

Thuis in taal vooraan

2017
2018

Een onderzoek naar optimale aansluiting bij de behoeften van pedagogisch medewerkers van VVE-locaties om taalstimulering bij peuters te versterken

Bachelorproefverslag

In opdracht van
het kenniscentrum
Zorginnovatie

Myrthe Stuit
0849327

Hogeschool
Rotterdam
Social Work

Colofon

Titel

Thuis in taal vooraan

Ondertitel

Een onderzoek naar optimale aansluiting bij de behoeften van pedagogisch medewerkers van VVE-locaties om taalstimulering bij peuters te versterken

Auteur

Myrthe Stuit

0849327

0849327@hr.nl

Hogeschool Rotterdam, Social Work, uitstroomprofiel jeugd

Opdrachtgever

Karin Neijenhuis

Kenniscentrum Zorginnovatie

Bachelorproefbegeleider

Martine van der Pluijm

Tweede beoordelaar

Gerard Aerts

Bachelorproefverslag

Rotterdam

Mei 2018

Voorwoord

Zeven jaar geleden begon ik aan mijn reis bij Hogeschool Rotterdam. Met al mijn goede moed dacht ik binnen vier jaar wel klaar te zijn, maar dat liep even anders. Soms kom je er namelijk tijdens je studie pas achter welke richting écht bij je past. Na ruim een jaar PABO koos ik daarom toch voor de opleiding Pedagogiek. In de jaren die volgden leek het werkveld met de dag te veranderen, wat uiteindelijk maakte dat ik in jaar 3 overstapte naar de nieuwe opleiding Social Work. Maar hoewel ik de jeugdzorgsector zeker interessant vind, miste ik de meer laagdrempelige, pedagogische kant. In jaar 4 kwam de minor 'Kinderen met specifieke taalontwikkelingsstoornissen' op mijn pad. Dat heeft mijn ogen geopend. Ik kwam ergens terecht waar ik mijn twee passies, kinderen en taal, mocht combineren. Ik voelde me als een vis in het water tussen de logopediestudenten, cluster 2-onderwijs en theorieën over taal stimulerende technieken. Had ik dan toch de verkeerde keuze gemaakt en logopedie, of misschien wel taalwetenschappen moeten studeren? Het antwoord is nee, want inmiddels weet ik dat er ook vanuit het werkveld als social worker genoeg mooie kansen bestaan om bij te dragen aan de taalontwikkeling van kinderen. Dit afstudeeronderzoek, waarbij ik tevens een participerende rol binnen taalstimulering mocht vervullen, heeft zeker aan dit inzicht bijgedragen.

Voor u ligt namelijk het bachelorproefverslag 'Thuis in taal vooraan', waarin is onderzocht hoe optimaal kan worden aangesloten bij de behoeften van pedagogisch medewerkers van voor- en vroegschoolse educatie (VVE) om taalstimulering bij peuters te versterken. Het onderzoek is uitgevoerd in opdracht van het kenniscentrum Zorginnovatie van Hogeschool Rotterdam. De titel 'Thuis in taal vooraan' heeft te maken met het project 'Met taal vooraan' van dit kenniscentrum. Binnen dit project worden pedagogisch medewerkers van VVE-locaties door logopedisten gecoacht in taalstimulering bij peuters. Om te onderzoeken welke behoeften pedagogisch medewerkers hierin hebben, is onderzoek gedaan bij een VVE-locatie die is aangesloten bij het project 'Thuis in taal', dat inspeelt op laaggeletterdheid binnen Rotterdamse gezinnen. Door aan te sluiten bij deze behoeften kan worden bereikt dat de pedagogisch medewerkers zich volledig thuis voelen binnen coaching in taalstimulering: 'Thuis in taal vooraan'!

Mijn dank gaat uit naar de ontwikkelaars van 'Met taal vooraan': Karin Neijenhuis, Gaby van de Venne en Annelies Halm, van wie ik tevens begeleiding en feedback heb mogen ontvangen. Daarnaast bedank ik graag Martine van der Pluijm voor haar zeer waardevolle en oprechte manier van begeleiden en Gerard Aerts voor zijn rol als tweede beoordelaar. Mijn dank is tevens groot voor mijn medestudenten uit mijn begeleidingsgroep, voor hun feedback en medeleven. Tot slot had dit onderzoek niet tot stand kunnen komen zonder respondenten, waarvoor bijzonder veel dank.

Ik wens u veel leesplezier.

Myrthe Stuit

Rotterdam, mei 2018

Samenvatting

In opdracht van het kenniscentrum Zorginnovatie van Hogeschool Rotterdam is onderzoek gedaan naar taalstimulering bij peuters – mogelijk met (een risico op) een taalachterstand – op VVE-locaties. Een project van dit kenniscentrum, 'Met taal vooraan', verzorgt trainingen aan pedagogisch medewerkers van VVE-locaties om hun interactievaardigheden te versterken en zo de taalontwikkeling van peuters te stimuleren. Dit project wil graag aansluiten bij de behoeften die pedagogisch medewerkers hebben. Daarom is middels een ontwerpgericht onderzoek onderzocht met welke kennis en handvatten de medewerkers van 'Met taal vooraan' hun training beter kunnen laten aansluiten bij de behoeften van pedagogisch medewerkers van VVE-locaties, gericht op het versterken van hun interactievaardigheden. Om data te verzamelen is participierend geobserveerd op een VVE-locatie, zijn onderdelen van de training van 'Met taal vooraan' bezocht en is geëvalueerd met de medewerkers van 'Met taal vooraan' en de pedagogisch medewerkers van de betrokken VVE-locatie.

Uit het onderzoek blijkt dat pedagogisch medewerkers met name behoefte hebben aan het samen met een coach uitvoeren van taal stimulerende activiteiten, zodat een gelijkwaardige relatie ontstaat. Zij vinden het vervelend om door een coach op hun vingers gekeken te worden, omdat dit invloed heeft op hun handelen. Tijdens de participerende observaties op de betrokken VVE-locatie is bovenstaande manier van coachen – in het onderzoek 'co-coaching' – genoemd, uitgeprobeerd. Er is aangesloten bij activiteiten die de pedagogisch medewerkers met de peuters uitvoerden door mee te doen en hierin een voorbeeld te geven, zonder aan te geven hoe de pedagogisch medewerker dient te handelen. Hieruit blijkt dat de pedagogisch medewerkers het handelen geregeld overnemen en geen druk ervaren om te presteren. Door co-coaching worden zij zich bewust van taalstimulering en hun rol hierin. Daarnaast blijkt dat het opbouwen van een vertrouwensband bijdraagt aan laagdrempelig coachen. Voor het coachingsproces is het bevorderend om de pedagogisch medewerkers geregeld te betrekken en de co-coaching met hen te evalueren. Met bovenstaande manier van coachen kunnen zij in hun behoeften worden voorzien. Er wordt dan ook aanbevolen waar mogelijk co-coaching toe te passen binnen 'Met taal vooraan'. Wegens gebrek aan tijd en financiële middelen blijkt het binnen de huidige training echter niet haalbaar co-coaching volledig toe te passen. Vervolgonderzoek zou daarom kunnen uitwijzen of co-coaching kan worden uitgevoerd door bijvoorbeeld studenten of door hbo'ers die werkzaam zijn op VVE-locaties.

Abstract

Commissioned by the knowledge centre 'Zorginnovatie' of Rotterdam University of Applied sciences, a research into language stimulation in toddlers – possibly with (a risk of) a delay in language development – at VVE locations has been conducted. One of the centre's project, 'Met taal vooraan', offers educational staff working at VVE locations trainings aimed at strengthening their interaction skills in order to encourage language development of toddlers. The project attempts to meet the needs of educational staff members. For that reason, a design-driven research was conducted that examines which knowledge and tools can be utilized by the staff of 'Met taal vooraan' to ensure that the training better fits the needs of educational staff members working at VVE locations, aimed at enhancing ones' interaction skills. Data was collected via participatory observations at a VVE location, attendance of parts of the 'Met taal vooraan' training and evaluations with the staff of 'Met taal vooraan' and the educational staff of the involved VVE location.

The results show that educational staff particularly has a need for performing language stimulating activities together with a coach, in order to establish an equal relationship. They find it unpleasant being watched closely by a coach, since they feel this influences their behaviour. During the participatory observations at the involved VVE location, this type of

coaching—in the research called ‘co-coaching’—was tested. Activities with the toddlers carried out by the educational staff were joined during which an exemplary role was set by the coach, without explicitly saying how the educational staff member should act. Results show that educational staff members frequently imitate the actions of the coach without experiencing the pressure to perform. Co-coaching ensures that they become aware of language stimulation and their role herein. In addition, developing a relationship of trust contributes to a more low-threshold way of coaching. To facilitate the coaching process, it is advised to involve the educational staff on a regular basis and evaluate the co-coaching with them. This way, it is possible to meet their needs. It is therefore recommended to, where possible, apply co-coaching in the ‘Met taal vooraan’ project. However, since time and funds are limited, it turns out it isn’t feasible to completely apply co-coaching within this training. Further research is thus needed and could reveal if co-coaching can be, for example, performed by students or by higher education skilled professionals working at preschools.

Inhoud

1	Inleiding	6
2	Praktijkvraagstuk	7
2.1	Betrokken partijen	7
2.2	Analyse van het praktijkvraagstuk	7
3	Onderzoek	10
3.1	Doelstelling, onderzoeksvraag en deelvragen	10
3.2	Onderzoeksaanpak	10
4	Resultaten	13
4.1	Deelvraag 1	13
4.2	Deelvraag 2	14
4.3	Deelvraag 3	16
4.4	Deelvraag 4	18
4.5	Deelvraag 5	22
5	Conclusie	24
6	Aanbevelingen en beschrijving beroepsproduct	26
6.1	Aanbevelingen	26
6.2	Beroepsproduct	26
7	Discussie en reflectie	28
7.1	Validiteit en betrouwbaarheid	28
7.2	Bruikbaarheid	29
7.3	Vervolgonderzoek	29
	Literatuur	31
	Bijlage 1: Taal stimulerende strategieën	35
	Bijlage 2: Participerende observaties taalstimulering	36
	Bijlage 3: Bevindingen training 'Met taal vooraan'	39
	Bijlage 4A: Bevindingen co-coaching	45
	Bijlage 4B: Evaluatie co-coaching	61
	Bijlage 5: Ontwerpeisen	64
	Bijlage 6: Attenderende begrippen	66

1 Inleiding

Taal is overal. Al vanaf de zwangerschap wordt een kind blootgesteld aan taal en ontwikkelt het zich op dit gebied. Maar de taalontwikkeling verloopt niet bij ieder kind even soepel. Omgevingsfactoren, zoals weinig taalaanbod, kunnen de taalontwikkeling belemmeren (Schaerlaekens, 2016; Van der Pluijm, 2014). Dit onderzoek richt zich op de vraag hoe pedagogisch medewerkers – in dit onderzoek ook wel pm'ers genoemd – van voor- en vroegschoolse educatie kunnen worden ondersteund in taalstimulering bij het jonge kind, waarbij wordt aangesloten bij de behoeften die zij hierin hebben.

Na deze inleiding volgt hoofdstuk 2, waarin de betrokken partijen en de analyse van het vraagstuk worden beschreven. Vervolgens worden in hoofdstuk 3 de doelstelling, de onderzoeksvraag met deelvragen en de onderzoeksaanpak beschreven. Hoofdstuk 4 bevat een beschrijving van de onderzoeksresultaten per deelvraag, met na elke deelvraag een conclusie. De conclusie van het onderzoek wordt beschreven in hoofdstuk 5. Vervolgens worden in hoofdstuk 6 aanbevelingen gedaan en wordt het beroepsproduct beschreven. Tot slot volgen de discussie en kritische reflectie in hoofdstuk 7.

2 Praktijkvraagstuk

2.1 Betrokken partijen

In dit onderzoek spelen onderstaande partijen een belangrijke rol.

‘Met taal vooraan’

Het project ‘Met taal vooraan’ van het kenniscentrum Zorginnovatie van Hogeschool Rotterdam realiseert trainingen aan pedagogisch medewerkers om hun interactievaardigheden te versterken en daarmee de taalontwikkeling van het kind te stimuleren (CityLab010, 2017; Hogeschool Rotterdam, 2018; Neijenhuis & Van de Venne, 2017). Door middel van coaching op de werkvloer en video-interactiebegeleiding door een logopedist leren de pm’ers interactie uitlokkende en taal uitbreidende strategieën toe te passen (Halm, 2018; Van de Venne, Halm, & Neijenhuis, 2018). Om het project te realiseren werkt het kenniscentrum Zorginnovatie samen met ZOLORO (Zorggroep Logopedie Rotterdam): een Rotterdams samenwerkingsverband voor eerstelijns logopedisten. De trainingen worden uitgevoerd op diverse VVE-locaties in Rotterdam, waar relatief veel taalachterstanden voorkomen (CityLab010, 2017; Gemeente Rotterdam, 2017; Hogeschool Rotterdam, 2018; Neijenhuis & Van de Venne, 2017; ZOLORO, z.d.). Om de trainingen waar mogelijk te optimaliseren, is onderzocht hoe kan worden aangesloten bij de behoeften die pedagogisch medewerkers hebben rondom taalstimulering.

‘Thuis in taal’

Het project ‘Thuis in taal’ is onderdeel van het kenniscentrum Talentontwikkeling van Hogeschool Rotterdam en speelt in op laaggeletterdheid onder Rotterdamse gezinnen. Leerkrachten van basisscholen en pedagogisch medewerkers van VVE-locaties in zogenaamde aandachtswijken worden getraind en gecoacht om op een professionele manier samen te werken met ouders. Zo komen school en thuis dicht bij elkaar, waardoor taalstimulering vanuit school kan worden doorgetrokken naar de thuissituatie (CityLab010, 2017; Hogeschool Rotterdam, 2018). Ten behoeve van het onderzoek is een van de deelnemende VVE-locaties, VVE-locatie A genoemd, herhaaldelijk bezocht om te onderzoeken welke behoeften er bij pedagogisch medewerkers bestaan rondom taalstimulering.

Kenniscentra Talentontwikkeling en Zorginnovatie

Binnen Hogeschool Rotterdam zijn meerdere kenniscentra actief die praktijkgericht onderzoek verrichten. Lectoren en onderzoekers werken hierbij samen met professionals en studenten. Het kenniscentrum Zorginnovatie onderzoekt innovaties rondom de praktijk van de gezondheidszorg (Hogeschool Rotterdam, 2018). Het kenniscentrum Talentontwikkeling houdt zich bezig met het aanspreken en effectief ontwikkelen van talenten (Hogeschool Rotterdam, 2018).

VVE-locaties

Zowel binnen ‘Met taal vooraan’ als ‘Thuis in taal’ wordt samengewerkt met verschillende VVE-locaties in Rotterdam, waarbij de pedagogisch medewerkers een belangrijke rol vervullen. VVE staat voor voor- en vroegschoolse educatie en is bedoeld voor kinderen met een risico op een onderwijsachterstand. Op locaties met een VVE-programma wordt de taal- en rekenvaardigheid en de motorische en sociaal-emotionele ontwikkeling spelenderwijs gestimuleerd (Nederlands Jeugdinstituut, 2017).

2.2 Analyse van het praktijkvraagstuk

Om het praktijkvraagstuk te analyseren wordt het vraagstuk bekeken op macro-, meso- en microniveau. Hieruit volgt de probleemstelling.

Macroniveau

In Nederland hebben veel jonge kinderen (een risico op) een taalachterstand. Dit risico kan worden vergroot wanneer het kind laaggeletterde ouders heeft, uit een gezin komt met een lage sociaaleconomische status (SES) of thuis een andere taal spreekt en in de kinderopvang voor het eerst in aanraking komt met de Nederlandse taal. Bovenstaande factoren kunnen zowel de kwaliteit als de kwantiteit van het taalaanbod beïnvloeden en daarmee het risico op een taalachterstand vergroten (Hammer & Miccio, 2006; Stichting Lezen & Schrijven, 2014; Van der Pluijm, 2014). Kinderen uit met name deze taalarme gezinnen hebben optimale taalstimulering nodig om mogelijke taalproblemen, leerproblemen of problemen in de sociaal-emotionele ontwikkeling te voorkomen (Neijenhuis & Van de Venne, 2017; Schaerlaekens, 2016).

VVE heeft als doel de (taal)ontwikkeling van jonge kinderen met (een risico op) een onderwijsachterstand te stimuleren (Nederlands Jeugdinstituut, 2017). Met name de interactievaardigheden van pedagogisch medewerkers kunnen hieraan bijdragen. Zo kunnen gesprekjes tussen de pm'er en het kind, waarbij de pm'er de interesses van het kind volgt, de woordenschat van het kind vergroten (Cabell, Justice, McGinty, DeCoster, & Forston, 2015; Pepper & Weitzman, 2009; Schouten, 2001). Een veilige, uitnodigende omgeving met veel gelegenheid tot vertellen en vragen stellen is hiervoor een randvoorwaarde. Onderzoek wijst echter uit dat de taalontwikkeling binnen VVE onvoldoende gestimuleerd wordt (Bruggers, Driessen, & Gesthuizen, 2014; Fukkink, Jilink, & Oostdam, 2016). Het blijkt dat niet de VVE-programma's de effectiviteit van de VVE-locatie bepalen, maar de professionaliteit van de pedagogisch medewerkers (De Haan, Leseman, & Elbers, 2011). Het is dus van groot belang hierin te investeren. Onderzoek laat zien dat vooral de zogenaamde educatieve interactievaardigheden, zoals praten en uitleggen, ontwikkelingsstimulering en het begeleiden van interacties achterblijven (Driessen, Veen, & Van Daalen, 2015; Gevers Deynoot-Schaub, Helmerhorst, Bollena, & Fukkink, 2014). In meerdere onderzoeken wordt de urgentie van bijscholing in het bewust toepassen van de interactievaardigheden benadrukt. Er blijkt een voorkeur te zijn voor het zogenaamde *coaching on the job*, waarbij er op de werkvloer wordt gecoacht (Driessen et al., 2015). Pm'ers zouden de geleerde vaardigheden uiteindelijk kunnen overbrengen naar ouders, bijvoorbeeld tijdens inloophmomenten of via het aanbieden van thuisactiviteiten, zodat taalstimulering in de thuissituatie kan worden doorgezet en de pm'er zo als sleutelfiguur fungeert (Van Mulligen, Gieles, & Nieuwenbroek, 2007; Nap-Kolhoff, et al., 2008).

Mesoniveau

Het project 'Met taal vooraan' zorgt voor deze bijscholing in het bewust toepassen van interactievaardigheden. Neijenhuis & Van de Venne (2017), twee ontwikkelaars van de training, benoemen dat taalachterstanden kunnen worden voorkomen wanneer de pedagogisch medewerker deze vaardigheden toepast en zich bewust is van het belang van goed taalaanbod. K. Neijenhuis (persoonlijke communicatie, 11 oktober 2017) geeft aan dat het project wil aansluiten bij de behoeften die pm'ers hebben op het gebied van taalstimulering en interactievaardigheden. Deze behoeften zullen voor elke pm'er anders zijn. Hier is echter nog weinig over bekend. Door in kaart te brengen tegen welke aspecten pm'ers aanlopen, kan hier middels een zogenaamde *bottom-up* benadering op worden aangesloten. De pm'er kan zo 'advies op maat' krijgen, wat naar verwachting voor meer effectiviteit zal zorgen. Zo zeggen Bosmans & Camacho (2017) dat het beste resultaat wordt behaald wanneer wordt ingespeeld op de basisbehoeften van pedagogisch medewerkers: autonomie, verbinding en competentie. Dit kan worden bereikt door met pm'ers samen te werken en ze vrijheid te bieden, in plaats van hun handelen te sturen. Ook uit andere coachingsprojecten in de kinderopvang, zoals 'Alert4You', blijkt dat aansluiten bij de behoeften van pm'ers het meest effectief is (Balledux, De Lange, Chênevert, & Kwok, 2010).

Het project 'Thuis in taal' richt zich op ouderbetrokkenheid om de taalontwikkeling in de thuissituatie te stimuleren (CityLab010, 2017; Hogeschool Rotterdam, 2017). Ook in dit

project wordt het achterblijven van interactievaardigheden herkend. Dit terwijl deze vaardigheden overgebracht dienen te worden naar ouders. Volgens M. van der Pluijm (persoonlijke communicatie, 27 september 2017), onderzoeker bij het project, wordt geconstateerd dat pedagogisch medewerkers zich niet altijd bewust lijken te zijn van de rol die zij vervullen in de taalstimulering van peuters met (een risico op) een taalachterstand. Ook in onderzoek van Oosdijk (2017) naar taalstimulering bij meertalige kinderen op een VVE-locatie wordt dit waargenomen. Er is weinig taalaanbod, er worden korte gesprekjes gevoerd die niet diep ingaan op het onderwerp en de taal wordt alleen actief gestimuleerd tijdens activiteiten en begeleidingsmomenten. De pm'ers zeggen echter genoeg kennis te hebben van meertaligheid en taalstimulering.

Bewustwording van de rol van pedagogisch medewerkers is, net als aansluiten bij hun behoeften, een aanknopingspunt om hun handelen gericht op taalstimulering te versterken. Uiteindelijk kan de taalontwikkeling van kinderen met (een risico op) een taalachterstand hiermee worden gestimuleerd.

Microniveau

De kwaliteit en kwantiteit van het taalaanbod dat een kind krijgt vanuit zijn omgeving is van grote invloed op de taalontwikkeling. Het taalaanbod hangt sterk samen met de SES van het gezin (Doolaard & Leseman, 2008; Hart & Risley, 2003; Ramey & Ramey, 2004). Zo is de woordenschat van kinderen uit een gezin met een lage SES relatief klein. Onderzoek van Hart & Risley (2003) laat zien dat vrijwel de gehele woordenschat van het kind voorkomt in de woordenschat van de ouders. Ook hieruit blijkt dat de ontwikkeling van het jonge kind tot uiting komt in de interactie met de omgeving en het taalaanbod hierin van groot belang is. Omdat de verschillen tussen kinderen uit diverse milieus groot zijn, zijn gepaste interventies nodig. Vooral voor kinderen met (een risico op) een taalachterstand, vaak afkomstig uit gezinnen met een lage SES, is dit noodzakelijk (Hart & Risley, 2003; Ramey & Ramey, 2004). Pedagogisch medewerkers dienen rekening te houden met de achtergrond, de – mogelijk laaggeletterde – gezinssituatie en het taalniveau van het kind (M. van der Pluijm, persoonlijke communicatie, 25 oktober 2017). Het taalaanbod en de interactievaardigheden dienen hierop afgestemd te worden.

Probleemstelling

Uit bovenstaande analyse kan worden geconcludeerd dat pedagogisch medewerkers een grote rol kunnen spelen in de taalstimulering van peuters. Zij dienen hierin geprofessionaliseerd te worden. Er is nog onvoldoende zicht op hun behoeften gericht op het versterken van hun interactievaardigheden. Het is van belang deze in kaart te brengen om de professionalisering, zoals middels de training van 'Met taal vooraan', hier zo optimaal mogelijk op te laten aansluiten. Wanneer pedagogisch medewerkers in hun behoeften worden voorzien, kan dit bijdragen aan de taalstimulering bij peuters.

3 Onderzoek

3.1 Doelstelling, onderzoeksvraag en deelvragen

Uit de analyse van het praktijkvraagstuk komen onderstaande doelstelling, onderzoeksvraag en deelvragen voort.

Doelstelling

Eind juni 2018 beschikken de medewerkers van 'Met taal vooraan' over meer kennis en handvatten hoe zij kunnen aansluiten bij de behoeften van pedagogisch medewerkers van VVE-locaties, gericht op het versterken van hun interactievaardigheden om de taalontwikkeling van peuters te stimuleren.

Onderzoeksvraag

Met welke kennis en handvatten kunnen de medewerkers van 'Met taal vooraan' hun training beter laten aansluiten bij de behoeften van pedagogisch medewerkers van VVE-locaties, gericht op het versterken van hun interactievaardigheden om de taalontwikkeling van peuters te stimuleren?

Deelvragen

- 1 Hoe worden interactievaardigheden om de taalontwikkeling van peuters te stimuleren momenteel toegepast door pedagogisch medewerkers van VVE-locaties?
- 2 Welke behoeften hebben pedagogisch medewerkers van VVE-locaties gericht op het versterken van hun interactievaardigheden om de taalontwikkeling van peuters te stimuleren?
- 3 In hoeverre zijn elementen uit de training van 'Met taal vooraan' overdraagbaar op de werkvloer, aansluitend bij de behoeften van pedagogisch medewerkers van VVE-locaties, gericht op het versterken van hun interactievaardigheden om de taalontwikkeling van peuters te stimuleren?
- 4 Hoe reageren de pedagogisch medewerkers van VVE-locatie A op ontwikkelde coachingsactiviteiten?
- 5 Hoe beoordelen de medewerkers van 'Met taal vooraan' en de pedagogisch medewerkers van VVE-locatie A de ontwikkelde handvatten?

3.2 Onderzoeksaanpak

Dit onderzoek is een ontwerpgericht onderzoek, met een beroepsproduct als resultaat. Om informatie te verzamelen voor het ontwerpen van het beroepsproduct, is door middel van participerende observaties en bevestigingen geparticipeerd in de praktijk. Op deze manier zijn coachingsactiviteiten uitgevoerd op VVE-locatie A. Er is gekozen te participeren, om zo dichtbij de kwetsbare doelgroep van peuters met (een risico op) een taalachterstand te komen, ze in beeld te brengen en te onderzoeken hoe zij door het versterken van de interactievaardigheden van pedagogisch medewerkers kunnen worden ondersteund. Een zogenaamde *top-down* benadering blijkt weinig effectief (Balledux et al., 2010; Bosmans & Camacho, 2017). Daarom is voor de coachingsactiviteiten een *bottom-up* benadering gehanteerd, met de behoeften van de pm'er als uitgangspunt. Hiermee kan een optimale aansluiting ontstaan die bijdraagt aan het versterken van taalstimulering bij peuters. Er is aanvullende informatie vanuit de training en diverse literatuur gebruikt om de training van 'Met taal vooraan' daar waar mogelijk zodanig aan te vullen, dat ingespeeld wordt op de behoeften.

Om tot het beroepsproduct te komen, zijn de deelvragen en de onderzoeksvraag beantwoord. Om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag, zijn middelen verschillende methoden van dataverzameling de deelvragen beantwoord.

1 Hoe worden interactievaardigheden om de taalontwikkeling van peuters te stimuleren momenteel toegepast door pedagogisch medewerkers van VVE-locaties?

Om ingang te krijgen op de werkvloer is op VVE-locatie A, die is aangesloten bij 'Thuis in taal', onderzoek gedaan. Er is beoogd om vier pedagogisch medewerkers van twee VVE-locaties te betrekken, maar wegens praktische omstandigheden is de keus gemaakt dit bij te stellen naar drie pm'ers van één VVE-locatie. Deze locatie is gevestigd in Rotterdam Zuid. Vrijwel alle kinderen op de locatie hebben een moedertaal anders dan het Nederlands en komen mogelijk uit een laaggeletterd gezin. Drie maanden lang zijn twee dagdelen per week de pedagogisch medewerkers – in dit onderzoek benoemd als pm'er 1, pm'er 2 en pm'er 3 – gevolgd in hun handelen rondom taalstimulering. Er is participierend geobserveerd om in kaart te brengen hoe en welke interactievaardigheden door de pm'ers worden toegepast om de taalontwikkeling van peuters te stimuleren. Op basis van literatuur is een observatieschema voor een minder gestructureerde observatie opgesteld, zodat de waarnemingen zo rijk mogelijk konden worden beschreven. De observaties zijn participierend doordat mee is gedaan met de pm'ers (Migchelbrink, 2016; Van der Donk & Van Lanen, 2013). Dat wil zeggen dat er een actieve houding is aangenomen bij het volgen in hun werkzaamheden. Tijdens het participeren zijn aan de pm'ers verhelderende vragen gesteld over de interactievaardigheden die zij toepassen. Zo is een creatieve en minder formele manier van bevragen ontstaan. Er is gekozen te participeren in de praktijk om een vertrouwensband te kunnen opbouwen, die kan bijdragen aan zowel de informatieverzameling als aan het handelen van de pm'ers en hun motivatie voor het onderzoek (Migchelbrink, 2016).

2 Welke behoeften hebben pedagogisch medewerkers van VVE-locaties gericht op het versterken van hun interactievaardigheden om de taalontwikkeling van peuters te stimuleren?

De participerende observaties en verhelderende vragen hebben er tevens aan bijgedragen de behoeften van de pm'ers wat betreft taalstimulering naar voren te laten komen. Om ook in kaart te brengen wat de behoeften van de pm'ers zijn qua coachingsvorm, is hierover een groepsgeprek gevoerd.

3 In hoeverre zijn elementen uit de training van 'Met taal vooraan' overdraagbaar op de werkvloer, aansluitend bij de behoeften van pedagogisch medewerkers van VVE-locaties, gericht op het versterken van hun interactievaardigheden om de taalontwikkeling van peuters te stimuleren?

Om deze deelvraag te beantwoorden is deelgenomen aan een aantal onderdelen van de training van 'Met taal vooraan': een startbijeenkomst en twee coachingsmomenten. Een eindbijeenkomst was ook in de planning opgenomen, maar bleek niet waardevol genoeg. Opnieuw is een observatieschema voor een minder gestructureerde observatie opgesteld, zodat de bevindingen zo rijk mogelijk konden worden beschreven (Van der Donk & Van Lanen, 2013). Tijdens de training zijn aan de pm'ers verhelderende vragen gesteld en is met de uitvoerend coach in gesprek gegaan om de deelvraag te beantwoorden. Elementen uit de training zijn toegepast bij het participeren op VVE-locatie A om te onderzoeken in hoeverre deze aansluiten bij de behoeften van de pm'ers.

4 Hoe reageren de pedagogisch medewerkers van VVE-locatie A op ontwikkelde coachingsactiviteiten?

Naar aanleiding van de behoeften die naar voren komen middels de participerende observaties en bevragingen en het groepsgeprek, zijn coachingsactiviteiten ontwikkeld en uitgevoerd op VVE-locatie A. De pm'ers zijn gevolgd in de stappen die zij zetten met behulp van de coaching. Pm'er 1 is beide dagdelen aanwezig, pm'er 2 één dagdeel, maar heeft tijdens dit dagdeel ook administratieve taken, en pm'er 3 één dagdeel. Hierdoor verschillen de verzamelde data rond de pm'ers in omvang. De bevindingen zijn bijgehouden in een gestructureerd logboek. Doordat de ontwerpen direct konden worden uitgeprobeerd, is inzicht verkregen in wat wel en niet werkt. Dit is meegenomen bij het realiseren van het

beroepsproduct. Door middels het participeren de beleving van de pm'ers te ontdekken en aan te sluiten bij hun behoeften, is een actieve en outreachende manier van werken ontstaan. Met alle opgedane kennis zijn uiteindelijk handvatten ontworpen hoe bij de behoeften van de pm'ers kan worden aangesloten.

5 Hoe beoordelen de medewerkers van 'Met taal vooraan' en de pedagogisch medewerkers van VVE-locatie A de ontwikkelde handvatten?

Op VVE-locatie A is de manier van coachen meerdere malen mondeling en/of middels een evaluatieformulier met de pm'ers geëvalueerd. Naar aanleiding van deze evaluaties zijn vaststellingen of bijstellingen gedaan. Voor evaluatie van het beroepsproduct zijn de ontwikkelde handvatten mondeling toegelicht aan de medewerkers van 'Met taal vooraan' en aan de pm'ers van VVE-locatie A. Naar aanleiding hiervan hebben zich gesprekken gevormd, waaruit krachten van en suggesties voor het beroepsproduct naar voren komen. Met de evaluaties kan worden bepaald in hoeverre de doelstelling van het onderzoek is behaald en of het beroepsproduct vastgesteld of bijgesteld dient te worden.

4 Resultaten

4.1 Deelvraag 1

Hoe worden interactievaardigheden om de taalontwikkeling van peuters te stimuleren momenteel toegepast door pedagogisch medewerkers van VVE-locaties?

Observeren

Tijdens de eerste drie participerende observaties op VVE-locatie A is nog niet bewust gecoacht, waardoor in beeld kan worden gebracht hoe de pm'ers interactievaardigheden om de taalontwikkeling van peuters te stimuleren toepassen. De ingevulde observatieschema's zijn weergegeven in bijlage 2. De bevindingen zijn opgedeeld in drie categorieën: interactie uitlokkende strategieën, taal uitbreidende strategieën en interactie belemmerende gedragingen (zie bijlage 1 voor toelichting van de strategieën). Er is voor deze categorieën gekozen, omdat deze ook gehanteerd worden binnen 'Met taal vooraan' en veelomvattend zijn. In Tabel 1 is aangegeven of de strategieën wel dan wel niet worden toegepast en zijn de belangrijkste bevindingen beschreven.

Tabel 1: Bevindingen participerende observaties VVE-locatie A

Strategie	Niet	Niet / Wel	Wel	Bevindingen
Interactie uitlokkende strategieën				
Richten		X		De pm'ers richten zich vooral op de kinderen wanneer zij talige communicatiepogingen doen, zoals twee- en meerwoordszinnen.
Vertragen		X		Het spreektempo en de articulatie verschilt per pm'er. Het spreektempo vertraagt wanneer tijdens een activiteit rust wordt genomen.
Beurtgedrag		X		De pm'ers nemen soms de beurt en wachten soms op de reactie van het kind. Soms vullen de pm'ers het antwoord zelf in. De pm'ers hintten niet dat het kind de beurt mag nemen.
Open en oprechte vragen		X		De pm'ers stellen open vragen vooral tijdens het interactief voorlezen.
Taal uitbreidende strategieën				
Benoemen		X		De pm'ers benoemen met name voorwerpen en visualiseren dit. Zij ondertitelen niet wat het kind doet.
Variëren		X		De pm'ers passen correct taalgebruik toe. Zij gebruiken geregeld niet-specifieke woorden als 'die'.
Verlengen		X		De pm'ers verlengen de taaluitingen van de kinderen meestal in vraagvorm.
Verbeteren			X	De pm'ers herhalen ongrammaticale uitingen van de kinderen in de juiste grammaticale structuur.
Interactie belemmerende gedragingen				
Niet richten, wachten en pauzeren		X		Bij weinig tijd nemen de pm'ers weinig rust voor een activiteit. Zij gaan niet diep in op de taaluitingen van de kinderen, waardoor de interactie na één antwoord stopt. De pm'ers sluiten weinig aan bij het spel van de kinderen. Zij richten zich minder op de minder taalvaardige kinderen. Als zij dit wel doen en het kind reageert niet, stopt de interactie. Tijdens kringactiviteiten gaat de aandacht naar de meest taalvaardige kinderen.
Richten op resultaat			X	De pm'ers complimenteren de kinderen over het product van een activiteit. Zij communiceren niet over het proces ervan.
Gesloten vragen en testvragen			X	De pm'ers stellen relatief veel testvragen, zoals 'Wat is dat?'.

Bevragen

Tijdens de participerende observaties zijn de pm'ers bevraagd over hoe zij taalstimulering toepassen. De antwoorden die hier het meest op duiden zijn in bijlage 2 geel gemarkeerd en verwerkt in Tabel 2.

Tabel 2: Toepassen van taalstimulering volgens pm'ers van VVE-locatie A

	Pm'er 1	Pm'er 2	Pm'er 3
De pm'ers passen taalstimulering toe door:	Benoemen, labelen en modelen (bewust en onbewust)	Modelen in de kring en tijdens het voorlezen (bewust)	Benoemen tijdens en buiten activiteiten (onbewust), letten op articulatie en spreektempo
De pm'ers vinden zichzelf goed in:	Labelen	Modelen	Per kind inspelen op het taalniveau
De pm'ers willen groeien in:	Taalstimulering bij kinderen die alleen in hun moedertaal spreken	Differentiëren i.v.m. de grote niveauverschillen en meertaligheid van de kinderen, hier groepsgewijs op inspelen	Niet iets specifiek, wel nieuwsgierig naar vernieuwende inzichten en technieken wat betreft taalstimulering

De pm'ers werken niet met een VVE-methode, maar met ontwikkelingsdoelen die ze omzetten tot activiteiten rond een thema. Voor de woordenschat is er wel een methode: 'Met woorden in de weer'. Tijdens activiteiten en vrij spel dienen woorden in clusters te worden aangeboden en herhaald in verschillende contexten. Voor de vaardigheid 'begrijpend luisteren' worden de pm'ers geschoold in interactief voorlezen.

Conclusie

De pm'ers van VVE-locatie A vinden vaardigheden als benoemen en modelen goed gaan en passen dit volgens hen zowel bewust als onbewust toe. Deze vaardigheden worden enigszins teruggezien. Tegelijkertijd blijven er kansen liggen om tot interactie te komen. De pm'ers sturen aan op het resultaat van een activiteit. Hierdoor dreigen zij het proces van de activiteit, waarin interactie kan plaatsvinden, uit het oog te verliezen. De interactie komt tevens niet op gang, doordat er weinig tijd en rust wordt genomen voor activiteiten.

Daarnaast gaan de pm'ers weinig in op de interesses van de kinderen. Zij dragen geregeld zelf (spel)ideeën aan. De pm'ers stellen voornamelijk testvragen.

De bevindingen komen overeen met de betrokken literatuur. Hierin wordt beschreven dat taalontwikkeling binnen de VVE onvoldoende gestimuleerd wordt en het beeld dat pm'ers van zichzelf hebben niet altijd overeenkomt met de werkelijkheid (Bruggers et al., 2014; Oosdijk, 2017). Net als in onderzoeken van Oosdijk (2017) en M. van der Pluijm (persoonlijke communicatie, 27 september 2017) wordt ook op VVE-locatie A gezien dat het taalaanbod kan groeien. Bewustwording van de rol van pedagogisch medewerkers kan hierbij helpend kan zijn.

4.2 Deelvraag 2

Welke behoeften hebben pedagogisch medewerkers van VVE-locaties gericht op het versterken van hun interactievaardigheden om de taalontwikkeling van peuters te stimuleren?

Bevragen

Tijdens de participerende observaties op VVE-locatie A zijn aan de pm'ers verhelderende vragen gesteld om hun behoeften gericht op taalstimulering naar voren te laten komen (zie bijlage 2). Pm'er 1 en pm'er 2 zouden graag handvatten krijgen om de Nederlandse taal te stimuleren bij kinderen die alleen in hun moedertaal spreken en om te differentiëren vanwege de niveauverschillen en meertaligheid van de kinderen. Pm'er 3 heeft behoefte aan vernieuwende inzichten en technieken wat betreft taalstimulering.

Groepsgesprek

Om in beeld te brengen waar pm'ers behoefte aan hebben wat betreft de vorm van begeleiding, is een groepsgesprek gevoerd met de pm'ers van VVE-locatie A. Het betreft een zogenaamd 'gewoon groepsgesprek': een informele vorm van groepsonderveraging in de alledaagse praktijksituatie, waarbij gedachten met elkaar worden uitgewisseld en de inhoud van tevoren globaal vaststaat (Migchelbrink, 2016). Aan de pm'ers wordt gevraagd op welke manier zij gecoacht zouden willen worden in taalstimulering. Vinden zij het klassieke idee van een coach die van de zijlijn meekijkt en aanstuurt fijn, voeren zij liever samen met een coach activiteiten uit of geven zij de voorkeur aan een andere vorm van coaching?

De pm'ers benoemen dat zij 'samendoen' een fijn idee vinden. Pm'er 2 benoemt: 'Bij de scholing voor interactief voorlezen kijkt iemand van een afstandje hoe we het doen. Dat vind ik heel vervelend. Ik voel dan echt druk om op commando te presteren.' De pm'ers geven aan dat zij hierdoor niet volledig zichzelf kunnen zijn en dit hun handelen op een negatieve manier beïnvloedt. Pm'er 1 maakt een vergelijking naar de observaties binnen dit onderzoek: 'De eerste keer werd er naar mijn idee een aftastende houding aangenomen. Daardoor voelde ik me bekeken. Ik werd er echt nerveus van. Nu na de derde keer zie ik een meer participerende houding en heb ik dat gevoel al veel minder.' Naar de pm'ers wordt benoemd dat zij het mogen aangeven wanneer zij een aspect van het onderzoek als vervelend ervaren. Er wordt toegelicht dat het samendoen aansluit bij een bottom-up benadering en dit effectief blijkt (Balledux et al., 2010; Bosmans & Camacho, 2017). Naar aanleiding hiervan wordt voorgesteld deze vorm van coaching in taalstimulering uit te proberen op de VVE-locatie. De pm'ers zeggen hier open voor te staan. Zij zullen erover nadenken wat zij belangrijk vinden binnen deze vorm van coaching.

Ontwerpeisen

Uit het groepsgesprek volgt een belangrijke ontwerpeis, namelijk dat het van belang is bottom-up te werken met de pm'er. Hieruit volgen meer ontwerpeisen. Om bottom-up te werken is namelijk een veilige basis nodig die tot stand kan komen door een vertrouwensband op te bouwen (Van der Veen & Goijarts, 2012). Een langere periode met elkaar samenwerken draagt hieraan bij. Het bottom-up werken wordt versterkt door met de pm'er te evalueren (Van der Pluijm, 2018). Inhoudelijk is het van belang dat coach en pm'er zich richten op de interactie uitlokkende en taal uitbreidende strategieën uit bijlage 1. De ontwerpeisen zijn weergegeven in bijlage 5 en maken inzichtelijk waar het uiteindelijke beroepsproduct aan moet voldoen.

Naast de bevindingen uit onder andere het groepsgesprek worden de ontwerpeisen ondersteund met diverse literatuur. Een belangrijke bron is het gereedschap 'Leren van elkaar: professionaliseringsactiviteiten' vanuit Hogeschool Rotterdam (Van der Pluijm, 2018). Een van deze activiteiten wordt *co-coaching* genoemd. Het samen uitvoeren van activiteiten komt hierin terug. Een co-coach ondersteunt de professional op de werkvloer en kan de activiteit samen met de professional evalueren, waardoor de professional zich gesteund kan voelen. Dit concept wordt gebruikt om de coachingsactiviteiten op basis van de ontwerpeisen in de praktijk te brengen op VVE-locatie A.

Conclusie

Op inhoud zouden de pm'ers van VVE-locatie A met name ondersteund willen worden in taalstimulering bij kinderen die enkel in hun moedertaal spreken en in differentiëren wegens niveauverschillen en meertaligheid. Van der Pluijm (2014) beschrijft dat niet alleen meertaligheid, maar vaak ook laaggeletterdheid een belangrijke rol speelt. Zo zijn kinderen uit laaggeletterde gezinnen het vaak niet gewend om voorgelezen te worden, over een verhaal te praten of vragen te beantwoorden. Laaggeletterdheid is minder gemakkelijk te herkennen dan meertaligheid. Voor gepaste differentiatie is het echter van belang dat pm'ers zich hiervan bewust worden en dat hier binnen coaching in taalstimulering aandacht voor is. Wat betreft de coachingsvorm hebben de pm'ers behoefte aan het samen met een coach uitvoeren van taal stimulerende activiteiten, zodat zij zich niet op hun vingers gekeken

voelen. Dit komt door vervelende ervaringen met coaches die toekijken en aansturen, waardoor zij zich nerveus en onzeker voelen. Deze bevinding sluit aan bij de uitkomsten uit eerdere onderzoeken van Balledux et al. (2010) en Driessen et al. (2015), namelijk dat pedagogisch medewerkers behoefte hebben aan coaching on the job en dat dit een effectieve coachingsvorm blijkt.

4.3 Deelvraag 3

In hoeverre zijn elementen uit de training van 'Met taal vooraan' overdraagbaar op de werkvloer, aansluitend bij de behoeften van pedagogisch medewerkers van VVE-locaties, gericht op het versterken van hun interactievaardigheden om de taalontwikkeling van peuters te stimuleren?

Observeren

Van de training van 'Met taal vooraan' zijn een startbijeenkomst, een eerste coachingsmoment en een tweede coachingsmoment bezocht. Naar aanleiding hiervan is bekeken in hoeverre elementen hieruit overdraagbaar zijn op de werkvloer en tegelijkertijd aansluiten bij de behoeften van pm'ers. Er is met name gelet op de interactievaardigheden die worden ingezet, de manier van coachen, de reactie van de pm'ers hierop en de behoeften van de pm'ers. In bijlage 3 zijn de ingevulde observatieschema's weergegeven. In Tabel 3 zijn de belangrijkste bevindingen beschreven en is beschreven welke elementen overdraagbaar zijn. Dit wordt onderbouwd met niet-geïnterpreteerde informatie. In de conclusie van deze deelvraag wordt dit verder onderbouwd. In bijlage 3 zijn voorbeelden bij de elementen uit Tabel 3 weergegeven door middel van kleuren.

Tabel 3: Bevindingen observaties training 'Met taal vooraan'

Observatiepunt	Bevindingen	Overdraagbaar?
Interactievaardigheden pm'ers	De interactievaardigheden verschillen per pm'er en locatie. Ook de mate waarin bij de kinderen wordt aangesloten en wordt ingegaan op hun communicatiepogingen verschilt.	N.v.t.
Manier van coachen	Theorie: De theorie over de taal stimulerende strategieën wordt van tevoren doorgenomen. Tijdens de coachingsmomenten worden de strategieën opnieuw aangehaald. Er is waargenomen dat de theorie bijdraagt aan de bewustwording van de pm'ers. Tijdens de startbijeenkomst geven de pm'ers aan welke strategieën zij wel dan wel niet toepassen en zij benoemen er tijdens het werken op te zullen letten.	Ja. Uit de bevindingen van de training (zie bijlage 3, p. 40) en uit de evaluatie van de co-coaching op VVE-locatie A verderop in het verslag (zie bijlage 4B, p. 63) blijkt dat pm'ers hier behoefte aan hebben. De strategieën zijn overgebracht naar de pm'ers van VVE-locatie A (zie bijlage 4B, p. 63).
	Samendoen: Er wordt aangesloten bij activiteiten. De coach doet mee met de activiteit.	Ja. De pm'ers die deelnemen aan de training (zie bijlage 3, p. 40) en de pm'ers van VVE-locatie A zeggen hier behoefte aan te hebben.
	Voorbeeldfunctie aannemen: Bij de startbijeenkomst worden voorbeeld filmpjes van de logopedist getoond, waarbij wordt verteld welke gewenste invloed dit heeft. Bij de coachingsmomenten wordt het goede voorbeeld gegeven door een activiteit uit te voeren, aan de pm'er te vertellen wat er wordt toegepast en welke invloed dat heeft, en vervolgens aan de pm'er aangegeven dat zij hetzelfde mag proberen. Op andere momenten wordt samen een activiteit uitgevoerd, waarbij logopedist en pm'er ingaan op de communicatiepogingen van de kinderen. Hier wordt geregeld benoemd wat de logopedist doet.	Nee
	Suggesties doen: Tijdens de coachingsmomenten wordt geregeld aangegeven wat je als pm'er zou kunnen doen.	Nee
	Nadruk op het niet stimulerende: Geregeld wordt het verschil aangetoond tussen strategieën die stimulerend en juist niet stimulerend werken. Hierbij wordt de nadruk regelmatig gelegd op wat niet stimulerend is, waarmee aangetoond moet worden wat wél stimulerend is.	Nee

	Sterke punten benoemen: Wanneer sterke punten van de pm'ers worden benoemd, wordt de nadruk regelmatig gelegd op wat de pm'er voorheen niet goed deed.	Nee
Reactie pm'ers op coaching	De reacties van de pm'ers verschillen. Sommige pm'ers voeren de activiteit na het voorbeeld van de logopedist direct zelf uit. Anderen zijn afwachting en stellen voornamelijk vragen aan de logopedist.	N.v.t.
Persoonlijke leerdoelen	Doordat de interactievaardigheden van de pm'ers verschillen, verschillen ook hun behoeften en persoonlijke leerdoelen hierin.	N.v.t.
Activiteiten en situaties	Er wordt aangesloten bij activiteiten als vrij spel, kleuren en puzzelen. Er wordt ook gecoacht bij dagelijkse situaties als handen wassen. Er wordt niet gecoacht bij kringactiviteiten.	Ja. Er wordt aangesloten bij activiteiten en situaties die zich lenen voor coaching.
Proces vs. resultaat	Er wordt volledig aangestuurd op het proces van een activiteit.	Ja
Evaluatie	De startbijeenkomst en coachingsmomenten worden na afloop niet geëvalueerd. Aan het eind van het trainingstraject vindt middels interviews evaluatie plaats, wat wordt uitgevoerd door logopediestudenten.	Nee

Bevragen

Tijdens de observaties zijn de pm'ers bevraagd over hun behoeften en belevingen van de training (zie bijlage 3). De antwoorden die hier het meest op duiden zijn geel gemarkeerd. De pm'ers vinden het prettig om vooraf taal stimulerende strategieën door te nemen. Daarnaast komt naar voren dat ook deze pm'ers het fijn vinden om activiteiten samen uit te voeren, omdat het gevoel hebben bekeken te worden invloed heeft op het handelen en voor onzekerheid zorgt. Een aantal pm'ers ziet het samendoen terug tijdens de coaching, maar merkt dat zij meer hun best doen, willen laten zien wat ze kunnen en continu op taalstimulering letten. Hierdoor zijn zij voornamelijk met hun eigen handelen bezig. 'Soms hoor je haar iets zeggen en dan denk je: oei, dat had ik moeten zeggen,' benoemt een pm'er. 'Maar er wordt ook benoemd wat je wel goed doet en de suggesties zijn fijn,' vertelt haar collega. Een andere pm'er is neutraal over de coaching: 'Ik vind er niet echt iets van als er iemand komt meekijken.' In het algemeen wordt de training als waardevol gezien, omdat zij voornamelijk werken met meertalige kinderen die (een risico op) een taalachterstand hebben en de taal stimulerende strategieën kunnen bijdragen aan hun taalontwikkeling.

Ook met de logopedist wordt in gesprek gegaan (zie bijlage 3, p. 42/44). Zij geeft uit zichzelf aan dat ze zoekende is in haar manier van coachen. Wanneer er zich meer situaties voordoen om te coachen, neemt ze een duidelijke coachingsrol aan, waarbij ze onder andere het goede voorbeeld laat zien, toelicht en suggesties doet. Als dit minder het geval is, houdt ze zich meer op de achtergrond en speelt mee met de pm'ers en de kinderen. De logopedist overweegt om van tevoren activiteiten af te spreken met de pm'ers, zodat ze hierbij kan coachen. Er wordt besproken dat dit een afweging is en het mogelijk voor druk bij de pm'ers kan zorgen. Wanneer wordt benoemd dat de pm'ers zo het idee kunnen krijgen een goede activiteit te moeten bedenken en erg hun best te moeten doen op taalstimulering, geeft de logopedist aan dat dat ook kan voorkomen.

Met de logopedist wordt ook het onderwerp 'meertaligheid' aangesneden. Pm'ers die deelnemen aan de training staan open voor kennis om taal te stimuleren bij kinderen die alleen in de moedertaal, anders dan het Nederlands, spreken. Volgens de logopedist is er binnen de training geen andere aanpak voor meertalige kinderen, maar kan de pm'er het kind wel leren onderscheid te maken tussen waar het welke taal spreekt. Zo kan de pm'er aangeven dat ze het kind niet begrijpt wanneer het in de moedertaal spreekt en vervolgens in het Nederlands aangeven wat ze denkt dat het kind bedoelt.

Conclusie

De theorie wat betreft de taal stimulerende strategieën is overdraagbaar. De pm'ers van VVE-locatie A en de deelnemende pm'ers aan de training vinden het prettig om dit door te nemen, als geheugensteuntje te gebruiken en te gebruiken tijdens de coaching. Het is ook overdraagbaar om aan te sturen op het proces van activiteiten. Dit blijkt tevens uit de literatuur van Van der Pluijm (2014).

De aanpak van de training oogt direct en er zijn relatief weinig coachingsmomenten. Hierdoor worden verbeterpunten van de pm'ers snel duidelijk. De pm'ers hebben echter het gevoel extra hun best te moeten doen in de aanwezigheid van een coach. Zij zijn hierdoor gefocust op hun eigen handelen. Dit is niet stimulerend voor de taalontwikkeling van de kinderen. Naar behoefte van de pm'ers worden samen met de coach activiteiten uitgevoerd, maar de benaderingswijze kan voor een ongelijkwaardige relatie tussen coach en pm'er zorgen. Er wordt nadruk gelegd op hoe het moet en de pm'ers krijgen de gelegenheid te proberen wat de coach doet. Hiermee kan worden gesuggereerd dat de pm'ers de betreffende vaardigheden nog niet bezitten en kan onzekerheid ontstaan. Dit sluit niet aan bij de behoeften van pedagogisch medewerkers. Volgens Bosmans & Camacho (2017) hebben zij juist behoefte aan competentie, autonomie en verbinding. Coachingsonderdelen als een voorbeeldfunctie aannemen zijn overdraagbaar, maar om aan te sluiten bij de behoeften van pm'ers kan dit anders worden vormgegeven, zodat zij het idee krijgen dat hen niets wordt opgelegd. Op sommige momenten in de training wordt minder nadrukkelijk een coachingsrol aangenomen. Deze momenten kunnen worden uitgebreid. De coachingsmomenten worden tussentijds niet geëvalueerd. Dit is een gemiste kans om de coaching nauwer te laten aansluiten bij de behoeften van de pm'ers. De interactievaardigheden die worden toegepast kunnen qua niveau en hoeveelheid per locatie en pm'er sterk verschillen. Het is van belang dit mee te nemen in de manier van coachen, zodat bottom-up wordt gewerkt door aan te sluiten bij het handelen van de pm'er en de manier van werken op de locatie.

4.4 Deelvraag 4

Hoe reageren de pedagogisch medewerkers van VVE-locatie A op ontwikkelde coachingsactiviteiten?

Co-coaching

Vanuit het groeps gesprek op VVE-locatie A is in overleg met de pm'ers besproken de betreffende vorm van coaching een aantal weken toe te passen. Deze coachingsvorm is gebaseerd op het gereedschap 'Leren van elkaar: professionaliseringsactiviteiten' vanuit Hogeschool Rotterdam (Van der Pluijm, 2018). Voor de coachingsvorm wordt de term *co-coaching* gehanteerd, waarbij *co* staat voor het samendoen. Co-coaching verschilt van andere coachingsvormen, doordat de co-coach niet alleen aansluit bij de activiteit, maar meedoet met de pedagogisch medewerker en de kinderen. Het gaat er hierbij niet om dat de coach de activiteit voordoet en de pm'er dit nadoet, maar dat beiden de activiteit uitvoeren en de co-coach de pm'er op deze manier ondersteunt. Tijdens de activiteit kan de co-coach onder andere een voorbeeldfunctie aannemen, suggesties doen gericht op taalstimulering, de intenties en sterke punten van de pm'er benoemen of gerichte vragen stellen die zorgen voor bewustwording van het handelen. De aanpak van de activiteit en van de coaching kan door de co-coach en de pm'er worden geëvalueerd om tot verbeteringen te komen. Zo komt tevens naar voren wat de pm'ers belangrijk vinden binnen deze vorm van coaching.

De bevindingen van de co-coaching op VVE-locatie A zijn bijgehouden in een logboek. Om deze ruwe data te analyseren, is per taal stimulerende strategie een horizontale vergelijking gemaakt, waarin verschillende testsituaties zijn weergegeven (zie bijlage 4A) (Van der Donk & Van Lanen, 2013). Voor elke testsituatie zijn de activiteit en de situatie met daarin het handelen van de pm'er en/of het gedrag van het kind beschreven. Op deze situaties is co-coaching toegepast, wat bij 'Interventie' is beschreven. Elke interventie is gemerkt met één of meerdere co-coachingsonderdelen. Vervolgens is de reactie van de pm'er beschreven. Sommige situaties zijn mondeling en/of middels een evaluatieformulier geëvalueerd met en door de pm'ers. Door de grote hoeveelheid aan situaties en doordat sommige situaties zeer kortdurend zijn, is het niet haalbaar om alle situaties te evalueren. In Tabel 4 zijn per co-coachingsonderdeel de belangrijkste bevindingen beschreven. Er wordt verwezen naar

voorbeelden met betrekking tot de testsituaties uit bijlage 4A.

Tabel 4: Bevindingen co-coaching op VVE-locatie A

Co-coachings-onderdeel	Uitvoering	Reactie pm'ers	Voorbeelden
Voorbeeldfunctie aannemen	Er wordt meegedaan met de activiteiten en zo een voorbeeld gegeven. Er wordt naar de pm'ers niet gecommuniceerd dat het goede voorbeeld wordt gegeven.	De pm'er neemt het voorbeeld in veel gevallen over. Uitdrukkelijk een voorbeeld geven valt klaarblijkelijk op bij de pm'ers. Soms wordt het voorbeeld niet direct overgenomen, maar gaat de pm'er er wel over in gesprek. In een enkel geval gaat de pm'er niet op het voorbeeld in.	Richten 11 Beurtgedrag 1 Benoemen 1, 5, 15, 16 Richten 4 Variëren 2 Verlengen 1
Suggesties doen	Er wordt voorgesteld om samen met de pm'er iets uit te voeren, bijvoorbeeld door de zin te beginnen met 'Zullen we ...'.	De suggestie wordt regelmatig direct uitgevoerd. Soms geeft de pm'er aan wat zij van de suggestie vindt, zonder deze meteen uit te voeren. In enkele gevallen heeft de pm'er een andere mening over de suggestie en licht toe waarom ze de suggestie niet toepast.	Richten 15 Benoemen 2, 18 Richten 2, 12 Beurtgedrag 4 Vragen stellen 1, 4 Benoemen 6
Sterke punten benoemen	Er wordt benoemd welk sterk punt de pm'er inzet en wat de invloed daarvan is.	Het benoemen van sterke punten zorgt regelmatig voor bewustwording en reflectie. In veel gevallen reageert de pm'er positief en/of licht toe waarom zij op een bepaalde manier handelde.	Vragen stellen 6 Benoemen 4, 12 Benoemen 3, 7, 9
Intentie benoemen	De intentie wordt benoemd wanneer de intentie van de pm'er zichtbaar is, maar de uitwerking hiervan niet adequaat uitpakt. Door dit te combineren met een suggestie doen, wordt zonder afkeurende toon een alternatief gegeven.	De intentie van de pm'er benoemen zorgt er in de meeste gevallen voor dat het handelen van de pm'er erkend wordt.	Vragen stellen 1, 2, 5 Benoemen 8
Naar strategieën verwijzen	Er wordt een koppeling gemaakt naar wat eerder vanuit de theorie is besproken.	Wanneer naar strategieën wordt verwezen, reageren de pm'ers in de meeste gevallen bevestigend.	Beurtgedrag 2 Benoemen 11, 15 Variëren 1, 2
Gerichte vragen stellen	Naar aanleiding van het handelen van de pm'ers worden gerichte vragen gesteld.	De pm'ers benoemen naar eigen zeggen dat het stellen van gerichte vragen bijdraagt aan hun bewustwording en zelfreflectie, omdat zij stilstaan bij hun handelen en naar aanleiding hiervan hun handelen kunnen aanpassen.	Richten 4 Beurtgedrag 3
Terugkoppelen	Er wordt teruggekoppeld naar situaties waarin eerder met de pm'er over een strategie is gesproken.	Door terug te koppelen wordt inzichtelijk dat de pm'er bezig is met het toepassen van de strategie en zich hierin ontwikkelt. Dit ervaren de pm'ers als fijn.	Vragen stellen 1, 3, 7

De reacties van de pm'ers zijn met elkaar vergeleken, waarmee is bepaald in hoeverre de co-coaching binnen de betreffende situatie van invloed is (zie bijlage 4A). Wanneer de pm'er direct anders handelt of duidelijk op de interventie ingaat, is dit beoordeeld met 'van invloed'. Wanneer het handelen niet direct verandert, maar de pm'er bijvoorbeeld wel verbaal reageert, is dit beoordeeld met 'enigszins van invloed'. Wanneer geen invloed is waargenomen, is dit beoordeeld met 'niet van invloed'. Het kan zijn dat de pm'er in deze situaties de interventie meeneemt in haar toekomstig handelen, zonder dat dit direct zichtbaar is. In Tabel 5 is de invloed van de co-coaching voor alle testsituaties bij elkaar opgeteld. Hierin is te zien dat op één co-coachingsonderdeel na, alle co-coachingsonderdelen in de meeste situaties van invloed blijken. Regelmatig wordt enigszins invloed waargenomen en in enkele gevallen wordt geen invloed gezien.

Tabel 5: Mate van invloed van co-coaching op VVE-locatie A

	Totaal	Van invloed	Enigszins van invloed	Niet van invloed
Voorbeeldfunctie aannemen	18	9	8	1
Suggesties doen	14	8	3	3
Sterke punten benoemen	28	17	10	1
Intenties benoemen	5	4	1	0
Naar strategieën verwijzen	8	2	6	0
Gerichte vragen stellen	3	2	1	0
Terugkoppelen	4	4	0	0

Evaluatie

Naast de bevindingen van de co-coaching is ook uit de evaluaties van en met de pm'ers af te lezen hoe zij op de coachingsactiviteiten reageren. Deze mondelinge en schriftelijke evaluaties zijn volledig weergegeven in bijlage 4B. De mondeling gegeven antwoorden die het meest zeggen over evaluatie zijn geel gemarkeerd. De pm'ers ervaren de manier van coachen in de meeste gevallen als 'prettig' en in enkele gevallen als 'heel prettig' of 'neutraal'. In alle gevallen sluit de manier van coachen aan bij de behoeften van de pm'er. De evaluatieformulieren zijn gebruikt om de manier van coachen bij te stellen of vast te stellen. Wanneer de coaching als prettig is ervaren, is uit de toelichting afgelezen wat de pm'er prettig vond en is dit in het vervolg nogmaals ingezet, zoals het geven van suggesties of het stellen van gerichte vragen. Bij een neutrale beoordeling is gekeken wat eventueel als vervelend ervaren zou kunnen worden. Dit is in het vervolg achterwege gelaten. Op deze manier wordt steeds nauwer aangesloten bij de behoeften van de pm'ers. Onderstaande aspecten komen terug uit de evaluaties.

Aspecten die als 'prettig' worden ervaren:

- Samen een activiteit uitvoeren, omdat het ervoor zorgt dat de pm'ers zich niet op hun vingers gekeken voelen en het hun handelen niet negatief beïnvloedt. Het zorgt voor een ontspannen sfeer waarin de pm'ers niet het idee hebben dat hen iets wordt opgelegd. Doordat er met elkaar plezier wordt gemaakt, zijn de pm'ers er zich niet altijd van bewust dat zij gecoacht worden. Daarnaast zijn er door samen te doen meer handen en ogen aanwezig, waardoor adequater kan worden ingegaan op de uitingen van de kinderen. Zo beschrijft pm'er 1: 'Prettig dat je de momenten pakt, als ik even geen tijd heb tijdens een activiteit, omdat ik met een kind in gesprek ben. Ik wil ook het andere kind aandacht geven. Nu deed jij dat voor het moment weg was.'
- Gerichte vragen stellen en sterke punten en de invloed hiervan benoemen. Pm'er 2 geeft aan: 'Jouw vragen en opbouwende feedback zorgen voor een stukje zelfreflectie en bewustwording van wat je doet. En ook dat het aansluit bij de doelgroep en wat ze nodig hebben.'
- Tijdens een activiteit suggesties doen, omdat dit op een prettige manier gebeurt en de pm'ers niet het idee hebben dat hen iets wordt opgelegd.
- Terugkoppelen door aspecten te bespreken waar eerder met de pm'ers over is gesproken. Pm'er 1 beschrijft hierover: 'We bespreken ook dingen waar we het vorige keer over gehad hebben. Dat vind ik fijn.'
- Nabespreken wanneer de co-coaching niet past binnen een activiteit, zoals bij kring- en voorleesactiviteiten.
- Taal stimulerende strategieën doornemen, omdat dit voor herkenning en bewustwording zorgt en als geheugensteuntje kan dienen.

Aspecten die als 'minder prettig' worden ervaren:

- Wanneer tijdens de groepstijd administratie moet worden gedaan en erop gewezen wordt dat er weinig ruimte is voor taal stimulerende activiteiten. In deze situaties kunnen ondertussen wel aspecten van taalstimulering worden besproken.

Uit de evaluaties komen tevens verschillen tussen de pm'ers naar voren wat betreft de

invloed van de co-coaching (zie bijlage 4B, p. 63). De belangrijkste uitingen zijn groen gemarkeerd en verwerkt in Tabel 6. Om een vergelijking te kunnen maken zijn hierin tevens de groei van de pm'er en de hoeveelheid co-coaching opgenomen.

Tabel 6: Verschillen in taalstimulering en co-coaching tussen pm'ers van VVE-locatie A

	Pm'er 1	Pm'er 2	Pm'er 3
Invloed co-coaching volgens pm'er	Is bewuster bezig met taalstimulering en past dit vaker toe, ook op momenten zonder co-coaching	Handelt niet heel anders dan voorheen, denkt tijdens co-coaching meer na over taalstimulering, is zich bewust van de rol die zij als pm'ers hebben in de taalstimulering van de kinderen	Is zich er door de aanwezigheid van een co-coach van bewust dat ze taalstimulering inzet, hoe ze dat doet en hoe ze het kan uitbreiden
Groei in taalstimulering volgens bevindingen co-coaching	Gebruikt meer taal dan voorheen, benoemt veel wat zij en de kinderen doen	Handelt niet zichtbaar anders dan voorheen	Laat regelmatig weten hoe zij taalstimulering inzet
Hoeveelheid co-coaching	Twee dagdelen per week	Weinig tot niet	Eén dagdeel per week

In de loop van de co-coaching geven de pm'ers aan dat zij geen druk meer ervaren en daardoor niet meer anders handelen in de aanwezigheid van de co-coach.

Ontwerpeisen

Door langere tijd meerdere malen per week te participeren op de VVE-locatie, is ruimte gecreëerd om de co-coachingsactiviteiten direct toe te passen, vervolgens meerdere keren aan te passen aan de behoeften van de pm'ers en steeds opnieuw uit te proberen. Op basis hiervan zijn de gestelde ontwerpeisen uit bijlage 5 lichtelijk bijgesteld. Zo moest het beroepsproduct volgens de ontwerpeisen een evaluatie-aspect bevatten. In de praktijk blijkt dat er natuurlijke gesprekjes ontstaan over de activiteit of de coaching in het algemeen, en dat ook een kort evaluatieformulier na een activiteit laagdrempelig werkt. Door zo tussendoor al regelmatig te evalueren, kunnen snel kleine aanpassingen worden gedaan en draagt het bij aan de bewustwording van de pm'ers. Daarom wordt de betreffende ontwerpeis hierop gespecificeerd. De andere ontwerpeisen worden behouden. De pm'ers merken dat het fijn is om langdurig te worden gecoacht, omdat hierdoor een vertrouwensband kan ontstaan die ervoor zorgt dat ze zich op hun gemak voelen tijdens het uitvoeren van activiteiten. Doordat coach en pm'er elkaar leren kennen, kan met humor worden gewerkt, wat het bespreken van verbeterpunten laagdrempeliger kan maken. Over het bottom-up werken is naar voren gekomen dat dit door middel van meerdere co-coachingsonderdelen kan plaatsvinden, zoals een voorbeeldfunctie aannemen of een suggestie doen en dit samen met de pm'er uitvoeren. Bottom-up werken kan tevens vorm krijgen door de coaching aan te passen aan het taal stimulerend handelen van de pm'er of aan de manier van werken op de locatie.

Conclusie

Bij co-coaching worden samen met pm'ers taal stimulerende activiteiten uitgevoerd, waarbij niet wordt benadrukt hoe de pm'ers moeten handelen, maar waarbij zij worden ondersteund in hun handelen. Uit de bevindingen van de co-coaching en uit de literatuur van Van der Pluijm (2018) blijkt dat zij zich hierdoor gesteund voelen. Een vertrouwensband draagt bij aan een gelijkwaardige relatie, met als gevolg dat de pm'ers zonder druk kunnen handelen in de aanwezigheid van een coach. De pm'ers nemen het handelen van een coach geregeld over. Zij vinden het fijn om suggesties te krijgen en die samen uit te voeren. Hun zelfvertrouwen en bewustwording groeit door hun sterke punten te benadrukken en gerichte vragen te stellen. Zo worden de basisbehoeften 'competentie' en 'autonomie' vervuld (Bosmans & Camacho, 2017). De basisbehoefte 'verbinding' wordt onder andere vervuld door de coachingsactiviteiten met de pm'ers te evalueren. Hierdoor worden zij betrokken bij het proces en kan de manier van coachen worden bijgesteld, aansluitend bij hun behoeften.

Met het oog op de beginsituatie van de pm'ers zijn zij door middel van co-coaching gegroeid in het toepassen van interactievaardigheden. Waar voorheen veel kansen overbleven om interactie uit te lokken, worden deze kansen vaker benut om taalstimulering toe te passen. De mate waarin dit gebeurt verschilt per pm'er. Er lijkt een verband te zijn tussen de hoeveelheid co-coaching en de invloed van de coaching: pm'ers die meer zijn gecoacht passen vaker en bewuster taalstimulering toe. De grootste opbrengst van co-coaching is dat bij de pm'ers bewustwording is ontstaan van taalstimulering en hun rol hierin, met als gevolg dat zij vaker en bewuster taal stimulerende strategieën toepassen.

4.5 Deelvraag 5

Hoe beoordelen de medewerkers van 'Met taal vooraan' en de pedagogisch medewerkers van VVE-locatie A de ontwikkelde handvatten?

(Groeps)gesprekken

Aan de hand van de resultaten van de voorgaande deelvragen en aan de hand van de opgestelde ontwerpeisen zijn handvatten ontwikkeld waarmee beter kan worden aangesloten bij de behoeften van pedagogisch medewerkers rondom taalstimulering. Deze handvatten hebben betrekking op de geteste co-coaching en zijn verwerkt in het beroepsproduct. Met de medewerkers van 'Met taal vooraan' is besproken in hoeverre de kennis en handvatten uit het beroepsproduct bruikbaar zijn. Met de pedagogisch medewerkers van VVE-locatie A is besproken of de handvatten daadwerkelijk aansluiten bij hun behoeften. Hieronder volgen beknopte versies van de gesprekken.

De opdrachtgever en tevens ontwikkelaar van de training geeft aan potentie te zien in co-coaching. 'Het is een soort afspiegeling van hoe een pm'er met een kind werkt: een pm'er doet ook niet voor en laat het kind nadoen, maar doet samen met het kind.' De opdrachtgever ziet het samendoen terug in de training, maar beseft zich dat co-coaching een stap verder gaat en de zogenaamde 'voice-over' van de coach, zoals de opdrachtgever dit noemt, achterwege laat. Omdat uit het onderzoek is gebleken dat een vertrouwensband en een gelijkwaardige relatie opbouwen belangrijke voorwaarden zijn, wordt tijdens het gesprek geconcludeerd dat het niet haalbaar is om de logopedist en coach van 'Met taal vooraan' in te zetten voor co-coaching. Om aan deze voorwaarden te voldoen dient namelijk langere tijd te worden gecoacht en daar blijkt qua tijd en op financieel gebied geen ruimte voor te zijn. Daarnaast heeft de opdrachtgever haar twijfels of een logopedist volledig een gelijkwaardige relatie tot stand kan brengen, gezien zij een expertfunctie vervult en hiermee logischerwijs als autoriteit wordt gezien. Dit neemt niet weg dat co-coaching middels andere manieren ingezet zou kunnen worden. Wellicht is er een rol weggelegd voor zogenaamde hbo'ers, die tegenwoordig veelal, al dan niet als coach, worden ingezet binnen de VVE. 'Ik zie dan voor me dat de logopedist selecte groepjes hbo'ers opleidt tot co-coach, die vervolgens tijdens hun werkzaamheden pedagogisch medewerkers kunnen co-coachen,' aldus de opdrachtgever. Dit scheelt zowel geld als tijd, gezien hbo'ers al op een VVE-locatie aanwezig zijn. Aan de andere kant kan het zijn dat pm'ers sneller informatie aannemen van een meer autoritair iemand, maar dit zou in vervolgonderzoek wellicht nader onderzocht kunnen worden. Mogelijk is er ook een rol voor logopediestudenten weggelegd, alleen lijkt hier nog geen gepaste ruimte voor te zijn binnen het onderwijsprogramma. 'En ik twijfel eraan of studenten competent genoeg zijn om te coachen.' Er wordt besproken de onderzoeksbevindingen en het beroepsproduct te presenteren aan het docententeam van de opleiding Logopedie, zodat bediscussieerd kan worden op welke manier co-coaching een plaats zou kunnen krijgen binnen de opleiding. Tot slot is de opdrachtgever enthousiast over de toegevoegde 'strategie-kaart', waarop de taal stimulerende strategieën staan als geheugensteuntje voor de pm'ers. 'Die zou ik graag uitbreiden met illustraties om de strategieën te verduidelijken. Misschien is er wel een samenwerking met een illustratie-opleiding mogelijk.'

De logopedist en uitvoerend coach van de training en de onderzoeker van 'Met taal vooraan'

delen de mening van de opdrachtgever. Zij benoemen de bevindingen van co-coaching als zeer boeiend, maar twijfelen tevens aan de haalbaarheid ervan binnen de training. Wat met name opnieuw naar voren komt, is dat het van belang is een vertrouwensband op te bouwen, terwijl daar binnen de training weinig ruimte voor is. De logopedist geeft aan: 'Ik denk wel dat dit de ideale situatie is die niet bestaat en dat het zoeken is naar de juiste verhouding. Ik vind het interessant welke tijdsverhouding je daarvoor nodig hebt. Ik ben ook benieuwd wat de pm'ers van de nu gehanteerde tijdsspanne vinden.' De onderzoeker vraagt zich af of de manier van coachen niet te vluchtig is voor de beschikbare tijd, omdat niet direct concreet wordt gemaakt waar de pm'er in kan groeien. Desondanks staan de medewerkers ervoor open aspecten van co-coaching toe te passen binnen de training. 'Het kost meer tijd en dat hebben we niet, maar ik denk dat je vormen van co-coaching zeker kunt toepassen als onderdeel,' benoemt de onderzoeker. De medewerkers zien mogelijkheden om de volgens hen duidelijke en overzichtelijke handvatten uit het beroepsproduct te verwerken in de handleiding voor de training. Met name de beschrijving van de verschillende co-coachingsonderdelen blijkt – met wellicht wat aanpassingen van de medewerkers – een bruikbaar overzicht te zijn voor als er meer logopedisten worden ingezet als coach. Zo kan worden bereikt dat de logopedisten op een vergelijkbare manier coachen en er daardoor betrouwbare data wordt verzameld.

Aan de pedagogisch medewerkers van VVE-locatie A is gevraagd of de handvatten uit het beroepsproduct op een realistische manier weerspiegelen hoe co-coaching is ingezet op de locatie. Ook is besproken of met behulp van de handvatten in de behoeften van de pm'ers kan worden voorzien. De manier waarop co-coaching in beeld is gebracht is herkenbaar voor de pm'ers. Pm'er 1 benoemt hierover: 'Dat vond ik ook wel fijn, dat het echt co-coaching was, dus dat je het samen doet.' In vergelijking met indirecte vormen van coaching als video-interactiebegeleiding heeft co-coaching volgens pm'er 1 meer resultaat, omdat er meteen interventies kunnen worden gedaan en er tegelijkertijd meer handen en ogen aanwezig zijn. De pm'ers benadrukken dat zij op een natuurlijke manier kunnen handelen omdat ze weten dat co-coaching wordt toegepast en ze niet worden beoordeeld, waardoor ze geen druk ervaren. De manier van coachen is hierdoor niet bedreigend, maar juist veilig en prettig. Volgens de pm'ers is het passend dat in het beroepsproduct wordt benadrukt een vertrouwensband op te bouwen en de pm'ers te betrekken bij de manier van coachen. De pm'ers hebben dit namelijk als prettig en als een belangrijke bijdrage aan de coaching ervaren. De co-coaching is volgens hen goed in beeld gebracht, met name vanwege de beschrijving van de co-coachingsonderdelen, voorbeelden en afbeeldingen. Omdat de strategie-kaart en het evaluatieformulier goed zijn bevallen, zijn dit volgens de pm'ers waardevolle toevoegingen aan het product. De pm'ers raden co-coaching met name aan voor locaties met meertalige kinderen en/of kinderen met een taalachterstand.

Conclusie

De ontwikkelde handvatten met betrekking tot co-coaching hebben volgens de medewerkers van 'Met taal vooraan' potentie. Het is echter moeilijk haalbaar om co-coaching toe te passen binnen de training. Er is onvoldoende tijd en er zijn onvoldoende financiële middelen om co-coaching goed tot zijn recht te laten komen. Er is geen ruimte om langere tijd te coachen en een vertrouwensband op te bouwen. Daarnaast kan de autoriteit van een logopedist een gelijkwaardige relatie in de weg staan. Om deze redenen kan co-coaching beter worden ingezet door logopediestudenten of door hbo'ers die werkzaam zijn op VVE-locaties, onder begeleiding van een logopedist of docent. De haalbaarheid hiervan dient nader te worden onderzocht. De coachingsonderdelen die zijn beschreven kunnen wel een toevoeging zijn aan de handleiding voor nieuwe coaches van de training.

De pm'ers van VVE-locatie A vinden dat de co-coaching goed in beeld is gebracht en op een realistische manier is overgebracht. Zij zien de voordelen in van co-coaching: samendoen, geen druk, natuurlijk kunnen handelen, een gelijkwaardige relatie, betrokkenheid, direct kunnen interveniëren en meer handen en ogen op de groep.

5 Conclusie

Naar aanleiding van het beantwoorden van de deelvragen kan de onderzoeksvraag worden beantwoord. Deze luidt:

Met welke kennis en handvatten kunnen de medewerkers van 'Met taal vooraan' hun training beter laten aansluiten bij de behoeften van pedagogisch medewerkers van VVE-locaties, gericht op het versterken van hun interactievaardigheden om de taalontwikkeling van peuters te stimuleren?

Pedagogisch medewerkers van VVE-locaties blijken zich niet altijd bewust te zijn van (hun rol in) taalstimulering. De behoeften die zij hebben rondom coaching in taalstimulering kunnen worden onderverdeeld in behoeften qua inhoud en qua vorm. Inhoudelijk zouden de betrokken pm'ers ondersteund willen worden in taalstimulering bij meertalige kinderen. De interactievaardigheden die pm'ers toepassen kunnen per locatie en pm'er sterk verschillen. Hierdoor zijn hun behoeften hierin divers. Wat betreft een coachingsvorm hebben pedagogisch medewerkers er behoefte aan om samen met een coach taal stimulerende activiteiten uit te voeren. Hierdoor voelen zij zich gesteund. Dit komt overeen met de literatuur van Van der Pluijm (2018). Pm'ers kunnen zo op een natuurlijke manier handelen, zonder dat zij druk ervaren en zich nerveus of onzeker voelen.

Theorie over taal stimulerende strategieën die in de training van 'Met taal vooraan' wordt aangeboden, draagt bij aan de bewustwording van pm'ers. In de training wordt aangestuurd op het proces van een activiteit, in plaats van op het resultaat ervan. Pedagogisch medewerkers hebben hier baat bij. Om de training beter te laten aansluiten bij hun behoeften, kunnen zij worden ondersteund in hun handelen. De coach kan meedoen met een taal stimulerende activiteit en hierbij achterwege laten hoe de activiteit moet worden uitgevoerd. Er is gebleken dat de pm'er het voorbeeld van de coach op deze manier geregeld overneemt. Andere manieren zijn suggesties doen en die samen uitvoeren, sterke punten benoemen en gerichte vragen stellen. Zo wordt de nadruk op het positieve gelegd en houdt de pm'er de leidende rol. Pm'ers zullen hierdoor groeien in het toepassen van interactievaardigheden, hun bewustwording en hun zelfvertrouwen. Door nauw samen te werken wordt aan een vertrouwensband gewerkt. Zowel uit de literatuur van Van der Veen & Goijarts (2012) als uit het onderzoek blijkt dat dit een belangrijk coachingsaspect is. Door een vertrouwensband op te bouwen komen coach en pm'er nader tot elkaar en dat draagt bij aan een gelijkwaardige relatie. Dit maakt dat de pm'er zich vrij voelt in haar handelen en er op een laagdrempelige manier kan worden gecoacht. Daarnaast ervaren pm'ers dat er door de samenwerking meer handen en ogen aanwezig zijn, waardoor de werkdruk enigszins wordt weggenomen. Dit komt ten goede aan de taalstimulering en komt overeen met de literatuur van Van der Pluijm (2018). Evaluatie van de coaching zorgt ervoor dat er nog nauwer bij de behoeften van de pm'ers kan worden aangesloten. De pm'ers voelen zich hierdoor betrokken bij het coachingsproces. De grootste opbrengst van co-coaching – zoals de manier van coachen in dit onderzoek wordt genoemd – is dat bij de pm'ers bewustwording van taalstimulering en hun rol hierin ontstaat. Dit heeft als gevolg dat zij vaker en bewuster taal stimulerende strategieën toepassen. Co-coaching zorgt ervoor dat pm'ers op een natuurlijke manier blijven handelen en toch groeien in hun interactievaardigheden. Hierdoor wordt de taalontwikkeling van peuters – mogelijk met (een risico op) een taalachterstand – ten volle gestimuleerd.

In de betrokken literatuur van Bosmans & Camacho (2017) is beschreven dat het beste resultaat wordt behaald wanneer wordt ingespeeld op de basisbehoeften van pedagogisch medewerkers: autonomie, verbinding en competentie. Volgens hen kan dit worden bereikt door met pm'ers samen te werken en ze vrijheid te bieden, in plaats van hun handelen te sturen. Dit is terug te zien in de antwoorden op de deelvragen en onderzoeksvraag. Middels co-coaching wordt verbinding gezocht met pm'ers door hen te betrekken en met ze samen te

werken. Hierdoor voelen zij zich op hun gemak en kunnen zij op een natuurlijke manier handelen. De relatie tussen coach en pm'er wordt hierdoor gelijkwaardig. De pm'er hoeft niet tegen een coach op te kijken, maar kan zich door de coaching juist autonoom en competent voelen. Dit komt ten goede aan het toepassen van interactievaardigheden die de taalontwikkeling van peuters stimuleren.

Concluderend is het dan ook van belang om pedagogisch medewerkers het gevoel te geven samen aan taalstimulering te werken, zodat zij hierin op een prettige manier worden ondersteund. Door dit te laten uitvoeren door of onder leiding van een logopedist die de taal stimulerende strategieën volledig eigen heeft gemaakt, zullen zowel de interactievaardigheden als de bewustwording van pedagogisch medewerkers wat betreft taalstimulering groeien.

Doel van dit onderzoek is de medewerkers van 'Met taal vooraan' meer kennis en handvatten bieden hoe zij kunnen aansluiten bij de behoeften van pedagogisch medewerkers van VVE-locaties, gericht op het versterken van hun interactievaardigheden om de taalontwikkeling van peuters te stimuleren. Met bovenstaande informatie kunnen de medewerkers van deze kennis en handvatten worden voorzien. Uit het onderzoek blijkt dat het niet haalbaar is om co-coaching volledig te laten uitvoeren door de coach van de training. De kennis en handvatten kunnen daarentegen wel aanknopingspunten bieden hoe 'Met taal vooraan' co-coaching op andere manieren kan inzetten, bijvoorbeeld door co-coaching te laten uitvoeren door studenten of door hbo'ers die werkzaam zijn op VVE-locaties.

6 Aanbevelingen en beschrijving beroepsproduct

6.1 Aanbevelingen

Aansluitend bij het onderzoek volgen hier acht aanbevelingen.

1. Pas het coachingsproces van de training van 'Met taal vooraan' zodanig aan, dat de relatie tussen coach en pm'er zo gelijkwaardig mogelijk is. Wees je er als coach van bewust dat je aanwezigheid voor ongelijkwaardigheid kan zorgen, simpelweg door je rol als coach.
2. Bouw een vertrouwensband op met de pm'er. Dit vormt een basis voor coaching en maakt coaching laagdrempeliger. Het is bevorderend om een langere periode met de pm'er samen te werken.
3. Neem bij de pm'er zoveel mogelijk druk weg, zodat zij zo natuurlijk mogelijk kan handelen. Voer hiervoor samen met de pm'er activiteiten uit en pas hierin taal stimulerende strategieën toe, zodat de pm'er de ruimte krijgt om dit op te merken en over te nemen. Waak ervoor de nadruk te leggen op hoe er gehandeld zou moeten worden.
4. Sluit aan bij activiteiten die de pm'er al uitvoert. Zo krijgt de pm'er het gevoel een leidende rol te hebben. Vooraf afgesproken activiteiten kunnen druk met zich meebrengen.
5. Behoud een positieve sfeer door sterke punten van de pm'er en de invloed daarvan op het kind te benoemen. Dit geeft inzicht in het handelen. Wanneer je verbeterpunten ziet, benoem dan de intentie van de pm'er voor de handeling. Voer vervolgens suggesties samen met de pm'er uit. De pm'er ervaart zo direct hoe het anders kan en de druk om het zelf te doen terwijl er iemand toekijkt wordt hiermee weggenomen.
6. Behoud het doornemen van de taal stimulerende strategieën met de pm'er. Dit zorgt voor bewustwording van het handelen. Behoud ook het verwijzen naar de strategieën tijdens het coachen.
7. Zorg voor een uitwerking van meertaligheid en inspelen op niveauverschillen in de taalontwikkeling van peuters. Maak hierbij onderscheid tussen meertaligheid en laaggeletterdheid en maak de pm'er hier bewust van. Houd bij het coachen rekening met het taalniveau van het kind en draag dit over aan de pm'er.
8. Betrek de pm'er zoveel mogelijk bij het coachingsproces. Vraag welke aspecten zij prettig vindt in de manier van coachen en evalueer de coachingsactiviteiten regelmatig mondeling of schriftelijk.

6.2 Beroepsproduct

Uit bovenstaande aanbevelingen volgt een beroepsproduct met daarin handvatten om aan te sluiten bij de behoeften van pedagogisch medewerkers van VVE-locaties, gericht op het versterken van hun interactievaardigheden om de taalontwikkeling van peuters te stimuleren. Het product is in eerste instantie ontwikkeld voor het kenniscentrum Zorginnovatie, in het speciaal voor de medewerkers van 'Met taal vooraan'. Omdat zij professionele kennis hebben van taalstimulering, is het overbodig hen te sturen op de inhoud van de coaching. Het beroepsproduct richt zich daarom op de manier van coachen in taalstimulering. De coachingsvorm die in het beroepsproduct wordt beschreven wordt *co-coaching* genoemd en draait om samendoen. Er wordt beschreven hoe dit voor, tijdens en na het coachen kan worden vormgegeven. Voorbeelden en afbeeldingen illustreren dit. Hiermee wordt in beeld gebracht en onderbouwd dat je als coach op deze manier druk kunt wegnemen bij de pedagogisch medewerker, wat ten goede komt aan de taalstimulering. Omdat door pm'ers is ervaren dat taal stimulerende strategieën houvast kunnen bieden, is aan het beroepsproduct een zogenaamde strategie-kaart toegevoegd. Uit het onderzoek kwam tevens naar voren dat regelmatig evalueren met de pm'ers waardevol is voor het coachingsproces. Daarom is een

format voor een evaluatieformulier toegevoegd aan het product. De medewerkers van 'Met taal vooraan' kunnen het beroepsproduct gebruiken om aspecten van co-coaching toe te passen in de training. Daarnaast worden hen handvatten geboden hoe zij co-coaching buiten de bestaande training kunnen inzetten, bijvoorbeeld door anderen die als co-coach kunnen fungeren op te leiden.

7 Discussie en reflectie

7.1 Validiteit en betrouwbaarheid

Binnen het onderzoek is een aantal keuzes gemaakt die de validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek positief dan wel negatief beïnvloeden. Binnen de mogelijkheden van het onderzoek is getracht zoveel mogelijk gebruik te maken van triangulatie (Van der Donk & Van Lanen, 2013).

Qua brontriangulatie is data van verschillende typen respondenten verzameld: pm'ers die de training van 'Met taal vooraan' volgen, pm'ers die de training niet volgen maar waarbij de ontwikkelde coachingsactiviteiten zijn uitgetoetst, en de uitvoerend coach van de training. Deze laatste bron – de logopedist – is samen met de andere medewerkers van 'Met taal vooraan' met name betrokken bij het beoordelen van het beroepsproduct. De brontriangulatie had vergroot kunnen worden door hen al tijdens het onderzoek meer te betrekken bij het ontwikkelen van de coachingsactiviteiten, zodat het beroepsproduct sneller kon worden geïmplementeerd en volledig kon aansluiten bij de bestaande training. In eerste instantie zouden bij pm'ers van twee VVE-locaties coachingsactiviteiten worden uitgetoetst, zodat vergelijkingsmateriaal zou ontstaan en de betrouwbaarheid zou worden vergroot. Wellicht had dit andere of vernieuwende inzichten opgeleverd. Een plaatsing op de tweede beoogde locatie bleek echter niet op tijd realiseerbaar, waardoor is besloten één locatie bij het onderzoek te betrekken en de bezoeken daar te intensiveren. Hierdoor konden in plaats van twee, drie pm'ers worden gevolgd, wat alsnog voor vergelijkingsmateriaal zorgde. Pm'er 3 is hierdoor later betrokken bij het onderzoek. Zoals eerder beschreven zijn de pm'ers in meer dan wel mindere mate gecoacht vanwege hun verschillende werktijden, waardoor de hoeveelheid data per pm'er verschilt. Er is rekening gehouden met dat dit een vertekend beeld van de resultaten kan geven, maar de verschillende resultaten lijken daarentegen juist verklarend te zijn: hoe intensiever met de pm'er is samengewerkt, hoe meer groei de pm'er laat zien. Met de resultaten van de betrokken VVE-locatie kan niet worden gesteld dat de manier van coachen op elke locatie werkzaam is. De bevindingen van het onderzoek schetsen echter wel een beeld dat pedagogisch medewerkers binnen een coachingstraject over het algemeen behoefte hebben aan samendoen. Coachingsmomenten van de training hadden wellicht vaker bezocht kunnen worden, maar met de bezoeken en gesprekken met de logopedist en pm'ers is een beeld ontstaan van de manier waarop de training wordt vormgegeven. Er zou een eindbijeenkomst worden bezocht, omdat de training tijdens deze bijeenkomst zou worden geëvalueerd. De evaluaties vinden echter in aparte interviews plaats, waardoor dit bezoek is komen te vervallen.

Naast brontriangulatie is voor methodische triangulatie gezorgd door een veelzijdige manier van data verzamelen: participierend observeren. Hierin is zowel geobserveerd als mondeling en schriftelijk bevestigd en geïntervenieerd. Er is voor deze manier van dataverzameling gekozen om outreachend te kunnen werken. Door mee te doen in de praktijk ontstaat een realistisch beeld van de professionals en de doelgroep en kunnen ontwerpen snel en vaker worden uitgetoetst. Het heeft bijgedragen aan de democratische validiteit: binnen de outreachende werkvorm zijn de professionals nauw betrokken, wat bijdraagt aan een bruikbaar beroepsproduct (Van der Donk & Van Lanen, 2013). Participeren past dan ook binnen de normen en waarden van het beroep, gezien de pedagogisch medewerkers aangeven niet op afstand bekeken te willen worden, zodat zij zo natuurlijk mogelijk kunnen handelen. Deze persoonlijke rol – een combinatie van een rol als onderzoeker en een rol als uitvoerder – kan de betrouwbaarheid van het onderzoek ook nadelig beïnvloeden, bijvoorbeeld doordat de bevindingen hierdoor niet volledig konden worden uitgeschreven. Daarnaast kan een persoonlijke invloed sturend zijn in het onderzoek. Zo speelt persoonlijke ontwikkeling tijdens het onderzoek een rol en kan het lastig zijn het onderzoek met een helikopterview te blijven bekijken. Wanneer een ander de interveniërende rol zou aannemen, zouden de resultaten wellicht verschillen.

Verder moet worden benoemd dat de mate van invloed bij de situaties uit bijlage 4A ondanks de beschreven richtlijnen subjectief is. Het is onmogelijk strikte lijnen te trekken tussen wanneer de co-coaching van invloed, enigszins van invloed of niet van invloed is. Daarnaast dient rekening te worden gehouden met mogelijke sociaal wenselijke antwoorden van de respondenten. Om dit zoveel mogelijk te voorkomen is meermaals aangegeven dat zij eerlijk mogen zijn, omdat dit waardevol is voor het vormgeven en aanpassen van het beroepsproduct.

7.2 Bruikbaarheid

Wanneer wordt gekeken naar de bruikbaarheid van de resultaten, kan worden gesteld dat de resultaten kennis en handvatten opleveren die in de praktijk gebracht kunnen worden. De aanbevelingen en het ontwikkelde beroepsproduct bieden hier mogelijkheden voor. Wel dient rekening te worden gehouden met de haalbaarheid binnen de training van 'Met taal vooraan'. Wegens onvoldoende tijd is het niet haalbaar co-coaching volledig uit te voeren binnen de training, maar er kan wel worden onderzocht in hoeverre aspecten van co-coaching toegepast kunnen worden. Daarnaast zijn er mogelijkheden om co-coaching door anderen te laten uitvoeren dan de logopedist van 'Met taal vooraan'. Zo zouden logopediestudenten en hbo'ers die, al dan niet als coach, werkzaam zijn op VVE-locaties als co-coach kunnen fungeren onder leiding van een logopedist of docent. Zij hebben de mogelijkheid om langere tijd te coachen en daardoor een vertrouwensband en een gelijkwaardige relatie op te bouwen. Omdat de manier van coachen op de hbo'ers en studenten moet worden overgebracht, kan informatie verloren gaan. Het is daarom belangrijk dat de co-coaching gemonitord wordt door middel van bezoeken van de logopedist of docent en/of door terugkomdagen.

Hoewel de training van 'Met taal vooraan' een grote rol speelt in dit onderzoek, zijn de resultaten niet alleen voor dit project bruikbaar. Vanwege de algemeenheid van de betrokken aspecten als taalontwikkeling, meertaligheid, peuters, pedagogisch medewerkers en coaching, zijn de kennis en handvatten toepasbaar voor iedereen die coaching verzorgt aan pedagogisch medewerkers in de kinderopvang. Co-coaching zou met aanpassingen ook toepasbaar zijn voor andere ontwikkelingsgebieden dan de taalontwikkeling, zoals gedrag.

7.3 Vervolgonderzoek

Ondanks dat meerdere VVE-locaties zijn betrokken bij het onderzoek, is het ontwerp op één locatie getest. Bij vervolgonderzoek kan het ontwerp worden getest op andere locaties.

Binnen de training van 'Met taal vooraan' zou kunnen worden onderzocht wat haalbaar is in de uitvoering van co-coaching. Naast coachingsmomenten bestaat de training van 'Met taal vooraan' uit video-interactiebegeleiding. Dit is niet meegenomen in het onderzoek. Er zou kunnen worden onderzocht of en hoe de co-coachingsvorm kan worden doorgetrokken naar de video-interactiebegeleiding, zodat dit aansluit bij de coachingsmomenten. Daarnaast kan worden onderzocht wie als co-coach zou kunnen fungeren. Wanneer de coaching wordt uitgevoerd door een logopedist met professionele kennis van taal stimulerende strategieën, is de co-coaching mogelijk nog meer van invloed. Aan de andere kant kunnen hbo'ers of studenten wellicht gemakkelijker een gelijkwaardige relatie aangaan. Vervolgonderzoek zou kunnen uitwijzen of zij geschikt zijn voor een functie als co-coach. Vragen die hierbij gesteld kunnen worden zijn bijvoorbeeld: Zijn zij competent genoeg om co-coaching te geven?

Hebben zij ruimte in hun werk-/studieprogramma om co-coaching te geven? Is het bevorderend dat zij dicht bij de pm'er staan of zorgt dit juist voor irritatie?

Om de invloed van co-coaching op de taalontwikkeling van peuters te bepalen kan ook hier vervolgonderzoek naar worden gedaan. Hierbij moet in acht worden genomen dat kinderen zich ook van nature ontwikkelen en dat er buiten co-coaching andere factoren zijn die de taalontwikkeling kunnen stimuleren. Daarnaast zou vervolgonderzoek vanuit het project 'Thuis in taal' kunnen worden opgepakt. Er kan worden onderzocht hoe pm'ers de verworven interactievaardigheden naar ouders kunnen overbrengen. Wellicht kan co-coaching ook hier een onderdeel in zijn, bijvoorbeeld door pm'ers tijdens inloopochtenden te ondersteunen. Op

deze manier kan taalstimulering worden doorgezet naar de thuissituatie.

Bij vervolgonderzoek dient met name rekening te worden gehouden met het betrekken van de pedagogisch medewerkers. Hiermee zal zowel de betrokkenheid als de betrouwbaarheid groeien.

Literatuur

- Balledux, M., De Lange, M., Chênevert, C., & Kwok, S. (2010). Alert4You: jeugdzorg vergroot deskundigheid kinderopvang. *Jeugd en Co Kennis*, 4(3), 29-37.
- Becker, A. (2012). *Inleiding in de pedagogiek*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.
- Bosmans, S., & Camacho, N. (2017). Geef pm'ers speelruimte. *Management Kinderopvang*, 23(2), 26-28.
- Bruggers, I., Driessen, G., & Gesthuizen, M. (2014). Voor- en vroegschoolse voorzieningen, effectief of niet? De samenhang tussen deelname aan voor- en vroegschoolse voorzieningen en de taal- en rekenprestaties van leerlingen op de korte en langere termijn. *Mens & Maatschappij* (89), 117-150.
- Cabell, S., Justice, L., McGinty, A., DeCoster, J., & Forston, L. (2015). Teacher-child conversations in preschool classrooms: Contributions to children's vocabulary development. *Early Childhood Research Quarterly* (30), 80-92.
- CityLab010. (2017). *Met Taal Vooraan; taalverrijking op de VVE*. Geraadpleegd op 27 september 2017, van <https://www.citylab010.nl/plannen/mettaalvooraan-taalverrijkingopdevve>
- CityLab010. (2017). *Thuis in taal*. Geraadpleegd op 27 september 2017, van <https://www.citylab010.nl/plannen/thuisintaal>
- Daamen, W., Verweij-Kwok, S., & Balledux, M. (2013). *Eindrapportage procesevaluatie coaching on the job in de proeftuin Gewoon bijzonder wordt Bijzonder – Gewoon. Monitor naar coaching on the job in de gemeente Rotterdam*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- De Haan, A., Leseman, P., & Elbers, E. (2011). *Pilot gemengde groepen 2007-2010. Onderzoeksrapportage oktober 2011*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- De Vries, P. (2010). *Handboek ouders in de school*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Dekker, J. (2004). *Video-interactiebegeleiding*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Doolaard, S., & Leseman, P. P. M. (2008). *Versterking van het fundament. Integrerende studie n.a.v. de opbrengsten van de onderzoekslijn Sociale en institutionele context van scholen uit het Onderzoeksprogramma beleidsgericht onderzoek primair onderwijs 2005-2008*. Groningen: GION, Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs.
- Driessen, G., Veen, A., & Van Daalen, M. (2015). *VVE-doelgroepkinderen in de voorschoolse fase*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Fukkink, R., Jilink, L., & Oostdam, R. (2016). Hoe verder met de voor- en vroegschoolse educatie? Uitkomsten van een meta-analyse naar effecten op de ontwikkeling van kinderen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek* (55), 203-210.
- Gemeente Rotterdam. (2017). *Onderzoek laaggeletterdheid*. Geraadpleegd op 13 september 2017, van <https://www.rotterdam.nl/wonen-leven/onderzoek-laaggeletterdheid/>

- Gerrits, E., Beers, M., Bruinsma, G., & Singer, I. (2017). *Handboek taalontwikkelingsstoornissen*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Gevers Deynoot-Schaub, M. J., Helmerhorst, K. O., Bollena, I., & Fukkink, R. G. (2014). *Pedagogische kwaliteit van de opvang voor 2- tot 4-jarigen in Nederlandse peuterspeelzalen in 2013*. Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam.
- Halm, A. (2018). Met taal vooraan: Taalverrijking op de voor- en vroegschoolse educatie.
- Hammer, C. S., & Miccio, A. W. (2006). Early language and reading development of bilingual preschoolers from low-income families. *Topics in Language Disorders*, 26(4), 322-337.
- Hart, B., & Risley, T. R. (2003). The Easy Catastrophe. The 30 Million Word Gap by Age 3. *American Educator*, 4-9.
- Hogeschool Rotterdam. (2017). *Laaggeletterdheid: Thuis in taal*. Geraadpleegd op 27 september 2017, van <https://www.hogeschoolrotterdam.nl/onderzoek/projecten-en-publicaties/talentontwikkeling/optimaliseren-leerprocessen/promotieonderzoeken/laaggeletterdheid-thuis-in-taal/projectbeschrijving/#flex>
- Hogeschool Rotterdam. (2018). *Kenniscentrum Talentontwikkeling*. Geraadpleegd op 27 september 2017, van <https://www.hogeschoolrotterdam.nl/onderzoek/kenniscentra/talentontwikkeling/over-het-kenniscentrum/>
- Hogeschool Rotterdam. (2018). *Kenniscentrum Zorginnovatie*. Geraadpleegd op 6 september 2017, van <https://www.hogeschoolrotterdam.nl/onderzoek/kenniscentra/zorginnovatie/over-het-kenniscentrum/#flex>
- Hogeschool Rotterdam. (2018). *Laaggeletterdheid: Thuis in taal*. Geraadpleegd op 27 september 2017, van <https://www.hogeschoolrotterdam.nl/onderzoek/projecten-en-publicaties/talentontwikkeling/optimaliseren-leerprocessen/promotieonderzoeken/laaggeletterdheid-thuis-in-taal/projectbeschrijving/#flex>
- Hogeschool Rotterdam. (2018). *Met Taal Vooraan*. Geraadpleegd op 6 september 2017, van <https://www.hogeschoolrotterdam.nl/onderzoek/projecten-en-publicaties/zorginnovatie/evidence-based-care/met-taal-vooraan/project/>
- Langen, C. (2007). *Toolkit sociologie*. Assen: Van Gorcum.
- Lusse, M. (2011). *Literatuurverkenning children's zone. Thema ouderbetrokkenheid*.
- Meij, H. (2011). *De basis van opvoeding en ontwikkeling*. Opgehaald van Nederlands Jeugdinstituut.
- Migchelbrink, F. (2016). *De kern van participatief actieonderzoek*. Amsterdam: Uitgeverij S.W.P.
- Nap-Kolhoff, E., Van Schilt-Mol, T., Simons, M., Sontag, L., Van Steensel, R., & Vallen, T. (2008). *VVE onder de loep*. Tilburg: IVA.

- Nederlands Jeugdinstituut. (2017). *Wat is voor - en vroegschoolse educatie?* Geraadpleegd op 27 september 2017, van [http://nji.nl/nl/Kennis/Dossier/Voor-en-vroegschoolse-educatie-\(vve\)/Wat-is-voor---en-vroegschoolse-educatie](http://nji.nl/nl/Kennis/Dossier/Voor-en-vroegschoolse-educatie-(vve)/Wat-is-voor---en-vroegschoolse-educatie)
- Nederlandse Vereniging voor Logopedie en Foniatrie. (2017). Richtlijn Logopedie bij taalontwikkelingsstoornissen. Woerden: Nederlandse Vereniging voor Logopedie en Foniatrie.
- Neijenhuis, K., & Van de Venne, G. (2017). Projectplan 'Met Taal Vooraan; Taalverrijking op de VVE'.
- Oosdijk, J. (2017). Taalstimulering bij meertaligen in de peutergroep. Een kwalitatief onderzoek naar de werkwijze, ervaringen en behoeften van pedagogisch medewerkers met betrekking tot meertaligheid. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.
- Pepper, J., & Weitzman, E. (2009). *Praten doe je met z'n tweeën*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Raeymaeckers, P. (2009). Hulpverleners en hun omgeving. Een kwalitatieve studie over de rol van de organisatiecultuur. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*, 18(3), 23-41.
- Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (2004). Early Learning and School Readiness: Can Early Intervention Make a Difference? *Merrill-Palmer Quarterly*(4), 471-491.
- Rietveld, L., & Van Rooijen-Mutsaers, K. (2012). *Wat werkt bij supervisie, intervisie en coaching?* Nederlands Jeugdinstituut.
- Rijksoverheid. (z.d.). *Voorschoolse en vroegschoolse educatie*. Geraadpleegd op 23 oktober 2017, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voorschoolse-en-vroegschoolse-educatie>
- Schaerlaekens, A. M. (2016). *De taalontwikkeling van het kind*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers bv.
- Schouten, E. (2001). *Praatjes maken: Taalstimulering van peuters en kleuters*. Den Haag/Utrecht: Makelaar VVE.
- Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R., & Brus, M. (2007). *Ouders, scholen en diversiteit. Ouderbetrokkenheid en -participatie op scholen met veel en weinig achterstandsleerlingen*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Stichting Lezen & Schrijven. (2014). *Feiten & cijfers geletterdheid*.
- Van de Venne, G., Halm, A., & Neijenhuis, K. (2018). Met Taal Vooraan: taalverrijking op de VVE. Handleiding voor Pedagogisch Medewerkers.
- Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2013). *Praktijkonderzoek in zorg en welzijn*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Van der Pluijm, M. (2014). *Taal begint thuis. Ervaringen, inspiratie en tips voor samenwerking tussen scholen en ouders voor meer taalstimulering thuis*. Rotterdam: Beter Presteren.
- Van der Pluijm, M. (2018). *Leren van elkaar: professionaliseringsactiviteiten*. Geraadpleegd op 22 maart 2018, van <https://www.hogeschoolrotterdam.nl/onderzoek/projecten-en-publicaties/talentontwikkeling/gereedschapskist/gereedschappen2/leren-van-elkaar/>

- Van der Veen, M., & Goijarts, F. (2012). *Motiverende gespreksvoering voor sociaalagogisch werk. Coachen bij gedragsverandering*. Houten: Bohm Stafleu van Loghum.
- Van Mulligen, W., Gieles, P., & Nieuwenbroek, A. (2007). *Tussen thuis en school. Over contextuele leerlingbegeleiding*. Leuven/Voorburg: Acco.
- Volksgezondheid en zorg. (2017). *Sociaaleconomische status regionaal*. Geraadpleegd op 23 oktober 2017, van <https://www.volksgezondheidenzorg.info/onderwerp/sociaaleconomische-status/regionaal-internationaal/regionaal#definities>
- ZOLORO. (z.d.). *Met Taal Vooraan; taalverrijking op de VVE*. Geraadpleegd op 6 september 2017, van <http://www.zoloro.nl/met-taal-vooraan-taalverrijking-op-de-vve/>

Bijlage 1: Taal stimulerende strategieën

Interactie uitlokkende strategieën

Met interactie uitlokkende strategieën wordt communicatie uitgelokt, waardoor er ruimte ontstaat voor taalverrijking. Interactie uitlokkende strategieën zijn o.a.:

- **Richten:** richt je op het kind; zit op dezelfde ooghoogte als het kind; reageer op de communicatiepogingen van het kind; volg de interesses van het kind.
- **Vertragen:** pas je spreektempo aan aan het kind; maak ruimte voor pauzes.
- **Beurtgedrag:** neem de beurt; geef de beurt door te wachten en te hinten dat het kind de beurt mag nemen; pas je beurt qua lengte en tempo aan aan de beurt van het kind.
- **Vragen stellen:** stel open en oprechte vragen.

Taal uitbreidende strategieën

Door taal toe te voegen middels taal uitbreidende strategieën, zullen de taalkennis en taalvaardigheden van het kind worden uitgebreid. Taal uitbreidende strategieën zijn o.a.:

- **Benoemen:** ondertitel wat het kind doet, ziet of voelt; leg uit wat er gebeurt; imiteer het kind en benoem wat je doet; herhaal de benoemde woorden.
- **Variëren:** gebruik gevarieerde woorden; pas correct taalgebruik toe; gebruik zelfstandige naamwoorden in plaats van niet-specifieke woorden als 'het', 'hem', 'dat' en 'die'.
- **Verlengen:** voeg taal toe aan de uiting van het kind; herhaal de zin van het kind en maak deze langer.
- **Verbeteren:** herhaal de uiting van het kind in de juiste grammaticale structuur.

Interactie belemmerende gedragingen

Interactie belemmerende gedragingen hebben een negatief effect op de communicatie en kunnen de interactie stoppen. Interactie belemmerende gedragingen zijn o.a.:

- **Niet richten:** geen aandacht hebben voor de communicatiepogingen en de interesses van het kind; niet wachten en pauzeren.
- **Richten op resultaat:** richten op het resultaat van een activiteit, in plaats van op mogelijke interactie tijdens het proces van de activiteit.
- **Conversatiestoppers:** het stellen van testvragen als 'Wat is dat?'; het stellen van gesloten vragen, te moeilijke vragen, retorische vragen en druk verhogende vragen; te veel vragen stellen.

(Halm, 2018; Pepper & Weitzman, 2009; Van de Venne, Halm, & Neijenhuis, 2018; Van der Pluijm, 2014)

Bijlage 2: Participerende observaties taalstimulering

Participerende observatie 1: pm'er 1 & pm'er 2

Observeren

Strategie	Bevindingen
Interactie uitlokkende strategieën	
Richten	- Een kind vraagt over een rood kruis: 'Wat is dat?' Pm'er 1 zegt: 'Een rood kruis. Dat is van het ziekenhuis. Ik zal zo de dokterskoffer even pakken.' Pm'er 1 pakt later de koffer en laat het kruis zien. - Pm'er 1 leest een boekje voor rondom het thema 'ziek en gezond'. Een kind vertelt over de dokterskoffer. Pm'er 1 reageert hierop en maakt een koppeling naar de knutselactiviteit met de dokterskoffer. Ze pakt de koffer erbij.
Vertragen	Pm'er 2 praat van nature in een gepast spreektempo.
Beurtgedrag	<i>Deze strategie is niet expliciet waargenomen.</i>
Open en oprechte vragen	Voor het voorlezen vraagt pm'er 1: 'Wie zou Zaza zijn?'
Taal uitbreidende strategieën	
Benoemen	- Als pm'er 1 de dokterskoffer heeft gepakt, zegt ze: 'Zullen we kijken wat er allemaal in zit?' Ze benoemt de voorwerpen die in de dokterskoffer zitten. - Pm'er 1 zegt tegen een kind: 'Net hadden we een pincet. Kijk, dit is een pincet.'
Variëren	De pm'ers passen correct taalgebruik toe.
Verlengen	De pm'ers verlengen de uitingen van de kinderen soms, meestal in vraagvorm. Een kind zegt: 'Ik heb trui.' Pm'er 2 zegt daarop: 'Heb jij een nieuwe trui?'
Verbeteren	<i>Deze strategie is niet expliciet waargenomen.</i>
Interactie belemmerende gedragingen	
Niet richten, wachten en pauzeren	- Vijf minuten voordat de kinderen naar huis gaan leest pm'er 1 een boekje voor en hanteert hierbij een snel tempo. Pm'er 1 denkt tijdens het voorlezen hardop na. De kinderen krijgen weinig ruimte om hierop in te gaan. - De pm'ers gaan niet diep in op de communicatiepogingen van de kinderen. De interactie stopt geregeld na één antwoord. - De pm'ers richten zich tijdens het vrije spel weinig tot niet op het spel van de kinderen.
Richten op resultaat	- De kinderen kleuren een tekening met doktersvoorwerpen in. De pm'ers gaan niet in op (de voorwerpen op) de tekening. Zij geven complimenten als 'Mooi.' en 'Goedzo.' De pm'ers knippen de voorwerpen uit, zodat ze op een papieren koffer kunnen worden geplakt. - De kinderen zitten aan tafel. Pm'er 1 zingt meerdere malen zelf het welkomstlied: 'Goedemorgen *naam kind*, fijn je weer te zien. Wie zit er naast jou, weet je dat misschien?' Het tempo ligt zeer hoog. De kinderen kunnen niet meezingen. Pm'er 1 benoemt zelf de namen van de kinderen.
Gesloten vragen en testvragen	Pm'er 1 vraagt over een stuk fruit: 'Wat is dit?'
Overig	- Pm'er 1 praat van nature in een relatief snel tempo. - Tijdens het vrije spel wordt klei op tafel gezet. In het thema-formulier staat dat hiervan pillen/medicijnen kunnen worden gemaakt. Dit wordt niet benoemd naar de kinderen. De kinderen gaan vrij kleien.
Overige bevindingen	
Pm'er 1 grijpt meerdere situaties aan om terug te koppelen naar het thema. Buiten speelt ze met de kinderen ambulance, tijdens het spelen doet ze alsof er iemand ziek is en ze leest een boekje voor dat gerelateerd is aan het thema.	

Participerende observatie 2: pm'er 1 & pm'er 3

Observeren

Strategie	Bevindingen
Interactie uitlokkende strategieën	
Richten	De pm'ers richten zich met name op de communicatiepogingen van de kinderen die uit een twee- of meerwoordszin bestaan.
Vertragen	Pm'er 3 heeft van nature een rustig spreektempo. Tijdens een kringactiviteit past ze haar tempo aan en articuleert duidelijk. Ze zingt meerdere malen het welkomstliedje. Haar tempo is rustig. Sommige kinderen zingen mee.
Beurtgedrag	De pm'ers nemen soms de beurt en wachten soms op de reactie van het kind. Soms vullen de pm'ers het antwoord zelf in. De pm'ers hintten niet dat het kind de beurt mag nemen.
Open en oprechte vragen	<i>Deze strategie is niet expliciet waargenomen.</i>
Taal uitbreidende strategieën	
Benoemen	Pm'er 3 benoemt tijdens het fruit eten het fruit en de kleuren van de bakers.
Variëren	De pm'ers passen correct taalgebruik toe. Pm'er 3 zegt over een autootje: 'Die kan naar beneden rijden.'
Verlengen	<i>Deze strategie is niet expliciet waargenomen.</i>
Verbeteren	Als een kind zegt: 'Ik ben gevallen.', vraagt pm'er 3: 'Ben je gevallen?'
Interactie belemmerende gedragingen	
Niet richten, wachten en pauzeren	- De pm'ers richten zich weinig op (de communicatiepogingen van) de minder taalvaardige kinderen die nog geen zinnen maken of vragen stellen. Als de pm'ers zich wel op deze kinderen richten en het kind reageert niet, stopt de interactie. - De pm'ers communiceren en spelen tijdens het vrije spel weinig tot niet met de kinderen.
Richten op resultaat	<i>Deze gedraging is niet expliciet waargenomen.</i>
Gesloten vragen en testvragen	- De pm'ers vragen geregeld 'Wat is dat?' - De pm'ers stellen weinig tot geen open vragen die de kinderen de mogelijkheid geven tot vertellen.
Overig	- Er lijkt weinig structuur te zitten in de activiteiten. De taalstimulering lijkt hierdoor niet op gang te komen. - Pm'er 1 praat van nature in een relatief snel tempo.

Bevragen

Hoe passen jullie taalstimulering toe? Wat vinden jullie hierin goed gaan? Waar lopen jullie je tegenaan?

Pm'er 3 zegt dat ze de hele dag door taalstimulering toepast, zowel tijdens activiteiten als daarbuiten. Ze probeert hierbij te letten op haar articulatie en tempo. Pm'er 3 zegt continu te benoemen, bijvoorbeeld tijdens het aankleden: 'Eerst je jas, dan je rits, etc.' Wat ze goed vindt gaan is dat ze per kind kan inspelen op het taalniveau. 'Je hebt bepaalde verwachtingen van het kind en daar handel je naar. Een voorbeeld is niet alleen "Ja." zeggen, maar "Ja, ik ben op school" als een kind dat kan.'

Pm'er 1 zegt veel te benoemen en te labelen. Ze vindt modeling belangrijk. Ze doet dit niet volgens een techniek of vanuit haar opleiding Pedagogiek, maar uit zichzelf. Waar pm'er 1 tegenaan loopt, is taal stimuleren wanneer een kind alleen in de moedertaal spreekt.

Hebben jullie wel eens een professionaliseringscursus gevolgd? Hoe werd dit vormgegeven? Wat vond je daarvan?

Pm'er 3 geeft aan in het verleden een NT2-cursus te hebben gevolgd. De cursus bestond uit studiedagen waarin theorie werd besproken. Pm'er 3 geeft aan dat ze het fijn vond om theorie te bespreken. Daarnaast had ze er behoefte aan dat iemand in de groep met haar meekeek. Wanneer ik vraag hoe pm'er 3 het zou vinden wanneer iemand niet alleen met haar zou meekijken, maar ook zou meedoen, lijkt dat haar fijn. Ze zegt benieuwd te zijn naar welke nieuwe inzichten en technieken qua taalstimulering er inmiddels zijn.

Participerende observatie 3: pm'er 1 & pm'er 2

Observeren

Strategie	Bevindingen
Interactie uitlokkende strategieën	
Richten	Een kind heeft een doktersspuit in zijn hand. Het doet geen communicatiepoging. Pm'er 1 vraagt: 'Wat heb je?' Het kind reageert niet. Pm'er 1 zegt: 'Ik ben heel ziek, au, au!' Het kind reageert opnieuw niet. Pm'er 1 richt zich op een ander kind.
Vertragen	Pm'er 2 hanteert van nature een gepast spreektempo.
Beurtgedrag	<i>Deze strategie is niet expliciet waargenomen.</i>
Open en oprechte vragen	- Tijdens en na het voorlezen stelt pm'er 1 vragen als 'Wat staat er op de voorkant?', 'Wat is er nog meer in het boekje gebeurd?', 'Waarom heeft ie verband op zijn hoofd?', etc. - Tijdens de kringactiviteit wordt het weer besproken. Pm'er 1 zegt: 'Kijk eens naar buiten. Wat zie je?'
Taal uitbreidende strategieën	
Benoemen	- Tijdens het voorlezen benoemt pm'er 1 een aantal voorwerpen die in het boekje voorkomen. Ze bespreekt met de kinderen wat er in het verhaal gebeurt. - Meerdere kinderen pakken tegelijk fruit. Pm'er 1 geeft hier kort en rustig uitleg over.
Variëren	De pm'ers passen correct taalgebruik toe. Als een kind naar een mandje op tafel wijst, vraagt pm'er 1: 'Wil je die hebben?'
Verlengen	<i>Deze strategie is niet expliciet waargenomen.</i>
Verbeteren	Als een kind zegt: 'Ik heb de appel opgeëet.', zegt pm'er 2: 'Ja, je hebt 'm opgegeten.'
Interactie belemmerende gedragingen	
Niet richten, wachten en pauzeren	- De pm'ers gaan niet diep in op de communicatiepogingen van de kinderen. De interactie stopt geregeld na één antwoord. - De pm'ers richten zich tijdens het vrije spel weinig tot niet op het spel van de kinderen. - De pm'ers richten zich weinig op (de communicatiepogingen van) de minder taalvaardige kinderen. Tijdens de kringactiviteit geeft pm'er 1 de beurten aan de twee meest taalvaardige kinderen.
Richten op resultaat	De kinderen knutselen. De pm'ers geven complimenten over de knutselwerkjes. De pm'ers gaan niet in op wat en hoe er wordt geknutseld.
Gesloten vragen en testvragen	Pm'er 1 vraagt tijdens het voorlezen over een plaatje van een ziekenauto of de kinderen die wel eens hebben gezien. De kinderen zeggen 'Ja.' of 'Nee.'
Overig	Pm'er 1 praat van nature in een relatief snel tempo.
Overige bevindingen	
Er heerst rust tijdens de kring en het voorlezen.	

Bevragen

Hoe pas je taalstimulering toe? Wat vind je hierin goed gaan? Waar loop je tegenaan?

Pm'er 2 geeft aan dat ze taalstimulering vooral toepast door modeling in de kring en tijdens het voorlezen. Vanuit de scholing voor begrijpend luisteren heeft ze begrepen dat dit haar goed afgaat. In verband met de grote niveauverschillen en de meertaligheid van de kinderen vindt ze het lastig om te differentiëren. Ze zegt zich soms aan te passen aan deze verschillen en een andere keer juist hoger in te zetten om te observeren hoe de kinderen hierop reageren. Af en toe maken de pm'ers groepjes met kinderen met een vergelijkbaar taalniveau. Met de kinderen met een hoger taalniveau doen zij dan een uitdagende activiteit. Het andere groepje begeleiden zij bijvoorbeeld in de huishoek en zijn dan vooral bezig met het benoemen van woorden. Herhaling vindt pm'er 2 hierin erg belangrijk. Ook bieden de pm'ers hen meer boekjes aan. Pm'er 2 benoemt dat zij vermoedt dat de (taal)ontwikkeling van huis uit soms niet tot weinig gestimuleerd wordt. Ze vindt dat daar bijna niet tegenop te boksen is, omdat je volgens haar als kind vanuit alle omgevingen stimulering nodig hebt.

Bijlage 3: Bevindingen training 'Met taal vooraan'

Omdat tijdens de observaties en bevestigingen interactie plaatsvond tussen de onderzoeker en de pedagogisch medewerkers en logopedist, wordt in onderstaande beschrijvingen de ik-vorm gebruikt. Pedagogisch medewerkers worden aangeduid met de letters A t/m D.

Legenda trainingselementen

Trainingselement	Kleur
Voorbeeldfunctie aannemen	Geel
Suggesties doen	Groen
Nadruk op het niet stimulerende	Lichtblauw
Sterke punten benoemen	Rood
Activiteiten	Roze
Proces vs. resultaat	Paars
Evaluatie	Donkerblauw

Bezoek 1: Startbijeenkomst

Observeren

Observatiepunt	Bevindingen
Op welke manier wordt er gecoacht?	- In de startbijeenkomst wordt er nog niet daadwerkelijk gecoacht. De nadruk ligt op het toelichten van de theorie m.b.v. een PowerPoint over de strategieën rondom taalstimulering. De logopedist begint de bijeenkomst door in een rap tempo te vertellen hoe de handleiding is opgesteld. - De logopedist maakt het verschil tussen goede en minder goede interactie duidelijk. Dit wordt versterkt door voorbeeld filmpjes van pm'ers (buiten het project) te laten zien. Van tevoren zegt de logopedist hierover dat er een pm'er is die het in haar ogen goed doet en een pm'er die het minder doet. De logopedist vertelt over de VVE-locaties die ze voor 'Met taal vooraan' al heeft bezocht. Volgens haar is er één waar ze al goed op weg zijn en een ander waar dat minder is. Het verschil tussen goede en minder goede interactie wordt nogmaals duidelijk gemaakt wanneer de logopedist zegt dat het belangrijk is dat je gezamenlijke aandacht hebt en wat er gebeurt als je dat niet hebt. De logopedist zegt dat je dat ook in de filmpjes zult zien: 'Bij de één is dat erg aanwezig. Bij de ander trek ik mijn wenkbrauw op, omdat zij kansen mist.' - De logopedist betreft regelmatig voorbeelden van zichzelf bij de theorie. Ze benoemt dat ze ook een filmpje van zichzelf zal laten zien, zodat niet alleen de pm'ers, maar ook zij in beeld komt. Bij het filmpje benoemt de logopedist welke juiste strategieën ze uitvoert. Ze benoemt ook een gemiste kans. In het filmpje laat ze vervolgens zien hoe het niet moet. - Naast toelichting over taal uitlokkende en taal uitbreidende interactievaardigheden, legt de logopedist ook de nadruk op interactie belemmerende strategieën. Ze zegt hierover dat deze strategieën worden betrokken omdat ze veel voorkomen. De logopedist benoemt dat het heel belangrijk is dat je je richt op de interesses van het kind, en dat iedereen (ouders, pm'ers, enz.) maar gericht is op doelen. Over de strategie 'vragen stellen' zegt de logopedist: 'We stellen ongelooflijk veel vragen.' en 'De druk verhogende vragen, die zijn echt heel naar. Ouders doen dat vaak: vertel eens aan de juf wat je gisteren hebt gedaan, bijvoorbeeld.' - De logopedist gebruikt regelmatig 'we' en betreft daarmee mede zichzelf. Als het gaat over snel praten, zegt ze dat ze ook veel te snel praat. Vervolgens vraagt ze aan de pm'ers wie snelle praters zijn. - Eerst is er weinig interactie met de pm'ers. De logopedist vertelt en de pm'ers luisteren. Na een tijdje stelt de logopedist af en toe een vraag en geven de pm'ers reacties op de theorie of stellen er vragen over. Aan de hand van de voorbeeld filmpjes ontstaat er interactie. De logopedist en de pm'ers reageren op de filmpjes en op elkaar. - De logopedist zegt over de taal stimulerende strategieën: 'Je ziet dat je daarvan al heel veel doet en dat je dat waarschijnlijk naar een hoger plan kunt tillen.' Specifiek over de strategie 'benoemen' zegt ze: 'Ik hoop dat dat voor jullie geen nieuws is. Ik hoop dat jullie dat de hele dag doen.' - Voor het tonen van de voorbeeld filmpjes vertelt de logopedist geregeld wat er gaat gebeuren of waar positief dan wel negatief op moet worden gelet.
Hoe reageren de pm'ers op deze vorm van coaching?	Tijdens de inleiding, de uitleg over de handleiding en de start van de theoretische toelichting, zijn de pm'ers voornamelijk stil en kijken rustig in de handleiding. Geregeld bevestigen en knikken ze.

	▪ De pm'ers gaan n.a.v. de theorie bij zichzelf na wat ze wel en niet doen. Pm'er A zegt dat ze erop gaat letten of ze veel vragen stelt. Pm'er B zegt: 'Het is nu gewoon kijken: wat doen we? En herkennen bij onszelf.' ▪ Pm'er B zegt op een komische manier tegen de logopedist: 'Je bent wel streng hoor.' ▪ Als het gaat over corrigeren, zegt pm'er A: 'Maar dan is het toch goed als je de zin herhaalt met het juiste woord?'
Hoe passen de pm'ers interactievaardigheden toe?	▪ De pm'ers geven soms aan wat zij wel en niet doen qua interactievaardigheden. Bijvoorbeeld dat zij geregeld onspecifieke woorden als 'die' en 'deze' gebruiken, zoals 'Zet dat maar daar neer.' i.p.v. 'Zet de potloden maar op de kast.'
Waar hebben de pm'ers behoefte aan? (persoonlijke leerdoelen)	▪ Tijdens de startbijeenkomst zijn nog geen persoonlijke leerdoelen opgesteld. De logopedist benoemt dat de pm'ers door de theorie waarschijnlijk wel handvatten hebben gekregen om dit te doen. Pm'er A benoemt dat ze zullen nagaan wat ze doen en het gaan herkennen bij zichzelf.
Wordt de coaching geëvalueerd? Hoe?	▪ De startbijeenkomst wordt niet geëvalueerd. Wanneer ik vraag wat de pm'ers vinden van het bespreken van theorie, geven zij hier hun mening over.

Bevragen

Jullie gaan je behoeften rondom taalstimulering qua inhoud formuleren in persoonlijke leerdoelen. Waar hebben jullie behoefte aan qua vorm van de coaching? Hoe wil je benaderd worden?

De pm'ers zouden het fijn vinden om activiteiten samen uit te voeren. Pm'er B maakt de vergelijking dat je de activiteit samen kunt uitvoeren, zoals je dat ook met een kind doet en die begeleidt. Volgens de pm'ers heeft observeren vanaf de zijlijn invloed op hun handelen. Dit merkten ze ook bij het filmen van de voormeting binnen de training.

Wat vind je van de manier waarop theorie naar voren komt in deze training?

Het bespreken van theorie vinden de pm'ers fijn. Het doornemen van de handleiding vonden ze rommelig, omdat dit erg snel ging.

Bezoek 2: Coachingsmoment 1

Observeren

Observatiepunt	Bevindingen
Hoe passen de pm'ers interactievaardigheden toe?	- De pm'ers organiseren een gestructureerde kringactiviteit. Er wordt de tijd genomen om alle kinderen mee te laten doen en te laten nadenken over een antwoord. De pm'ers gaan in op de communicatiepogingen van de kinderen wanneer zij tussendoor iets zeggen. - Bij het vrije spel sluit pm'er D aan bij twee kinderen die met 'My little pony' spelen, en later bij kinderen in de huishoek. De pm'er gaat in op de communicatiepogingen van de kinderen, meestal in vraagvorm. - Als het tijd is om te stoppen met spelen, zingen de pm'ers een liedje over 'stoppen'. Pm'er D zegt: 'Wij gaan met z'n allen opruimen en daarna fruit eten.' De pm'ers zingen een liedje over 'opruimen'.
Op welke manier wordt er gecoacht?	- De logopedist gaat aan tafel zitten bij pm'er C en een kind dat een insteekpuzzel maakt. De pm'er haalt iets te drinken en de logopedist sluit aan bij het puzzelen. Als het kind iets zegt, herhaalt de logopedist dat waarbij ze duidelijk articuleert. Als de pm'er terugkomt zegt de logopedist dat de puzzel zich leent voor communicatie. De logopedist zegt: 'Je kunt meteen vragen: "Wat is dit?" Maar dat doe ik niet. Ik kijk naar wat hij doet.' Als er een paar puzzelstukjes op de grond vallen zegt de logopedist tegen het kind: 'Kijk, daar valt de handdoek. Handdoek.' De pm'er kijkt naar wat de logopedist doet. De logopedist zegt: 'Als ik heel weinig vragen stel, maar eigenlijk kijk wat er gebeurt, dan ...' Als het kind klaar is met de puzzel vraagt de logopedist aan de pm'er: 'Is er een ander kind dat deze kan doen? Dan kun je het zelf een keer proberen.' - Aan een kind wordt gevraagd of hij de insteekpuzzel wil maken. Hij speelt met een auto en een draak en zegt 'Nee.' De logopedist zegt dat zijn interesse ergens anders is en dat je daar ook op zou kunnen aanhaken. - Een kind pakt een telraam. De logopedist zegt tegen pm'er C: 'Dit is een activiteit waarvan je denkt dat ie minder talig is, maar je kunt aan de slag met kleuren, tellen, enz. Dus daar kun je wel heel veel winst uit halen.' - De logopedist zegt tegen pm'er C: 'Je kunt zeker bij deze kinderen heel veel strategieën gebruiken: richten, verlengen, benoemen, enz. De meeste neiging die we hebben is de vraag "Wat is dit?", maar als het kind zelf niet zoveel zegt geeft dat druk.' - In de kring gooit een kind een dobbelsteen omhoog. Pm'er C zegt: 'Oh, hij gooit 'm omhoog.' De logopedist zegt: 'Dat is een goede aanvulling hè: "Jij gooit 'm omhoog.'" Het kind hoest. De logopedist zegt: 'Jij bent aan het hoesten.' Het kind reageert hierop. De logopedist zegt tegen de pm'er: 'Zie je dat er dan wat komt?' - Pm'er C is in gesprek met een kind. De logopedist zegt: 'Heel goed. En wachten hè.' Vervolgens heeft de logopedist een gesprekje met een kind. Ze zegt: 'Zie je dat ik heel veel probeer te herhalen wat hij zegt? Heel veel probeer in te gaan op wat hij zegt? En zo min mogelijk vragen te stellen? En zie je hoeveel interactie er is?' - De logopedist sluit bij pm'er D aan in de huishoek en reageert op de kinderen. De pm'er doet dit ook en stelt veel vragen aan de kinderen. De logopedist kijkt hiernaar. Als de pm'er iets benoemt, zegt de logopedist: 'Dat doe je wel weer heel goed. Nu vertel je wat er gebeurt. Merk je dat?' Later zegt de logopedist: 'Probeer eens te benoemen wat ze doet, in plaats van een vraag.' De pm'er zegt: 'Heb je een komkommer? Dat is een komkommer.' 'Juist', zegt de logopedist. - Als de logopedist een tijdje met pm'er D in de huishoek is geweest, zegt ze: 'Nu heb je geloof ik van de tien dingen negen keer wat gezegd en één keer wat gevraagd. En net was het andersom.' - De kinderen wassen hun handen. De logopedist zit er een paar meter vandaan en zegt: 'Handen wassen, handen afdrogen.' enz.
Hoe reageren de pm'ers op deze vorm van coaching?	- Tijdens het puzzelen kijkt pm'er C naar wat de logopedist doet en stelt haar ondertussen af en toe een vraag. Als de logopedist haar vraagt het communiceren tijdens het puzzelen zelf te proberen, lijkt de pm'er hier niet volledig voor open te staan. Ze glimlacht en vraagt zich hardop af of de puzzel niet te makkelijk is voor sommige kinderen. Ze kijkt een tijdje om zich heen en vraagt uiteindelijk aan een minder taalvaardig kind of hij de puzzel wil maken. Het kind wil dit niet en speelt verder. - Als de logopedist vertelt over de strategieën die je kunt gebruiken, vertelt pm'er C over een meisje dat goed kan spreken, maar niks zegt. Ze vraagt hoe je dan interactie op gang kunt brengen. De logopedist geeft aan dat je kunt benoemen en met haar kunt spelen. Pm'er C zegt: 'Gaaf ze dan op een gegeven moment wel praten?' - Pm'er D is in de huishoek met een aantal kinderen. De logopedist gaat erbij zitten en zegt tegen de kinderen: 'Ik kom even bij jullie en de juf.' De pm'er vertrekt op dat moment uit de huishoek. De logopedist benoemt dit. Als de pm'er terugkomt, loopt ze terug naar de huishoek.

	- In de huishoek geeft pm'er D aan dat zij niet merkt dat ze aan het benoemen is, wanneer de logopedist daarnaar vraagt. De pm'er zegt geregeld zinnen als 'Ik heb het niet eens door.' en 'Dat doe ik onbewust.' - Als de logopedist in de huishoek aangeeft dat pm'er D meer kan benoemen in plaats van vragen, benoemt pm'er D meteen veel.
Waar hebben de pm'ers behoefte aan? (persoonlijke leerdoelen)	- Pm'er C heeft behoefte aan wachten tijdens de communicatie met een kind, zodat het kind kan reageren. Ook heeft ze behoefte aan meer benoemen en minder vragen stellen. In de kring stellen de pm'ers veel vragen. Als de kinderen na de kring verder spelen met de kringmaterialen, blijft pm'er C vragen stellen. De logopedist benoemt dat ze dit kan loslaten en kan ingaan op de interesses van de kinderen. - Pm'er D heeft behoefte aan meer benoemen en minder vragen stellen. Tijdens het fruit eten vraagt de logopedist of pm'er D zich ervan bewust was dat ze in de huishoek meer benoemde. De logopedist geeft aan dat pm'er D, voordat ze in de huishoek kwam, alleen maar vragen stelde, veel achter elkaar, en dat dat nu heel anders is. Pm'er D zegt hierop dat ze nog geen leerdoel had verzonnen, maar dat ze er nu achter is gekomen dat dit haar leerdoel is.
Bij welke activiteiten/situaties wordt aangesloten?	- Puzzelen - Vrij spel (dobbelstenen, huishoek) - Handen wassen
In hoeverre wordt er gestuurd op het proces vs. het resultaat van een activiteit?	Er wordt volledig gestuurd op het proces van een activiteit. Zo worden bij het puzzelen de puzzelstukjes benoemd en wordt in de huishoek benoemd waar de kinderen mee bezig zijn.
Wordt de coaching geëvalueerd? Hoe?	Als de coachingstijd voorbij is, zegt de logopedist: 'Volgens mij hebben jullie er geen behoefte aan om na te praten.' Ze vraagt of ze dit kunnen overslaan. De pm'ers zeggen hierop dat ze het kunnen overslaan.

Bevragen

Jullie hebben je behoeften rondom taalstimulering geformuleerd in persoonlijke leerdoelen. Waar hebben jullie behoefte aan qua vorm van de coaching? Hoe wil je benaderd worden?

Pm'er D geeft aan dat zij dit een lastige vraag vindt. De pm'ers hadden geen verwachtingen van de coaching. Bij aanvang van de training dachten zij door het woord 'logopedie' dat de training meer gericht zou zijn op spraak en mondmotoriek. Ze hebben hier destijds een mail over gekregen met een korte uitleg en hadden hier meer toelichting bij willen hebben. Omdat ze de taal stimulerende strategieën uit de startbijeenkomst al kenden, vonden ze het moeilijk om leerdoelen op te stellen. Momenteel zijn er veel ontwikkelingen gaande op de locatie, waardoor daar de focus van de pm'ers ligt en minder bij de training. Pm'er D geeft aan dat zij geen bepaalde behoeften hebben, omdat zij zich hier niet echt op focussen.

Wat vind je van de manier waarop je tot nu toe benaderd wordt? In hoeverre voel je je gelijkwaardig met de logopedist? Hoe vind je dat?

Pm'er D geeft aan dat ze zich, doordat de logopedist kwam kijken, bewust werd van wat ze deed en wat ze nog kan uitbreiden. Ze geeft aan dat er wel vaker mensen komen kijken en zegt hierover: 'Ik vind er niet echt iets van als er iemand komt meekijken.' De coaching van de logopedist noemt ze 'niet onprettig'.

Hoe krijgt meertaligheid een plek in de training? Hebben jullie er behoefte aan hierin gecoacht te worden?

Pm'er C geeft aan dat er veel meertalige kinderen op de locatie zitten. Op de locatie wordt alleen Nederlands gesproken. De pm'er geeft aan dat wanneer een kind (bijna) geen Nederlands spreekt, er meer aandacht aan taalstimulering wordt besteed door o.a. boekjes aan te bieden. Pm'er C zegt dat ze tips krijgen van een HBO-coach wat betreft meertaligheid, maar dat tips binnen de training van 'Met taal vooraan' geen kwaad kunnen. De logopedist geeft aan dat ze voor meertalige kinderen geen andere aanpak hanteert qua taalstimulering. Ook bij meertalige kinderen ben je in het Nederlands aan het volgen, benoemen, verlengen, etc. Wel kun je aangeven dat je het kind niet begrijpt wanneer het in de moedertaal spreekt en vervolgens in het Nederlands aangeven wat je denkt dat het kind bedoelt. Op deze manier leert het kind onderscheid te maken tussen waar het welke taal kan spreken, zoals Nederlands op de VVE-locatie.

Gesprek logopedist

De logopedist geeft aan dat zij zoekende is in haar manier van coachen. Tijdens een vorig coachingsmoment schakelde ze vaker tussen pm'ers, maar ze merkt dat ze daar minder winst uit haalt. De pm'ers vragen dan na afloop of ze nog tips heeft. De logopedist vertelt dat ze er behoefte aan heeft de tijd te kunnen nemen om te coachen en een onderonsje met de pm'ers te kunnen hebben.

Bezoek 3: Coachingsmoment 2

Observeren

Observatiepunt	Bevindingen
Hoe passen de pm'ers interactievaardigheden toe?	- De pm'ers nemen de tijd om aan te sluiten bij de activiteiten van de kinderen. Pm'er A sluit aan bij een kind dat een puzzel maakt met vijf boten van verschillende formaten. Ze zegt zinnen als: 'Wat is dat allemaal?', 'Ja, dat bootje past.' en 'Waar hoort dat bootje?' Als een ander kind een grote bloem pakt neemt pm'er A de tijd om met het kind naar de spiegel te lopen en te benoemen wat ze ziet. - Pm'er A stelt regelmatig testvragen. Ze wisselt dit af met benoemen. Zo vraagt ze: 'Wat zijn dit?' als een kind een puzzelstukje met varkens pakt. Als het kind geen antwoord geeft, herhaalt ze de vraag twee keer. Als het kind zegt 'Varkens.', herhaalt ze dit en vraagt: 'Wat doen de varkens?' Het kind knort. De pm'er zegt: 'Goed zo!' - De pm'ers benadrukken woorden, zoals: 'We gaan de stoel tillen, niet schuiven.' - Pm'er A articuleert duidelijk. Pm'er B praat in een rustig spreektempo.
Op welke manier wordt er gecoacht?	- Terwijl pm'er A interactie heeft met het kind tijdens het puzzelen, draait de logopedist zich om van de tafel eraan en kijkt ernaar, waarbij ze dicht op het kind en de pm'er zit. - Pm'er B zit bij kinderen die aan het tekenen zijn. De logopedist zit ook aan tafel en richt zich op een ander kind dat eraan met duplo aan het spelen is. Als de duplo omvalt zegt het kind: 'Oooh.' De logopedist zegt: 'Oh, wat gebeurt er allemaal?' De logopedist richt zich later ook op het tekenen. Net als de pm'er gaat ze in op de communicatiepogingen van de kinderen. Ze zegt tegen de pm'er over de interactie met een kind: 'En dan ga ik wachten. En dan zie je dat er wat komt.' - Pm'er A zit bij kinderen die met zand spelen. De logopedist sluit aan. Als er iets op de grond valt zegt de logopedist: 'Oh, ik hoor allemaal dingen vallen.' Pm'er A en de logopedist benoemen wat er gebeurt en gaan in op de communicatiepogingen van de kinderen. De logopedist doet suggesties naar de pm'er wat ze zou kunnen doen. De logopedist vertelt over een pm'er op een andere locatie die volgens haar meer met haar eigen activiteit bezig was dan met de interesses van de kinderen. De logopedist zegt hierover: 'Terwijl als je het kind volgt, dan ontstaat er veel meer interactie.' Daarna zegt ze tegen de pm'er: 'Bij dit soort activiteiten hoef je eigenlijk bijna niks te vragen. Je kunt gewoon vertellen wat er gebeurt.'
Hoe reageren de pm'ers op deze vorm van coaching?	- Als de logopedist naar de interactie tussen pm'er A en een kind kijkt tijdens het puzzelen, gaat de pm'er op dezelfde manier door als ze al deed. - Wanneer de logopedist bij pm'er B en de kinderen zit, lijkt de pm'er anders te reageren dan wanneer de logopedist zich later ergens anders op richt. De pm'er lijkt eerst meer afwachtend en lijkt soms te zoeken naar een adequate reactie op de kinderen. Later lijkt ze vrijer in haar manier van spreken. - Als de logopedist vertelt over het volgen van interesses, zegt pm'er A: 'Dat heb ik er wel van geleerd, van jouw coaching, om het meer los te laten. Bij praatplaten zie je ook dat er dan andere dingen uitkomen.'
Waar hebben de pm'ers behoefte aan? (persoonlijke leerdoelen)	- Pm'er A benoemt dat haar leerdoel is om de interesses van het kind te volgen en te pauzeren. - Pm'er B benoemt dat haar leerdoel is om mee te spelen met de kinderen en te benoemen.
Bij welke activiteiten/situaties wordt aangesloten?	- Puzzelen - Kleuren - Spelen met zand
In hoeverre wordt er gestuurd op het proces vs. het resultaat van een activiteit?	Er wordt volledig gestuurd op het proces van een activiteit. Zo wordt er bij het spelen met zand benoemd wat de kinderen aan het doen zijn.
Wordt de coaching geëvalueerd? Hoe?	De coaching wordt niet met de pm'ers geëvalueerd.

Bevragen

Jullie gaven tijdens de startbijeenkomst aan het fijn te vinden om tijdens de coaching activiteiten samen uit te voeren. In hoeverre zien jullie dit terug?

Pm'er A en pm'er B benoemen beiden dat het samendoen terug te zien is. Pm'er A geeft aan dat de pm'ers met elkaar hebben afgesproken hun dagelijkse bezigheden aan te houden en geen activiteiten te verzinnen, omdat de kinderen daar soms geen interesse voor hebben.

Wat vinden jullie van de manier waarop je daarin benaderd wordt? In hoeverre voelen jullie je gelijkwaardig met de logopedist? Hoe vinden jullie dat?

Pm'er B zegt dat ze het vermoeiend vindt om met de training bezig te zijn, met name tijdens de

coachingsmomenten. Ze heeft het gevoel dat ze dan de hele tijd op taalstimulering let. Ze benoemt dat het invloed op haar handelen heeft wanneer er iemand bij zit en hiernaar kijkt. Pm'er A sluit zich hierbij aan. 'Dan doe je meer je best. Je wilt laten zien wat je kunt.' De pm'ers zijn hierdoor met hun eigen handelen bezig, waardoor ze soms minder oog hebben voor wat de kinderen doen. Pm'er A geeft aan dat ze de logopedist een prettig persoon vindt. 'Er wordt ook benoemd wat je wel goed doet en de suggesties zijn fijn.' Pm'er B knikt en zegt: 'Soms hoor je haar iets zeggen en dan denk je: oei, dat had ik moeten zeggen.'

Hoe krijgt meertaligheid een plek in de training?

Pm'er A benoemt dat er vrijwel alleen meertalige kinderen op de locatie zitten en dat ze de training zeker voor deze kinderen goed vindt.

Gesprek logopedist

Omdat ik het idee heb dat de logopedist bij dit coachingsmoment qua coaching minder op de voorgrond aanwezig is dan bij het vorige coachingsmoment, vraag ik of hier bewust een verschil in zit. De logopedist vertelt dat dit per locatie of pm'er kan verschillen. Ik geef aan dat ik zag dat ze voorheen naar mijn idee uitdrukkelijk een coachingsrol aannam en nu meer aansloot bij wat er gebeurde. De logopedist vertelt dat dit komt omdat er zich nu minder situaties voordeden om te coachen. Zo geeft ze aan dat pm'er B niet aansloot bij de duplo, terwijl die activiteit zich goed leent voor interactie. De logopedist sloot wel aan bij het kind met de duplo en merkte dat dit door pm'er B werd waargenomen. De logopedist zit eraan te denken om om deze reden vooraf activiteiten af te spreken met de pm'ers. 'Dan kun je ook vrijere activiteiten doen, in plaats van knutselen of puzzelen.' Ik vertel dat ik hier op VVE-locatie A mee geëxperimenteerd heb en merkte dat dit druk kan geven bij de pm'ers. De pm'ers hadden het idee een goede activiteit te moeten bedenken en tijdens de activiteit erg hun best te moeten doen op taalstimulering. De logopedist zegt dat daar ook iets in zit en is benieuwd wat er nog meer uit het onderzoek naar voren komt.

Bijlage 4A: Bevindingen co-coaching

Omdat de co-coaching door de onderzoeker zelf is toegepast, wordt in onderstaande beschrijvingen de ik-vorm gebruikt. Namen van kinderen worden aangeduid met voorletters.

Legenda co-coachingsonderdelen

Co-coachingsonderdeel	Kleur
Voorbeeldfunctie aannemen	Geel
Suggesties doen	Groen
Sterke punten benoemen	Rood
Intenties benoemen	Lichtblauw
Naar strategieën verwijzen	Paars
Gerichte vragen stellen	Roze
Terugkoppelen	Donkerblauw

Interactie uitlokkende strategieën

Interactie uitlokkende strategie: richten

	Testsituatie 1	Testsituatie 2	Testsituatie 3	Testsituatie 4
Activiteit	Huishoek	Huishoek	Kleien	Puzzelen
Situatie	Pm'er 1 doet alsof ze een spuitje geeft in E's arm. M pakt ondertussen een lege medicijnverpakking en zegt: 'Kijk, een doosje.' Pm'er 1 blijft gericht op E.	Vervolg testsituatie 1. Pm'er 1 geeft aan dat zij het fijn vond dat ik inging op wat M zei, omdat zij gericht was op E. Ze zegt dat ze anders later op M zou reageren, maar dat de aandacht dan vaak al ergens anders is.	F zegt een aantal keer achter elkaar het woord 'pakken'. Pm'er 3 benoemt naar mij dat ze niet precies weet wat hij bedoelt.	Pm'er 2 maakt met A een puzzel waar olifanten op staan.
Interventie	Ik ga in op de uiting van M, waarbij ik aandacht heb voor wat zijn interesse heeft: het doosje.	Ik geef aan dat ze, om dit te voorkomen, een volgende keer kort naar het kind zou kunnen benoemen dat ze het heeft gezien, zodat het kind zich gehoord voelt.	Ik zeg: 'Zullen we hem imiteren?' en ik herhaal wat F zegt: 'Pakken. Pakken.' Ik benoem naar pm'er 3 dat F zich door hem te imiteren gehoord kan voelen.	Als de puzzel af is zeg ik: 'Kijk, olifanten! Een grote olifant en een kleine olifant.' Ik vraag aan pm'er 2 of zij na het maken van een puzzel wel eens in gesprek gaat over wat er op de puzzel staat.
Co-coachingsonderdeel	Voorbeeldfunctie aannemen	Suggesties doen	Suggesties doen Voorbeeldfunctie aannemen	Voorbeeldfunctie aannemen Gerichte vragen stellen
Reactie	Pm'er 1 geeft aan dat zij het fijn vond dat ik inging op wat M zei, omdat zij gericht was op E. Ze zegt dat ze anders later op M zou reageren, maar dat de aandacht dan vaak al ergens anders is.	Pm'er 1 zegt: 'Oh ja, dat is wel een goeie.'	Pm'er 3 geeft aan dat ze F al nadeed. Ze zegt dat F misschien oefent met een nieuw woord dat hij heeft gehoord.	Pm'er 2 zegt dat ze dit soms wel eens doet.
Evaluatie	Pm'er 1 geeft aan de coaching fijn te vinden, omdat je zo samen de activiteit doet en inspringt waar nodig.	Pm'er 1 benoemt dat ze het niet erg vindt dat ik tijdens de activiteit suggesties doe. Ze vindt dat fijn en de manier waarop dit gebeurt prettig.	-	Pm'er 2 beoordeelt de coaching als prettig. Ze benoemt dat mijn vragen voor zelfreflectie en bewustwording zorgen.
Van invloed?	Enigszins	Ja	Nee	Enigszins

	Testsituatie 5	Testsituatie 6	Testsituatie 7	Testsituatie 8
Activiteit	Voorlezen	Vrij spel	Voorlezen	Kleien
Situatie	Als pm'er 1 een verhaal heeft voorgelezen, pakt E het boek en kijkt er zelf in.	Er zijn 6 kinderen aanwezig. T zit in de leeshoek. In een paar moeilijk verstaanbare woorden vraagt hij om een knuffel die op de kast staat. Pm'er 1 zit aan tafel. Ze kijkt naar T en vraagt: 'Wil je de knuffel?'	Vlak voordat de kinderen naar huis gaan leest pm'er 1 een verhaal voor. Wanneer de kinderen tussendoor iets zeggen, reageert pm'er 1 hier kort op en gaat er verder niet op in.	Ik zit met pm'er 3 en R aan tafel. R laat mij een blokje van klei zien en zegt: 'Kijk!'
Interventie	Ik kijk met E mee en praat met haar over het verhaal en wat er op de plaatjes staat. Ik zeg tegen pm'er 1: 'Er zijn veel niveauverschillen tussen de kinderen, hè? Ook in hoe zij met het verhaal omgaan.' Ik benoem dat je bij E taal zou kunnen uitbreiden door in te gaan op haar interesse, gezien zij zelf het boek pakt.	Ik benoem naar pm'er 1 dat wanneer het rustig is op de groep, ik ruimte zie ontstaan om te reageren op de kinderen en dat de communicatiepogingen dan meer opvallen, zoals bij T.	Ik geef aan dat ik zag dat pm'er 1 snel op de kinderen reageerde en dat dit sterk is. Doordat er weinig tijd is, is er geen ruimte om er uitgebreid op in te gaan, maar door kort te reageren weten de kinderen dat ze gehoord worden. Ik verwijs hierbij naar testsituaties 1 en 2 van <i>richten</i> .	Ik zeg: 'Hé, je hebt een blokje klei. Heb je die van juf M gekregen?'
Co-coachings-onderdeel	Voorbeeldfunctie aannemen Suggesties doen	Sterke punten benoemen	Sterke punten benoemen Terugkoppelen	Voorbeeldfunctie aannemen
Reactie	Pm'er 1 bevestigt dit en benoemt dat zij de niveauverschillen ook ziet.	Pm'er 1 benoemt dat zij ook meer ruimte voelt om op de kinderen te reageren, omdat ze haar aandacht minder hoeft te verdelen.	Pm'er 1 zegt 'Oh ja.', neemt het compliment in ontvangst en vraagt of ik verder nog tips heb.	Pm'er 3 zegt: 'Jaha!'
Evaluatie	-	-	Pm'er 1 geeft aan dat zij het fijn vond om het na het voorlezen over de activiteit te hebben, omdat het anders rommelig kan worden.	-
Van invloed?	Enigszins	Enigszins	Ja	Ja

	Testsituatie 9	Testsituatie 10	Testsituatie 11	Testsituatie 12
Activiteit	Kleien	Autohoek	Autohoek	Vrij spel
Situatie	Vervolg testsituatie 8. Pm'er 3 gaat van tafel en loopt even later langs. R richt zijn klei naar haar en zegt 'Kijk!' Pm'er 3 ziet het niet.	Ik ben met pm'er 3 en een aantal kinderen in de autohoek. Ik volg de interesses van de kinderen door te benoemen waar ze mee bezig zijn. M laat zijn rijdende auto zien, waarbij het poppetje in de auto steeds omhoog en omlaag gaat. Pm'er 3 zegt lachend: 'Omhoog, omlaag. Omhoog, omlaag.'	Vervolg testsituatie 10. M richt zich op een andere auto. Pm'er 3 pakt de vorige auto erbij en zegt opnieuw: 'Omhoog, omlaag. Omhoog, omlaag.' M sleutelt aan zijn nieuwe auto en laat deze samen met een aanhanger aan ons zien.	M zegt iets in het Turks tegen pm'er 3. Pm'er 3 zegt: 'Ja, mama komt zo.'
Interventie	Ik zeg: 'Juf M, kijk eens!'	Ik geef naar pm'er 3 aan dat dit een mooie activiteit kan zijn om te benoemen en de interesses van de kinderen te volgen. Ik zeg dat M de auto liet zien en dat het sterk is dat en hoe ze hierop in is gegaan.	Samen met pm'er 3 maak ik er een grapje van dat M niet meer omkijkt naar de andere auto, maar nu een veel leukere auto met aanhanger heeft gevonden. Ik vraag aan M: 'Wil je de aanhanger aan de auto doen?' M knikt.	Ik zeg tegen pm'er 3 dat ik met de logopedist van 'Met taal vooraan' heb gesproken over wat te doen wanneer een kind alleen in de moedertaal spreekt, omdat pm'er 1 zei hier tegenaan te lopen. Ik vertel wat de logopedist heeft gezegd, namelijk dat het belangrijk is dat het kind onderscheid leert maken in waar hij welke taal spreekt. Je kunt dan laten weten dat je hem niet verstaat door je schouders en handen op te tillen en vervolgens te benoemen wat je denkt dat hij bedoelt of hem het te laten zien en dit vervolgens te benoemen.
Co-coachings-onderdeel	Voorbeeldfunctie aannemen	Naar strategieën verwijzen Sterke punten benoemen	Voorbeeldfunctie aannemen	Suggesties doen
Reactie	Pm'er 3 richt zich op R en zegt: 'Ja, je hebt een grote en een kleine. Ik zal een hele kleine voor je maken.' Pm'er 3 maakt nog een blokje voor R.	M richt zich op een andere auto. Pm'er 3 pakt de vorige auto erbij en zegt opnieuw: 'Omhoog, omlaag. Omhoog, omlaag.'	Pm'er 3 zegt: 'Oh ja, aan elkaar doen.' Ze helpt M om de aanhanger achter de auto te doen.	Pm'er 3 komt zeer geïnteresseerd over. Ze geeft voorbeelden en stelt vragen, waarmee ze een open houding heeft. Ze zegt: 'Ik kan nu dus beter doen alsof ik hem niet begrijp.' Ik zeg dat ze dat kan doen, en vervolgens kan vragen en benoemen. Bijvoorbeeld 'Bedoel je mama? Ja, mama komt zo.' Pm'er 3 zegt dat ze dit zeker gaat uitproberen en openstaat voor nieuwe dingen.
Evaluatie	-	-	Pm'er 3 geeft aan dat er een ontspannen sfeer was en dat zij niet het gevoel had dat haar iets werd opgelegd.	Pm'er 3 geeft aan dat ze het fijn vond dat ik een suggestie deed. Ook de manier waarop vond ze fijn. Ze vond de sfeer ontspannen en had niet het gevoel dat haar iets werd opgelegd. Ze geeft aan dat de suggestie op een goed moment kwam, omdat het 'probleem' zich op dat moment voordeed.
Van invloed?	Ja	Enigszins	Ja	Ja

	Testsituatie 13	Testsituatie 14	Testsituatie 15	Testsituatie 16
Activiteit	Puzzelen	Puzzelen	Poppenhuis	Poppenhuis
Situatie	Pm'er 3 maakt met R een puzzel met cijfers. R wijst papegaaien aan die bij de 7 staan en zegt iets onverstaanbaars. Pm'er 3 zegt: 'Ja, 7.'	<i>Vervolg testsituatie 13.</i> Pm'er 3 wijst vissen aan en zegt tegen R: 'Die weet jij ook wel.' R legt een stukje met '10' in de puzzel. Pm'er 3 zegt: 'Goedzo, 10!'	Pm'er 1 speelt met S met het poppenhuis. Ze reikt S onderdelen aan. S pakt zelf ook onderdelen. Pm'er 1 pakt een hobbelpaard, zet er een poppetje op en laat aan S zien hoe het paard kan schommelen. S pakt op dat moment een cakeje.	<i>Vervolg testsituatie 15.</i> S pakt andere onderdelen en laat ze aan pm'er 1 zien of geeft ze aan haar. Pm'er 1 blijft dit benoemen.
Interventie	Ik zeg: 'Ik denk dat R de papegaaien bedoelt. Dat is een papegaai.' R zegt: 'Papegaai.'	Ik benoem naar pm'er 3 dat dit een mooi voorbeeld is van R's interesse volgen.	Ik maak er een grapje van en zeg lachend: 'Nee, het cakeje is toch leuker.'	Ik zeg tegen pm'er 1: 'Leuk dat je steeds benoemt wat S pakt en ziet. Je ziet dat ze steeds terugkomt bij je. Blijkbaar verwacht ze een reactie van je.'
Co-coachings-onderdeel	Voorbeeldfunctie aannemen	Sterke punten benoemen Naar strategieën verwijzen	Suggesties doen	Sterke punten benoemen
Reactie	Pm'er 3 zegt: 'Oh ja, papegaai.' Pm'er 3 wijst vissen aan en zegt tegen R: 'Die weet jij ook wel.'	Pm'er 3 reageert lachend en legt nog eens uit wat er gebeurde.	Pm'er 1 zegt lachend: 'Ja.' Daarna benoemt ze steeds wat S pakt of doet. S pakt een kast en wil het cakeje erin proppen. Pm'er 1 kijkt samen met S of het past. Ze zegt: 'Past ie? Oh nee, hij is te groot.' S pakt andere onderdelen en laat ze aan pm'er 1 zien of geeft ze aan haar. Pm'er 1 blijft dit benoemen.	Pm'er 1 zegt: 'Ja, inderdaad!'
Evaluatie	-	-	-	Als ik aan pm'er 1 en pm'er 3 vraag hoe zij het vinden dat ik benoem wat zij sterk inzetten en welke invloed dat heeft, zegt pm'er 1 meteen: 'Fijn!' Aan de hand daarvan benoem ik dat de pm'ers zich naar mijn idee bewuster worden van taalstimulering. Beide pm'ers zeggen dat dit klopt. Pm'er 1 benoemt dat dit ook geldt voor de dagen waarop ik er niet ben. Ik geef aan dat ik dit zeker terugzie, omdat zij vaker benoemt waar de kinderen mee bezig zijn.
Van invloed?	Enigszins	Ja	Ja	Ja

Interactie uitlokkende strategie: vertragen

	Testsituatie 1	Testsituatie 2
Activiteit	Welkomstliedje	Groente eten
Situatie	Pm'er 3 zingt het welkomstliedje in de kring. Ze telt snel de hoofden en buiken van de kinderen. De kinderen tellen niet mee.	Voor het groente eten zingen pm'er 2 en ik het groente-liedje. Pm'er 2 zingt hard, rustig en articuleert duidelijk. De meeste kinderen zingen mee.
Interventie	Ik zeg dat ik zie dat de kinderen plezier hebben wanneer hun buiken worden geteld. Ik vraag: 'Zullen we nog eens rustig tellen, zodat de kinderen mee kunnen tellen?'	Ik zeg: 'Wat zing jij de liedjes altijd rustig en duidelijk. Dan horen de kinderen wat er wordt gezegd. En je ziet dat ze gemakkelijk mee kunnen zingen.'
Co-coachings-onderdeel	Sterke punten benoemen Suggesties doen	Sterke punten benoemen
Reactie	Pm'er 3 zegt dat ze regelmatig samen met de kinderen telt, meestal voor het naar huis gaan.	Pm'er 2 zegt: 'Oh ja, dat heb ik helemaal niet door. Maar ik praat ook altijd hard.' Ik benoem dat me het in haar spreken ook opvalt dat ze duidelijk en rustig praat.
Evaluatie	-	-
Van invloed?	Nee	Enigszins

Interactie uitlokkende strategie: beurtgedrag

Activiteit	Testsituatie 1	Testsituatie 2	Testsituatie 3	Testsituatie 4
	Vrij spel	Vrij spel	Posters met 'gezond' en 'on gezond' maken	Posters met 'gezond' en 'on gezond' maken
Situatie	A komt naar me toe en doet door middel van meerwoordszinnen communicatiepogingen.	<i>Vervolg testsituatie 1.</i> Pm'er 1 komt naast me zitten en reageert ook op de uitingen van A. A reageert hierop.	Pm'er 1 knipt samen met de kinderen boodschappen uit folders en laat ze op de posters plakken. Ze stelt voornamelijk vragen aan de twee meest taalvaardige kinderen en laat hen de boodschappen op plakken.	<i>Vervolg testsituatie 3.</i> Pm'er 1 geeft aan dat zij het in dit geval lastig vindt, omdat de niveauverschillen groot zijn en er veel kinderen meededen. Ze benoemt dat ze het misschien beter met de oudste kinderen tijdens het spelen en werken had kunnen doen.
Interventie	Ik reageer steeds op wat A zegt door er iets over te zeggen of te vragen. A reageert hierop, waardoor er interactie en een gesprekje ontstaat.	Terwijl pm'er 1 en ik met A communiceren, benoem ik naar pm'er 1 dat het mooi is dat er zoveel interactie ontstaat wanneer je op elkaar blijft reageren en hiermee voor beurtgedrag zorgt.	Ik vraag aan pm'er 1 hoe zij het vindt om in te spelen op de niveauverschillen tussen de kinderen.	Ik benoem dat dit inderdaad een idee kan zijn. Ik laat weten dat we de jongste kinderen ook samen kunnen nemen, waarbij we ons kunnen richten op het benoemen van de boodschappen.
Co-coachings-onderdeel	Voorbeeldfunctie aannemen	Sterke punten benoemen Naar strategieën verwijzen	Gerichte vragen stellen	Suggesties doen
Reactie	Pm'er 1 komt naast me zitten en reageert ook op de uitingen van A. A reageert hierop.	Pm'er 1 zegt: 'Ja, A is ook met sprongen vooruit gegaan in zijn taalontwikkeling.' Ik benoem dat dat heel mooi is en dat deze interactie niet alleen aan A, maar ook aan haar te danken is.	Pm'er 1 geeft aan dat zij het in dit geval lastig vindt, omdat de niveauverschillen groot zijn en er veel kinderen meededen. Ze benoemt dat ze het misschien beter met de oudste kinderen tijdens het spelen en werken had kunnen doen.	Pm'er 1 zegt: 'Oh ja, dan maak je het gewoon simpeler.' Ze geeft aan dat ze de activiteit nogmaals wil doen met een taalvaardig kind dat er nu niet was. Ik benoem dat het geen kwaad zou kunnen de twee taalvaardige kinderen die er nu waren nogmaals mee te laten doen voor herhaling.
Evaluatie	-	-	-	Pm'er 1 benoemt dat ze het fijn vindt dat ik suggesties doe en ervaart de manier waarop ik dat doe zeker niet als vervelend.
Van invloed?	Ja	Enigszins	Ja	Ja

Testsituatie 5	
Activiteit	Bloemen maken van plastic materiaal
Situatie	Pm'er 3 benoemt naar mij dat er veel mogelijkheden met het materiaal zijn, zoals werken met groot en klein en de kleuren. E heeft een kleine bloem en zegt: 'Keine, keine.' Pm'er 3 zegt: 'Jij hebt een kleine.'
Interventie	Ik zeg: 'Ja, jij hebt een kleine bloem.' Ik benoem naar pm'er 3 dat ik het leuk vind om te zien dat zij steeds ingaat op wat de kinderen zeggen. Ik geef aan dat je daarmee meteen de interesses van de kinderen hebt, omdat zij er zelf mee komen, en dat je van hieruit verder in gesprek kunt en de taal kunt uitbreiden.
Co-coachings-onderdeel	Voorbeeldfunctie aannemen Sterke punten benoemen Suggesties doen
Reactie	Pm'er 3 zegt: 'Ja, inderdaad.' Pm'er 3 gaat opnieuw met één antwoord in op wat E zegt.
Evaluatie	-
Van invloed?	Enigszins

Interactie uitlokkende strategie: vragen stellen

Activiteit	Testsituatie 1	Testsituatie 2	Testsituatie 3	Testsituatie 4
	Posters met 'gezond' en 'on gezond' maken	Voorlezen	Voorlezen	Voorlezen
Situatie	Pm'er 1 houdt achter elkaar plaatjes van eten of drinken in de lucht en vraagt aan de kinderen: 'Wat is dit? Is dat gezond of on gezond? Word je er groot en sterk van?' Ze houdt een plaatje van aardappels in de lucht en zegt: 'Aardappels.' Ze vraagt aan de kinderen of zij wel eens aardappels hebben gegeten.	Pm'er 1 leest een verhaal voor. Bij een plaatje van wortels vraagt ze aan R: 'Zijn dit appels?' R zegt: 'Ja, appels!'	Pm'er 1 leest een verhaal voor. Ze stelt af en toe testvragen, zoals 'Wat is dat?' Dit wisselt ze regelmatig af door zelf plaatjes te benoemen.	<i>Vervolg testsituatie 3.</i> Pm'er 1 benoemt dat ze er inderdaad mee bezig is om minder testvragen te stellen. Ze zegt dat ze bij de scholing voor begrijpend luisteren hebben aangegeven dat je de kinderen wel de ruimte mag geven om over een vraag na te denken, voordat je zelf het antwoord geeft.
Interventie	Ik benoem naar pm'er 1 dat ik zie dat zij taal wil uitlokken met de testvragen. Ik zeg dat ik het sterk vond dat ze de aardappels zelf benoemde en dat het mooi is om dit af te wisselen met af en toe een wat is dit?-vraag.	Ik benoem dat ik dit een grappige situatie vond en dat deze vraag dus ook averechts kan werken. Ik benoem dat ik zag dat pm'er 1 taal wilde uitlokken.	Ik benoem naar pm'er 1 dat mij bovenstaande opvalt en vraag of ze dit bewust doet.	Ik benoem dat ik het hiermee eens ben en dat wanneer je wilt weten waar de kinderen staan in hun woordenschat-ontwikkeling, je hier best een vraag over kunt stellen. Bijvoorbeeld bij een bladzijde met veel voorwerpen: 'Wat zie je allemaal?'
Co-coachings-onderdeel	Intenties benoemen Sterke punten benoemen Suggesties doen Terugkoppelen	Intenties benoemen	Sterke punten benoemen Terugkoppelen Gerichte vragen stellen	Suggesties doen
Reactie	Pm'er 1 zegt dat er inderdaad iets in zit om geregeld zelf een voorwerp te benoemen en dat je er aan de hand daarvan over in gesprek kunt gaan met de kinderen, zodat alsnog taal wordt uitgelokt.	Pm'er 1 moet erom lachen en zegt dat dat inderdaad niet zo handig was.	Pm'er 1 benoemt dat ze er inderdaad mee bezig is om minder testvragen te stellen. Ze zegt dat ze bij de scholing voor begrijpend luisteren hebben aangegeven dat je de kinderen wel de ruimte mag geven om over een vraag na te denken, voordat je zelf het antwoord geeft.	Pm'er 1 geeft aan dat zij dit een goede optie vindt.
Evaluatie	Met pm'er 1 heb ik het eerder over het stellen van vragen gehad. Ze benoemt dat ze het fijn vindt om hierop terug te komen en dat de coaching hierdoor aansluit bij haar behoeften.	-	-	-
Van invloed?	Ja	Ja	Ja	Enigszins

	Testsituatie 5	Testsituatie 6	Testsituatie 7
Activiteit	Voorlezen	Vrij spel	Voorlezen
Situatie	Tijdens het voorlezen denkt pm'er 1 geregeld hardop na. Zo zegt ze: 'Wat zou Nijntje doen?' Er is nog weinig tijd voor de kinderen naar huis gaan en pm'er 1 geeft meteen zelf het antwoord.	A vertelt iets aan pm'er 1. Pm'er 1 stelt vragen als 'Hoe moet dat dan? Hoe ziet dat eruit?'	Bij een bladzijde met veel voorwerpen vraagt pm'er 1 aan S: 'Wat zie je?' S wijst een lolly aan en zegt: 'Een lolly.' Pm'er 1 vraagt aan nog meer kinderen: 'Wat zie jij? En wat zie jij?', waarna de kinderen mogen aanwijzen en zeggen wat ze zien.
Interventie	Ik benoem naar pm'er 1 dat ik zie dat ze een aantal keer hardop heeft gedacht, zonder de kinderen veel ruimte te geven om te reageren. Ik zeg dat dit hardop denken goed kan bijdragen aan de taalontwikkeling.	Ik geef aan dat het leuk is om te zien dat pm'er 1 veel open vragen stelt en de interactie zo in stand houdt.	Ik zeg tegen pm'er 1 dat ik het leuk vind om te zien dat ze iets toepast waar we het eerder over hebben gehad, zie testsituatie 4 van <i>vragen stellen</i> , en dat ze dit bij meerdere kinderen toepast.
Co-coachings-onderdeel	<i>Intenties benoemen</i> <i>Sterke punten benoemen</i>	<i>Sterke punten benoemen</i>	<i>Sterke punten benoemen</i> <i>Terugkoppelen</i>
Reactie	Pm'er 1 benoemt dat er inderdaad weinig tijd was en ze daarom vooral zelf vertelde.	Pm'er 1 zegt: 'Oh haha, dat had ik helemaal niet door. Ik wilde echt weten hoe het eruit zou zien.' Ik zeg: 'Dat is een heel goed teken, want dat laat zien dat je oprecht bent en nu ben je je er toch bewust van geworden.'	Pm'er 1 zegt: 'Ja, we kwamen nu bij dezelfde bladzijde waardoor ik eraan terugdacht.'
Evaluatie	Pm'er 1 geeft aan dat zij het fijn vond om het na het voorlezen over de activiteit te hebben, omdat het anders rommelig kan worden.	-	-
Van invloed?	Ja	Ja	Ja

Taal uitbreidende strategieën

Taal uitbreidende strategie: benoemen

	Testsituatie 1	Testsituatie 2	Testsituatie 3	Testsituatie 4
Activiteit	Blad met doktersvoorwerpen inkleuren	Huishoek	Huishoek	Puzzelen
Situatie	Pm'er 1 zit met de kinderen aan tafel. De kinderen zijn aan het kleuren. Pm'er 1 knipt de voorwerpen uit van de kinderen die klaar zijn.	Pm'er 1 zegt tegen M en E: 'De pop is ziek. Hij heeft pijn in zijn buik.' Ze wijst naar de buik van de pop. Pm'er 1 vraagt aan E: 'Waar is jouw buik?' E reageert hier niet op. Pm'er 1 herhaalt de vraag een aantal keer.	Pm'er 1 biedt de woorden 'buik' en 'oren' aan en herhaalt deze een aantal keer in verschillende zinnen, bijvoorbeeld: 'Dit is de buik. De pop heeft pijn in zijn buik. We moeten de buik beter maken.' Ze laat M en E hun oren aanwijzen. Als E dit niet doet zegt pm'er 1 dat ze wel even in E's oren zal kijken en kijkt met een otoscoop in E's oren.	Pm'er 2 maakt een puzzel met A. Als A een stukje op de verkeerde plek legt, kijk pm'er 2 samen met A naar wat er op het stukje staat en benoemt dit naar hem.
Interventie	Ik ga op mijn hurken zitten bij I en zeg: 'Hé, dat is een pleister.' I zegt: 'Pleister.' I zeg: 'Ja, pleister.' I wijst een spuit aan. Ik zeg: 'Een spuit.' Ik doe alsof ik I een prikje in zijn arm geef en zeg: 'Psss.'	Ik vraag aan pm'er 1: 'Zullen we onze eigen buik aanwijzen?'	Ik benoem dat het me opvalt dat pm'er 1 een aantal woorden aanbiedt, zich beperkt tot die woorden en ze meerdere keren in verschillende zinnen herhaalt. Ik zeg dat het benoemen van het woord 'oren' i.c.m. het kijken in E's oren een goede manier kan zijn om de betekenis duidelijk te maken.	Ik zeg tegen pm'er 2: 'Wat goed dat je de tijd neemt om naar A te benoemen waarom het stukje ergens anders hoort.'
Co-coachings-onderdeel	Voorbeeldfunctie aannemen	Suggesties doen	Sterke punten benoemen	Sterke punten benoemen
Reactie	Pm'er 1 zegt tegen A: 'Kijk, een schaar. En een thermometer. En een pleister.'	Pm'er 1 zegt: 'Kijk, dit is mijn buik. Waar is jouw buik?'	Pm'er 1 zegt: 'Ja, ik zag dat ze niet zelf haar oren aanwees.'	Pm'er 2 zegt: 'Ja, zo kan ik hem laten zien waar het stukje hoort.' Ik zeg dat dat inderdaad zo is en dat ze op deze manier taal toevoegt aan de activiteit.
Evaluatie	-	Ik vraag hoe pm'er 1 het vond dat ik meedeed met de activiteit. Ze geeft aan dat ze het niet erg vindt dat ik meedoe en dat dit haar handelen niet negatief beïnvloedt. Ze beoordeelt de coaching als prettig en vindt het niet erg dat ik tijdens de activiteit suggesties doe. Ze vindt dat fijn en de manier waarop dit gebeurt prettig.	Pm'er 1 beoordeelt de coaching als prettig.	Pm'er 2 beoordeelt de coaching als prettig. Ze merkte dat ik punten benoemde die ik sterk vond en dat zorgde bij pm'er 2 voor zelfreflectie en bewustwording.
Van invloed?	Ja	Ja	Ja	Ja

	Testsituatie 5	Testsituatie 6	Testsituatie 7	Testsituatie 8
Activiteit	Puzzelen	Kringactiviteit	Fruit eten	Vrij spel
Situatie	Pm'er 1 pakt een insteekpuzzel met het thema 'feest' en legt deze neer voor J.	Pm'er 3 zit met de kinderen in de kring aan tafel. Ze zegt: 'Het is bijna lente. De zon gaat schijnen. De bomen krijgen blaadjes.' Deze zinnen komen van een poster vanuit de methode 'Met woorden in de weer'. De kinderen reageren nauwelijks op wat pm'er 3 zegt. Pm'er 3 stopt met praten over de lente en pakt het fruit om uit te delen.	Tijdens het fruit eten vraagt pm'er 3 welke kleur beker de kinderen willen. Als ze water uitdeelt, biedt ze de woorden 'veel (water)' en 'weinig (water)' aan. Zo geeft ze een beker met weinig water aan M en zegt: 'Alsjeblieft, wéinig water.'	Doordat er tien kinderen zijn, waarvan twee nieuwe kinderen, is het druk op de groep. Pm'er 1 maakt snel een AH-moestuintje met E en daarna een insteekpuzzel met B. Ze benoemt een aantal woorden, zoals 'de wortel' en een aantal plaatjes op de puzzel.
Interventie	Ik zeg: 'Oh, wat een leuke puzzel! Met cadeautjes en toeters en ballonnen.'	Ik vraag aan pm'er 3 of het een idee is om de poster met de zinnen en plaatjes erbij te pakken.	Ik benoem naar pm'er 3 dat ik vind dat ze spelenderwijs en op een leuke manier bezig is met taal tijdens het fruit eten, omdat ze woorden aanbiedt, benoemt en benadrukt.	Ik geef aan dat ik zie dat pm'er 1 ondanks weinig tijd probeert taal te stimuleren tijdens de activiteiten. Ik benoem ook dat het jammer is dat er weinig ruimte is om taal uit te breiden, omdat het hectisch is op de groep.
Co-coachings-onderdeel	Voorbeeldfunctie aannemen	Suggesties doen	Sterke punten benoemen	Sterke punten benoemen Intenties benoemen
Reactie	Pm'er 1 benoemt naar J: 'Kijk, de slingers. En hier is een hond.'	Pm'er 3 zegt dat ze dit wel wilde doen, maar dat ze merkte dat de concentratie van de kinderen weg was. Ik benoem dat ik dat ook zag en dat de poster ook kan helpen om de concentratie van de kinderen te wekken.	Pm'er 3 geeft aan dat ze dit zelf ook leuk vindt om te doen.	Pm'er 1 geeft aan dat het inderdaad erg druk is en er daardoor weinig rust heerst.
Evaluatie	-	-	-	-
Van invloed?	Ja	Nee	Enigszins	Enigszins

	Testsituatie 9	Testsituatie 10	Testsituatie 11	Testsituatie 12
Activiteit	Voorlezen	Welkomstlied zingen en fruit eten	Puzzelen	Puzzelen
Situatie	Pm'er 1 leest een verhaal voor over tuinieren. Bij een plaatje van een hark zegt ze: 'Wat is dit? Het is geen schep.' De hark en de schep komen vaker terug in het verhaal. Pm'er 1 benoemt zelf een aantal keer wat wat is. Als er in het verhaal getuinierd wordt, zegt pm'er 1 dat de kinderen dat vanochtend ook hebben gedaan met de moestuintjes. Ze pakt er een van de moestuintjes bij.	Pm'er 3 benoemt naar mij wat ze doet in de kring: de kleuren van de bekertjes en borden benoemen, veel en weinig water benoemen, een liedje zingen en daarbij de hoofden en buiken van de kinderen tellen, etc.	Pm'er 3 maakt met R een puzzel met olifanten. R zegt: 'Mama-olifant, baby-olifant.' Pm'er 3 herhaalt dit.	Pm'er 3 maakt een puzzel met R. Ze zegt tegen hem: 'Doe die maar onderaan.' Tegen mij zegt ze: 'Zie je, onderaan, dat doe ik heel onbewust.'
Interventie	Ik benoem naar pm'er 1 dat ik zag dat ze het verschil tussen 'hark' en 'schep' duidelijk wilde maken en dat ze de woorden benoemd en herhaald heeft. Ik geef aan dat het herkenbaar en visueel is dat ze naar de moestuintjes verwees.	Ik benoem naar pm'er 3 dat ik zie dat de kinderen in dat laatste veel plezier hebben en dat dat ook belangrijk is. Ze benoemt nogmaals dat er weinig water in een beker zit.	Ik geef aan dat puzzelen meerdere doelen kan hebben: een cognitief doel en een talig doel. Ik zeg dat dat goed te combineren is en dat R er nu zelf ook een talige activiteit van maakt. Ik zeg: 'Sterk dat je herhaalt wat R zegt. Zo volg je zijn interesse, weet hij dat hij gehoord is en blijven de woorden beter hangen.'	Ik zeg dat ik het mooi vind dat ze dat zegt, omdat dit juist laat zien dat ze zich ervan bewust wordt dat ze aan het benoemen is.
Co-coachings-onderdeel	Sterke punten benoemen Intenties benoemen	Sterke punten benoemen	Sterke punten benoemen Naar strategieën verwijzen	Sterke punten benoemen
Reactie	Pm'er 1 geeft aan dat zij de woorden extra benadrukte, omdat ze eerst zei dat de hark geen schep was en dat dat voor verwarring zou kunnen zorgen.	Pm'er 3 zegt dat ze het leuk vindt om dit bij de kinderen te zien.	Pm'er 3 zegt: 'Ja, inderdaad.'	Pm'er 3 zegt: 'Ja, dat is waar. Ik let er nu ook meer op en zie zo ook dat ik het vaak onbewust doe.'
Evaluatie	Pm'er 1 geeft aan dat zij het fijn vond om het na het voorlezen over de activiteit te hebben, omdat het anders rommelig kan worden.	-	-	-
Van invloed?	Ja	Enigszins	Enigszins	Ja

	Testsituatie 13	Testsituatie 14	Testsituatie 15	Testsituatie 16
Activiteit	Absenten invullen	Vrij spel	Werkje	Puzzelen
Situatie	Pm'er 1 zegt tegen pm'er 3: 'Ik ga even de absenten invullen.' S staat bij haar. Pm'er 1 zegt: 'S?' Ze kijkt naar S. 'Ja, die is er! M, die is er. R, ...' enz.	H komt naar pm'er 1 toe en zegt iets onverstaanbaars. Pm'er 1 vraagt: 'Wat bedoel je?' H haalt cupcakes in de huishoek, waarop pm'er 1 zegt: 'Oh, je bedoelt cupcakes!'	Een aantal kinderen maakt een werkje waarbij ze dezelfde plaatjes bij elkaar moeten zoeken. Ik benoem samen met A de plaatjes die hij neerlegt. A zegt: 'Oh, daar is de auto. Waar gaat de auto naartoe rijden?' Ik zeg: 'Hm, waar zou de auto naartoe rijden?' A zegt: 'Naar de supermarkt.' Ik vraag wat hij daar gaat doen. Naast mij richt pm'er 1 zich op B.	Pm'er 2 maakt een puzzel met A en B. De kinderen leggen de verkeerde stukjes aan elkaar. Pm'er 2 legt de hoekjes neer. Ik zeg: 'Kijk, juf Z legt de hoekjes vast neer.' Pm'er 2 zegt tegen A en B dat ze naar de kleuren moeten kijken.
Interventie	Ik benoem dat het leuk is dat pm'er 1 hier een talige activiteit van maakt en S erbij betreft.	Ik benoem naar pm'er 1 dat H blijkbaar heeft begrepen dat pm'er 1 haar niet begreep en daarom laat zien wat ze bedoelt. Ik geef aan dat je vervolgens goed de strategie 'benoemen' kunt toepassen, zoals pm'er 1 deed. A laat op dat moment twee auto's zien. Ik zeg: 'Wauw, je hebt een gele auto en een rode auto.'	Ik benoem dat je n.a.v. deze activiteit met de kinderen in gesprek kunt gaan over de plaatjes en dat A dit uit zichzelf doet. Pm'er 1 zegt: 'Maar B praat niet terug.' Ik geef aan dat hij de taal wel zou kunnen oppikken en je taal ook kunt toevoegen in losse, korte zinnen. Ik zeg: 'Kijk B, een vlinder.'	Ik benoem wat er op de stukjes staat, zoals een trein, en vraag: 'Waar zie je nog meer een stukje van een trein?'
Co-coachings-onderdeel	Sterke punten benoemen	Sterke punten benoemen Naar strategieën verwijzen Voorbeeldfunctie aannemen	Naar strategieën verwijzen Voorbeeldfunctie aannemen	Voorbeeldfunctie aannemen
Reactie	Later vraagt pm'er 3 aan pm'er 1: 'Had jij nou nog de absenten ingevuld?' Pm'er 1 zegt: 'Ja, met S!' Ik zeg: 'Ja, daar had ze zo'n mooie talige activiteit van gemaakt.' Bij het volgende co-coachingsmoment betreft pm'er 1 opnieuw een kind bij het invullen van de absenten.	Pm'er 1 neemt het compliment in ontvangst.	Pm'er 1 voegt direct toe: 'Een vlinder kan vliegen.' en voert een vliegbeweging uit. Pm'er 1 kijkt me aan en zegt: 'Oh ja!'	Pm'er 2 zegt: 'Kijk, dit is het haar van een jongetje, dus we moeten een jongetje zoeken.' Ik benoem dat je zo ook een talige activiteit kunt maken van puzzelen. Pm'er 2 knikt.
Evaluatie	-	-	-	Als ik vraag hoe pm'er 2 het vond dat ik meedeed met de activiteit, zegt ze dat ze dat wel goed vond. Ik vraag wat ze fijn of minder fijn vond. Pm'er 2 geeft aan dat ze de coaching prettig vond en het fijn vond om feedback te krijgen op wat ze doet en wat ze anders of extra zou kunnen doen.
Van invloed?	Ja	Enigszins	Ja	Ja

	Testsituatie 17	Testsituatie 18	Testsituatie 19	Testsituatie 20
Activiteit	Kringactiviteit	Huishoek	Knutselen	Fruit eten
Situatie	Pm'er 1 pakt een houten kip, een chocolade-ei en drie posters die gaan over eieren uitbroeden. Ze vertelt wat er op de posters staat: 'De kip legt eieren. De kip gaat broeden. De kuikens komen uit.' Met de kip en het ei laat ze zien wat er op de posters gebeurt.	Pm'er 1 deelt eten uit aan de kinderen en benoemt dit: 'Voor jou een croissant. Voor jou een cupcake. Hier is de topping van de cupcake.'	Pm'er 1 zegt tegen B: 'B, wil je een medaille maken? Als je iets hebt gewonnen krijg je een medaille.' Als B de medaille aan het kleuren is, zegt pm'er 1: 'B, mag ik even je naam opschrijven? Ik schrijf het op de achterkant.'	Bijna alle kinderen eten stukjes appel.
Interventie	Ik geef aan dat ik het een leuke, visuele en gestructureerde activiteit vind, waardoor de taalstimulering goed tot zijn recht komt. Pm'er 1 benoemt dat de posters en zinnen uit de methode 'Met woorden in de weer' komen. Ik zeg dat ik goed kon merken dat ze hiermee bezig was, omdat de zinnen kort en duidelijk zijn. Ik zeg: 'Zullen we volgende keer de kinderen ook zelf laten (na)vertellen wat er op de posters staat?'	Ik zeg: 'In de huishoek kun je veel met taalstimulering, hè? Je kunt heel goed benoemen wat je doet en wat de kinderen doen.'	Ik zeg tegen pm'er 1: 'Jij bent echt meer taal gaan gebruiken bij de handelingen die je doet. Dat valt me echt op.'	Ik benoem dit een paar keer. 'Jullie eten bijna allemaal appel. Ja, appel.' Pm'er 1 doet mee met benoemen. S en S zeggen nog een paar keer 'Appel'. R lijkt er een spelletje van te maken en vraagt een aantal keer: 'Wat is dit?' Als pm'er 1 of ik dan 'Appel.' zeggen, herhaalt hij: 'Appel.' Ik zeg lachend tegen pm'er 1: 'Goede taalstimulering dit! Ze blijven zelf het woord herhalen.'
Co-coachings-onderdeel	Sterke punten benoemen Suggesties doen	Sterke punten benoemen Suggesties doen	Sterke punten benoemen	Voorbeeldfunctie aannemen Sterke punten benoemen
Reactie	Pm'er 1 zegt dat ze dit inderdaad van plan is en dat ze dit nu nog niet deed, omdat het een introductie van de posters is.	Pm'er 1 zegt: 'Ja, dat gaat heel makkelijk.' 'Je bent de croissant aan het eten', zegt ze tegen A. 'Hoe smaakt ie?'	Pm'er 1 zegt: 'Oh ja? Grappig dat dat opvalt.' Tegen A zegt ze vervolgens: 'Kom maar aan de zijkant zitten. Dan kun je er beter bij.' En tegen E: 'Ik leg je medaille op de kast.'	Pm'er 1 zegt lachend: 'Ja, inderdaad.'
Evaluatie	Pm'er 1 lijkt het fijn te vinden wanneer ik haar complimenteer. Ze straalt en licht haar handelen toe.	Ik vraag aan pm'er 1 of zij nog anders handelt wanneer ik erbij zit. Ze zegt: 'Oh nee hoor, helemaal niet!'	-	-
Van invloed?	Ja	Ja	Ja	Ja

Taal uitbreidende strategie: variëren

	Testsituatie 1	Testsituatie 2
Activiteit	Vrij spel	Autohoek
Situatie	E reikt naar een konijn. Pm'er 1 pakt het konijn en vraagt: 'Wil je deze?' E knikt. Pm'er 1 geeft het konijn en zegt: 'Het konijntje.'	R laat een auto zien. Pm'er 3 en ik gaan erop in en noemen hierbij een aantal keer het woord 'auto'. Als de auto van de garageglijbaan rijdt, zegt pm'er 3: 'Hij gaat naar beneden.'
Interventie	Ik benoem dat dit een mooi voorbeeld is van waar we het laatst tijdens het doornemen van de theorie over hadden: variëren. Pm'er 1 zei in eerste instantie alleen 'deze', maar herpakte zich later door 'konijntje' toe te voegen.	Ik zeg: 'Ja, de auto rijdt naar beneden.' Ik vraag aan pm'er 3 of ze zich nog kan herinneren dat we het hier tijdens het doornemen van de theorie over hadden: het gebruik van specifieke woorden i.p.v. woorden als 'die', 'dat' en 'hij'.
Co-coachings-onderdeel	Naar strategieën verwijzen	Voorbeeldfunctie aannemen Naar strategieën verwijzen
Reactie	Pm'er 1 geeft aan dat ze dit nu inderdaad ziet.	Pm'er 3 zegt: 'Oh ja, dat is waar. Maar dat gebeurt zo automatisch.' Ik geef aan dat het lastig is om altijd toe te passen. Ik benoem dat het vooral invloedrijk kan zijn bij woorden die nieuw zijn voor het kind, omdat het woord sneller wordt opgeslagen wanneer het in meerdere contexten wordt aangeboden. Pm'er 3 zegt: 'Ja, misschien doe ik het dan ook wel bewuster. Het woord 'auto' kent hij al. Ik ga er eens op letten!'
Evaluatie	-	-
Van invloed?	Enigszins	Enigszins

Taal uitbreidende strategie: verlengen

Testsituatie 1	
Activiteit	Vrij spel
Situatie	M, die weinig spreekt, kijkt naar een poster van 'Met woorden in de weer', waar jonge dieren met hun moeder op staan. Hij zegt: 'Paard.'
Interventie	Ik zeg: 'Ja, dat is het paard. Het paard met het veulen.' M kijkt naar het varken en zegt: 'Varken.' Ik zeg: 'Ja, varken. Het varken met de big.' Ik benoem naar pm'er 1 dat mij opvalt dat wanneer je taal stimuleert bij M, hij weinig reageert, maar uit zichzelf af en toe ineens een woord zegt.
Co-coachings-onderdeel	Voorbeeldfunctie aannemen
Reactie	Pm'er 1 zegt dat zij dat ook ziet en dat hij blijkbaar toch iets opslaat van de aangeboden taal.
Evaluatie	-
Van invloed?	Enigszins

Bijlage 4B: Evaluatie co-coaching

Schriftelijke evaluaties

Pm'er	1
Testsituatie	Richten 1 & 2
Ik heb deze manier van coachen ervaren als ...	helemaal niet prettig - niet zo prettig - neutraal - prettig - heel prettig.
Toelichting	<i>Prettig dat je de momenten pakt, als ik even geen tijd heb tijdens een activiteit, omdat ik met een kind in gesprek ben. Ik wil ook het andere kind aandacht geven. Nu deed jij dat voor het moment weg was.</i>
Deze manier van coachen sluit ... aan bij mijn behoeften gericht op taalstimulering.	wel - niet – deels
Toelichting	<i>Fijn, omdat je op deze manier samen de activiteit doet of je inspringt wanneer dat nodig is.</i>

Pm'er	2
Testsituatie	Benoemen 4
Ik heb deze manier van coachen ervaren als ...	helemaal niet prettig - niet zo prettig - neutraal - prettig - heel prettig.
Toelichting	<i>Je bleef goed observeren en benoemde de punten die jij sterk vond. Ook stelde je gerichte vragen over de manier waarop ik probeerde de taalstimulering te bevorderen tijdens de puzzelactiviteit.</i>
Deze manier van coachen sluit ... aan bij mijn behoeften gericht op taalstimulering.	wel - niet – deels
Toelichting	<i>Jouw vragen en opbouwende feedback zorgen voor een stukje zelfreflectie en bewustwording van wat je doet. En ook dat het aansluit bij de doelgroep en wat ze nodig hebben.</i>

Pm'er	1
Testsituatie	Vragen stellen 3 & 4
Ik heb deze manier van coachen ervaren als ...	helemaal niet prettig - niet zo prettig - neutraal - prettig - heel prettig.
Toelichting	<i>Op het moment moesten er ook even dingen voor de rapporten geregeld worden wat dan even prioriteit heeft. Tussendoor dingen benoemen en bespreken is prima.</i>
Deze manier van coachen sluit ... aan bij mijn behoeften gericht op taalstimulering.	wel - niet – deels
Toelichting	<i>We bespreken ook dingen waar we het vorige keer over gehad hebben. Dat vind ik fijn.</i>

Pm'er	1
Testsituatie	Benoemen 9; Richten 7; Vragen stellen 5
Ik heb deze manier van coachen ervaren als ...	helemaal niet prettig - niet zo prettig - neutraal - prettig - heel prettig.
Toelichting	<i>Nabespreken na het lezen van het boekje was prettig.</i>
Deze manier van coachen sluit ... aan bij mijn behoeften gericht op taalstimulering.	wel - niet – deels
Toelichting	-

Pm'er	3
Testsituatie	Richten 12
Ik heb deze manier van coachen ervaren als ...	helemaal niet prettig - niet zo prettig - neutraal - prettig - heel prettig .
Toelichting	<i>Tijdens het spelen met een kind praatte een kind telkens Turks tegen mij. Ik vond de tip die mij werd gegeven om hem duidelijk te maken dat ik hem zo niet begrijp, heel bruikbaar. Hij moet leren onderscheid te maken waar en wanneer hij Turks/Nederlands praat en met wie.</i>
Deze manier van coachen sluit ... aan bij mijn behoeften gericht op taalstimulering.	wel - niet – deels
Toelichting	<i>De manier waarop de tip werd gegeven, was heel prettig. Kwam ook op een heel goed moment. Het Turks blijven praten tegen juffen, komt veel voor.</i>

Pm'er	2
Testsituatie	Benoemen 16
Ik heb deze manier van coachen ervaren als ...	helemaal niet prettig - niet zo prettig - neutraal - prettig - heel prettig.
Toelichting	<i>Zie hieronder.</i>
Deze manier van coachen sluit ... aan bij mijn behoeften gericht op taalstimulering.	wel - niet – deels
Toelichting	<i>Het is fijn om af en toe feedback te krijgen op wat je doet, en wat je eventueel anders of extra zou kunnen doen.</i>

Mondelinge evaluaties

Omdat de evaluaties door de onderzoeker zelf zijn uitgevoerd, wordt in onderstaande beschrijvingen de ik-vorm gebruikt. Namen van kinderen worden aangeduid met voorletters.

Pm'er: 1

Testsituatie: Richten 1 & 2

Evaluatie: Wanneer ik vraag wat pm'er 1 ervan vindt dat ik bij de activiteit zit, geeft ze aan dat ze daar geen last van heeft, **omdat ik meedeelde met de activiteit. Hierdoor voelde ze zich niet op haar vingers gekeken.** Pm'er 1 geeft aan dat het haar handelen niet negatief heeft beïnvloed. **Ze vindt het fijn om de activiteit samen te doen en hierin taken te kunnen verdelen,** zoals ingaan op de verschillende communicatiepogingen van de kinderen. Als ik vraag hoe ze het vindt dat ik tijdens de activiteit iets voorstel, zegt ze dat ze dit niet erg vindt en alleen maar fijn. Ook de manier waarop dit gebeurt vindt ze prettig.

Pm'er: 1

Testsituatie: Beurtgedrag 3 & 4; Vragen stellen 1

Evaluatie: Ik vraag aan pm'er 1 wat ze ervan vindt dat ik tijdens deze activiteit **suggesties doe. Ze zegt dat ze dit fijn vindt en ervaart het niet als vervelend. Er is volgens haar niks mis met de manier waarop ik dat doe.** Ze benoemt dat ze het fijn vindt om na de activiteit nog even te sparren over eventuele verbeteringen.

Pm'er: 1

Testsituatie: Benoemen 9; Richten 7; Vragen stellen 5

Evaluatie: Na een voorleesactiviteit vraag ik aan pm'er 1 of ik iets over de activiteit mag zeggen. Ik vraag dit omdat ik het niet passend vind om tijdens het voorlezen interventies te doen en benoem dit naar pm'er 1. Pm'er 1 zegt dat ze hier zeker voor openstaat. **Na het nabespreken geeft ze aan dat ze dit prettig vond en dat het inderdaad rommelig kan worden wanneer ik hier tijdens het voorlezen op in zou gaan.**

Pm'er: 1

Testsituatie: N.v.t.

Evaluatie: Aan het eind van de ochtend vraagt pm'er 1 of ik genoeg momenten heb kunnen pakken om te coachen. Deze ochtend heb ik co-coaching tijdens meerdere korte momenten op een laagdrempelige manier ingezet, waardoor het mogelijk is dat de pm'ers nauwelijks merken dat ik een coachende rol aanneem. Ik benoem dit naar pm'er 1 en geef hier voorbeelden van. Bijvoorbeeld dat ik met pm'er 3 in gesprek was over wat zij toepast qua taalstimulering tijdens de activiteit met de plastic bloemen (zie testsituatie 5 van *beurtgedrag*). Ik licht toe dat dit gesprekje kan zorgen voor bewustwording en naar aanleiding daarvan invloed kan hebben op het handelen.

Pm'er: 1 & 3

Testsituatie: N.v.t.

Evaluatie: Aan de pm'ers wordt gevraagd of zij behoefte hebben aan theoretische ondersteuning. Zij zeggen hier behoefte aan te hebben, omdat zij het idee hebben wel strategieën toe te passen, maar dit onbewust te doen.

Met pm'er 1 en pm'er 3 worden de taal stimulerende strategieën uit bijlage 1 doorgenomen. Pm'er 2 is deze dag niet aanwezig. Zij krijgt de strategieën op papier met een mondelinge toelichting. Pm'er 3 benoemt van tevoren meermaals dat ze erg benieuwd is naar de theorie die ik ga brengen. Ze is nieuwsgierig naar welke nieuwe inzichten er tegenwoordig zijn. Ik geef aan dat ik dit leuk vind om te horen en benoem dat ik het boek 'Praten doe je met z'n tweeën' (Pepper & Weitzman, 2009) heb meegenomen ter ondersteuning. Pm'er 3 kijkt het boek meteen in en is enthousiast over de simpele plaatjes en laagdrempelige uitleg. Als we de strategieën doornemen, geeft pm'er 3 geregeld voorbeelden. Pm'er 1 lijkt aandachtig te luisteren met (non-)verbaal gedrag, zoals knikjes en 'Oh ja.', 'Ja.', enz. Als ik vraag of de pm'ers de strategieën herkennen, benoemen zij dat dit zeker zo is en een aantal ervan automatisch toepassen. Pm'er 1 benoemt dit ze dit nu bewuster kunnen doen. Pm'er 3 is het hiermee eens. Pm'er 1 hangt het A4'tje met de strategieën uit zichzelf op het prikbord, zodat de pm'ers dit als geheugensteuntje kunnen gebruiken.

Pm'er: 3

Testsituatie: Richten 10, 11 & 12

Evaluatie: Als ik vraag wat pm'er 3 ervan vond dat ik bij haar aansluit in de autohoek, benoemt ze op een positieve manier dat ze dit helemaal niet als coachen zag, doordat de sfeer heel ontspannen was. Ze benoemt dat ze het fijn vond dat ik zag waar ze tegenaan liep wat betreft meertaligheid en dat ik haar hierin kon ondersteunen. Ook de manier waarop ik dit deed vond ze fijn. Ze benoemt dat het op een goed moment kwam, omdat 'het probleem' toen naar voren kwam. Pm'er 3 benoemt uit zichzelf dat het niet voelde alsof haar iets werd opgelegd.

Pm'er: 1 & 3

Testsituatie: N.v.t.

Evaluatie: Aan het eind van de ochtend vraag ik aan pm'er 1 en pm'er 3 wat het met hen doet dat ik benoem wat zij sterk inzetten. Pm'er 1 zegt meteen dat ze dat fijn vindt. Ik vraag hoe ze het vinden dat ik ook laat zien welke invloed hun sterke punt heeft. Ook dat vinden de pm'ers fijn, omdat zij zo de positieve uitwerking van hun handelen zien. Ik benoem dat ik het idee heb dat de pm'ers zich bewuster worden van taalstimulering en noem het voorbeeld van pm'er 3 tijdens het puzzelen met R (zie testsituatie 12 van benoemen). Pm'er 1 en pm'er 3 zeggen beiden dat dit klopt. Pm'er 3 benoemt dat zij niet per se anders handelt, maar zich wel bewuster is van taalstimulering omdat we het hier veel over hebben. Ik benoem dat bewustwording een goede eerste stap kan zijn en dat je taalstimulering vanuit daar zou kunnen uitbreiden. Ik vraag aan pm'er 1 of zij de afgelopen weken bewuster bezig is met taalstimulering. Zij zegt dat dat zeker zo is, ook als ik er niet ben. Ik zeg dat ik dit ook aan haar zie. Ze benoemt bijvoorbeeld regelmatig waar de kinderen mee bezig zijn. Pm'er 1 lacht en glundert als ik dit benoem.

Pm'er: 2

Testsituatie: Benoemen 16

Evaluatie: Na de situatie zeg ik tegen pm'er 2 dat ik het fijn vond dat ik weer eens bij haar kon aansluiten en vraag hoe ze het vond. Pm'er 2 begint over de ontwikkeling van een van de kinderen die meededen met de activiteit. We hebben hier een kort gesprekje over. Daarna vraag ik wat pm'er 2 ervan vond dat ik meedeelde met de activiteit. Pm'er 2 zegt: 'Ja, wel goed hoor.' Ik vraag of ze iets fijn of minder fijn vond. Ik benoem hierbij dat ik het fijn vind om dat eerlijk te horen, omdat ik de manier van coachen hierop zou kunnen aanpassen. Pm'er 2 zegt dat ze het fijn vond om feedback en suggesties te krijgen.

Pm'er: 3

Testsituatie: N.v.t.

Evaluatie: Pm'er 3 heeft een functioneringsgesprek. Als ze terugkomt zegt ze dat ze heeft genoemd dat ik geregeld in de groep ben voor taalstimulering. Ze heeft aangegeven dat ze zich er hierdoor van bewust wordt dat ze taalstimulering inzet, hoe ze dat doet en hoe ze het kan uitbreiden.

Pm'er: 1 & 2

Testsituatie: Benoemen 18

Evaluatie: Naar aanleiding van de activiteit in de huishoek vraag ik aan pm'er 1 of zij nog anders handelt wanneer ik erbij zit. Pm'er 1 zegt: 'Oh nee hoor, helemaal niet!' Hetzelfde vraag ik aan pm'er 2. Ook zij zegt dat mijn aanwezigheid geen negatieve invloed heeft op haar handelen. Ik vraag aan pm'er 2 of zij het idee heeft de afgelopen weken meer of anders met taalstimulering bezig te zijn. Zij zegt dat ze niet per se anders handelt, maar op de momenten dat ik er ben wel meer nadenkt over taalstimulering. Ik benoem dat dit wellicht kan komen doordat we wegens de omstandigheden relatief minder activiteiten samen hebben kunnen doen. Ik geef aan dat het waardevol is om hierin de verschillen te zien met pm'er 1 en pm'er 3. Pm'er 1 benoemt nogmaals dat zij veel bewuster bezig is met taalstimulering. Pm'er 2 is zich wel bewust van de rol die zij als pm'ers hebben in de taalstimulering van de kinderen waarmee ze werken, omdat zij vrijwel allemaal een achterstand hebben in de Nederlandse taal.

Bijlage 5: Ontwerpeisen

Ontwerpeis	Toelichting	Ondersteunende data
Ga een vertrouwensband aan met de pedagogisch medewerker.	Een vertrouwensband zorgt voor een veilige basis waaruit kan worden gewerkt. Het is de bedoeling dat de pedagogisch medewerker zich op deze manier vrij voelt in haar handelen en niet het idee heeft op de vingers gekeken te worden.	Gesprek met pedagogisch medewerker: Pm'er 1 benoemt dat zij sterk het verschil voelde tussen de eerste en de derde keer dat er voor het onderzoek participierend werd geobserveerd op VVE-locatie A. De eerste keer voelde pm'er 1 afstand tussen haar en de coach, waardoor ze het idee had op haar vingers gekeken te worden. De derde keer werd er al meer een band opgebouwd tussen pm'er 1 en de coach, waardoor pm'er 1 zich vrijer voelde in haar handelen. Literatuur: Van der Veen & Goijarts (2012) geven aan dat een vertrouwensband aangaan de eerste stap is binnen coaching en het fundament ervan vormt. Wanneer de pedagogisch medewerker zich geaccepteerd en gewaardeerd voelt, zal haar bereidheid om zichzelf te laten zien groeien.
Werk gedurende een langere periode samen met de pedagogisch medewerker.	Door langere tijd met de pedagogisch medewerker te werken ontstaat ruimte om eerst een vertrouwensband met de pedagogisch medewerker aan te gaan en vervolgens intensief samen te werken.	Literatuur: Gereedschap 'Leren van elkaar: professionaliseringsactiviteiten' vanuit Hogeschool Rotterdam (Van der Pluijm, 2018).
Werk bottom-up met de pedagogisch medewerker.	Een bottom-up benadering sluit beter aan bij pedagogisch medewerkers dan een top-down benadering. Door samen te werken met de pedagogisch medewerker kan worden aangesloten bij haar behoeften. Dit kan ten goede komen aan het stimuleren van de taalontwikkeling. Op deze manier ontstaat co-coaching: een vorm van coaching waarbij pedagogisch medewerker en coach samen taal stimulerende activiteiten uitvoeren. Dit in tegenstelling tot een coach die toekijkt en de pedagogisch medewerker aanstuurt.	Literatuur: Artikel van Bosmans & Camacho (2017) waarin staat dat pedagogisch medewerkers tot het beste resultaat komen wanneer wordt ingespeeld op hun basisbehoeften: autonomie, verbinding en competentie. Dit kan worden bereikt door met pedagogisch medewerkers samen te werken en ze vrijheid te bieden, in plaats van hun handelen te sturen. Literatuur: Artikel van Balledux, De Lange, Chênevert & Kwok (2010) waaruit blijkt dat ook andere coachingsprojecten in de kinderopvang laten zien dat aansluiten bij de behoeften van pedagogisch medewerkers het meest effectief is. Literatuur: Gereedschap 'Leren van elkaar: professionaliseringsactiviteiten' vanuit Hogeschool Rotterdam (Van der Pluijm, 2018). Gesprek met pedagogisch medewerkers: Pm'er 1 en pm'er 2 geven aan dat zij co-coaching een fijne benaderingswijze zouden vinden en hier open voor staan. Beiden hebben top-down coaching in het verleden als vervelend ervaren en benoemen dat dit hun handelen op een negatieve manier beïnvloedt.

Richt je met de pedagogisch medewerker op taal uitlokkende en taal uitbreidende interactievaardigheden.	Met taal uitlokkende en taal uitbreidende interactievaardigheden kan de taal zo optimaal mogelijk worden gestimuleerd. De vaardigheden dienen aangepast te worden aan het taalniveau van het kind en dienen zich te richten op de interesses van het kind.	Literatuur: PowerPoint 'Met taal vooraan: Taalverrijking op de voor- en vroegschoolse educatie' (Halm, 2018). Literatuur: VAT-principes van de 'Hanen-cursus' uit <i>Praten doe je met z'n tweeën</i> (Pepper & Weitzman, 2009).
Evalueer met de pedagogisch medewerker.	Door met de pedagogisch medewerker te evalueren kan worden bekeken wat werkt en kunnen bijstellingen of vaststellingen worden gedaan. Door te evalueren wordt verbinding gezocht met de pedagogisch medewerker.	Literatuur: Van der Donk & Van Lanen (2013) beschrijven dat je je ontwerp kunt testen, herontwerpen en opnieuw kunt testen. Tegelijkertijd verzamel je data. Om tot een zo optimaal mogelijk beroepsproduct te komen herhaal je dit tot het ontwerp aan alle ontwerpeisen voldoet. Literatuur: Gereedschap 'Leren van elkaar: professionaliseringsactiviteiten' vanuit Hogeschool Rotterdam (Van der Pluijm, 2018). Literatuur: Bosmans & Camacho (2017) beschrijven dat 'verbinding' een van de basisbehoeften van pedagogisch medewerkers is.

Bijlage 6: Attenderende begrippen

Begrip	Definitie
Bottom-up benadering	Benadering waarbij (de behoeften van) de medewerkers bepalend zijn (Raeymaeckers, 2009).
Coaching on the job	Vorm van coaching met als doel deskundigheidsbevordering, waarbij medewerkers op de werkvloer worden gecoacht, waardoor het geleerde direct kan worden toegepast in de praktijk (Balledux, De Lange, Chênevert, & Kwok, 2010; Daamen, Verweij-Kwok, & Balledux, 2013; Driessen, Veen, & Van Daalen, 2015; Rietveld & Van Rooijen-Mutsaers, 2012).
Educatieve interactievaardigheden	Interactievaardigheden die de persoonlijke, sociale en morele ontwikkeling ondersteunen, zoals praten en uitleggen, ontwikkelingsstimulering en het begeleiden van interacties (Driessen et al., 2015; Gevers Deynoot-Schaub, Helmerhorst, Bollen, & Fukkink, 2014).
Interactie	Circulair proces waarbij sprake is van uitwisseling – van actie en reactie – in de omgang tussen mensen (Becker, 2012; Dekker, 2004).
Interactievaardigheden	Benodigde vaardigheden om interactie in stand te houden en daarmee de ontwikkeling van het kind te stimuleren (Gevers Deynoot-Schaub et al., 2014; Meij, 2011).
Laaggeletterdheid	Het onvermogen om geschreven en gedrukte informatie te gebruiken, waardoor men niet effectief en doelgericht kan functioneren op persoonlijk vlak en in de maatschappij (Stichting Lezen & Schrijven, 2014; Van der Pluijm, 2014).
Labelen	Het benoemen van begrippen (Schaerlaekens, 2016).
Meertaligheid	Wanneer men in het dagelijks leven meer dan één taal gebruikt (Gerrits, Beers, Bruinsma, & Singer, 2017; Schaerlaekens, 2016).
Modellen	Interactievaardigheid waarbij een volwassene iets voorzegt en het kind hiernaar luistert (Gerrits et al., 2017; Neijenhuis & Van de Venne, 2017).
Ondertitelen	Verwoorden van de handelingen van het kind, ook wel ‘parallelspraak’ genoemd (Gerrits et al., 2017).
Ouderbetrokkenheid	Betrokkenheid van ouders bij de ontwikkeling van het kind door samenwerking tussen ouders en school (De Vries, 2010; Lusse, 2011; Smit, Driessen, Sluiter, & Brus, 2007).
Sociaaleconomische status (SES)	De positie die iemand inneemt in de maatschappij op basis van opleiding, inkomen of beroepsstatus (Langen, 2007; Volksgezondheid en zorg, 2017).
Taalachterstand	Wanneer de taalontwikkeling achterloopt t.o.v. leeftijdsgenoten (Nederlandse Vereniging voor Logopedie en Foniatrie, 2017; Schaerlaekens, 2016).
Taalstimulering	De mate waarin de taalontwikkeling gestimuleerd wordt, waarbij het kind gemotiveerd wordt taal te gebruiken en hierbij ondersteund wordt door een volwassene (Gerrits et al., 2017).
Top-down benadering	Benadering waarbij de leidinggevende beslissingen neemt en de medewerkers uitvoerend zijn (Raeymaeckers, 2009).
Voor- en vroegschoolse educatie (VVE)	Educatief programma bedoeld om de ontwikkeling van peuters en kleuters met (een risico op) een onderwijsachterstand te stimuleren (Nederlands Jeugdinstituut, 2017; Rijksoverheid, z.d.).

Thuis in taal vooraan

2017
2018

Een onderzoek naar optimale aansluiting bij de behoeften van pedagogisch medewerkers van VVE-locaties om taalstimulering bij peuters te versterken

Beroepsproductverslag

In opdracht van
het kenniscentrum
Zorginnovatie

Myrthe Stuit
0849327

Hogeschool
Rotterdam
Social Work

Inhoud

1 Inleiding	2
2 Ontwerpeisen	3
3 Verantwoording	5
4 Aandachtspunten voor gebruik en implementatie	7
Literatuur	9
Bijlage: Beroepsproduct	10

1 Inleiding

Stel je voor. Als peuter van 2,5 stap je aan je moeders hand voor het eerst de peutergroep binnen. Spannend tussen al die nieuwe kinderen. Gelukkig zien de juffen er lief uit. Een van de juffen komt naar je toe en zegt: 'Hallo, fijn dat je er bent.' *Hallo* begrijp je nog, dat hoor je mama ook wel eens zeggen. Op straat, of in een winkel. De rest van de zin is een grote wirwar voor je. Net als alles wat de kinderen om je heen zeggen. Met papa en mama spreek je thuis een andere taal. Voor hen is het lastig om Nederlands te leren, waardoor ze dit ook niet met jou kunnen spreken. Papa werkt veel in zijn eigen bakkerij en heeft daardoor geen tijd om een cursus te volgen. Mama zou er wel gelegenheid voor hebben, maar zij durft niet goed. En dus sta je daar, voor de juf, waarvan je een enkel woordje begrijpt. Je wilt je verschuilen achter mama, maar zij zwaait je gauw gedag en vertrekt...

Voor peuters in een soortgelijke situatie is aandacht voor taalontwikkeling zeer belangrijk. Zij krijgen thuis weinig taalaanbod in de Nederlandse taal en soms ook in de moedertaal. Ook factoren als laaggeletterdheid of een lage sociaaleconomische status hebben invloed op dit taalaanbod (Hammer & Miccio, 2006; Stichting Lezen & Schrijven, 2014; Van der Pluijm, 2014). Het taalaanbod dat deze peuters op een peutergroep ontvangen is hierdoor van groot belang. Het is dan ook zaak aandacht te hebben voor de manier waarop taal binnen de peuteropvang wordt gestimuleerd. Interactievaardigheden die pedagogisch medewerkers toepassen spelen hierin een grote rol (Driessen, Veen, & Van Daalen, 2015; Gevers Deynoot-Schaub, Helmerhorst, Bollena, & Fukkink, 2014). Door middel van interactievaardigheden kan de taalontwikkeling van peuters namelijk spelenderwijs en op een laagdrempelige manier worden gestimuleerd.

Deze interactievaardigheden spelen tevens een rol in het onderzoek 'Thuis in taal vooraan', waarmee dit beroepsproductverslag samenhangt. Het onderzoek richt zich op de vraag hoe kan worden aangesloten bij de behoeften van pedagogisch medewerkers van VVE-locaties, gericht op het versterken van hun interactievaardigheden om de taalontwikkeling van peuters te stimuleren. Zoals blijkt uit het voorbeeld kan meertaligheid invloed hebben op het ontwikkelen van (een risico op) een taalachterstand bij deze peuters. Het project 'Met taal vooraan', dat trainingen gericht op taalstimulering realiseert aan pedagogisch medewerkers, staat centraal in het onderzoek. De medewerkers van dit project zouden graag aansluiten bij de behoeften die pedagogisch medewerkers hebben rondom het coachen gericht op taalstimulering, zodat de trainingen mogelijk nog effectiever zijn.

Het beroepsproduct dat naar aanleiding van het onderzoek is ontwikkeld, biedt hier handvatten voor. Het betreft een handleiding voor de medewerkers van 'Met taal vooraan', aangevuld met een strategie-kaart – een geheugensteuntje met daarop taal stimulerende strategieën – en een evaluatieformulier voor de pedagogisch medewerkers. Ondanks dat het beroepsproduct oorspronkelijk is ontwikkeld voor de medewerkers van 'Met taal vooraan', kunnen ook anderen die coaching verzorgen aan pedagogisch medewerkers in de kinderopvang baat hebben bij de handleiding.

Het beroepsproduct is weergegeven in de bijlage van dit verslag. De inhoud van het beroepsproductverslag heeft betrekking op de ontwerpeisen (hoofdstuk 2) en de verantwoording van het beroepsproduct (hoofdstuk 3), en op gebruik en implementatie van het product (hoofdstuk 4).

2 Ontwerpeisen

Het beroepsproduct dat naar aanleiding van het onderzoek 'Thuis in taal vooraan' is ontwikkeld, is gebaseerd op onderstaande ontwerpeisen met bijbehorende toelichting en ondersteunende data. In hoofdstuk 3 'Verantwoording' wordt beschreven in hoeverre het product aan deze eisen voldoet.

Ontwerpeis	Toelichting	Ondersteunende data
Ga een vertrouwensband aan met de pedagogisch medewerker.	Een vertrouwensband zorgt voor een veilige basis waaruit kan worden gewerkt. Het is de bedoeling dat de pedagogisch medewerker zich op deze manier vrij voelt in haar handelen en niet het idee heeft op de vingers gekeken te worden.	Gesprek met pedagogisch medewerker: Pm'er 1 benoemt dat zij sterk het verschil voelde tussen de eerste en de derde keer dat er voor het onderzoek participierend werd geobserveerd op VVE-locatie A. De eerste keer voelde pm'er 1 afstand tussen haar en de coach, waardoor ze het idee had op haar vingers gekeken te worden. De derde keer werd er al meer een band opgebouwd tussen pm'er 1 en de coach, waardoor pm'er 1 zich vrijer voelde in haar handelen. Literatuur: Van der Veen & Goijarts (2012) geven aan dat een vertrouwensband aangaan de eerste stap is binnen coaching en het fundament ervan vormt. Wanneer de pedagogisch medewerker zich geaccepteerd en gewaardeerd voelt, zal haar bereidheid om zichzelf te laten zien groeien.
Werk gedurende een langere periode samen met de pedagogisch medewerker.	Door langere tijd met de pedagogisch medewerker te werken ontstaat ruimte om eerst een vertrouwensband met de pedagogisch medewerker aan te gaan en vervolgens intensief samen te werken.	Literatuur: Gereedschap 'Leren van elkaar: professionaliseringsactiviteiten' vanuit Hogeschool Rotterdam (Van der Pluijm, 2018).
Werk bottom-up met de pedagogisch medewerker.	Een bottom-up benadering sluit beter aan bij pedagogisch medewerkers dan een top-down benadering. Door samen te werken met de pedagogisch medewerker kan worden aangesloten bij haar behoeften. Dit kan ten goede komen aan het stimuleren van de taalontwikkeling. Op deze manier ontstaat co-coaching: een vorm van coaching waarbij pedagogisch medewerker en coach samen taal stimulerende activiteiten uitvoeren. Dit in tegenstelling tot een coach die toekijkt en de pedagogisch medewerker aanstuurt.	Literatuur: Artikel van Bosmans & Camacho (2017) waarin staat dat pedagogisch medewerkers tot het beste resultaat komen wanneer wordt ingespeeld op hun basisbehoeften: autonomie, verbinding en competentie. Dit kan worden bereikt door met pedagogisch medewerkers samen te werken en ze vrijheid te bieden, in plaats van hun handelen te sturen. Literatuur: Artikel van Balledux, De Lange, Chênevert & Kwok (2010) waaruit blijkt dat ook andere coachingsprojecten in de kinderopvang laten zien dat aansluiten bij de behoeften van pedagogisch medewerkers het meest effectief is. Literatuur: Gereedschap 'Leren van elkaar: professionaliseringsactiviteiten' vanuit Hogeschool Rotterdam (Van der Pluijm, 2018). Gesprek met pedagogisch medewerkers: Pm'er 1 en pm'er 2 geven aan dat zij co-coaching een fijne benaderingswijze zouden vinden en hier open voor staan. Beiden hebben top-down coaching in het verleden als vervelend ervaren en benoemen dat dit hun handelen op een negatieve manier beïnvloedt.

Richt je met de pedagogisch medewerker op taal uitlokkende en taal uitbreidende interactievaardigheden.	Met taal uitlokkende en taal uitbreidende interactievaardigheden kan de taal zo optimaal mogelijk worden gestimuleerd. De vaardigheden dienen aangepast te worden aan het taalniveau van het kind en dienen zich te richten op de interesses van het kind.	Literatuur: PowerPoint 'Met taal vooraan: Taalverrijking op de voor- en vroegschoolse educatie' (Halm, 2018). Literatuur: VAT-principes van de 'Hanen-cursus' uit <i>Praten doe je met z'n tweeën</i> (Pepper & Weitzman, 2009).
Evalueer frequent om tot een zo optimaal mogelijk beroepsproduct te komen.	Door na elke co-coachingsactiviteit kort met de pedagogisch medewerker te evalueren, kan worden bekeken wat werkt en kunnen snel kleine aanpassingen worden gedaan. Door te evalueren wordt verbinding gezocht met de pedagogisch medewerker en groeit haar bewustwording.	Literatuur: Van der Donk & Van Lanen (2013) beschrijven dat je je ontwerp kunt testen, herontwerpen en opnieuw kunt testen. Tegelijkertijd verzamel je data. Om tot een zo optimaal mogelijk beroepsproduct te komen herhaal je dit tot het ontwerp aan alle ontwerpeisen voldoet. Literatuur: Gereedschap 'Leren van elkaar: professionaliseringsactiviteiten' vanuit Hogeschool Rotterdam (Van der Pluijm, 2018). Literatuur: Bosmans & Camacho (2017) beschrijven dat 'verbinding' een van de basisbehoeften van pedagogisch medewerkers is. Gesprek met pedagogisch medewerkers: Tijdens het evalueren van een taal stimulerende activiteit benoemen pm'er 1 en pm'er 3 dat zij zich bewuster worden van taalstimulering en dit vaker inzetten.

3 Verantwoording

In het onderzoek 'Thuis in taal vooraan' is onderzocht welke behoeften pedagogisch medewerkers hebben rondom taalstimulering. Hieruit is naar voren gekomen dat dit wat betreft hun behoeften qua inhoud uiteenloopt. Elke pedagogisch medewerker past andere interactievaardigheden toe en heeft daarmee andere behoeften in het verwerven van nieuwe vaardigheden. Qua coachingsvorm blijken pedagogisch medewerkers in het algemeen behoefte te hebben aan het samen uitvoeren van taal stimulerende activiteiten, zodat zij op een natuurlijke manier kunnen handelen. Meerdere pedagogisch medewerkers geven aan dat er druk ontstaat wanneer iemand kijkt naar wat zij doen. Dit werkt niet stimulerend in hun handelen en daarmee in de taalstimulering en taalontwikkeling van het kind.

Het samen uitvoeren van activiteiten komt terug in het gereedschap 'Leren van elkaar: professionaliseringsactiviteiten' vanuit Hogeschool Rotterdam en wordt hier *co-coaching* genoemd (Van der Pluijm, 2018). Deze term wordt doorgaans vaker gebruikt, afgewisseld met de term *peer-coaching*, waarmee wordt aangeduid dat coaching plaatsvindt tussen twee peers, zoals collega's of studenten. Ook wordt de term *co-actief coachen* gebruikt, waarbij de nadruk wordt gelegd op de kracht van de coachingsrelatie (Whitworth, Kimsey-House, Kimsey-House, & Sandahl, 2009). Volgens Van der Pluijm ondersteunt een co-coach de professional op de werkvloer en evalueert de taal stimulerende activiteiten samen met de professional, waardoor de professional zich gesteund kan voelen. Dit concept is getest op een VVE-locatie die is betrokken bij het onderzoek. Naast dat taal stimulerende activiteiten met de pedagogisch medewerkers zijn uitgevoerd en geëvalueerd, zijn de pedagogisch medewerkers betrokken bij de manier van coachen, door ook dit regelmatig te evalueren. De coachingsactiviteiten die hier zijn ontwikkeld blijken een positieve invloed te hebben. De pedagogisch medewerkers benoemen zich door de aanwezigheid van een co-coach bewuster te worden van taalstimulering en er is groei te zien in het toepassen hiervan. Zij nemen het handelen van de co-coach geregeld over. Een belangrijk punt is dat de pedagogisch medewerkers aangeven op een natuurlijke manier te kunnen handelen. Dat is stimulerend voor de band tussen pedagogisch medewerker en co-coach, de co-coaching zelf, de taalstimulering én uiteindelijk de taalontwikkeling van het kind. Met deze manier van coachen komt men dicht bij de pedagogisch medewerker, waardoor gemakkelijk en snel bij de individuele behoeften kan worden aangesloten.

Ook in de literatuur die bij het onderzoek is betrokken, komt naar voren dat aansluiten bij de behoeften van pedagogisch medewerkers effectief is (Balledux, De Lange, Chênevert, & Kwok, 2010). Volgens Bosmans & Camacho (2017) is het belangrijk als coach voor verbinding te zorgen. Zij benoemen dat dit samen met 'competentie' en 'autonomie' de basisbehoefte van pedagogisch medewerkers is. Door binnen co-coaching de nadruk niet op het goede voorbeeld van de coach te leggen, maar juist het handelen van de pedagogisch medewerker als uitgangspunt te nemen, kan in deze behoeften worden voorzien.

Voorafgaand aan het testen van de co-coaching zijn ontwerpeisen opgesteld. Aan de hand hiervan is bekeken of het ontwerp met deze eisen effectief blijkt. Er is drie maanden lang, twee dagdelen per week geparticipeerd op de betrokken VVE-locatie. Hiermee is ruimte gecreëerd om het ontwerp direct in de praktijk te brengen en na aanpassingen steeds opnieuw uit te proberen. Tijdens het testen is gebleken dat de ontwerpeis wat betreft evaluatie, waarin eerst was opgenomen dat het ontwerp een evaluatie-aspect moet bevatten, specifiek kon worden gemaakt. In de praktijk ontstonden namelijk natuurlijke gesprekken over een activiteit of de coaching. In opvolging daarop is met korte evaluatieformulieren gewerkt en dat is door de pedagogisch medewerkers als een laagdrempelige manier van evalueren ervaren. Door tussendoor al regelmatig te evalueren, werd het mogelijk om de coachingsvorm meerdere malen bij of vast te stellen. Het evaluatieformulier is toegevoegd aan het beroepsproduct.

De andere ontwerpeisen zijn behouden. Zowel pedagogisch medewerkers als co-coach hebben gemerkt dat een lang en intensief coachingsproces prettig is. Hierdoor kan een

vertrouwensband ontstaan die ervoor zorgt dat beide partijen zich op hun gemak voelen tijdens het uitvoeren van activiteiten. De pedagogisch medewerker en co-coach leren elkaar kennen, waardoor met humor kan worden gewerkt. Dit zorgt voor plezier en kan het bespreken van verbeterpunten laagdrempeliger maken.

Het co-coachen hangt nauw samen met een bottom-up benadering, doordat wordt aangesloten bij de pedagogisch medewerker en zij een leidende rol heeft. Middels het testen van het product is naar voren gekomen dat bottom-up werken, wat tevens een van de ontwerpeisen is, door middel van meerdere co-coachingsonderdelen kan plaatsvinden. Deze onderdelen komen terug in het beroepsproduct. Aan de hand van de co-coachingsonderdelen is de manier van coachen steeds bijgesteld of vastgesteld. Wanneer bijvoorbeeld werd ervaren dat pedagogisch medewerkers het voorbeeld van een coach geregeld overnemen, is dit onderdeel vaker toegepast. Door binnen de bottom-up benadering te focussen op taal uitlokkende en taal uitbreidende interactievaardigheden, wordt de taalontwikkeling van peuters op een voor de pedagogisch medewerkers toegankelijke manier gestimuleerd.

Uit het onderzoek blijkt het geregeld voor te komen dat pedagogisch medewerkers bij activiteiten de nadruk leggen op het resultaat van de activiteit, terwijl juist het proces van de activiteit benut kan worden voor interactie en taalstimulering (Van der Pluijm, 2014). Met co-coaching kan hier op een laagdrempelige manier op worden aangestuurd. Zo kan een co-coach het goede voorbeeld geven door tijdens het proces van een activiteit zelf interactie op gang te brengen. Een co-coach kan ook suggesties doen ('Zullen we met de kinderen kijken wat er allemaal op de kleurplaat staat?') of de intentie van de pedagogisch medewerker benoemen ('Ik zie dat je het cognitieve doel van het puzzelen nastreeft. Deze activiteit biedt ook gelegenheid om de taalontwikkeling te stimuleren.').

Aan het beroepsproduct is een strategie-kaart toegevoegd met daarop een overzicht van de taal stimulerende strategieën die zijn gebruikt bij het testen van het product. In het onderzoek is meerdere malen naar voren gekomen dat deze strategieën bij pedagogisch medewerkers voor bewustwording en uitbreiding van taalstimulering zorgen. Meerdere pedagogisch medewerkers zeggen het fijn te vinden theorie door te nemen. Op de VVE-locatie waar de co-coaching is getest, hebben de pedagogisch medewerkers de strategie-kaart opgehangen in het lokaal. Zo fungeert het als geheugensteuntje en kan tijdens het co-coachen gemakkelijk naar de strategieën worden verwezen.

De handleiding is doorgenomen met de medewerkers van 'Met taal vooraan' en de pedagogisch medewerkers van de betrokken VVE-locatie. Hieruit is naar voren gekomen dat co-coaching op een realistische manier is weergegeven, maar dat het niet haalbaar is om co-coaching volledig toe te passen binnen de training van 'Met taal vooraan'. Een voorwaarde om co-coaching tot zijn recht te laten komen is het aangaan van een vertrouwensband door langere tijd te coachen. Hier is binnen de training onvoldoende ruimte voor. Wel zijn er andere mogelijkheden om co-coaching toe te passen. Het beroepsproduct is dan ook verrijkt met handvatten die het kenniscentrum Zorginnovatie en de medewerkers van 'Met taal vooraan' kunnen gebruiken om co-coaching zo optimaal mogelijk in te zetten. Zo zou co-coaching kunnen worden uitgevoerd door andere personen dan de coach van 'Met taal vooraan'. Studenten van de opleiding Logopedie of hbo'ers die, al dan niet als coach, werkzaam zijn op VVE-locaties lijken hier geschikt voor. Zij zijn snel inzetbaar, kosten relatief weinig geld en kunnen vanuit hun positie gemakkelijk een gelijkwaardige relatie aangaan met de pedagogisch medewerker.

4 Aandachtspunten voor gebruik en implementatie

Gebruik van het beroepsproduct

Wanneer het beroepsproduct in gebruik wordt genomen, kan op een aantal aandachtspunten worden gelet. Ten eerste is het voor de uitvoering van het beroepsproduct bevorderend wanneer de pedagogisch medewerkers gemotiveerd zijn. Er dient voldoende draagvlak te zijn om de co-coaching uit te voeren. In het onderzoek is dit nagestreefd door de pedagogisch medewerkers nauw te betrekken bij het coachingsproces. Door hier met de pedagogisch medewerkers over in gesprek te gaan, wordt openheid gecreëerd. In feite is dit al een aspect van co-coaching. Samendoen zorgt voor transparantie, begrip en motivatie en dat maakt het makkelijker én leuker om co-coaching uit te voeren.

Niet alle aspecten die in het beroepsproduct zijn opgenomen zijn haalbaar binnen de training van 'Met taal vooraan'. Er is geen ruimte om een langere periode intensief aan de slag te gaan op een VVE-locatie. Hierdoor wordt het lastiger om snel een vertrouwensband te kunnen opbouwen met de pedagogisch medewerkers. Het kan een mogelijkheid zijn de coachingsmomenten te verlengen, zoals een dagdeel in plaats van anderhalf uur die hier nu voor wordt genomen. Ook kan het bijdragen om de coachingsmomenten sneller te laten opvolgen, zodat er minimaal één keer per week contact is met de pedagogisch medewerkers. Momenteel wordt er in een traject van drie maanden op vier VVE-locaties gecoacht. Wanneer dit bijvoorbeeld opgedeeld zou worden in twee keer anderhalve maand, kunnen twee VVE-locaties in anderhalve maand intensiever worden gecoacht. Binnen de training van 'Met taal vooraan' worden de coachingsmomenten afgewisseld met video-interactiebegeleiding. Wellicht kunnen de coachingsmomenten worden uitgebreid met meerdere momenten tussen deze begeleidingssessies.

Een andere mogelijkheid is om co-coaching buiten de training van 'Met taal vooraan' in te zetten, bijvoorbeeld door co-coaching te laten uitvoeren door studenten of door hbo'ers die werkzaam zijn op VVE-locaties. Een aandachtspunt hierbij is dat zij gecoacht dienen te worden in co-coaching. Dit kan worden vormgegeven door de coach van 'Met taal vooraan' hen in groepjes te laten coachen. Om co-coaching sneller te verspreiden kan de coach van 'Met taal vooraan' andere logopedisten of docenten van de opleiding Logopedie coachen, zodat zij studenten en hbo'ers kunnen coachen in co-coaching. Omdat informatie op deze manier wordt overgebracht op meerdere personen, is het een aandachtspunt om te monitoren of deze informatie nergens verloren gaat. Het is daarom bevorderlijk om met de studenten en hbo'ers regelmatig terug te koppelen en om de VVE-locaties waar co-coaching plaatsvindt te laten bezoeken door degene die de co-coach begeleidt. Om dit alles te bewerkstelligen moeten studenten, hbo'ers van VVE-locaties, logopedisten en docenten worden bereikt. De connectie met Hogeschool Rotterdam vormt een ingang om studenten en docenten te bereiken. Logopedisten zouden via ZOLORO (Zorggroep Logopedie Rotterdam), een Rotterdams samenwerkingsverband voor eerstelijns logopedisten waar de coach van 'Met taal vooraan' aan is verbonden, benaderd kunnen worden. Hbo'ers kunnen worden bereikt door VVE-locaties op de wachtlijst van 'Met taal vooraan' te benaderen of kinderopvangorganisaties aan te schrijven.

Implementatie van het beroepsproduct

Om het beroepsproduct zo effectief mogelijk te implementeren is draagvlak ontwikkeld bij de medewerkers van 'Met taal vooraan'. Met de opdrachtgever en mede-ontwikkelaar van de training is tijdens het onderzoek zowel mondeling als schriftelijk gecommuniceerd over de bevindingen en het beoogde beroepsproduct. De opdrachtgever heeft hierin aangegeven dat het product voor een bredere kijk op coaching kan zorgen. Met het product kunnen de medewerkers nagaan in hoeverre co-coaching binnen de training al wordt toegepast en in welk opzicht co-coaching de training kan verrijken. Volgens de opdrachtgever is het passend dat het product zich richt op de vorm van de coaching, gezien de medewerkers van de

training professionele kennis hebben van taalstimulering en hierdoor niet gestuurd hoeven te worden op inhoud.

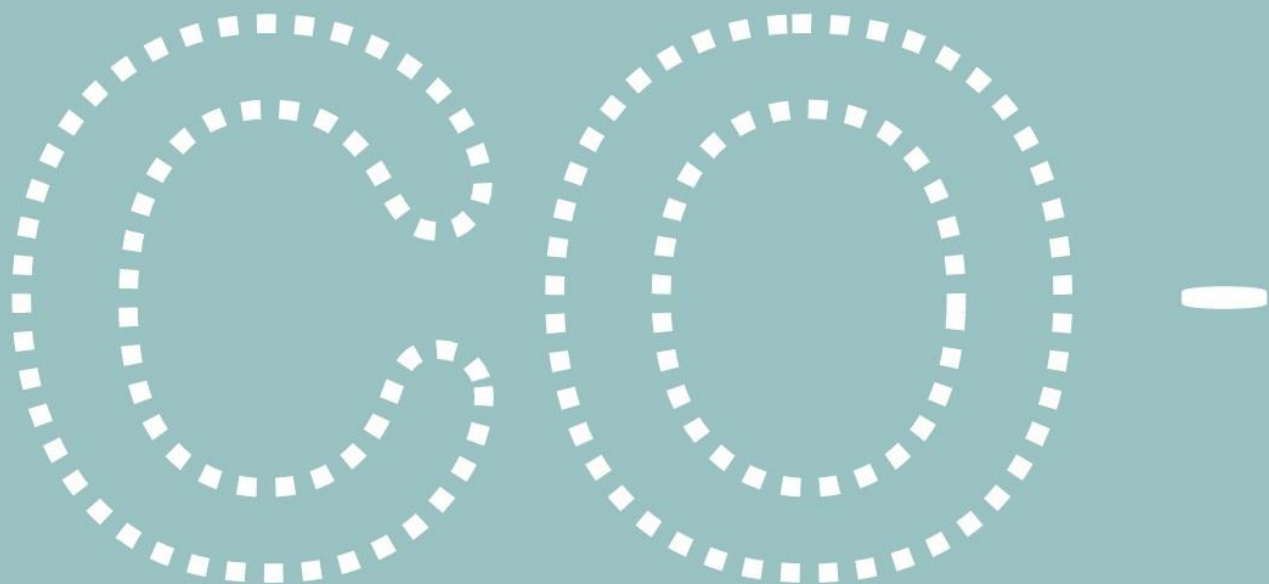
Ook met de uitvoerend coach en logopedist van de training is tijdens het onderzoek in gesprek gegaan. Terwijl is aangegeven dat het onderzoek zich richt op mogelijke verbeteringen in de vorm van de coaching, heeft de logopedist aangegeven zoekende te zijn in haar manier van coachen. Met de logopedist zijn daarom al een aantal bevindingen uit het onderzoek besproken. De logopedist heeft naar aanleiding hiervan aangegeven nieuwsgierig te zijn naar de rest van de onderzoeksuitkomsten. Dit vormt een ingang voor de implementatie van het beroepsproduct.

Voordat het beroepsproduct officieel wordt gepresenteerd aan de medewerkers van 'Met taal vooraan', zijn de bevindingen uit het onderzoek en de opzet van het beroepsproduct met de medewerkers gedeeld. Het doel hiervan is de meningen van de medewerkers hierover in kaart brengen, met daarin zowel krachten als verbeterpunten, zodat het product nauwer bij hun behoeften kan worden aangesloten. Ondanks dat niet alle aspecten van het beroepsproduct haalbaar zijn binnen de training van 'Met taal vooraan', vinden de medewerkers dat het product potentie heeft en duidelijke handvatten biedt. Zij staan ervoor open co-coaching toe te passen in hoeverre dit haalbaar is. Daarnaast is de opzet van het beroepsproduct gedeeld met de pedagogisch medewerkers van de VVE-locatie waar de co-coaching is getest. Dit om vanuit hun perspectief te horen of het product een realistische weergave van de werkelijkheid weergeeft en wat zij krachten en verbeterpunten vinden. Middels het beroepsproduct is co-coaching volgens hen goed in beeld gebracht en biedt het product duidelijke handvatten om met de coaching aan de slag te gaan. Door het delen met de medewerkers van 'Met taal vooraan' en de pedagogisch medewerkers is het beroepsproduct gecheckt op gebruiksvriendelijkheid.

Het beroepsproduct wordt uiteindelijk op papier overhandigd aan de medewerkers van 'Met taal vooraan', maar wordt tegelijkertijd mondeling overgebracht. Doordat het product wordt toegelicht, ontstaat een zo realistisch mogelijk beeld ervan. Er kunnen direct vragen worden gesteld en eventuele onduidelijkheden worden weggenomen. Tijdens deze presentatie zullen tevens docenten van de opleiding Logopedie van Hogeschool Rotterdam aanwezig zijn. Met hun aanwezigheid kan worden bediscussieerd of en op welke manier het beroepsproduct ingezet zou kunnen worden binnen de opleiding Logopedie, bijvoorbeeld door studenten co-coaching te laten uitvoeren op VVE-locaties en docenten dit te laten begeleiden. Ook dit draagt bij aan de implementatie van het product.

Literatuur

- Balledux, M., De Lange, M., Chênevert, C., & Kwok, S. (2010). Alert4You: jeugdzorg vergroot deskundigheid kinderopvang. *Jeugd en Co Kennis*, 4(3), 29-37.
- Bosmans, S., & Camacho, N. (2017). Geef pm'ers speelruimte. *Management Kinderopvang*, 23(2), 26-28.
- Driessen, G., Veen, A., & Van Daalen, M. (2015). *VVE-doelgroepkinderen in de voorschoolse fase*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Gevers Deynoot-Schaub, M. J., Helmerhorst, K. O., Bollena, I., & Fukkink, R. G. (2014). *Pedagogische kwaliteit van de opvang voor 2- tot 4-jarigen in Nederlandse peuterspeelzalen in 2013*. Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam.
- Halm, A. (2018). Met taal vooraan: Taalverrijking op de voor- en vroegschoolse educatie.
- Hammer, C. S., & Miccio, A. W. (2006). Early language and reading development of bilingual preschoolers from low-income families. *Topics in Language Disorders*, 26(4), 322-337.
- Pepper, J., & Weitzman, E. (2009). *Praten doe je met z'n tweeën*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Stichting Lezen & Schrijven. (2014). *Feiten & cijfers geletterdheid*.
- Van de Venne, G., Halm, A., & Neijenhuis, K. (2018). Met Taal Vooraan: taalverrijking op de VVE. Handleiding voor Pedagogisch Medewerkers.
- Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2013). *Praktijkonderzoek in zorg en welzijn*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Van der Pluijm, M. (2014). *Taal begint thuis. Ervaringen, inspiratie en tips voor samenwerking tussen scholen en ouders voor meer taalstimulering thuis*. Rotterdam: Beter Presteren.
- Van der Pluijm, M. (2018). *Leren van elkaar: professionaliseringsactiviteiten*. Geraadpleegd op 22 maart 2018, van <https://www.hogeschoolrotterdam.nl/onderzoek/projecten-en-publicaties/talentontwikkeling/gereedschapskist/gereedschappen2/leren-van-elkaar/>
- Van der Veen, M., & Goijarts, F. (2012). *Motiverende gespreksvoering voor sociaal agogisch werk. Coachen bij gedragsverandering*. Houten: Bohm Stafleu van Loghum.
- Whitworth, L., Kimsey-House, L., Kimsey-House, H., & Sandahl, P. (2009). *Co-actief coachen*. Zaltbommel: Uitgeverij Thema.



coaching

Samendoen
voor, tijdens
en na het
coachen



Een handleiding voor
de medewerkers van
'Met taal vooraan'

Wat is co-coaching?

Co-coaching staat voor samendoen en kan worden gezien als een vernieuwing op de 'ouderwetse' vorm van coaching, waarbij de coach de pedagogisch medewerker aanstuurt. Bij co-coaching voeren de pedagogisch medewerker en de co-coach samen interactie uitlokkende activiteiten uit, met als doel de taalontwikkeling van de kinderen te stimuleren. Tijdens het co-coachen wordt samengewerkt, in gesprek gegaan over de activiteit en gecommuniceerd over hoe de coaching wordt ervaren. Doordat de co-coach meedoet met de activiteit, krijgt de pedagogisch medewerker ruimte om op de co-coach te leunen. De co-coach kan een deel van de activiteit opvangen en de pedagogisch medewerker suggesties aanbieden gericht op taalstimulering.

Voor wie is co-coaching?

Deze handleiding is in eerste instantie bedoeld voor het kenniscentrum Zorginnovatie van Hogeschool Rotterdam, in het speciaal voor de medewerkers van het project 'Met taal vooraan'. De medewerkers kunnen gebruikmaken van de handleiding bij het coachen van pedagogisch medewerkers in taalstimulering op VVE-locaties en zo het project waar mogelijk optimaliseren. Op deze manier wordt de uiteindelijke doelgroep – kinderen van 2 tot 4 jaar met (een risico op) een taalachterstand – bereikt en wordt getracht hun taalontwikkeling zo optimaal mogelijk te stimuleren. Buiten 'Met taal vooraan' is de handleiding toepasbaar voor iedereen die coaching verzorgt aan pedagogisch medewerkers in de kinderopvang. Het is bevorderend wanneer co-coaching wordt uitgevoerd door een coach die gelegenheid heeft om een langere periode intensief te coachen.

Waarom co-coaching?

Peuters met (een risico op) een taalachterstand – bijvoorbeeld vanwege meertaligheid, laaggeletterdheid of een lage SES – hebben optimale taalstimulering nodig om taalproblemen te bestrijden of te voorkomen. De taalontwikkeling van peuters kan spelenderwijs worden gestimuleerd door het toepassen van interactievaardigheden tijdens taal stimulerende activiteiten op VVE-locaties of elders in de kinderopvang. Om deze taalstimulering te optimaliseren, kunnen pedagogisch medewerkers hierin worden gecoacht. In de kinderopvang blijkt dat aansluiten bij de behoeften van pedagogisch medewerkers binnen coaching effectief is. Dit kan worden bereikt door met de pedagogisch medewerkers samen te werken en ze vrijheid te bieden. Co-coaching biedt hier mogelijkheden voor. Ook in de praktijk benoemen pedagogisch medewerkers dat zij binnen coaching graag samen activiteiten uitvoeren. Hiermee wordt een eventuele ongelijkwaardige relatie tussen de coach en de pedagogisch medewerker gereduceerd, waardoor de pedagogisch medewerker het gevoel krijgt zo natuurlijk mogelijk te kunnen handelen. Dit heeft een positieve uitwerking op de interactievaardigheden van de pedagogisch medewerker en daarmee op de taalontwikkeling van het kind.

Co-coachen, hoe doe je dat?

De aansluiting vanuit co-coaching

Tijdens een dagdeel op een VVE-locatie doen zich continu situaties voor waarin de taalontwikkeling van de kinderen kan worden gestimuleerd. Dit geldt voor zowel gestructureerde activiteiten als knutselen en voorlezen, als voor alledaagse situaties, zoals fruit eten en verschoonmomenten. Ook bij het vrije spel van kinderen kan taalstimulering plaatsvinden. Als co-coach kun je bij deze activiteiten aansluiten. De aard van de activiteit kan bepalen in hoeverre co-coaching toepasbaar is. Zo is het bij interactief voorlezen of kringactiviteiten niet altijd passend om tijdens de activiteit te coachen. Situaties als knutselen, puzzelen of spelen in een hoek lenen zich hier beter voor. Daarnaast kun je co-coaching tussendoor toepassen bij alledaagse momenten.

Ook aansluiten bij de werkwijze op de locatie en de manier van handelen van de pedagogisch medewerker is een aandachtspunt. Dit verschilt zowel per locatie als per pedagogisch medewerker. Zo zal er bij sommige locaties veel structuur zijn, terwijl er op andere locaties vrijer wordt gewerkt. De ene pedagogisch medewerker zal van nature al veel taal stimulerende strategieën inzetten, terwijl een ander hierin nog zoekende is. Ook factoren als leeftijd en ervaring spelen mee. Als co-coach kan het helpend zijn je hiervan bewust te zijn en de co-coaching hierop aan te passen.

De voorbereiding op co-coaching

Om co-coaching zo optimaal mogelijk uit te voeren, kunnen vooraf de volgende aandachtspunten in acht worden genomen.

Neem de tijd om een vertrouwensband op te bouwen

Plan vooraf een aantal weken tot maanden in waarin jullie intensief te werk kunnen gaan. Door langere tijd samen te werken ontstaat ruimte om eerst een vertrouwensband met de pedagogisch medewerker aan te gaan en vervolgens intensief samen te werken. Een vertrouwensband kan voor een veilige basis zorgen waaruit kan worden samengewerkt én waaruit plezier kan worden gemaakt. Het opbouwen van een vertrouwensband zorgt ervoor dat de pedagogisch medewerker zich vrij durft te voelen in haar handelen. Ook zul je merken dat het gemakkelijker wordt om op een laagdrempelige manier te wijzen op eventuele verbeterpunten, wellicht door humor toe te passen.

Vraag naar de wensen van de pedagogisch medewerker

Om zo optimaal mogelijk aan te sluiten bij de behoeften van de pedagogisch medewerker, kan het helpend zijn de pedagogisch medewerker direct bij de manier van coachen te betrekken. Door samen in kaart te brengen wat de pedagogisch medewerker wel en niet prettig vindt werken, kan hier tijdens het coachen op worden ingespeeld. Op deze manier groeit de betrokkenheid en kan ook de vertrouwensband groeien.

Wees je bewust van je persoonlijke invloed

Elk persoon is anders en zal daarom een andere invulling geven aan de rol van co-coach. Voor het opbouwen van een gelijkwaardige relatie is het helpend je bewust te zijn van je rol als coach en hetgeen dit met de pedagogisch medewerker doet. Je persoonlijkheid kan meespelen in deze relatie en in de coaching.

Heb oog voor de achtergrond van het kind

Meertaligheid, maar ook laaggeletterdheid – wat minder gemakkelijk te herkennen is – heeft invloed op de taalontwikkeling van het kind. Voor gepaste differentiatie is het van belang de pedagogisch medewerker hiervan bewust te maken. Houd daarom rekening met het taalniveau van het kind en draag dit over aan de pedagogisch medewerker.

Heb oog voor het doel van een activiteit

Vrijwel elke situatie of activiteit op een VVE-locatie leent zich voor taalstimulering. Naast het stimuleren van de taalontwikkeling kunnen activiteiten ook andere ontwikkelingsdoelen bevatten, zoals doelen gericht op de motorische of sociaal-emotionele ontwikkeling. Hierdoor kan het voorkomen dat de pedagogisch medewerker meer gericht is op het resultaat van de activiteit, zoals een knutselwerkje, dan op mogelijke interactie tijdens het proces van de activiteit. Het kan verhelderend werken om hier voorafgaand aan een activiteit met de pedagogisch medewerker duidelijkheid over te scheppen.

Neem de taal stimulerende strategieën door

Om de pedagogisch medewerker bewust te maken van strategieën gericht op taalstimulering, zoals interactie uitlokkende en taal uitbreidende strategieën, kunnen deze aan de hand van de bijgevoegde strategie-kaart met de pedagogisch medewerker worden doorgenomen. De strategie-kaart kan in het bezit blijven van de pedagogisch medewerker, zodat zij hier geregeld op kan terugkijken.

De uitvoering van co-coaching

De kern van co-coaching is samendoen met de pedagogisch medewerker. Als co-coach sluit je niet alleen aan bij de activiteit, maar doe je mee met de pedagogisch medewerker en de kinderen. In plaats van dat de coach voordoet en de pedagogisch medewerker nadoet, voer je beiden de activiteit uit en ondersteun je de pedagogisch medewerker op deze manier. Als co-coach kun je onderstaande aspecten laten terugkomen in je manier van coachen.

Een voorbeeldfunctie aannemen

Tijdens de activiteit kun je uitdrukkelijk het goede voorbeeld geven wat betreft taalstimulering. Je hoeft hierbij niet te benoemen dat je het goede voorbeeld geeft of dat wat je doet goed is. Zo voorkom je dat er een ongelijkwaardige verhouding ontstaat tussen jou als co-coach en de pedagogisch medewerker. Door alleen het goede voorbeeld te geven, creëer je de kans dat de pedagogisch medewerker dit van je zal overnemen. Wanneer de pedagogisch medewerker dit doet, kun je dit naar haar benoemen.

Voorbeeld: De pedagogisch medewerker verzorgt een kleuractiviteit, waarbij de kinderen plaatjes rondom een thema mogen inkleuren. De pedagogisch medewerker zegt alleen tegen de kinderen dat zij de plaatjes mogen inkleuren. Als co-coach kun je aansluiten bij de kinderen door tijdens het kleuren samen met hen de plaatjes te bekijken en te benoemen. Wellicht neemt de pedagogisch medewerker dit van je over. Je kunt dan aangeven dat je ziet dat zij aan het benoemen is en eventueel toelichten waarom dit stimulerend is.

Suggesties doen

Om de interactievaardigheden van de pedagogisch medewerker te versterken, kun je tijdens de activiteit suggesties doen. Ook hierbij kun je de nadruk leggen op het samendoen. Het kan helpend zijn om je zin te beginnen met 'Zullen we ...'. Hiermee geef je aan wat stimulerend kan werken, maar leg je tegelijkertijd de nadruk op het samendoen en laat je de keus bij de pedagogisch medewerker.

Voorbeeld: In plaats van in bovenstaand voorbeeld het goede voorbeeld te geven, kun je er ook voor kiezen een suggestie te doen. Zo kun je voorstellen: 'Zullen we de plaatjes met de kinderen bekijken en benoemen?'

Sterke punten benoemen

Door tijdens de activiteit te benoemen wat de pedagogisch medewerker goed doet, kan het zelfvertrouwen en de bewustwording van de pedagogisch medewerker groeien. Je kunt tevens toelichten waarom het handelen sterk is en daarmee welke invloed het heeft.

Voorbeeld: Tijdens de kleuractiviteit benoemt de pedagogisch medewerker een van de plaatjes naar een kind. Het kind lijkt echter meer interesse te tonen in een potlood dat op de grond is gevallen. De pedagogisch medewerker kijkt hiernaar, pakt het potlood en zegt: 'Het potlood is gevallen.' Als co-coach kun je benoemen: 'Wat goed dat je hier zijn interesse volgde. Zo hou je de interactie in stand.'

Intenties benoemen

Soms komt het voor dat de pedagogisch medewerker de juiste intentie lijkt te hebben, maar de uitvoering hiervan niet stimulerend werkt. Op deze momenten kun je de intentie die je ziet benoemen, met een suggestie voor de uitvoering.

Voorbeeld: Bij het benoemen van de plaatjes tijdens de kleuractiviteit, vraagt de pedagogisch medewerker achter elkaar aan een kind: 'Wat is dit?' Hiermee stopt de interactie. Je kunt naar de pedagogisch medewerker benoemen dat je ziet dat zij taal wil uitlokken. Vervolgens kun je bijvoorbeeld voorstellen: 'Zullen we vragen waar de auto op het plaatje naartoe gaat?'

Gerichte vragen stellen

Tijdens het samendoen kunnen gerichte vragen over het handelen van de pedagogisch medewerker bijdragen aan de bewustwording van en reflectie op het handelen. Wees hierbij voorzichtig met het stellen van waarom-vragen als 'Waarom deed je dat?'. Deze vragen kunnen de pedagogisch medewerker het gevoel geven verantwoording af te moeten leggen. Onder andere hoe-vragen zijn vaak geschikt.

Voorbeeld: Vragen die in bovenstaande situatie aan de pedagogisch medewerker gesteld zouden kunnen worden, zijn 'Hoe vind je het om de interesse van het kind te blijven volgen?', 'Welk effect merk je hiervan?', 'Hoe voelt dat voor jou?', etc.

Kleine stappen nemen

Door kleine stappen te nemen wordt de hoeveelheid coaching gedoseerd. Zo kun je je tijdens een situatie op één interactievaardigheid richten. De pedagogisch medewerker krijgt hierdoor de kans zich rustig op deze vaardigheid te focussen en wordt niet overladen met opstapelende feedback. Je kunt eventuele andere interactievaardigheden alsnog aanstippen door hierin als co-coach het goede voorbeeld te geven.

Voorbeeld: Tijdens het kleuren biedt de pedagogisch medewerker een kind twee potloden aan en vraagt het kind te kiezen. Op dat moment reikt het kind naar een mandje dat op tafel staat. Als co-coach zeg je lachend: 'Het mandje is toch interessanter.' De pm'er zegt: 'Oh, jij wil die.' en geeft het mandje aan het kind. Je zou de pedagogisch medewerker erop kunnen wijzen dat zij in plaats van 'die' voortaan 'het mandje' kan zeggen. Omdat het volgen van de interesses al aan de orde is gekomen, kun je ervoor kiezen dit achterwege te laten en hierin zelf het goede voorbeeld te nemen door tegen het kind te zeggen: 'Jij wil het mandje.'

Het stimulerende benadrukken

Als coach kun je soms geneigd zijn het verschil aan te tonen tussen stimulerende en niet stimulerende vaardigheden. Hierbij bestaat het gevaar dat je de nadruk legt op de vaardigheden die volgens jou onjuist zijn. Wanneer je de nadruk op het positieve legt, bestaat de kans dat de pedagogisch medewerker dit zal opslaan en overnemen.

Voorbeeld: Naar aanleiding van bovenstaande situatie benoem je naar de pedagogisch medewerker dat het belangrijk is om gezamenlijke aandacht te hebben. Om dit te verduidelijken zou je kunnen uitleggen wat er gebeurt wanneer je dat niet hebt (de aandacht is weg, de interactie stopt, etc.). In plaats daarvan kun je benoemen wat er gebeurt als je wel gezamenlijke aandacht hebt (er is aandacht, er is interactie, etc.).

Naar strategieën verwijzen

Bij co-coaching gericht op taalstimulering spelen interactie uitlokkende en taal uitbreidende strategieën een leidende rol. Om de pedagogisch medewerker hiervan bewust te maken kunnen deze strategieën tijdens de activiteit worden benoemd. Het is helpend wanneer de strategieën op een eerder moment met de pedagogisch medewerker zijn doorgenomen. Hierbij kan de strategie-kaart worden gebruikt en overhandigd aan de pedagogisch medewerker, zodat zij hier geregeld op kan terugkijken.

Voorbeeld: Als het potlood tijdens de kleuractiviteit op de grond valt, zegt het kind 'Vallen.' De pedagogisch medewerker zegt vervolgens 'Vallen. Het is potlood is gevallen.' Als co-coach kun je dit benoemen en aangeven dat de pedagogisch medewerker de strategie 'verlengen' toepast.

Terugkoppelen

Om ontwikkeling van de pedagogisch medewerker tijdens het proces van de co-coaching aan te tonen, kun je als co-coach tijdens activiteiten geregeld terugkoppelen naar eerder genoemde aspecten. Ook dit draagt bij aan bewustwording en reflectie van de pedagogisch medewerker.

Voorbeeld: Een aantal dagen na de kleuractiviteit voer je als co-coach met de pedagogisch medewerker een soortgelijke activiteit uit. De pedagogisch medewerker wisselt vragen als 'Wat is dat?' af met open vragen. Je kunt benoemen dat dit je opvalt en eventueel vragen of de pedagogisch medewerker deze strategie bewust inzette.

De evaluatie van co-coaching

Om de co-coaching zo optimaal mogelijk te laten aansluiten bij de behoeften van de pedagogisch medewerker, kan het helpend zijn om de manier van coachen regelmatig met de pedagogisch medewerker te evalueren. Ook de activiteit zelf kan geëvalueerd worden. Beide evaluaties kunnen zowel tijdens als na de activiteit plaatsvinden.

Voorbeeld: Tijdens de kleuractiviteit heb je als co-coach voorgesteld de plaatjes te benoemen. Naar aanleiding hiervan kun je direct of na de activiteit aan de pedagogisch medewerker vragen hoe zij deze interventie heeft ervaren. Vond ze het prettig om deze suggestie te krijgen? Wat vond ze van de manier waarop dit werd gebracht? Sluit dit aan bij haar behoeften? Daarnaast kun je de pedagogisch medewerker vragen wat zij vond van de uitvoering van de activiteit. Heeft zij naar aanleiding hiervan behoeften voor een volgende keer?

Naast mondelinge evaluaties kan er ook schriftelijk worden geëvalueerd. De pedagogisch medewerker krijgt zo de tijd om na te denken over haar feedback. Hier kan het bijgevoegde evaluatieformulier voor worden gebruikt. Op basis hiervan kunnen de coachingsactiviteiten worden bijgesteld, aansluitend bij de behoeften van de pedagogisch medewerker. Evalueren helpt niet alleen bij het bijstellen van de coaching. Het zorgt er tevens voor dat de pedagogisch medewerker zich betrokken voelt bij het coachingsproces en hier invloed op kan uitoefenen, zodat in haar behoeften wordt voorzien. Hiermee ontstaat verbinding en wordt bijgedragen aan de vertrouwensband tussen pedagogisch medewerker en coach, wat een positieve invloed zal hebben op de coaching en daarmee op de taalstimulering en taalontwikkeling van het kind.

Co-coaching in beeld

Voorbeeld 1



Tijdens een kleuractiviteit is de pedagogisch medewerker gericht op haar eigen handelen: knippen. De co-coach neemt een voorbeeldfunctie aan door taal te stimuleren. De pedagogisch medewerker krijgt ruimte om dit op te merken. Zonder dat benoemd hoeft te worden hoe het moet of wat de co-coach doet, neemt de pedagogisch medewerker het voorbeeld over.

Voorbeeld 2



Tijdens het spelen met het poppenhuis draagt de pedagogisch medewerker een spelidee aan, terwijl het kind gericht is op iets anders. De co-coach laat met humor weten dat de interesse van het kind bij het bed is. De pedagogisch medewerker bouwt hierop voort door dit te benoemen.

Voorbeeld 3



Een kind doet een communicatiepoging. De pedagogisch medewerker gaat hierop in en stelt open vragen. De co-coach benoemt dit sterke punt naar de pedagogisch medewerker en geeft aan welke invloed dit heeft. De pedagogisch medewerker wordt zich hierdoor bewust van de taal stimulerende strategie die zij toepast en kan die in het vervolg bewust toepassen.

Voorbeeld 4



De pedagogisch medewerker benoemt dat het kind een puzzelstukje laat vallen. Zij heeft eerder aangegeven dat ze onbewust taal stimulerende strategieën toepast. De pedagogisch medewerker geeft opnieuw aan dat ze dit onbewust doet. De co-coach benoemt dat dit juist laat zien dat de pedagogisch medewerker zich bewust wordt van deze strategieën.

Hoe kan co-coaching worden ingezet?

Co-coaching heeft de meest positieve uitwerking wanneer er een langere periode intensief met de pedagogisch medewerker wordt gewerkt. Een richtlijn is twee maanden, twee dagdelen per week. Hierin is te variëren door de periode korter en intensiever, of langer en minder intensief te maken. Een minimum van één dagdeel per week wordt aanbevolen.

De training van 'Met taal vooraan' bestaat uit twee coachingsmomenten, afgewisseld met video-interactiebegeleiding. Om deze reden is het niet haalbaar co-coaching in zijn volledigheid toe te passen binnen de training. Co-coaching zou niet tot zijn recht komen, wat ten koste zou gaan van de kwaliteit van de coaching en daarmee van de taalstimulering. Co-coaching kan wel op andere manieren worden ingezet. Aan het kenniscentrum Zorginnovatie en de medewerkers van 'Met taal vooraan' worden onderstaande handvatten geboden.

Handvatten voor binnen de bestaande training:

- Pas co-coaching toe binnen de training van 'Met taal vooraan' in hoeverre dit haalbaar is. Maak bijvoorbeeld gebruik van een selectie aan co-coachingsonderdelen en betrek de pedagogisch medewerkers bij het coachingsproces door de coaching tijdens de training te evalueren. Sluit aan bij activiteiten die de pedagogisch medewerker uitvoert.
- Pas elementen van co-coaching toe binnen de video-interactiebegeleiding, bijvoorbeeld door de pedagogisch medewerkers ook hier bij het coachingsproces te betrekken.
- Verleng de coachingsmomenten waar mogelijk in lengte en hoeveelheid. Probeer de pedagogisch medewerkers één keer per week te zien.
- Wees je bewust van je rol als coach en hetgeen dit met de pedagogisch medewerker doet. Denk hierbij aan aspecten als gelijkwaardigheid en persoonlijke invloed in het coachingsproces.

Handvatten voor buiten de bestaande training:

- Inventariseer welke personen in de gelegenheid zijn en geschikt zijn om co-coaching toe te passen op VVE-locaties. Denk hierbij aan studenten van de opleiding Logopedie of hbo'ers die, al dan niet als coach, werkzaam zijn op VVE-locaties.
- Coach deze personen in groepjes door de coach van 'Met taal vooraan'. Maak hierbij gebruik van de handleiding voor co-coaching. Oefen met elkaar of door middel van voorbeeldfilmpjes van pedagogisch medewerkers.
- Voor verdere verspreiding: coach andere logopedisten of docenten van de opleiding Logopedie in het coachen van co-coaching, zodat ook zij groepjes studenten en hbo'ers kunnen begeleiden.
- Monitor de co-coaching door met de studenten en hbo'ers regelmatig terug te koppelen en de VVE-locaties waar co-coaching plaatsvindt te bezoeken. Laat de studenten en hbo'ers de co-coaching met de pedagogisch medewerkers evalueren.

De rode draad van co-coaching

Door de handleiding loopt een opvallende rode draad die de kern vormt van co-coaching.



Strategie-kaart

Interactie uitlokkende strategieën

Met interactie uitlokkende strategieën wordt communicatie uitgelokt, waardoor er ruimte ontstaat voor taalverrijking. Interactie uitlokkende strategieën zijn o.a.:

Richten

- Richt je op het kind
- Zit op dezelfde ooghoogte als het kind
- Reageer op de communicatiepogingen van het kind
- Volg de interesses van het kind

Beurtgedrag

- Neem de beurt
- Geef de beurt door te wachten en te hinten dat het kind de beurt mag nemen
- Pas je beurt qua lengte en tempo aan aan de beurt van het kind

Vertragen

- Pas je spreektempo aan aan het kind
- Maak ruimte voor pauzes

Vragen stellen

- Stel open en oprechte vragen

Taal uitbreidende strategieën

Door taal toe te voegen middels taal uitbreidende strategieën zullen de taalkennis en taalvaardigheden van het kind worden uitgebreid. Taal uitbreidende strategieën zijn o.a.:

Benoemen

- Ondertitel wat het kind doet, ziet of voelt
- Leg uit wat er gebeurt
- Imiteer het kind en benoem wat je doet
- Herhaal de benoemde woorden

Variëren

- Gebruik gevarieerde woorden
- Pas correct taalgebruik toe
- Gebruik zelfstandige naamwoorden in plaats van niet-specifieke woorden als 'het', 'hem', 'dat' en 'die'

Verlengen

- Voeg taal toe aan de uiting van het kind
- Herhaal de zin van het kind en maak deze langer

Verbeteren

- Herhaal de uiting van het kind in de juiste grammaticale structuur

Interactie belemmerende gedragingen

Interactie belemmerende gedragingen hebben een negatief effect op de communicatie en kunnen de interactie stoppen. Interactie belemmerende gedragingen zijn o.a.:

Conversatiestoppers

- Het stellen van testvragen als 'Wat is dat?'
- Het stellen van gesloten vragen, te moeilijke vragen, retorische vragen en druk verhogende vragen
- Te veel vragen stellen

Richten op resultaat

- Richten op het resultaat van een activiteit, in plaats van op mogelijke interactie tijdens het proces van de activiteit

Niet richten

- Geen aandacht hebben voor de communicatiepogingen en de interesses van het kind
- Niet wachten en pauzeren

Gebaseerd op de literatuur van:
Halm, 2018
Pepper & Weitzman, 2009
Van de Venne, Halm & Neijenhuis, 2018
Van der Pluijm, 2014

Evaluatieformulier

Naam:

Datum:

Ik heb deze manier van coachen ervaren als:

- ☐ Heel prettig
- ☐ Prettig
- ☐ Neutraal
- ☐ Niet zo prettig
- ☐ Helemaal niet prettig

Toelichting:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Deze manier van coachen sluit:

- ☐ Wel
- ☐ Niet
- ☐ Deels

... aan bij mijn behoeften gericht op taalstimulering.

Toelichting:

.....

.....

.....

.....

.....

.....