve kant van interacties van belang zijn. Daarom zijn ze bij uitstek geschikt voor toepassing in de kinderopvang: het een (stimulering) hoeft het ander (responsiviteit) niet uit te sluiten.

Er kan in het algemeen nog veel verbeterd worden aan de interactievaardigheden van pedagogisch medewerkers<sup>28</sup>. Niet alle zes interactievaardigheden worden in dezelfde mate beheerst door pedagogisch medewerkers<sup>29</sup>. Uit onderzoek van het Nederlands Consortium Kinderopvangonderzoek (NCKO)<sup>30</sup> is bijvoorbeeld gebleken dat de drie meer educatieve vaardigheden nog vaak onvoldoende worden toegepast, en dat vooral ontwikkelingsstimulering nog onvoldoende aandacht krijgt.

In het vervolg van dit hoofdstuk bespreken we de zes interactievaardigheden nog wat uitvoeriger.

### Sensitieve responsiviteit

Een kind heeft anderen nodig om zich prettig te kunnen voelen en zich goed te kunnen ontwikkelen. Het heeft behoefte aan aandacht, warmte en emotionele steun. Elk kind laat dit op zijn eigen manier blijken. Een pedagogisch medewerker moet daarom gevoelig zijn ('sensitief') voor de signalen die het kind afgeeft, door goed te kijken naar het kind en te proberen te begrijpen wat het bedoelt. Sensitief zijn vereist nog geen directe actie, het is een basishouding van de pedagogisch medewerker. Met responsiviteit wordt bedoeld dat pedagogisch medewerkers op een goede manier 'antwoorden' op de signalen van kinderen. Je bent responsief wanneer je op de juiste manier inspeelt op de signalen van het kind. Dat vereist dus wel 'actie' van de pedagogisch medewerker. Het is daarvoor belangrijk om de emoties en gevoelens van kinderen, bijvoorbeeld bij angst of verdriet, te verwoorden. Op deze manier laat de pedagogisch medewerker merken dat zij zich betrokken voelt bij wat het kind doet, voelt en meemaakt, dat ze hier begrip voor heeft en het kind hierin ondersteunt. Dit hoeft niet altijd te betekenen dat het kind krijgt wat het wil. De pedagogisch medewerker hoeft niet altijd aan zijn wensen tegemoet komen, maar kan wel laten merken dat zijn gevoelens erkend worden. Wanneer er ruzie ontstaat bijvoorbeeld, is het goed als de kinderen ervaren dat de pedagogisch medewerker hen allebei ondersteunt. Onder leiding van de pedagogisch medewerker kunnen zij hun gevoelens uiten en tot een oplossing van de ruzie komen.

De basis van sensitieve responsiviteit, de vaardigheid om signalen en behoeften van kinderen op te merken, goed te interpreteren en er passend op te reageren, is kijken naar kinderen. Door goed naar kinderen te kijken tijdens verzorgingsmomenten en speelleer-activiteiten (zowel wanneer kinderen

---

<sup>26</sup> Riksen-Walraven, 2004.

<sup>27</sup> Riksen-Walraven, 2004

<sup>28</sup> Zie o.a. De Haan, Leseman & Elbers, 2011.

<sup>29</sup> De Kruif et al., 2009.

<sup>30</sup> Fukkink et. al, 2013

alleen zijn als met anderen), verwerft de pedagogisch medewerker veel kennis over hun ontwikkeling en over de specifieke eigenschappen en interesses van elk kind. Wat heeft dit kind nu nodig? Deze kennis is belangrijk om te kunnen aansluiten bij de mogelijkheden van ieder kind, en om hen een stapje verder te helpen in hun ontwikkeling. Goed kijken is dan ook een voorwaarde voor de pedagogisch medewerker om kansen te kunnen grijpen en te creëren. Het draait niet alleen om de kansen op cognitieve stimulering, maar ook om een kind emotionele ondersteuning te bieden en het een gevoel van warmte en geborgenheid te geven. Dat laatste aspect vinden we minder goed terug in de Taallijn; daarom voegden we het aan de TINK-training toe. Pedagogisch medewerkers leren bij TINK ook om aan te voelen op welke momenten je een kind oppakt, knuffelt, troost. Ze leren kinderen echt aandacht te geven, die aandacht te verdelen over alle kinderen en om de tijd te nemen voor contact met kinderen.

Door deze ondersteunende interactie ontwikkelen kinderen<sup>31</sup>:

- Vertrouwen in de ander
- Zelfvertrouwen
- Een gevoel van eigenwaarde

### Respect voor autonomie

Met de interactievaardigheid 'het kunnen respecteren van de autonomie' wordt bedoeld dat de pedagogisch medewerker alle kinderen in de groep als individuen ziet en erkent. Kinderen zijn niet slechts onderdeel van de grote groep, het zijn allemaal mensen met hun eigen gewoontes, voorkeuren en ideeën. Het erkennen van autonomie gebeurt aan de ene kant verbaal doordat de pedagogisch medewerker benoemt wat kinderen voelen, zien, ervaren. De pedagogisch medewerker kan bijvoorbeeld refereren aan de thuissituatie van kinderen of ze kan laten merken dat ze weet waar het kind van houdt of met wie het graag speelt. Ze respecteert de zienswijze van het kind. Dat betekent dus dat wanneer een kind huilt de opmerking 'Rustig maar, er is niets aan de hand', hoewel lief bedoeld, minder getuigt van respect voor autonomie dan: 'Ik zie dat je verdrietig bent, vertel eens wat er aan de hand is'. Behalve dit soort verbale erkenning van de autonomie van kinderen kunnen pedagogisch medewerkers er voor zorgen dat kinderen veel dingen zelf mogen doen, eigen ideeën mogen uitproberen, zelf oplossingen mogen verzinnen. Kortom: kinderen mogen zelf ervaringen opdoen. Het is voor kinderen waardevol om te ervaren dat zij zelf iets kunnen zoals iets oplossen of iets bedenken, pakken of doen. En dat op hun eigen manier. Zo leren kinderen zelfvertrouwen te ontwikkelen. Door als pedagogisch medewerker waardering te tonen voor de initiatieven van kinderen en het actief te ondersteunen bij het opdoen van allerlei ervaringen respecteert de pedagogisch medewerker ook de autonomie van kinderen.

Op die manier worden kinderen goed voorbereid op een fase waarin van hen wordt verwacht dat zij zelfstandiger worden.

Respecteren van autonomie is<sup>32</sup>:

- Het kind de ruimte geven om zoveel mogelijk zelf te doen en zelf te ontdekken
- De inbreng van het kind positief waarderen
- Met het kind praten, in plaats van tegen een kind of over zijn hoofd heen
- Kinderen voorbereiden op wat er komen gaat

Voor de verschillende leeftijdsfasen in de kinderopvang is het belangrijk om op een passende manier de autonomie te bevorderen.

- **Baby's** zijn afhankelijk van de zorg die volwassenen hen bieden. Maar ook voor deze groep is het van belang dat volwassenen rekening houden met hun autonomie. Het begint bij het maken van

<sup>31</sup> Pedagogisch kader kindercentra 4 – 13 jaar, 2010.

<sup>32</sup> Samenspel op de BSO op <http://www.samenspelopdebso.nl/handleiding/respect-voor-autonomie/>

contact. Ook al kunnen baby's nog niet (goed) praten, je kunt wel met een baby communiceren door bijvoorbeeld oogcontact te maken. Een baby heeft even de tijd nodig om te ervaren wat er gebeurt. Door op het niveau van de baby aan te geven wat je gaat doen, en eerst te wachten op een reactie, respecteer je het tempo van het kind. Dat betekent dus dat je het kind niet onaangekondigd oppakt of een slabbetje over zijn hoofd trekt, maar dat je deze handelingen aankondigt en dan pas op een rustige manier uitvoert. Een baby kan het nog niet zelf (en is dus afhankelijk van de pedagogisch medewerker), maar op deze manier kan de pedagogisch medewerker toch de individualiteit van het kind respecteren.

- **Dreumesen** zijn ook voor een belangrijk deel (emotioneel) afhankelijk van de volwassenen om hen heen. Maar typisch dreumesgedrag is ook het 'zelf doen!'. De autonomie van een dreumes kan gerespecteerd worden door hem het zelf te laten proberen maar door ondersteunend nabij te zijn voor het geval dat het kind onzeker is.
- **Peuters** zijn alweer een stuk zelfstandiger. Het is duidelijk merkbaar de peuters zich cognitief razendsnel ontwikkelen. Ze spelen samen met andere kinderen, bijvoorbeeld in rollenspel of fantasiespel. Als de pedagogisch medewerker een gesprekje voert met een peuter kan het zijn dat de peuter met originele ideeën of bijzondere fantasieën op de proppen komt. Ook die ideeën maken deel uit van de eigenheid van het kind. Als zij de autonomie van het kind respecteert, waardeert een pedagogisch medewerker deze eigenheid.

Daarnaast zijn er diverse principes die je kunt toepassen om de autonomie van kinderen te benadrukken<sup>33</sup>:

- Onderbreek niet abrupt het spel van kinderen. Wees geduldig.
- Wees flexibel met je dagprogramma; als blijkt dat je door activiteiten om te gooien of aan te passen beter aansluit bij de behoefte en voorkeuren van de kinderen. Bijvoorbeeld, buiten, naast de buitenspeelruimte, wordt een enorme bouwkraan opgebouwd. Er is wat lawaai en het lijkt de kinderen af te leiden. Maar in plaats van je te ergeren, ga je met de kinderen vanachter het hek van de spelplaats een kijkje nemen. Of, bijvoorbeeld, als je merkt dat verschillende kinderen moe zijn, is het niet zo verstandig om in de kring te gaan zitten.
- Kinderen zelf problemen laten oplossen.
- Kinderen zelf keuzen en plannen laten maken.
- Volg het kind, geef het kind de leiding.
- Laat kinderen helpen en bijdragen aan de groep.
- Luister naar kinderen.

Respect voor autonomie, het bieden van gelegenheid aan het kind om eigen oplossingen en ideeën in te brengen en dingen zelf te doen, wordt in de Taallijn geoperationaliseerd door de pedagogisch medewerkers te leren om de gedachtenlijn van het jonge kind te volgen, eigen initiatief aan te moedigen en de kijk van het kind te accepteren. Daarnaast leren we de deelnemers aan de TINK-training ook zaken als: niet abrupt spel van kinderen onderbreken, geduld tonen, het tempo van het kind volgen, etc.

### Structureren en grenzen stellen

Bij structuren en grenzen stellen gaat het erom of pedagogisch medewerkers goed duidelijk kunnen maken wat zij van de kinderen in de groep verwachten en hoe zij er voor zorgen dat de kinderen zich daar ook aan houden<sup>34</sup>. Een pedagogisch medewerker kan voor structuur zorgen door een vast dagritme aan te houden. Als de dag volgens een vast patroon verloopt hebben de kinderen het gevoel dat zij overzicht hebben. Het zorgt er ook voor dat ze makkelijk mee kunnen doen, omdat ze weten wat er komen gaat en wat er in elke situatie van ze verwacht wordt, bijvoorbeeld tijdens het eten of tijdens het voorlezen. De pedagogisch medewerker doet ook haar best om de kinderen te helpen bij

<sup>33</sup> Pedagogisch kader kindercentra 0-4 jaar, 2009.

<sup>34</sup> Riksen Walraven, 2004, p. 118.

het volgen van de regels door de kinderen aan de afspraken te herinneren en door tijdig in te grijpen als het er naar uit ziet dat een kind een regel vergeet.

De pedagogisch medewerker geeft ook duidelijke uitleg aan de kinderen over wat zij van hen verwacht in een bepaalde situatie zoals bij het uitvoeren van een taak of een werkje, een speelactiviteit of tijdens een verzorgingsmoment. Bij het aanbrengen van structuur hoort verder dat de pedagogisch medewerker 'controleert' of de afspraken nagekomen worden, zonder dat zij daarbij als politieagent gaat optreden. Een pedagogisch medewerker hoort er op toe te zien dat de gemaakte afspraken nageleefd worden op een manier die **doortastend** en **consequent** is. Zij moet dit tijdig doen, liefst voordat een kind een regel overschrijdt, zodat een kind niet het gevoel heeft dat het in 'overtreding' is<sup>35</sup>.

Er zijn situaties waarin een volwassene aanneemt dat een kind precies weet wat het in een bepaalde situatie moet doen. Bijvoorbeeld:

- Bij het opruimen leggen we alle puzzels in de kast!
- Als je naar de wc moet neem je de ketting mee.

Volwassenen denken soms te snel dat dit soort regels voor de hand liggen. Maar het is nodig om regels expliciet te maken. Goede afspraken, die op een respectvolle en inzichtelijke manier gedeeld worden met de kinderen bieden structuur; structuur geeft kinderen houvast en vergroot hun gevoel van veiligheid en zekerheid. Kinderen hebben nu eenmaal niet altijd voldoende kennis of controle over de situatie om naar eigen inzicht hun gedrag te bepalen.

Structuur heeft te maken met de sturing die je als pedagogisch medewerker of gastouder geeft aan situaties, maar ook aan de mate van zelfsturing van de kinderen. Hoe beter kinderen in staat zijn hun eigen gedrag te sturen, hoe beter ze met succes een taak uitvoeren.

Structureren en grenzen stellen komt in de Taallijn aan de orde bij het beschermen van beurten: de pedagogisch medewerker creëert kansen, ook voor de stillere kinderen, om actief deel te nemen aan de gesprekken en grijpt in wanneer kinderen door een ander in de rede worden gevallen. Dat doet ze zowel impliciet (door het stellen van gerichte vragen) als expliciet, door gespreksregels aan de orde te stellen. In de TINK-training hebben we het onderdeel structureren en grenzen stellen nog wat sterker aangezet. Naar ons idee hangt de vaardigheid van de pedagogisch medewerker om te kunnen structureren en grenzen stellen direct samen met de mate waarin jonge kinderen in staat zijn hun eigen gedrag te sturen. We hebben in de training daarom een aantal praktijkoefeningen opgenomen waarmee pedagogisch medewerkers leren hoe zij de zelfsturing van jonge kinderen kunnen stimuleren<sup>36</sup>. Het biedt kinderen houvast en ze kunnen zichzelf beter sturen als ze weten wat gewenst gedrag is (er mogen bijvoorbeeld niet meer dan twee kinderen in de poppenhoek).

### Praten en uitleggen

Het brein van alle jonge kinderen is uitermate receptief voor het ontwikkelen van taalbegrip en taalgebruik. Kinderen leren taal door een combinatie van drie aspecten: taalaanbod (in de omgeving), taalproductie (door het kind) en feedback op het taalgebruik door de volwassenen om hen heen<sup>37</sup>. Een pedagogisch medewerker die een rijk taalaanbod biedt stimuleert de taalontwikkeling van de kinderen op de groep. Daarom is het ook zo belangrijk dat alle interacties met kinderen (ook baby's) voortdurend begeleid worden door taal. Praten en uitleggen wordt in de NCKO Kwaliteitsmonitor<sup>38</sup> omschreven als 'de mate waarin de pedagogisch medewerker met kinderen praat en dingen uitlegt, en

<sup>35</sup> Riksen Walraven, 2004, p. 118.

<sup>36</sup> Aarssen & Van der Bolt, 2013.

<sup>37</sup> Damhuis & Litjens, 2003

<sup>38</sup> Gevers Deynoot-Schaub et al, 2009

ook hoe zij dat doet (kwantiteit en kwaliteit)'. Deze indeling is vrij grofmazig. Met name als het gaat om de kwaliteit van de interactie biedt deze indeling weinig aanwijzingen *hoe* een pedagogisch medewerker die kwaliteit daadwerkelijk kan verhogen. Er staat bijvoorbeeld in de kwaliteitsmonitor van NCKO dat een pedagogisch medewerker die hoog scoort 'het taalgebruik en taalbegrip van de kinderen stimuleert'<sup>39</sup>. Er worden geen concrete verbeter suggesties gegeven: hoe doe je dat? Hiervoor bieden de leidstervaardigheden van de Taallijn handreikingen om de kwaliteit van de interactie daadwerkelijk te verbeteren. Bijvoorbeeld door de aanwijzingen die de pedagogisch medewerkers krijgen om hun handelingen te verwoorden. Door het verbaliseren, het ondersteunen van activiteiten met contextrijke taal, krijgen kinderen meer aanknopingspunten om diepe woordenschatkennis op te doen.

De hele dag communiceren pedagogisch medewerkers met de kinderen. Zowel verbaal als non/verbaal. Jonge kinderen leren taal door te communiceren met volwassenen en met andere kinderen. Praten en uitleggen en daarbij vooral zorgen voor interactie met het kind is belangrijk, want op deze manier:

- Leren de kinderen taal te begrijpen en zelf te gebruiken
- Leren de kinderen hun gevoelens, eigen wil en handelingen onder woorden te brengen
- Leren kinderen de wereld om zich heen te begrijpen
- Leren kinderen over samen leven en elkaar begrijpen

Een pedagogisch medewerker die goed is in praten en uitleggen benoemt wat ze doet en wat er gebeurt, en benoemt ook wat de kinderen ervaren en hoe zij zich (zouden kunnen) voelen. Dit doet de pedagogisch medewerker op een duidelijke manier en ze gaat steeds na of ze de intentie van de kinderen goed heeft verwoord. Zij grijpt de gelegenheid aan om gesprekjes te voeren met kinderen, waarbij zij zich aanpast aan begripsniveau en interesse van de kinderen.

Jonge kinderen gebruiken weinig of eenvoudige taal. Maar ze beschikken over een rijk scala aan non-verbale communicatiemiddelen zoals gebaren, gezichtsuitdrukkingen en geluiden. Toch is taal ook voor de allerjongsten een belangrijk communicatiemiddel. Door communicatie met taal leren de kinderen de wereld beter begrijpen. Manieren van communiceren in taal die jonge kinderen helpen om zichzelf en anderen beter te begrijpen zijn:

- *Verwoorden wat er feitelijk gebeurt:* Pedagogisch medewerkers gebruiken taal die aangeeft wat er feitelijk gebeurt. 'Kijk, mama gaat weg, die gaat naar haar werk.' De taal en wat het kind ziet ondersteunen elkaar. Het kind kan makkelijker terug praten en zeggen wat bij hem of haar opkomt: 'Mama weg' of 'Mama werk'. Pedagogisch medewerkers begeleiden alles wat zij doen en zien met taal. Zij geven de kinderen daarbij steeds de gelegenheid om te reageren. Bijvoorbeeld: 'Wat een mooie toren bouw je. ik zie rode, gele en blauwe blokken'. Het kind krijgt dan de ruimte om te reageren.
- *Verwoorden wat je gaat doen:* Vooral bij baby's is het belangrijk dat ze de tijd krijgen om te snappen wat de pedagogisch medewerker bedoelt. Daarom zegt de pedagogisch medewerker altijd eerst wat zij gaat doen, kijkt naar de reactie van het kind en handelt dan pas. Uitleggen van het hoe en waarom is voor alle kinderen heel belangrijk. Ook als kinderen niet alles begrijpen, gaan ze toch beseffen dat alles een oorzaak of reden heeft en dat ze die kunnen leren kennen.
- *Kijken en verwoorden vanuit het perspectief van het kind:* Als kinderen spelen, is het heel belangrijk dat de pedagogisch medewerker eerst goed observeert waar de belangstelling van de kinderen ligt. Anders storen de opmerkingen in plaats van te steunen. Als de pedagogisch

---

<sup>39</sup> Gevers Deynoot-Schaub et al, 2009, p.66.

medewerker snapt waar het kind mee bezig is, kan zij daarbij aansluiten, verrijken of proberen om te buigen.

- *Verwoorden van gevoelens van kinderen:* Jonge kinderen zijn heel spontaan in hun emotioneel gedrag, maar ze moeten nog leren om aan hun gevoel woorden te geven en om hun gevoel van binnen naar buiten te nemen voordat ze de gevoelens uiten. De pedagogisch medewerker vergroot het inzicht van het kind in zichzelf en andere kinderen door gevoelens te verwoorden en uit te leggen.
- *Vertellen en het voorlezen van verhalen:* Verhalen helpen kinderen om samen te praten over belangrijke ervaringen: over vrienden zijn, dieren, vakantie, de dokter, ziek zijn, eten etc. Het rijke taalaanbod in boeken en de interactie rondom het boek zijn belangrijke ingrediënten voor de taalontwikkeling van kinderen.

De kern van taalverwerving is dat kinderen kennis van taal krijgen door zelf te willen communiceren. Dat begint al jong. Baby's kunnen zelf weliswaar geen woorden uitspreken, maar zijn al wel in staat om aan te geven wat ze willen. Dat wil zeggen dat het repertoire aan gebaren, klanken, gezichtsuitdrukkingen steeds uitgebreider en doelgerichter wordt. Het benoemen van wat een baby wil is daarom ook zo belangrijk. Door de koppeling van woorden aan gebaren of voorwerpen, leren kinderen het beste de taal. Baby's moeten dus de ruimte krijgen om middels lichaamstaal en geluid aan te geven wat ze willen zeggen.

Dreumesen kunnen worden uitgedaagd tot het daadwerkelijk uitspreken van woorden. Veel praten met baby's en dreumesen is belangrijk; ruimte geven voor hun eigen praat-initiatieven evenzeer. Maar kinderen leren er niet van als er in babytaal tegen ze gesproken wordt. Het is beter om in grammaticaal correcte en complete zinnen te spreken. De zinnen zijn kort en veelal in de tegenwoordige tijd. De pedagogisch medewerker ondersteunt wat zij zegt met gezichtsuitdrukkingen, gebaren, handelingen of materiaal. Baby's vinden klank- en woordspelletjes heel leuk. Het is belangrijk om dat te doen omdat er zo contact ontstaat en het reacties uitlokt.

Een belangrijk moment in de taalverwerving is de overgang van receptief naar productief taalgebruik. Het kan een frustrerende fase zijn voor het kind, omdat het enerzijds wel weet dat het iets kan zeggen, maar anderzijds niet altijd het juiste woord kan vinden. Het kind wil graag zeggen dat het een vriendje lief vindt, maar komt op dat moment niet verder dan een kus. Of de dreumes vindt het helemaal niet fijn dat haar speelgoed wordt afgepakt en maakt dat duidelijk door te slaan. De pedagogisch medewerker kan dan helpen door te benoemen wat het kind doet. 'Mag Hans niet met jouw pop spelen? Zeg maar tegen Hans: je mag mijn pop niet afpakken'. Door de woorden en zinsconstructies vaak te herhalen, leert het kind langzamerhand om het woord of de zin zelf te zeggen.

### Ontwikkelingsstimulering

Bij ontwikkelingsstimulering gaat het om de acties die de pedagogisch medewerker onderneemt om de kinderen te begeleiden bij het vergroten van vaardigheden en kennis, passend bij het ontwikkelniveau en het potentieel van de kinderen. Het gaat daarbij om verschillende ontwikkelingsgebieden zoals cognitieve ontwikkeling, taalontwikkeling, motorische ontwikkeling en de sociaal emotionele ontwikkeling. Ontwikkelingsstimulering is soms gepland, aan de hand van een vooraf bedachte activiteit. Maar ook andere momenten zoals routinemomenten, transitie momenten en spel bieden kansen die benut kunnen worden voor ontwikkelingsstimulering. Binnen de Taallijn worden pedagogisch medewerkers aangemoedigd dieper in te gaan op de inhoud van het spel van kinderen en daar doordenk vragen bij te stellen. Daarbij speelt ook betekenisonderhandeling een grote rol: het accepteren van de kijk van de kinderen en daarnaar vragen (Wat denk jij dat dit is? Waar zou je dit nog meer voor kunnen gebruiken?). Door dieper in te gaan op de uitingen van de kinderen, stimuleert de pedagogisch medewerker het kind om de gedachten nog beter onder woorden te brengen, of na te denken over probleempjes of vragen die tijdens het spel aan de orde komen. Bij ontwikkelingsstimulering draait het echter niet alleen om talige activiteiten. Bij alle



ontwikkelingsgebieden (zoals fijne en grove motoriek, creativiteit en geheugen, etc.) leren pedagogisch medewerkers aan te sluiten bij het niveau en de interesse van het kind.

*Spel als motor van ontwikkeling (uit: Peuters laten spelen is een vak)<sup>40</sup>*

Voor de denkontwikkeling van jonge kinderen is het belangrijk dat zij uiteindelijk tot constructiespel en rollenspel van hoge kwaliteit komen. Deze soorten spel vragen van kinderen meer denkkraft dan activiteiten die zijn bedacht door volwassenen. Bij constructiespel en rollenspel moeten kinderen zélf bedenken wat ze gaan spelen, hoe ze dat gaan spelen en met welke voorwerpen<sup>41</sup>. Spel stimuleert kinderen om:

- **Nieuwe vaardigheden onder de knie te krijgen**  
De ontwikkelingspsycholoog Vygotsky<sup>42</sup> noemde dit de 'zone van naaste ontwikkeling'. Kinderen presteren in spel altijd boven het niveau dat zij in het 'gewone leven' laten zien. Zo weet Amber in de kookhoek precies wat er allemaal in de pan moet om groentesoep te maken. En Joris racet keihard rond op z'n loopfiets, 'net als de politie'.
- **Volgens een eigen plan te handelen**  
'Pak deze doek eens. Die moet jij op de tent doen, want de deur moet dicht. Want we zijn op vakantie met de tent.'
- **Abstract te leren denken**  
Bij het bakken van taartjes in de zandbak zijn de steentjes bijvoorbeeld de rozijnen. Kinderen die dit soort stappen bedenken, laten een begin van abstract denken zien.
- **Hun eigen gedrag te sturen**  
Tijdens het spel bedenken kinderen hun eigen regels en spreken elkaar daar ook op aan. 'Nee, de blauwe blokjes mogen niet meedoen' of 'Je mag niet op het gras komen, dat is water!' Dit heet zelfsturing: kinderen houden zich aan zelfbedachte regels en spreken elkaar daar ook op aan.
- **Te onderhandelen over rollen en het spelscenario**  
'Jij bent de papa en ik ben de opa en die kon niet lopen' of 'Jullie zijn hondjes en ik ben het baasje'. Kinderen leren in rollenspel om rekening te houden met het perspectief van anderen. Zo kunnen twee jongens besluiten dat ze samen Bob de Bouwer zijn, omdat ze geen van tweeën de rol van Bobs vriendin op zich willen nemen.
- **Taal te gebruiken**  
Om samen te kunnen spelen hebben kinderen taal nodig. Als ze samen een raket bouwen, leggen ze elkaar uit hoe hoog deze moet worden en waarschuwen ze dat die om gaat vallen.
- **Creatief te zijn en problemen op te lossen**  
Hoe kun je de raket laten vliegen? Wat doe je als de boeven ontsnappen uit de gevangenis? Hoe kun je het zandkasteel beschermen tegen de regen?

Bij spel stuiten kinderen voortdurend op problemen die ze al spelend weer oplossen. Dat oplossen van problemen vraagt onder meer om creatief denken, technisch inzicht, en inzicht in oorzaak en gevolg.

Hoe stimuleren pedagogisch medewerkers de ontwikkeling van kinderen? Ontwikkelingsstimulering kan op alle momenten van de dag. Kinderen leren al spelend, niet alleen in losse (taal)activiteiten, maar ook in rollenspel, tijdens verzorgingsmomenten. Een pedagogisch medewerker kan de ontwikkeling van kinderen stimuleren door:

- Het richten van de aandacht van kinderen door de inrichting van de ruimte (bijvoorbeeld in hoeken), nieuwe activiteiten of nieuw spelmateriaal, door het wijzen op nieuwe mogelijkheden van spelmateriaal, door het selecteren van uitdagende speelmaterialen die gesprekken uitlokken, door interactie te stimuleren naar aanleiding van boeken. Bijvoorbeeld: De pedagogisch medewerker zet

---

<sup>40</sup> Muller & Cohen de Lara, 2013.

<sup>41</sup> Brouwers, 2010.

<sup>42</sup> Vygotsky, 1978.



alle poppen in de poppenhoek op hun kop aan tafel, of legt een grote berg stokken en takken in de bouwhoek voordat de kinderen 's ochtends binnenkomen.

- De stimulering aan te laten sluiten bij het ontwikkelingsniveau van het kind. Niet te moeilijk of te makkelijk (zone van naaste ontwikkeling). Zo prikkelt de pedagogisch medewerker de aandacht en zo houden kinderen hun aandacht en interesse.
- Een context te creëren waarin kinderen verder kunnen. Zoals we al bij 'Structureren en grenzen stellen' besproken is bekendheid met routines en regels hiervoor voorwaardelijk. Kinderen kunnen 'verder' als zij weten wat je van hen verwacht. Een kind dat nieuw is op het kinderdagverblijf krijgt te maken met allemaal nieuwe regeltjes, routines, afspraken, waarvan de pedagogisch medewerker vaak aanneemt dat een kind ze wel snapt. Voor jonge kinderen is het belangrijk om van te voren dit soort regels te bespreken.

Taal kan als volgt worden ingezet bij ontwikkelingsstimulering:

- Rijk taalaanbod bieden (benoemen, uitleggen, voorbeelden geven, structureren, woorden uitleggen) en mogelijkheden om te communiceren benutten (gesprekken aangaan in alle situaties, meespelen)
- Adequate feedback geven (helpen verwoorden, aanvullen, herhalen, doorvragen)
- Gevarieerd spreken (verschillende soorten zinnen, vragen, woorden gebruiken)
- Correct en goed verstaanbaar spreken
- Prikkelende vragen stellen. Met dat laatste wordt bedoeld dat het tellen van bekertjes en het benoemen van kleuren, veel minder uitdagend is, dan vragen naar de reden waarom iets zou gebeuren, hoe iets nu verder moet etc.

Een pedagogisch medewerker heeft gedurende de dag veel momenten waarop ze de ontwikkeling van kinderen kan stimuleren. Manieren van interacties met kinderen die je kunt inzetten bij het stimuleren van de ontwikkeling zijn onder andere<sup>43</sup>:

- Samen met kinderen dingen doen en ervaren
- Meespelen
- Intenties en belangstelling van kinderen volgen
- Intenties en plannen van kinderen helpen realiseren
- Zorgen voor een balans tussen vertrouwde herhaling en nieuwe impulsen
- Vragen stellen en samen denken en praten
- Verwerken van indrukken
- Kinderen met elkaar verbinden en bij elkaar betrekken

In de TINK-bijeenkomsten wordt op diverse manieren aandacht besteed aan verschillende vormen waarin ontwikkelingsstimulering kan plaatsvinden: in rollenspel, tijdens gerichte activiteiten, tijdens verzorgingsmomenten, tijdens routines (zoals eten en drinken) en in andere krachtige contexten.

### Begeleiden van interacties

Kinderen komen op een kinderdagverblijf of gastoudergroep in aanraking met veel andere kinderen. Tijdens het 'samenleven' op de groepen hebben kinderen dus ook onderling contact. Deze ervaringen kunnen hun sociaal emotionele ontwikkeling zowel positief als negatief beïnvloeden<sup>44</sup>. Het is daarom belangrijk dat een pedagogisch medewerker oog heeft voor deze interacties en deze goed kan begeleiden. Dat betekent niet alleen dat de pedagogisch medewerker negatieve situaties zoals ruzie in goede banen leidt, maar ook dat zij positieve interacties tussen kinderen opmerkt, waardeert en belooft.

Het begeleiden van interacties, dat bij het sociaal leren van het kind in de groep een belangrijke rol speelt, bestaat vooral uit het opmerken en aanmoedigen van kinderen. Bij baby's bestaan die

---

<sup>43</sup> Pedagogisch Kader kindercentra 0-4 jaar, 2009, p. 86-87.

<sup>44</sup> Riksen-Walraven, 2004.

interacties voornamelijk uit imitaties. Naarmate kinderen ouder worden ontwikkelen hun interacties zich tot samenspel. De pedagogisch medewerkers leren in de TINK-training om kinderen te ondersteunen en belonen op de momenten dat zij samenwerken, iets met elkaar delen, elkaar knuffelen, etc. Tijdens het meespelen kan een pedagogisch medewerker kinderen helpen om nieuwe vaardigheden te leren zoals om de beurt iets doen of elkaar iets vragen. In de Taallijn komt bijvoorbeeld het aspect beurtbescherming en het doorspelen van beurten aan bod: in plaats van de vragen van de kinderen zelf te beantwoorden kan de pedagogisch medewerker de beurt ook doorspelen naar een ander kind, om ervoor te zorgen dat de kinderen op elkaar leren reageren.

De pedagogisch medewerker besteedt aandacht aan positieve interacties door kinderen met elkaar te laten samenspelen of samen taakjes uit te voeren. Op deze manier leren kinderen rekening te houden met elkaar en om samen afspraken te maken over hoe ze de situaties aanpakken. Dit soort vaardigheden zijn essentieel om sociale relaties aan te kunnen gaan<sup>45</sup>.

Negatieve interacties tussen kinderen, bijvoorbeeld wanneer er ruzie ontstaat, moeten door de pedagogisch medewerker worden bijgestuurd. Het doel van deze bemiddeling is de kinderen weer 'op gang' te helpen zodat ze samen verder kunnen spelen. In dergelijke situaties is het belangrijk dat de pedagogisch medewerker geen politieagent speelt die bepaalt wie er wel of geen gelijk heeft. De rol die de pedagogisch medewerker moet aannemen is eerder die van bemiddelaar die vraagt wat er gebeurd is en samen met de kinderen nadenkt over een passende oplossing. In het Pedagogisch Kader Kindercentra 4-13 jaar staat hierover:

'Alleen al het vertellen brengt de kinderen vaak tot rust. In de bemiddeling kies je verder geen partij, maar je stelt een compromis voor als oplossing. Op die manier leer je de kinderen zelf een oplossing te vinden waar zij beiden tevreden mee zijn. Het kan ook zijn dat je zelf het heft in handen moet nemen om tot een goede oplossing te komen door aanwijzingen te geven, bijvoorbeeld als de kinderen nog te sterk geëmotioneerd zijn. Je kunt er bijvoorbeeld voor kiezen beide kinderen ergens anders te laten spelen'.<sup>46</sup>

Sommige kinderen hebben weinig ondersteuning nodig in de contacten met elkaar. Ze vinden gemakkelijk hun draai in de groep. Je hebt vooral aandacht voor de kinderen die zichzelf isoleren of die buitengesloten worden door de rest. Je helpt hen om toch positieve contacten te maken. Kinderen die nieuw zijn in de groep krijgen extra ondersteuning. Je koppelt hen bewust aan andere kinderen die ze bij het gebeuren in de groep kunnen betrekken.

Thuis zullen maar weinig kinderen zoveel andere kinderen om zich heen hebben als op het kinderdagverblijf of bij de gastouder (als deze meerdere kinderen tegelijk opvangt). Het feit dat een grote groep kinderen bij elkaar is biedt ook mogelijkheden voor sociale interactie. Daar kan de pedagogisch medewerker handig gebruik van maken om kinderen sociale vaardigheden aan te leren zoals delen, iets vragen aan elkaar en samen spelen. Bij het ondersteunen van positieve interacties zoals twee vriendjes die elkaar knuffelen of kinderen die elkaar helpen bij het aantrekken van de jassen gaat het er vooral om dat de pedagogisch medewerker deze interacties opmerkt en waardeert of beloont.

In het Pedagogisch Kader Kindercentra, 0-4 jaar staat een aantal aandachtspunten genoemd bij het begeleiden van interacties tussen kinderen<sup>47</sup>:

---

<sup>45</sup> Pedagogisch Kader Kindercentra 4-13 jaar, 2011.

<sup>46</sup> Pedagogisch Kader Kindercentra 4-13 jaar, 2011.

<sup>47</sup> Pedagogisch Kader Kindercentra 0-4 jaar, 2009.

- **Positieve aandacht voor alle kinderen.** Jonge kinderen hebben een sterk gevoel voor sfeer. Samen is belangrijk voor ze. Je noemt de kinderen daarom vaak bij hun naam, iedereen is bijzonder. Als er een nieuw kindje op de groep komt wordt het aan de groep voorgesteld, er wordt een foto van het kindje opgehangen. Als een kind naar een andere groep gaat, is er een afscheidsritueel.
- **Wij-gevoel en rituelen.** Samen dingen doen geeft jonge kinderen het gevoel dat ze erbij horen maar dat kan op die leeftijd alleen bij vertrouwde gewoontes en rituelen. Als iedereen weet hoe het gaat, kan iedereen meedoen. Vaste liedjes en gebaren helpen daarbij.
- **Spelen in kleine groepjes en privacy.** Jonge kinderen spelen in de regel tijdens het vrij spel met een of twee andere kinderen. Als ze aan tafel puzzelen of tekenen kunnen ze ook met zijn vijven spelen. Dan spelen ze niet zozeer met maar meer naast elkaar. Je kunt rekening houden met deze behoefte van de kinderen door hen in kleine groepjes te laten spelen en ook ruimte te bieden aan kinderen die alleen willen spelen.
- **Oog hebben voor sociale relaties tussen kinderen.** Je voorkomt negatieve relatiepatronen zoals elkaar pesten of buitensluiten. Je laat op een warme maar duidelijke manier merken wat wel en niet kan en geeft suggesties voor positief samenspel.

### Kansen grijpen, kansen creëren

Bij alle zes de bovengenoemde interactievaardigheden geldt dat je er de hele dag door aan werkt, en bij alle kinderen; tijdens eten en drinken, verschonen, buitenspelen en haal- en brengmomenten. Dat is een grondbeginsel van onze TINK-training, en is in lijn met het principe van de Taallijn; je bent 100% van de tijd bezig met taal en interactie. We leren pedagogisch medewerkers ook dat de verschillende interactievaardigheden soms met elkaar botsen. Zij leren bewust te kiezen uit hun repertoire van vaardigheden. Respect voor autonomie (een kind wil even alleen zijn) en Begeleiden van positieve interacties (samen spelen en delen zijn belangrijk) zijn allebei belangrijk: maar welke keuze maak je als pedagogisch medewerker? Een ander voorbeeld: twee kinderen willen voor de rest van de groep bekers met melk inschenken (Respect voor de autonomie) maar eigenlijk is de afspraak dat de kinderen niet in de keuken mogen komen (Structureren en grenzen stellen). Wat kies je dan en waarom? In de trainingsbijeenkomst van TINK worden dit soort vraagstukken aan de hand van filmmateriaal en eigen inbreng van de deelnemers besproken.

### Interactief voorlezen

Het voorlezen van prentenboeken is niet alleen een activiteit waar kinderen plezier aan beleven, het is ook een krachtig middel om ze meer te leren over onze wereld en om hun taal te stimuleren. Een prentenboek kan herkenning bieden (*Dat heb ik ook meegemaakt!*) en nieuwe kennis opleveren (*Nu snap ik hoe je dat probleem kunt oplossen*). Daarnaast is voorlezen aan jonge kinderen ook zinvol voor hun latere leesvaardigheid<sup>48</sup>. Het simpelweg voorlezen van een verhaal uit een boek is daarvoor niet voldoende. Het boek dat is gekozen is natuurlijk van belang, maar het is nog belangrijker dat de voorlezer gesprekken op gang brengt over de inhoud van het boek. Wanneer kinderen actief meedoen aan een activiteit, leren ze meer dan wanneer ze zelf niets inbrengen en stil moeten blijven zitten. Het voorlezen van een prentenboek levert bij uitstek situaties op waarbij kinderen actief kunnen meedoen en van alles kunnen ontdekken<sup>49</sup>. Het voorlezen van prentenboeken is tevens een activiteit waarin alle interactievaardigheden die we hierboven besproken hebben, geïntegreerd aan bod komen en is daarmee een goede proeftuin om aan de slag te gaan met de geleerde vaardigheden.

In het klassieke voorlezen is de interactie vooral gericht op datgene wat er daadwerkelijk op een pagina te zien en te lezen is (*Wat zie je hier? Waar is de hond? Wijs maar aan. Ben je boos, pluk een ... Goed zo, roos*). In het interactieve voorlezen is het verhaal en het boek zelf, vaak uitgangspunt om met de kinderen in gesprek te gaan. Dit gesprek kan gaan over het waarom van de gebeurtenissen in

<sup>48</sup> Stoep, 2008.

<sup>49</sup> Stoep, 2003.

een verhaal of over het mogelijke vervolg van het verhaal. Ook is het belangrijk dat de voorlezer kinderen veel gelegenheid biedt om eigen ervaringen in te brengen. Zo draagt het praten naar aanleiding van het prentenboek meer bij aan verhaalbegrip en het uitbreiden van de woordenschat dan alleen praten over het boek zelf<sup>50</sup>.

De wijze van interactief voorlezen aan jonge kinderen die in de TINK-training beschreven wordt, stond centraal in het voorleesproject *Z@ppelin Logeerboek*. Dit project beoogde het voorlezen aan kinderen van twee tot zes jaar, zowel thuis als op school, te stimuleren. *Z@ppelin Logeerboek* bestond uit een logeerkoffer met vijf prentenboeken, een logboekje om ervaringen in op te schrijven, de handleiding *Praten rondom prentenboeken*<sup>51</sup> en een reeks televisieprogramma's over de vijf prentenboeken, *Meneer Logeer*, die nog via YouTube te bekijken is (zoek op 'Logeerboek'). De oorspronkelijke koffer met prentenboeken is niet meer verkrijgbaar, maar het is eenvoudig om met de aanwijzingen over voorlezen (Tien gouden voorleestips; Tipkaart 7 in de TINK-training) zelf een voorleeskoffer te maken. Kinderen krijgen om de beurt de logeerkoffer met een boek mee naar huis om thuis met hun ouders te lezen. De volgende dag mag het kind samen met de pedagogisch medewerker op een speciale voorleesstoel hetzelfde boek in de groep voorlezen en erover vertellen. Op deze manier komen voorleesboeken bij alle kinderen thuis.

Concrete materialen ondersteunen het voorlezen van prentenboeken in de groep. Zeker voor de jongste kinderen in de groep, anderstalige kinderen en kinderen met een taalachterstand is het gebruik van ondersteunende materialen essentieel. Pedagogisch medewerkers kunnen een thematafel of themahoek in hun groep inrichten waar allerlei voorwerpen te vinden zijn die passen bij het prentenboek dat in een bepaalde periode centraal staat, en een aantal keren voorgelezen wordt. Dit kunnen bijvoorbeeld poppen zijn die lijken op de personages in het boek en voorwerpen die in het boek voorkomen.

De pedagogisch medewerker betreft de kinderen bij de inrichting van de thematafel. De inrichting van een thematafel kan in de loop van de tijd door de inbreng van de kinderen groeien. De kinderen kunnen zelf ideeën inbrengen of voorwerpen mee van huis nemen. Ook kunnen de kinderen zelf materialen maken voor de thematafel. Ze maken bijvoorbeeld een personage uit het boek na door een tekening van dat personage op een wc-rolletje of stokje te plakken. Doordat de kinderen meedenken over en helpen bij de inrichting van de tafel, wordt hun betrokkenheid bij de thematafel en bij het boek groter.

De thematafel is meer dan een tentoonstelling van voorwerpen; de tafel wordt vooral gebruikt. Door met de materialen op de thematafel te spelen, komen de kinderen spelenderwijs in contact met delen van het verhaal. De kinderen kunnen het verhaal met de attributen van de thematafel naspelen, of voeren gesprekken met elkaar naar aanleiding van het verhaal. De thematafel is zo meer een 'verteltafel'.

---

<sup>50</sup> Stoep & Van Elsäcker, 2005.

<sup>51</sup> Stoep, 2003.

## Hoofdstuk 4: Taalvaardigheid

Jonge kinderen zijn voor hun taalontwikkeling afhankelijk van de taal die zij om zich heen horen. Hoe meer tijd zij doorbrengen in de opvang, hoe belangrijker de rol van de begeleiders is, als model voor hun taalontwikkeling. Dit geldt nog sterker voor de kinderen die thuis weinig prikkels krijgen. Als ouders weinig taalaanbod geven en dat aanbod is ook nog eens taalarm (bijvoorbeeld minder gesprekken met de kinderen en minder voorlezen), wordt die rol alleen maar belangrijker<sup>52</sup>.

Omdat die taalvaardigheid van pedagogisch medewerkers zo belangrijk is voor de ontwikkeling van kinderen zijn er op landelijk niveau afspraken gemaakt over het verhogen van het taalniveau van pedagogisch medewerkers. De G37 heeft bestuurlijke afspraken gemaakt met het Rijk om het taalniveau van pedagogisch medewerkers bij spreken, lezen en schrijven na te gaan en waar nodig te verhogen. Pedagogisch medewerkers die taalvaardig zijn, zijn beter in staat om (doelgroep)kinderen te ondersteunen in hun taalontwikkeling. Bovendien zorgt een voldoende eigen taalniveau voor meer werkplezier en arbeidsperspectief.

Afgesproken is dat in 2015 landelijk gemiddeld 90 procent van de pedagogisch medewerkers in de vve-sector in de G37 voor mondelinge en leesvaardigheden moet voldoen aan niveau 3F. Schriftelijke vaardigheden mogen worden beheerst op niveau 2F. 3F en 2F staan respectievelijk voor Fundamentele kwaliteit op niveau 3 en niveau 2 en zijn onderdeel van een schaal die loopt van 1 t/m 4. Deze indeling is ontleend aan de Referentieniveaus taal van Meijerink<sup>53</sup>.

In het Referentiekader taal en rekenen<sup>54</sup> staan gedetailleerd de inhoudelijke vereisten per referentieniveau beschreven. Hieronder een schema waarin de algemene beschrijving van de mondelinge vaardigheden op de verschillende niveaus staat.

**Tabel 4.1: Algemene omschrijving mondelinge vaardigheden**

<b>Niveau 1F</b>	<b>Niveau 2F</b>	<b>Niveau 3F</b>	<b>Niveau 4F</b>
Kan in eenvoudige bewoordingen een beschrijving geven, informatie geven, verslag uitbrengen, uitleg en instructie geven in alledaagse situaties in en buiten school.	Kan redelijk vloeiend en helder ervaringen, gebeurtenissen, meningen, verwachtingen, gevoelens onder woorden brengen over onderwerpen uit de (beroeps)opleiding en van maatschappelijke aard.	Kan monologen en presentaties houden over onderwerpen uit de (beroeps)opleiding en van maatschappelijke aard, waarin ideeën worden uitgewerkt en voorzien van relevante voorbeelden.	Kan duidelijke, gedetailleerde monologen en presentaties houden over tal van onderwerpen uit de (beroeps) opleiding en van maatschappelijke aard. Kan daarbij subthema's integreren, specifieke standpunten ontwikkelen en het geheel afronden met een passende conclusie.

Het verschil tussen niveau 2F en 3F van het domein mondelinge taalvaardigheid, is dat er bij niveau 3F wordt verwacht dat een deelnemer een verhaal kan vertellen met een inleiding, een kern en een slot. Vragen naar aanleiding van een presentatie kan een deelnemer vloeiend en spontaan beantwoorden en een deelnemer maakt niet alleen gebruik van korte zinnen, maar kan ook langere zinnen vormen met behulp van signaal- en verbindingswoorden.

Het referentiekader Taal is gelegd naast het competentieprofiel voor de pedagogisch medewerkers<sup>55</sup>. Op basis daarvan zijn de Kijkwijzers samengesteld. De Kijkwijzers maken concreet wat taal op 2F en de eisen aan het beroep inhouden.

<sup>52</sup> Hart & Risley 1995; Risley & Hart, 2006.

<sup>53</sup> Meijerink, 2008

<sup>54</sup> Meijerink, 2008

### Taalvaardigheid van pedagogisch medewerkers

Als pedagogisch medewerker speel je een belangrijke rol in de latere taalvaardigheid van kinderen. Over welke taalvaardigheden moeten pedagogisch medewerkers beschikken om goede taalstimulering te kunnen bieden? Uit onderzoek blijkt dat de eigen taalvaardigheid van een aanzienlijk deel van de pedagogisch medewerkers van een te laag niveau is om gesprekken met kinderen te kunnen voeren<sup>56</sup>. De door het CEF opgestelde taalnorm bevat minimumnormen en streefnormen voor taal in termen van het Europees Referentiekader<sup>57</sup>. In onze visie op taalontwikkeling van pedagogisch medewerkers staat praktijkgerichte taalverwerving centraal: taal leren gaat het meest efficiënt en effectief als het taal leren plaatsvindt voor de praktijk en in de praktijk. Wij sluiten ons hiermee aan bij Hajer, Kerkhoff en Tilburg<sup>58</sup>. In hun advies over de toetsing van professionele taalvaardigheid van pabo-studenten onderstrepen zij het belang van het opnemen van de functionele context van het taalgebruik. Zij hanteren het model van Canale en Swain<sup>59</sup> waarin 'Communicatieve competentie' wordt beschreven als de vaardigheid om in een bepaalde taal te spreken, luisteren, lezen en schrijven met inzet van vier componenten<sup>60</sup>:

- klanken, woordvormen, zinsbouw, tekstopbouw (linguïstische middelen)
- woorden en uitdrukkingen: om te verwijzen naar de werkelijkheid (referentiële middelen)
- taalgebruik: het aanpassen van taal aan de situatie en de functie door te variëren in bijvoorbeeld formeel/informeel, nabij/afstandelijk, beleefd/onbeleefd, dagelijks/academisch taalgebruik (pragmatische middelen)
- strategieën: manieren om het eigen taalgebruik te sturen en de eigen taalvaardigheid uit te breiden en te verbeteren (strategische middelen)

Onze eerder genoemde visie op taalverwerving van pedagogisch medewerkers brengt met zich mee dat wij ons in de TINK-training vooral richten op de pragmatische middelen (hoe praat je in een bepaalde situatie?) en strategische middelen (hoe stuur je je eigen taalgebruik en hoe verbeter je je taalvaardigheid?) bij het verbeteren van de taal- en interactievaardigheden van pedagogisch medewerkers in de kinderopvang. In de TINK-training gaat de aandacht daarbij vooral uit naar de mondelinge vaardigheden.

### Taalverwerving bij volwassenen: geïntegreerde benadering

Hoe kan het taalontwikkelingsproces het beste aangestuurd worden? In 2008 heeft Cito in opdracht van het Ministerie van VROM een literatuurstudie uitgevoerd om te inventariseren welke factoren een belangrijke bijdrage leveren aan efficiënt en effectief onderwijs Nederlands als Tweede Taal (NT2) in het kader van inburgering<sup>61</sup>. Uit dit onderzoek blijkt onder andere dat taalonderwijs aan volwassenen het meest effectief is als er een relatie is met de context van de deelnemers en als er sprake is van maatwerk. Het is aannemelijk dat dit niet alleen voor volwassen NT2-leerders opgaat, maar ook voor volwassen taalleerders in het algemeen. De TINK-training sluit bij deze succesfactoren aan. Deelnemers werken doelgericht en praktijkgericht aan hun vak (dat voor een groot deel bestaat uit interactie met kinderen) en taal. Ze brengen het geleerde in de praktijk en oefenen daarmee. De inhoud van de training motiveert tot leren, omdat deze aansluit bij de directe werkpraktijk, kansen biedt en stimuleert tot leren en omdat het leren een gezamenlijk proces is. Deze visie op de integratie van taal en inhoud sluit aan bij het concept van taalgericht vakonderwijs<sup>62</sup> en Content Based

---

<sup>55</sup> Calbris, 2014.

<sup>56</sup> Droge, Suijkerbuijk & Kuiken, 2009.

<sup>57</sup> CEF, Council of Europe, 2001.

<sup>58</sup> Hajer et al., 2011.

<sup>59</sup> Canale & Swain, 2008.

<sup>60</sup> Hajer et al., 2011, p. 7.

<sup>61</sup> Ministerie van VROM, 2008.

<sup>62</sup> Hajer & Meestringa, 2009.

Instruction<sup>63</sup>. Bij taalgericht vakonderwijs staat de inhoud voorop, en is (vak)taal een nevendoeel. Er worden expliciete taaldoelen gesteld, het taalonderwijs is contextrijk en vol interactiemogelijkheden en er wordt de benodigde taalsteun geboden. Taalvaardigheid en vakspecifieke inzichten en vaardigheden worden tegelijk opgebouwd. Volgens Elbers<sup>64</sup> is taalonderwijs effectief als er een directe toepassing is op vakinhoud, waarbij leerlingen gelegenheid krijgen de taal actief te gebruiken.

### Taalvaardigheid in de TINK-training

Zoals uit het voorafgaande blijkt is het voor het inzetten van de interactievaardigheden van belang dat de taal van de pedagogisch medewerker of gastouder op orde is. Daarom speelt in TINK ook hun taalvaardigheid een belangrijke rol. Bij de aandacht voor een bepaalde interactievaardigheid 'Wat doe je?' (passende handelingen) wordt steeds gekoppeld: 'Wat zeg je?' (passende woorden, uitdrukkingen) om de pedagogisch medewerker ervan bewust te laten worden dat bij veel handelingen taal nodig is. Deelnemers aan de training gaan met elkaar in gesprek over wat goede manier zijn om handelingen talig vorm te geven. Ze reflecteren op hun eigen taalgebruik en observeren het taalgebruik van anderen. Zo kunnen zij leren door middel van observatie, imitatie en reflectie; natuurlijke strategieën voor leren. Zij verzamelen hun observaties in een portfolio om hun leerproces te sturen en zichtbaar te maken. Omdat kinderen gebaat zijn bij taalgebruik dat niet alleen passend is, maar ook correct en op de juiste toon, en omdat daar van overheidswege ook steeds meer eisen aan worden gesteld, wordt er in de TINK-training ook aandacht besteed aan 'Hoe zeg je het?' (taalgebruik). Deze aandacht voor taal is voor alle deelnemers aan de TINK-training van belang.

Deelnemers met een taalniveau duidelijk onder 3F krijgen binnen de TINK-training de mogelijkheid om extra aan taal te werken met specifieke taaloefeningen, die voor een groot deel inhoudelijk gekoppeld zijn aan het werk in de kinderopvang. Deelnemers doen dit zelfstandig, onder begeleiding van de trainer en eventueel de leidinggevende en collega's. De trainer stuurt deelnemers individueel aan door de deelnemers individueel een aantal oefeningen te laten doen buiten de bijeenkomsten en in hun dagelijkse praktijk. Reflectie op het leerproces kan plaatsvinden in de casusbesprekingen in de bijeenkomsten of in aparte bijeenkomsten (bijvoorbeeld een apart 'inloophalfuur') waarin de deelnemers die nog niet op het niveau van 3F zitten, met de trainer en elkaar reflecteren op de taalopdrachten.

---

<sup>63</sup> Brinton, Snow & Wesche, 2003.

<sup>64</sup> Elbers, 2012.



## Hoofdstuk 5: De lerende organisatie

Samenvattend kunnen we zeggen dat de pedagogische kwaliteit staat of valt met de kwaliteit van de professionals op de groep. Zij moeten beschikken over een goed taalniveau en over goede interactievaardigheden om kinderen te stimuleren in hun ontwikkeling. Die vaardigheden willen we door deze training verbeteren. Toch zal een dergelijke kwaliteitsverbetering pas structureel blijken als een organisatie zich ontwikkelt tot een lerende organisatie waarin mensen met en van elkaar leren<sup>65</sup>. Een lerende organisatie is zo ingericht dat continu leren mogelijk is; kennis en ervaring van individuen wordt uitgewisseld en gebruikt voor verdere ontwikkeling van het team. De cultuur van de organisatie wordt gekenmerkt door een sfeer van onderzoek, reflectie en experiment en door het geven van wederzijdse feedback<sup>66</sup>. Een organisatie met een dergelijke cultuur en structuur van duurzaam effectief samen leren wordt ook wel een 'professionele leergemeenschap' genoemd.

Als pedagogisch medewerkers met elkaar leren een lerende, reflectieve houding te ontwikkelen is dat niet alleen ondersteunend aan het effect van deze training. Het is tevens een voorwaarde om de kwaliteit van de kinderopvang te kunnen (blijven) afstemmen op de veranderende behoeften van kinderen en hun ouders. In deze training richten we ons daarom niet alleen op het verbeteren van het primaire proces van de kinderopvang (de pedagogische kwaliteit). We besteden ook aandacht aan het bereiken van een optimaal en permanent leerproces.

Uit onderzoek van bureau Mutant<sup>67</sup> blijkt dat pedagogisch medewerkers in staat zijn tot reflectie als individu en als team onder de voorwaarde dat er tijd en ruimte is om te leren en te reflecteren, verwachtingen van pedagogisch medewerkers, management en staf op elkaar worden afgestemd en teams gecoacht worden in het permanent leerproces. Permanent leren ontstaat verder als men werkt vanuit de visie dat iedereen competent is om te reflecteren en te participeren, dat iedereen verantwoordelijk is voor het leerproces en dat iedereen zowel 'leerder' als 'leraar' is. Deze uitgangspunten worden gebruikt in de training.

Professionalisering in de kinderopvang is effectief wanneer die gericht is op de praktijk, aansluit bij gevoelde behoeften van deelnemers en bestaat uit zowel bijeenkomsten als coachingsmomenten waarin persoonlijke feedback kan worden gegeven<sup>68</sup>. Ook weten we dat het gebruik van videomateriaal een goede manier is om deelnemers aan professionaliseringstrajecten te laten zien hoe 'goed gedrag' er uit ziet.

---

<sup>65</sup> Boonstra et al., 2014.

<sup>66</sup> Den Besten, 2011.

<sup>67</sup> van Keulen, 2010.

<sup>68</sup> Algera e.a., 2011.



## Achtergronden

In aanvulling op de teksten in deze reader willen we verwijzen naar een aantal relevante publicaties die dieper ingaan op de rol van interactievaardigheden en de taalvaardigheid van medewerkers in de kinderopvang. Als eerste hebben we de publicatie van de Taallijn in het kinderdagverblijf<sup>69</sup> integraal toegevoegd aan deze reader. De publicatie is ook opgenomen in de reader voor de deelnemers, en kan gebruikt worden als achtergrondmateriaal tijdens de training. Niet alleen de interactievaardigheden worden er uitvoeriger in toegelicht, er wordt ook aandacht besteed aan situaties waarin die interactievaardigheden toegepast kunnen worden.

Daarnaast geven we hieronder een lijst van bronnen die we relevant achten als achtergrond bij de TINK-training. Een deel van de publicaties is geschikt als leesmateriaal voor de deelnemers; andere publicaties zijn minder praktijkgericht, meer beschouwend van aard, en van belang als basis voor de trainer.

### Achtergronden voor deelnemers

- Aarssen, J. & Bolt, L. van der (2013). Jonge kinderen en zelfsturing. *Kiddo*, 7, 24-25.
- Broekhof, K. (2013). Speelgoed, taal en denken: met jonge kinderen op onderzoek. *Kiddo*, 14(4), 16-19.
- Kroon, N. de (2013). Hoe sensitief ben jij? / Pedagogische interactievaardigheden in de praktijk (1). *Kinderopvang*, 23(11), 12-13.
- Kroon, N. de (2013). 'Zelluf doen!' Respect voor autonomie/ Pedagogische interactievaardigheden in de praktijk. *Kinderopvang*, 23(12), 28-29.
- Kroon, N. de (2014). *Praten en uitleggen*. *Kinderopvang*, 24(1/2), 14-15.
- Kroon, N. de (2014). Structureren en grenzen stellen / Pedagogische interactievaardigheden in de praktijk. *Kinderopvang*, 24(3), 14-16.
- Kroon, N. de (2014). De volgende stap in de ontwikkeling / Pedagogische interactievaardigheden in de praktijk. *Kinderopvang*, 24(4), 36-37.
- Kroon, N. de (2014). Begeleiden van interacties tussen kinderen. *Kinderopvang*, 24(6), 24-25.
- Pijl, M. (2010). Alle leidsters voor de camera. *Kiddo*, 8, 20-22.
- Singer, E., & Kleerekooper, L. (2013). *Pedagogisch kader kindercentra 0-4 jaar*. Maarssen: Elsevier Gezondheidszorg. Online: <http://www.pedagogischkader.nl/kindercentra-0-4-jaar/boek.html>
- Stoep, J., & Beek, A. van der (2005). Pratende peuters en kleuters in de Z@ppflat. *Taal Lezen Primair*, 15, 1-3.
- Stoep, J., & Corvers, J. (2003). Meefeesten met 'Paul is jarig'; Interactief voorlezen aan peuters. *Taal Lezen Primair*, 10, 4-6.
- Veld, H. van der (2009). 'Kaa vies boek'. *Kinderopvang*, 00, 8-9.

### Achtergronden voor trainers

- Boonstra, M., Jepma, I., & Abell, O. (2014). *Samen werken aan pedagogische kwaliteit in de kinderopvang*. Utrecht: Sardes
- Bouwknegt, N., & Sijben, F. (2012). *Servicedocument Aanvullingen bij Taal- & Interactievaardigheden Pedagogisch Werk 2012-2013*. Bunnik: Calibris.
- Bureau Kwaliteit Kinderopvang (2013). *Kwaliteitsimpuls 2013-2016: focus, effectiviteit en verbinding*. Utrecht: BKK.
- Fukkink, R., Gevers Deynoot-Schaub, M., Helmerhorst, K., Bollen, I., & Riksen-Walraven, M. (2013). *Pedagogische kwaliteit van de kinderopvang voor 0- tot 4-jarigen in Nederlandse kinderdagverblijven in 2012*. Amsterdam: Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek.

<sup>69</sup> Corvers, Van der Beek, Hillen, Pecht & Versteegen, 2008.

- Fukkink, R., Tavecchio, L., Kruijff, R. de, Vermeer, H., & Zeijl, J. van (2005). Criteria voor kwaliteit van kinderopvang: Visies van sleutelfiguren. *Pedagogiek*, 25, 243-261.
- Jepma, IJ., & Abell, O. (2012). *Kieswijzer Toetsen taalniveau pedagogisch medewerkers in voorschoolse instellingen*. Utrecht: Sardes.
- Jepma, IJ, & Boonstra, M. (2013). *De lerende organisatie in de kinderopvang: Werken aan verankering en borging*. Utrecht/Rotterdam: Sardes/CED.
- Riksen-Walraven, M. (2004). Pedagogische kwaliteit in de kinderopvang: doelstellingen en kwaliteitscriteria. In R. van IJzendoorn, L. Tavecchio, & M. Riksen-Walraven (Red.), *De kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang* (pp. 100-123). Amsterdam: Boom.

## Referenties

- Aarssen, J. & Bolt, L. van der (2013). Jonge kinderen en zelfsturing. *Kiddo*, 7, 24-25.
- Algera, M., Boonstra, M., Rietdijk, S. & Dijk, L. van (2011). *Professionalisering in de VVE: effectiviteitsfactoren*. Rotterdam: CED-Groep.
- Alons, E.M. et al. (2008). *Taal is cruciaal*. Ede: Procesmanagement MBO2010.
- Steunpunt taal en rekenen mbo (2010). *Bloemlezing implementatieplannen Nederlandse taal en rekenen mbo*. Ede: Steunpunt taal en rekenen mbo (ministerie OCW).
- Besten, N. den & Linden, E. van der (2011). *Een lerende schoolcultuur*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum - Open Universiteit.
- Bolle, T. (2009). *Drieslag Taal*. Ede: Procesmanagement MBO2010.
- Bolle, T., & I. van Meelis (2014). *Taalbewust beroepsonderwijs. Vijf vuistregels voor effectieve didactiek*. Bussum: Coutinho.
- Boonstra, M., Jepma, I., & Abell, O. (2014). *Samen werken aan pedagogische kwaliteit in de kinderopvang*. Utrecht: Sardes.
- Bouwknegt, N. & Sijben, F. (2012) *Servicedocument Aanvullingen bij Taal- & Interactievaardigheden Pedagogisch Werk 2012-2013*. Bunnik: Calibris.
- Brinton, D. M., Snow, M. A., & Wesche, M. (2003). *Content-based second language instruction (2nd ed.)*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Broekhof, K., Westerbeek, K. Redactie: Abell, O. (2010) *Praten met volle mond. Taalstimulerende gesprekken*. Utrecht: Sardes.
- Calibris (2014). *Kwalificatiedossier MB: Pedagogisch werk*. Bunnik: Calibris.
- Canale, M. & M. Swain (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Corvers, J., Beek, A. van der, Hillen, J., Pecht, A., & Versteegen, H. (2008). *De Taallijn in het kinderdagverblijf: Taalstimulering voor nul- tot tweejarigen*. Nijmegen/Utrecht: Expertisecentrum Nederlands/ Sardes.
- Côté, S. M., Mongeau, C., Japel, C., Xu, Q., Séguin, J. R., & Tremblay, R. E. (2013). Child care quality and cognitive development: Trajectories leading to better preacademic skills. *Child Development*, 84, 752–766.
- Council of Europe (2001). *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen*. Nederlandse vertaling: Nederlandse Taalunie (2006). Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Dalderop, K. (2008). *Op zoek naar het succes van Inburgering*. Arnhem: Cito.
- Damhuis, R., & Litjens, P. (2003). *Mondelinge communicatie; Drie werkwijzen voor mondelinge taalontwikkeling*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Dickinson, D.K. & Porche, M.V. (2011). *Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities*. *Child Development*, 82(3), 870 – 886.
- Droge, S., Suijkerbuijk, E. & Kuiken, F. (2009). *Het taalniveau van Amsterdamse voorschoolleiders*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Druten-Frietman, L. van, Gijssel, M., Denessen, E., & Verhoeven, L. (geaccepteerd voor publicatie). Het effect van 'Taallijn' op de woordenschatontwikkeling van peuters. *Pedagogische Studiën*, 91, xx.
- Ebbens, S. & Ettekoven, S. (2005). *Samenwerkend leren. Praktijkboek*. Groningen/Houten: Noordhoff.
- Elbers, E. (2012). *Iedere les een taalles? Taalvaardigheid en vakonderwijs in het (v)mbo. De stand van zaken in theorie en onderzoek*. Utrecht/Den Haag: Universiteit Utrecht/PROO.
- Fukkink, R. G., Gevers Deynoot-Schaub, M. J. J. M., Helmerhorst, K. O. W., Bollen, I., & Riksen-Walraven, J. M. A. (2013). *Pedagogische kwaliteit van de kinderopvang voor 0-tot 4-jarigen in Nederlandse kinderdagverblijven in 2012*. Amsterdam: NCKO.
- Gevers Deynoot-Schaub, M., Fukkink, R., Riksen-Walraven M., De Kruif, R., Helmerhorst, K., & Tavecchio, L. (2009). *De NCKO kwaliteitsmonitor*. Amsterdam: SWP books.

- Haan, de, A., Leseman, P. & Elbers, E. (2011). *Rapport pilot gemengde groepen 2007-2010*. Utrecht: Rijksuniversiteit Utrecht.
- Hajer, M., Kerkhoff, A., & Tilburg, F. L. (2011). *Advies omtrent de toetsing van de professionele taalvaardigheid van pabo-studenten*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Hart, B. & Risley, T.R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-11.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55-88.
- Keulen, A. van & del Barrio Saiz, A. (2010). Publicatie *Permanent leren. Van zelfreflectie naar teamreflectie*. Amsterdam: SWP.
- De Kruif, R., Riksen-Walraven, M., Gevers Deynoot-Schaub, M., Helmerhorst, K., Tavecchio, L., & Fukkink, R. (2009). *Pedagogische kwaliteit van de opvang voor 0- tot 4- jarigen in Nederlandse kinderdagverblijven in 2008*. Amsterdam: NCKO.
- Meijerink, C. (2008). *Over de drempels met taal en rekenen. Hoofdrapport van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 56*. Enschede: SLO.
- Ministerie van VROM (december 2008) *Succesfactoren NT2-onderwijs In Op zoek naar het succes van inburgering*. Arnhem: Cito.
- Muller, P. & Cohen de Lara, H. (2013). *Peuters laten spelen is een vak*. Utrecht: Sardes.
- National Scientific Council on the Developing Child (2007). *The timing and quality of early experiences combine to shape brain architecture*. Cambridge MA: Center on the Developing Child, Harvard University.
- OECD (2012). *Starting Strong III, A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris OECD Publishing.
- Raikes, H. & Edwards, C. (2009). *Extending the dance in infant and toddler caregiving. Enhancing Attachment & Relationships*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Riksen-Walraven, M. (2004). Pedagogische kwaliteit in de kinderopvang: doelstellingen en kwaliteitscriteria. In R. van IJzendoorn, L. Tavecchio & M. Riksen-Walraven (Red.), *De kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang* (pp. 100-123). Amsterdam: Boom.
- Risley, T.R. & Hart, B. (2006), Promoting early language development. In N.F. Watt, C. Ayoub, R.H. Bradley, J.E. Puma & W.A. LeBoeuf (Eds), *The crisis in youth mental health: critical issues and effective programs, volume 4, Early intervention programs and policies* (pp. 83-88). Westport: Praeger.
- Schreuder, L., Boogaard, M., Fukkink, R., & Hoex, J. (2011). *Pedagogisch kader kindercentra 4-13 jaar*. Amsterdam: Elsevier-Reed Business.
- Singer, E. & Kleerekooper, L. (2013). *Pedagogisch kader kindercentra 0-4 jaar*. Maarssen: Elsevier Gezondheidszorg.
- Stoep, J. (2003) (Red.). *Praten rondom prentenboeken. Verwerkingsuggesties voor ouders, peuterleidsters, kleuterleidsters en anderen bij de prentenboeken in Z@ppelinLogeerboek*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Stoep, J. (2008). *Opportunities for early literacy development: Evidence for home and school support*. Dissertatie Radboud Universiteit Nijmegen. Handelseditie: Antwerpen/Apeldoorn: Garant-Uitgevers.
- Stoep, J., & Elsäcker, W. van (2005). *Peuters interactief met taal; De Taallijn VVE: Taalstimulering voor jonge kinderen*. Nijmegen/Utrecht: Expertisecentrum Nederlands/Sardes.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.