

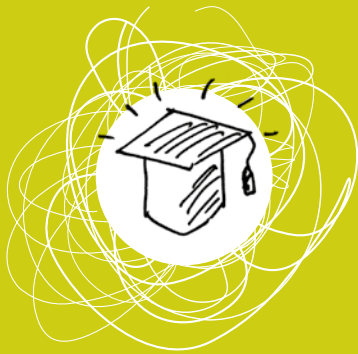
**KENNISDOSSIER
KINDEROPVANG
BKK**



Taalontwikkeling in de kinderopvang

Auteurs: Dr. Judith Stoep, Christel Dood, MSc
en Noor van der Windt, MSc

BKK2017001



Kennisdossier kinderopvang BKK

De kinderopvang ontwikkelt zich wereldwijd snel als een professionele pedagogische dienstverlening aan kinderen, meestal tussen de nul en zes jaar. In Nederland maar zeker ook internationaal groeit de kennis over wat goede kinderopvang is en welke effecten die (mogelijk) heeft. BKK wil aanbieders van kinderopvang en haar individuele medewerkers informeren over deze ontwikkelingen, over deze kennis. Het brengt daartoe een serie uitgaven uit, genoemd Kennisdossier kinderopvang BKK.

Dit dossier dient als een interessante 'bloemlezing' voor het veld en geeft belangstellenden op het gebied van kinderopvang inzicht in recente ontwikkelingen en bevindingen op het gebied van kwaliteitsaspecten van kinderopvang. Kinderopvang is het verzamelbegrip voor de verschillende vormen van kinderopvang die we in Nederland kennen, namelijk kinderdagverblijven voor kinderen van nul tot en met vier jaar, gastouderopvang voor kinderen tot en met twaalf jaar, peutergroepen (zoals VVE-groepen of peuterspeelzalen) en de buitenschoolse opvang voor vier- tot en met twaalfjarigen.

Thema's die aan de orde kunnen komen zijn kwaliteitskaders en kwaliteitsbeleid internationaal en beschikbare goede meetinstrumenten om de kwaliteit te meten.

TAALONTWIKKELING IN DE KINDEROPVANG

Goede kinderopvang is op allerlei fronten van betekenis voor de ontwikkeling van het jonge kind, maar zeker op het gebied van de taalontwikkeling heeft de sector veel te bieden. In dit katern gaan we in op de belangrijkste mijlpalen en processen in de taalontwikkeling. We hebben daarbij in het bijzonder aandacht voor het interactieve karakter van het taalleerproces en de rol die de pedagogisch medewerker kan vervullen in het stimuleren van communicatie en taal. Judith Stoep, Christel Dood en Noor van der Windt van het Expertisecentrum Nederlands laten met voorbeelden uit de praktijk en verwijzingen naar recente inzichten uit taalontwikkelingsonderzoek zien wat van belang is om kansen te creëren voor taal.

Taalontwikkeling in de kinderopvang

**Dr. Judith Stoep, Christel Dood, MSc
en Noor van der Windt, MSc**

Taalontwikkeling in de kinderopvang

Taal in ontwikkeling

De bouwstenen voor taalvaardigheid liggen bij de geboorte van ieder kind al klaar. Door interactie met degenen die nabij zijn, leert het kind om deze 'taalblokken' op de juiste plaats te leggen, en zo ideeën en gevoelens uit te wisselen. Te begrijpen wat de ander zegt, en te verwoorden wat de eigen gedachten zijn. In dit kennisdossier beschrijven we hoe interactie, communicatie en taal met elkaar verweven zijn, en dat het stimuleren van taalvaardigheid veel meer is dan alleen maar goed taalaanbod creëren voor het kind.

Input en output gaan hand in hand

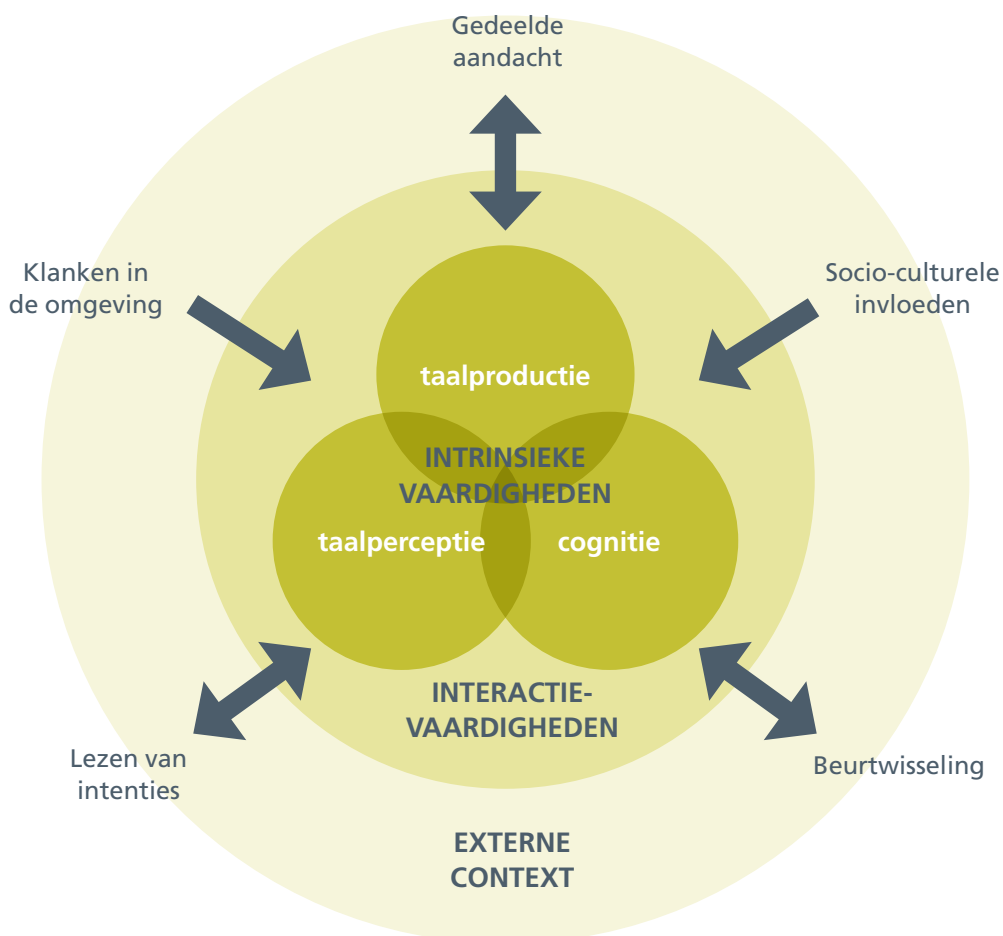
De eersten van wie een kind taal hoort zijn de ouders, de meest nabije communicatiepartners. De communicatie tussen ouders en kind wordt ook wel coöperatieve communicatie genoemd: ze zijn beiden vanaf de geboorte actief bezig met het vormgeven van dagelijkse interacties (Renzi, Romberg, Bolger & Newman, 2017). Al vroeg hebben kinderen in de gaten dat ze deel zijn van een interactie, omdat ze met hun ouders gezamenlijk kijken en luisteren naar datgene wat zich in hun omgeving afspeelt en bevindt. Deze *joint attention* houdt in dat ouders en kind aandacht hebben voor hetzelfde object of dezelfde actie, en zich ervan bewust zijn dat ze samen waarnemen. De momenten waarop ouders en kind deze gezamenlijke focus hebben, bijvoorbeeld als ze samen kijken naar een vogel in de tuin, bieden ouders de mogelijkheid om de taalontwikkeling van hun kind te stimuleren en te ondersteunen (Clark, 1999). Ze kunnen de woordenschat van het kind vergroten door het object dat ze beiden zien, te benoemen. En dat gaat ook op voor de activiteiten die ze doen met het kind: als ze hun eigen handelingen verwoorden, of die van het kind, dan krijgen kinderen steeds weer nieuwe kansen om hun taalsysteem uit te breiden, zowel op het gebied van de woordenschat als de grammatica van een taal (Wells, 1985). Ze horen dan namelijk de woorden en zinsconstructies die passen bij de context waarin ze zich bevinden, en kunnen daarmee de relatie leggen tussen taal en de werkelijkheid om hen heen. De mate waarin ouders inspelen op de aandacht van hun kinderen voor hun omgeving, heeft op deze manier directe invloed op de groei in taal die de kinderen doormaken.

Tot kinderen ongeveer een jaar of 5 zijn, verloopt de taalontwikkeling erg snel (Gillis & Schaerlaekens, 2000). Tijdens deze periode zijn ze extra gevoelig voor talige invloeden (Harley, 2014). Je zou kunnen zeggen dat de taal in deze periode langzaam tevorschijn komt bij het kind; in de Engelstalige wetenschappelijke literatuur wordt dit aangeduid als de *Emergence viewpoint* (Davis & Bedore, 2013). In dit model van taalontwikkeling worden drie lagen onderscheiden die bepalen hoe succesvol het kind is als taalleerder: de intrinsieke (interne) vaardigheden van het kind, zijn interactieve vaardigheden, en de effecten van de externe context (Figuur 1). Het kind zet zijn **interne vaardigheden** op het gebied van taalproductie, taalbegrip en cognitie in in interactie met zijn omgeving. Door **interactieve vaardigheden** als het hebben van gedeelde

aandacht, gevoel hebben voor beurtwisseling en een inschatting kunnen maken van de intenties van de ander krijgt het kind de gelegenheid om de interne competenties te kunnen gebruiken, en zo zijn taalsysteem te ontwikkelen. De **externe context** is daarnaast van belang, omdat zich daarin communicatiepartners bevinden die het kind impliciete aanwijzingen geven over de vorm en inhoud van de taal; ze dragen daarbij kennis over met betrekking tot klanken, woorden, woordvormen, zinsconstructies en taalgebruiksregels.

FIGUUR 1

Schematisch model van de effecten van intrinsieke en interactieve vaardigheden en extrinsieke context in de taalontwikkeling van het kind (Davis & Bedore, 2013, p. 46)



Een betekenisvolle talige omgeving en goede voorbeelden van taalgebruik zijn essentieel voor de taalontwikkeling van het kind. Dat is de kern van de *Input Hypothese* (Krashen, 1985). De reactie van het kind in een gesprek geeft de volwassene inzicht in datgene wat het kind begrijpt. Op basis van deze inschatting van het taalbegrip van het kind biedt de volwassene weer nieuwe taalinput aan. Zo komt het kind steeds meer over de taal in zijn omgeving te weten door het taalaanbod dat hij krijgt. De hoeveelheid spraak die een kind hoort is daarbij van grote invloed op de taalontwikkeling (Golinkoff, Can, Soderstrom & Hirsh-Pasek, 2015). Toonaangevend onderzoek van Hart en Risley liet in de jaren '90 al zien dat kinderen uit gezinnen waar veel ge-

sproken wordt, een voorsprong hebben op kinderen uit gezinnen waarbij de communicatie beperkter is, zowel in kwantitatief als kwalitatief opzicht (niet alleen minder woorden, maar ook minder verschillende woorden). Op het moment dat ze naar het basisonderwijs gingen, hadden de kinderen uit communicatief-ingestelde gezinnen uit dit onderzoek (vaak van hoogopgeleide ouders) een grotere woordenschat dan de kinderen uit taalarme gezinnen, waarvan de ouders vaker laagopgeleid waren, en gebruikten ze langere zinnen. De onderzoekers spraken in deze context over de 30 million word gap: na 18 maanden bleek dat kinderen uit gezinnen met hoogopgeleide ouders die veel praten met hun kind, 60% meer woorden aangeboden hadden gekregen, en sneller zijn in het begrijpen van woorden in vergelijking met leeftijdsgenoten uit gezinnen met laagopgeleide ouders (Hindman, Wasik & Snell, 2016). Op vierjarige leeftijd komt dat neer op een verschil in het totaal aantal gehoorde woorden van ongeveer 30 miljoen tussen deze twee groepen kinderen (Hart & Risley, 2003). En hoe meer woorden de kinderen horen, des te meer kansen ze krijgen om zelf een uitgebreid netwerk van woorden aan te leggen. Kinderen profiteren dus van ouders die veel met hen communiceren en zo een groot taalaanbod krijgen.

Maar rijk taalaanbod alleen is niet voldoende; het bevorderen van taalproductie van het kind is misschien nog wel belangrijker. Als een kind tijdens interactie mogelijkheden krijgt om zelf taal te produceren, dan is hij een actieve deelnemer in het taalleerproces, de motor achter zijn eigen taalontwikkeling (Damhuis, 2008). Volgens deze zienswijze, die gebaseerd is op de Output Hypothese (Swain, 1985; 1995; 2005) zetten kinderen hun eigen taalleermechanisme in gang door te reageren op de taal van anderen in hun omgeving. Ze doen dat met de communicatiemogelijkheden die ze op dat moment tot hun beschikking hebben. Die mogelijkheden variëren van gericht kijken, wijzen, brabbelen tot het gebruik van woorden en, vanaf ongeveer 2 jaar, steeds langer wordende zinnen. Kinderen communiceren vanuit een behoefte om met anderen in hun omgeving in contact te raken en te blijven. En die intrinsieke motivatie maakt van het taal-leren een actief en interactief proces, waarbij kinderen steeds competentere worden in het gebruiken van de taal.

Domeinen in de taalontwikkeling

De taalontwikkeling van kinderen start, zoals gezegd, vanaf de geboorte en kent vervolgens verschillende fasen die in elkaar overvloeien (Gillis & Schaerlaekens, 2000). Als ze net geboren zijn produceren kinderen al brabbelend klanken (prelinguale periode; 0-1 jaar). Daarna gaan ze woorden gebruiken die uiteindelijk worden samengevoegd tot korte zinnestelsels (vroeglinguale periode; 1-2,5 jaar). Vervolgens leren ze steeds betere en duidelijkere zinnen te formuleren (differentiatiefase; 2,5-5 jaar). In deze periode groeit hun woordenschat en verbetert hun zinsbouw enorm. Ook weten ze gerichter taaluitingen in te zetten in een specifieke context. Met de basis die nu is gelegd, kan in de volgende fase ook het leren lezen en schrijven zijn intrede maken (voltooiingsfase; 5-9 jaar). Na het doorlopen van deze fasen heeft een kind al met een enorme hoeveelheid aan verschillende verschijningsvormen van taal kennis gemaakt.

De ontwikkeling van klankwaarneming en klankproductie, woordenschat en de vaardigheid om zinnen te maken (syntactische vaardigheden) zijn in dit proces belangrijke taaldomeinen, die elkaar onderling sterk beïnvloeden (Bates, Thal, Finlay, & Clancy, 2002). Al in de eerste weken van hun leven zijn kinderen in staat om verschillen

tussen klanken waar te nemen. Dat is een belangrijke vaardigheid waarmee kinderen leren om zelf deze klanken te reproduceren. Ze nemen de klanken over die ze in hun omgeving horen, en daarmee wordt de basis gelegd voor hun moedertaalontwikkeling. Als kinderen rond de leeftijd van 8-10 maanden al een uitgebreide kennis hebben opgedaan over het klanksysteem van de talen in hun omgeving, dan zien we de eerste tekenen van woordbegrip. De productie van woorden door het kind volgt daar dan al snel op, rond de leeftijd van 11-13 maanden. En met het groeien van de actieve en passieve woordenschat ontstaan steeds meer mogelijkheden voor het verwoorden van de eigen ideeën en wensen van het kind: eerst in een-woordzinnen, daarna in zinnen van twee en meer woorden. We zien dat de woordenschat en de grammaticale vaardigheden van het kind elkaar versterken in deze fase van vroege taalontwikkeling. Als de woordenschat van het kind circa 50-70 woorden groot is, dan beginnen ze vaak met het combineren van woorden tot zinnen. Dit heeft te maken met het steeds grotere aantal werkwoorden dat het kind verwerft. Werkwoorden worden ook wel beschouwd als de 'verbinders' in taal: met een werkwoord kun je een relatie beschrijven tussen een voorwerp en een actie. Als een kind eenmaal in staat is om op deze manier tweewoordzinnen te fabriceren, dan leidt dat tot een exponentiële toename van het aantal werkwoorden dat het kind gebruikt en begrijpt, maar ook tot een toename van de grammaticale vaardigheden. Die zorgen ervoor dat het kind steeds langere zinnen kan gaan produceren. De responsiviteit van ouders oefent daarbij een positieve invloed uit op de woordenschatontwikkeling van kinderen (Tamis-LeMonda, Kuchirko, & Song, 2014). Als de volwassene daarnaast varieert in woordgebruik, en zowel concrete als meer abstracte woorden gebruikt in de interactie, dan heeft dat eveneens positieve gevolgen voor de woordenschatontwikkeling van jonge kinderen (Rowe, 2012; Weizman & Snow, 2001).

Stimulerende omgeving

Zowel het creëren van een betekenisvol taalaanbod als het stimuleren van taalproductie zijn dus belangrijk voor het ondersteunen van de taalverwerving van het kind. Je hebt beide (zowel input als output) nodig om een taal te leren. In interactie zit die balans tussen input en output besloten (Damhuis, 2008). Door middel van interactie kan er een leermoment ontstaan, waarin nieuwe kennis over taal ontsloten kan worden. Interactie is dus niet alleen bruikbaar voor het bepalen wat een kind al kan, maar vormt ook een situatie waarin daadwerkelijk geleerd wordt.

Omdat kinderen taal ontwikkelen in interactie met anderen, en jonge kinderen vooral taal leren in persoonlijke relaties met anderen, is het van belang dat het kind een band op kan bouwen met zijn omgeving, waardoor het kind zich veilig voelt (Van IJzendoorn, Dijkstra, & Bus, 1995). Taalvermogen ontwikkel je wanneer er naar je geluisterd wordt en er op je wordt gereageerd. Professionals in de kinderopvang zijn, naast de ouders, voor veel kinderen belangrijke communicatiepartners in hun jonge ontwikkelingsjaren met wie het kind een warme band opbouwt. Beroepskrachten in de kinderopvang hebben de belangrijke taak en een uitstekende positie om de taalontwikkeling van de kinderen aanvullend (dus naast de ouders) te stimuleren. Van een pedagogisch medewerker die taalvaardig is en die in staat is om taalrijke situaties te creëren, leren kinderen een grote basiswoordenschat en zinsconstructies die hen helpen bij het stellen van vragen of het vertellen over eigen ervaringen (Oberon & CED-groep, 2016).

Er zijn tal van voorbeelden van taalrijke situaties die zich kunnen voordoen in de kinderopvang. Enerzijds kunnen dit situaties zijn die zich spontaan voordoen, anderzijds kunnen dit op voorhand bedachte activiteiten zijn. In beide situaties gaat het erom dat de nadruk ligt op de taalproductie van het kind. Door taalrijke situaties te creëren bieden pedagogisch medewerkers een omgeving waarin kinderen gestimuleerd worden veel taal te gebruiken in interactie met de pedagogisch medewerker, maar zeker ook met andere kinderen. Kinderen hebben er hoe dan ook meer belang bij om taal te proberen te gebruiken wanneer ze zelf iets willen zeggen (Damhuis & Litjens, 2007). Juist dan wil een kind zijn bedoeling over brengen en iets duidelijk maken. Reacties van anderen horen hier ook bij. Interactie met anderen is dus van groot belang, of dat nou onderling tussen kinderen is of met een volwassene.

Routines die vaak voorkomen in de kinderopvang, zoals het aankleden, fruit eten, en opruimen, zijn goede momenten voor taalstimulering (Kienstra, 2003). Het gaat om terugkerende situaties die voorspelbaar zijn en die het kind structuur bieden. Doordat het kind de situatie herkent en weet wat de bedoeling is, is het ook een geschikte woordleersituatie. Tijdens een routine komen namelijk elke keer dezelfde woorden terug. Woorden die voor het kind bekend zijn, worden vaak herhaald, waarbij het kind in contact komt met verschillende betekenisaspecten van het woord, die hij op kan slaan in zijn woordenkennisnetwerk. Routines zijn daarnaast ook geschikt om nieuwe woorden aan te leren. Tijdens de routine die er bestaat rond het vieren van een verjaardag komen niet alleen woorden aan bod die het kind al kent, zoals 'cadeautje', maar duiken ook woorden op die het kind misschien nog niet kent, zoals 'versieren'. Omdat deze routine voor een peuter een betekenisvolle context heeft, leert het kind dat deze woorden een relatie met elkaar hebben. De nieuwe woorden kunnen dan gemakkelijker gekoppeld worden aan de bekende woorden die ook met die routine verwant zijn. De nieuwe woorden worden op die manier aan het netwerk toegevoegd en door de herhaling van de routine koppelen de kinderen steeds meer nieuwe woorden aan deze situatie.

Een andere uitgelezen mogelijkheid om de taalontwikkeling van kinderen te stimuleren ligt in het interactief voorlezen van prentenboeken (Van Druten-Frietman, Strating, Denessen & Verhoeven, 2016). Een prentenboek kan voor herkenning zorgen bij kinderen (zoals wanneer ze zelf iets soortgelijks hebben meegemaakt als in het boek wordt beschreven) en/of kinderen nieuwe kennis aanreiken (bijvoorbeeld de manier waarop je een probleem kunt oplossen). Kinderen leren het meest wanneer ze actief betrokken zijn bij de voorleesactiviteit. Dat gebeurt bijvoorbeeld wanneer er gesprekken op gang komen over de inhoud van het boek. Door het ook met kinderen te hebben over eigen ervaringen die gerelateerd zijn aan het verhaal dat voorgelezen wordt, zijn er meer kansen voor verhaalbegrip en het uitbreiden van de woordenschat dan wanneer er alleen over het boek zelf wordt gesproken. Een verteltafel met attributen die verbonden zijn met het boek kan de interactie daarnaast verrijken (Stoep & Van Elsäcker, 2005). De voorwerpen op de verteltafel kunnen fungeren als verwijzers in de communicatie: door de attributen te pakken of aan te wijzen kan een kind verbeelden wat hij (nog) niet kan zeggen. Door kinderen een grote eigen inbreng te geven bij de inrichting van de verteltafel, bijvoorbeeld door ze de ruimte te bieden om spullen van thuis mee te nemen, wordt de betrokkenheid bij het boek dat voorgelezen wordt, vergroot. Van belang is dat de tafel wordt gebruikt en niet alleen als tentoonstelling van spullen fungeert. Door met de voorwerpen te spelen komen de kinderen in contact met onderdelen van het verhaal. Ook voor meertalige kinderen met een beperkte

taalvaardigheid in het Nederlands is dit een mooie manier om vast kennis te maken met de onderwerpen van het boek en de woorden die daaraan verbonden zijn. Wanneer kinderen het verhaal naspelen met behulp van de voorwerpen van de tafel zijn ze in interactie met elkaar, maar ook wanneer ze gesprekjes voeren over het boek. Hierdoor krijgen ze beter inzicht in de structuur van verhalen. Door de concrete materialen kunnen de kinderen het netwerk van de samenhangende woorden en begrippen bij de thema's in het boek doorzien en wordt de kans groter dat de peuters de nieuwe woorden in hun geheugen kunnen opslaan.

In al deze situaties, of ze nu spontaan of georganiseerd zijn, is de taal die ouders en pedagogisch medewerkers het kind aanbieden begrijpelijk, maar ook uitdagend (Cohen de Lara, 2009). Het taalaanbod maak je **begrijpelijk** door aan te sluiten bij het taalniveau van het kind, waarbij je één boodschap overbrengt, die je ondersteunt met mimiek, gebaren of materialen. Uitdagend houdt in dat ouders, bijvoorbeeld tijdens het voorlezen, niet alleen vragen stellen die gaan over wat er op de plaatjes in het boek te zien is, maar ook 'waarom'- en 'wat als'-vragen stellen. Uit het eerder genoemde onderzoek van Hart en Risley naar de 30 million word gap blijkt niet alleen het belang van de kwantiteit van het taalaanbod, maar ook het effect van kwaliteit. Aansluiten op het kind, rekening houden met het taalniveau van het kind, variëren in woordgebruik en zinsbouw in de interactie en zo veel mogelijk taal uitlokken zijn kenmerken van een kwalitatief goede interactie (Weisleder & Fernald, 2014).

Daarnaast is het belangrijk dat pedagogisch medewerkers ook letten op hun eigen taalgebruik. Dit houdt onder andere in dat ze ervoor zorgen dat hun eigen taalgebruik afgestemd is op het taalbegripsniveau van het kind, maar dat het ook voldoende 'nieuwe' taal bevat, zoals woorden die het kind nog niet kent, of zinsconstructies die het kind zelf nog niet gebruikt. Het kind heeft in dat gesprek aanknopingspunten nodig om te leren wat het woord of de zinsconstructie betekent; er moet sprake zijn van een betekenisvolle context. Op deze manier krijgt het kind de gelegenheid om op een creatieve manier uit te vinden hoe het Nederlands in elkaar zit (Cohen de Lara, 2007).

Werken aan effectiviteit

Sinds 2014 is er in de kinderopvang een intensivering te zien van de aandacht voor interactie en taal. Dat heeft onder andere te maken met de subsidieregeling *Taal- en Interactievaardigheden* van het ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid (SZW). In het kader van die subsidiemaatregel hebben kinderopvangorganisaties de afgelopen jaren professionalisering in kunnen kopen die gericht is op het verhogen van de interactievaardigheden van pedagogisch medewerkers, in combinatie met het verbeteren van hun eigen taalvaardigheid. Dat zou een krachtige manier zijn om te werken aan kwaliteitsverbetering in de kinderopvang, omdat het professionaliseren van medewerkers daarvoor een zeer effectief instrument is (Slot, Leseman, Verhagen & Mulder, 2015). Belangrijke onderwerpen in die professionalisering zijn de interactie- en taalvaardigheden van de medewerkers, omdat deze in grote mate de ontwikkelingskansen van kinderen bepalen. In het bijzonder gaat het om de interactievaardigheden die Riksen-Walraven (2004) identificeerde aan de hand van (inter)nationaal onderzoek naar factoren die de kwaliteit van kinderopvang beïnvloeden. Als een kind een kwalitatief hoogstaand kinderdagverblijf bezoekt, dan kan dat langdurige positieve effecten hebben op de sociale, taal- en persoonlijkheidsontwikkeling

en op schoolprestaties; opvang van lage kwaliteit kan juist negatieve effecten hebben. Maar wat is goed? De cruciale factor die herhaaldelijk uit onderzoek naar voren komt is de kwaliteit van de pedagogisch medewerker, waarbij het met name gaat om de kwaliteit van de interacties die tussen het kind en de pedagogisch medewerker plaatsvinden. Risken-Walraven benadrukt dat de pedagogisch medewerker in de rol van **gesprekspartner** (met het kind) en **gespreksbegeleider** (tussen de kinderen) bepalend is voor de kwaliteit van (leer)ervaringen die de kinderen op kunnen doen. Daarbij baseert ze zich met name op inzichten vanuit ontwikkelingspsychologisch onderzoek, gericht op de persoonlijke, sociale en emotionele groei van het kind. Dat de zes interactievaardigheden die Rixsen-Walraven onderscheidt ook van belang zijn voor de taalontwikkeling van het kind, laten we hieronder zien. De beschrijvingen zijn gebaseerd op de kijkwijzer *Interactie en Taal* van het professionaliseringstraject TINK: Taal- en Interactievaardigheden in de Kinderopvang (Sardes, ITTA, & Expertisecentrum Nederlands, 2015).

- Bij de interactievaardigheid **sensitieve responsiviteit** draait het om het herkennen van en inspelen op signalen van het kind. Als een pedagogisch medewerker probeert te verwoorden wat een kind ervaart of bedoelt, of wanneer ze uitingen van het kind aanvult, dan hoort het kind taal die nieuwe, onbekende elementen bevat. Omdat het onbekende woord verbonden is met iets dat in de directe omgeving aanwezig is, krijgt het kind de gelegenheid om taal te verbinden aan het hier-en-nu, aan de personen, voorwerpen en activiteiten in de directe omgeving. Het kind krijgt op die manier woorden tot zijn beschikking die hij bij een volgende gelegenheid misschien zelf kan inzetten om zijn gevoel te verwoorden of om te vertellen wat hij ziet. Verwoorden wat de kinderen ervaren of bedoelen biedt dus goede kansen voor het uitbreiden van de woordenschat.
- Bij **respect voor autonomie** van het kind gaat het erom dat je het kind ziet als individu met eigen ideeën en voorkeuren. Je staat als pedagogisch medewerker open voor de zienswijze van het kind, en biedt ruimte voor het kind om zelf met oplossingen te komen. Dat kun je stimuleren door kinderen mee te laten denken over de activiteiten die ze doen, oplossingen te verzinnen voor problemen die ze tegenkomen, en mee te laten praten over plannen die gemaakt worden. Door hardop na te denken in dit soort situaties kan de pedagogisch medewerker taalbouwstenen aanreiken waarmee de kinderen hun eigen gedachten beter kunnen verwoorden.
- Om te zorgen dat kinderen weten wat ervan hen verwacht wordt in een bepaalde situatie is het van belang om te **structuren en grenzen te stellen**. Leg dus uit waarom er regels en afspraken zijn. Zeker in situaties waarin er iets gebeurt wat niet mag, bijvoorbeeld wiebelen op een stoel, is het goed om uit te leggen waarom je iets wil ontmoedigen. Dit is beter dan alleen te zeggen dát iets niet mag. Zo kan een kind namelijk goed de verbinding leggen tussen het eigen gedrag en datgene wat de woorden betekenen. Is een kind dus aan het wiebelen, dan kan de pedagogisch medewerker zeggen: "ga eens recht op je stoel zitten" (gewenst gedrag) om vervolgens uit te leggen: "want als je wiebelt kan je stoel omvallen". Hierdoor is het voor het kind duidelijk wat er verwacht wordt en krijgt het woord 'wiebelen' direct betekenis. Door verbindingswoorden als 'want' te gebruiken, krijgen kinderen daarnaast ook meer inzicht in oorzaak-gevolgrelaties, in dit geval het verband tussen wiebelen en vallen.
- De interactievaardigheid **praten en uitleggen** draait om het bieden van een rijk taalaanbod, het stimuleren van de taalproductie van het kind en het geven van feedback die passend is bij de uitingen van het kind. Dat laatste betekent concreet

dat de pedagogisch medewerker de uitingen van de kinderen aanvult met extra informatie, en dus met extra taal. Dit is belangrijk om het woordennetwerken dat het kind in zijn brein heeft aangelegd, uit te breiden en te verdiepen. Stel, een kind vertelt over het aaien van een hond. De pedagogisch medewerker kan doorpraten op dit gespreksinitiatief van het kind, door vragen te stellen over de kenmerken van de hond, of door de zinnen van het kind uit te breiden met woorden die het kind nog niet actief gebruikt ('Vind je de hond lief? Dan is hij vast lekker zacht, en knuffelig'). Het kind hoort dan rijke taal die gevarieerd is, die synoniemen bevat en nog onbekende woorden. Als het kind een volgende keer weer iets over een hond wil vertellen, dan is de kans groot dat hij ook gebruik gaat maken van de nieuwe woorden die voorkwamen in het vorige gesprek over hetzelfde onderwerp. Zo leert het kind met steeds meer nuance en detail vertellen over de eigen ervaringen.

- Bij **ontwikkelingsstimulering** gaat het om het uitdagen van het kind, aansluitend bij diens niveau en potentieel. Het stellen van prikkelende vragen (die bijvoorbeeld beginnen met 'waarom', 'hoe' of 'wat als') lokt meer taalproductie uit bij kinderen dan dat het geval is bij gesloten vragen, of wanneer je kinderen vraagt wat er te zien is op een afbeelding. Omdat het kind na moet denken over het formuleren van het antwoord (anders dan wanneer hij alleen maar 'ja' of 'nee' hoeft te zeggen) wordt hij zich bewust van de taal die hij al bezit, en datgene wat hij nog niet kan verwoorden. Dat maakt het kind extra alert op de taal in de omgeving die hij kan gebruiken om zijn taalsysteem mee aan te vullen.
- Het **begeleiden van interacties** is een vaardigheid waarin veel pedagogisch medewerkers zich nog onvoldoende bekwaam achten, iets dat ook blijkt uit observaties van een aantal jaren geleden in kinderopvangcentra (Fukkink et al., 2013). Het is belangrijk om juist deze interactievaardigheid goed te belichten, omdat hij draait om het faciliteren van de communicatie tussen kinderen onderling. Wanneer een kind naar de kinderopvang gaat komt het in contact met andere kinderen. Omdat deze onderlinge interacties zowel een positief als negatief effect kunnen hebben op de sociaal-emotionele ontwikkeling is het belangrijk dat een pedagogisch medewerker ze goed begeleidt. Ruzies uitpraten spreekt waarschijnlijk het meest tot de verbeelding, maar juist ook positieve interacties verdienen aandacht. Het benoemen van een positieve samenwerking tussen kinderen is hiervan een voorbeeld ("dat hebben jullie samen goed opgelost") of het goed luisteren naar elkaar. Als kinderen goed naar elkaar luisteren en veel met elkaar praten krijgen ze uitgelezen kansen om met hun taalproductie te oefenen. De pedagogisch medewerker kan dergelijke gesprekken mogelijk maken door kinderen op elkaar te laten reageren, in plaats van dat zij zelf altijd degene is die vragen van de kinderen beantwoordt of ingaat op initiatieven van het kind.

Naast de hierboven beschreven interactievaardigheden van de pedagogisch medewerker is ook haar eigen taalvaardigheid van belang. Ze dient namelijk als voorbeeld; haar taalaanbod en de reacties die ze formuleert staan model voor de taal van het kind. Daarom zijn er op landelijk niveau afspraken gemaakt over het verhogen van het taalniveau van pedagogisch medewerkers (Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid, 2017). Pedagogisch medewerkers die taalvaardig zijn, zijn namelijk beter in staat om kinderen te ondersteunen in hun taalontwikkeling. De professionalisering die in gang is gezet op het gebied van de taalvaardigheid van beroepskrachten, houdt in dat het niveau 3F (volgens Referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen) of B2 (volgens het Europees Referentiekader voor Talen) moet worden behaald. Beide niveaus worden gehanteerd in de praktijk van de opvang van het jonge kind. Op deze

niveaus word je in staat geacht om een voldoende taalrijke omgeving voor kinderen te kunnen bieden in de kinderopvang.

Wat houden deze niveaus in voor de praktijk? Voldoen aan niveau 3F betekent bijvoorbeeld dat je grammaticaal correcte zinnen kunt formuleren, gebruik kunt maken van signaal- en verbindingswoorden, en over een betere woordschat beschikt dan bij niveau 2F (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2009). Dit zijn belangrijke eigenschappen om in te zetten bij het stimuleren van de taalontwikkeling. In de interactie met een kind is het de bedoeling dat de pedagogisch medewerker niet simpelweg herhaalt wat het kind zegt. Het uitbreiden van wat het kind zegt, het benoemen van wat ze zien of doen en het gebruiken van minder frequente woorden zorgt voor een taalrijke situatie. De volgende twee voorbeelden (gebaseerd op voorbeelden uit *Praten met volle mond*; Broekhof & Westerbeek, 2010) laten zien hoe interacties op verschillende niveaus eruit kunnen zien.

Voorbeeld 1

PM: 'Moet de pop slapen?'

Kind: 'Ja'.

PM: 'Is de pop moe?'

Kind: 'Nee ziek'.

PM: 'Oh is de pop ziek? Dan moet de pop slapen ja'.

Kind: 'Pop moet in bed'.

PM: 'Goed zo, als je moet slapen moet je in bed. Leg maar in bed.'

Voorbeeld 2

PM: 'Ik zie dat je de pop in bed hebt gelegd. Moet de pop slapen?'

Kind: 'Ja'.

PM: 'Waarom moet de pop slapen?'

Kind: 'Is ziek'.

PM: 'Oh wat vervelend dat ze ziek is. Wat heeft ze dan?'

Kind: 'Koorts'.

PM: 'Dan heeft ze het vast heel warm, want van koorts krijg je het altijd heel warm. Heb jij wel eens koorts gehad?'

Kind: 'Ja'.

PM: 'Was je toen wel weer snel beter?'

Kind: 'Ja'.

PM: 'Denk je dat de pop ook weer snel beter wordt?'

Kind: 'Ja denk het wel.'

PM: 'Gelukkig. Het zou wel fijn zijn als ze weer snel beter is. Maar hoe kan je haar nu het beste helpen?'

Kind: 'Ze moet veel slapen.'

PM: 'Dat is slim bedacht, ik denk dat als de pop wakker wordt ze zich na het slapen wel weer beter voelt.'

Kinderen leren meer van voorbeeld 2; de woordenschat is meer gevarieerd en ze horen uitgebreide zinsconstructies. Deze kennis kunnen ze vervolgens weer gebruiken wanneer ze zelf een vraag willen stellen of iets willen vertellen. Op deze manier communiceert de pedagogisch medewerker op een niveau waardoor de taalontwikkeling van het kind gestimuleerd wordt.

Bijzondere situaties

Er zijn veel kinderen in Nederland die een andere moedertaal hebben dan het Nederlands. Sommige kinderen verwerven beide talen tegelijk (**simultaan**), andere kinderen na elkaar (**successief**) (Gillis & Schaerlaekens, 2000). Deze volgorde van verwerving heeft gevolgen voor de snelheid waarmee het kind een taal leert, en in welke mate dat succesvol is. Het grootste verschil in de taalontwikkeling van Nederlandstalige en anderstalige peuters is dat het tempo waarop anderstalige kinderen Nederlands leren vaak lager ligt. Dat is te zien bij de start van de basisschool; kinderen met een andere moedertaal dan het Nederlands hebben dan op verschillende taaldomeinen een achterstand in het Nederlands in vergelijking met kinderen die het Nederlands als moedertaal spreken (Stoep, 2008). Dit heeft met name te maken met de mate waarin het kind mogelijkheden heeft gehad om in contact te komen met het Nederlands. Voor een grote groep meertalige kinderen in Nederland geldt namelijk dat ze eerst hun moedertaal leren, en pas op een later moment in contact komen met het Nederlands (successieve taalontwikkeling). Het betekent dus niet dat ze minder goede taalleerders zijn, maar wel dat ze nog onvoldoende hebben kunnen profiteren van interactie in/met het Nederlands.

Professionele kinderopvang biedt goede gelegenheden om kinderen al op jonge leeftijd (dus zo simultaan mogelijk) in contact te laten komen met het Nederlands. Het uitgangspunt daarbij is taalgebruik van het kind. Het gaat erom dat kinderen kunnen oefenen met de Nederlandse taal in een veilige omgeving. Door hen uit te dagen in een veilige situatie geef je ze de meeste kans om Nederlands te leren, naast hun eigen moedertaal. Ook door samen met Nederlandstalige leeftijdgenoten te spelen, te praten en activiteiten te ondernemen kan de taalontwikkeling in het Nederlands snel vooruitgaan (Hajer & Spee, 2017). Een voorbeeld van het creëren van een dergelijke veilige situatie is door activiteiten te doen met een paar kinderen tegelijk, in kleine groepjes. Door daarnaast gebruik te maken van concrete materialen en door verschillende communicatievormen in te zetten (afbeeldingen laten zien of laten aanwijzen, uitbeelden) en woorden te omschrijven krijgen de kinderen een duidelijker beeld bij taal die ze nog niet begrijpen.

Bij meertalige kinderen die achterlopen in hun Nederlandse taalontwikkeling in vergelijking met Nederlandse leeftijdgenoten, is het soms lastig te bepalen of er sprake is van een vertraagde of een verstoorde ontwikkeling. Een vertraagde ontwikkeling (zoals hierboven geschetst) leidt tot een achterstand, bij een verstoorde ontwikkeling wordt gesproken van een stoornis (Gerrits, 2017a). Omdat het uitmaakt welke aanpak wordt ingezet om de taalontwikkeling te stimuleren is het van belang dat pedagogisch medewerkers zich bewust zijn van het verschil tussen deze twee situaties. Kinderen waarbij sprake is van een **taalachterstand** ontwikkelen zich op de andere ontwikkelingsgebieden normaal, maar laten taal zien die past bij een jonger kind. De input in het Nederlands is nog onvoldoende geweest voor het kind om al vaardig te worden in het Nederlandse taalsysteem. Door het contact met het Nederlands op te voeren zie je dat deze groep kinderen al snel een inhaalslag kan maken. Als er sprake is van een **taalstoornis**, dan zijn er ernstige taalproblemen die om deskundige ondersteuning vragen. Het kan bijvoorbeeld gaan om een taalontwikkelingsstoornis (TOS) die geen aanwijsbare oorzaak heeft, of een taalstoornis die verband houdt met een andere beperking (zoals gehoorproblemen of een lage intelligentie) (Gerrits, 2017b). Met name bij meertalige kinderen met een TOS is het op jonge leeftijd moeilijk om te

zien of er sprake is van een taalachterstand of een taalstoornis; het is dan nodig om het kind uitgebreid te onderzoeken. Daarbij zou niet alleen gekeken moeten worden naar de taalvaardigheid in het Nederlands, maar ook naar de vaardigheid van het kind in de moedertaal (Blumenthal, 2012). Kinderen met een TOS hebben in beide talen problemen met:

- taalproductie, bijvoorbeeld problemen met uitspraak of articuleren;
- het verwerken van auditieve informatie, bijvoorbeeld het niet passend reageren op een vraag;
- grammatica, zoals het niet goed kunnen vervoegen van werkwoorden;
- woordenschat, bijvoorbeeld een hele kleine woordenschat.

Tot slot

Gericht en uitvoerig aandacht besteden aan communicatie, taal en interactievaardigheden heeft zin, zeker in de kinderopvang. Vanuit die gedachte zijn twee trainingen ontwikkeld, die uitgerold worden in het kader van de subsidieregeling Taal- en Interactievaardigheden van het ministerie van SZW. *TINK* is een co-productie van Sardes, ITTA en het Expertisecentrum Nederlands; *Oog voor Interactie* is ontwikkeld door het Nederlands Jeugdinstituut. Met deze trainingsprogramma's wordt op twee fronten aan de pedagogische en educatieve kwaliteit van de kinderopvang gewerkt: bewustwording en vergroting van de impact van de interactievaardigheden én het verhogen van de taalvaardigheid van pedagogisch medewerkers. Door deze zaken met elkaar te vervlechten in een training is de kans op een effectieve verbetering in de professionaliteit van de pedagogisch medewerker groter. Dat blijkt onder meer uit de eerste evaluatie van *TINK* en *Oog voor interactie* (Henrichs et al., 2017; zie ook BKK & Bureau Bartels, 2017). Aan de hand van kwalitatief onderzoek (onder andere via interviews met pedagogisch medewerkers) is gebleken dat degenen die de trainingen hebben gevolgd, zich meer bewust zijn van het belang van goede interactie- en taalvaardigheid, en dat het goed mogelijk is om deze vaardigheden via deze trainingen verder te ontwikkelen. Wel geven de onderzoekers aan dat het belangrijk is dat aandacht voor deze vaardigheden duurzaam verankerd dient te worden in het beleid en de praktijk van kinderopvangorganisaties. Dat betekent bijvoorbeeld dat de actiepunten op het gebied van taal en interactie regelmatig onderwerp van gesprek zouden moeten zijn in de organisatie, bijvoorbeeld tijdens teamvergaderingen, collegiale consultatie en coachingsgesprekken. Effectieve taalstimulering vraagt om een lerende organisatie die zich blijft ontwikkelen, om zo het jonge kind optimale kansen te bieden om in interactie te gaan.

Referenties

Bates, E., Thal, D., Finlay, B., & Clancy, B. (2002). Early language development and its neural correlates. In S.J. Segalowitz & L. Rapin (Eds.), *Handbook of Neuropsychology, 2nd Edition*, Vol. 8, Part II (pp. 1-39).

BKK & Bureau Bartels (2017). *Taal- en interactievaardigheden in de kinderopvang. Tussentijds verslag van de trainingen in het kader van de subsidieregeling 'taal- en interactievaardigheden kinderopvang' (tweede tranche)*. Utrecht: Stichting BKK.

Blumenthal, M. (2012). *Richtlijn multidisciplinaire (spraak en taal)diagnostiek van meertalige kinderen met of zonder gehoorverlies*. Sint-Michielsgestel: Kentalis-PonTeM.

Broekhof, K., & Westerbeek, K. (2010). *Praten met volle mond. Taalstimulerende gesprekken met jonge kinderen*. Utrecht: Sardes.

Clark, E. (1999). Acquisition in the course of conversation. *Studies in the Linguistic Sciences*, 29(2), 1-18.

Cohen de Lara, H. (2007). *De basis. Theorie en praktijk van vroege ontwikkelingsstimulering*. Utrecht: Sardes.

Cohen de Lara, H. (2009). *Keien van kinderen!* Tilburg: Zwijsen.

Damhuis, R. (2008). *Gesprekken zijn de spil van onderwijs. Taalbeleid in uitvoering*. Utrecht: Marnix Academie.

Damhuis, R. & Litjens, P. (2007). *Mondelinge communicatie. Drie werkwijzen voor mondelinge taalontwikkeling*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Davis, B., & Bedore, L. (2013). *An emergence approach to speech acquisition*. New York: Psychology Press.

Druten-Frietman, L. van, Strating, H., Denessen, E., & Verhoeven, L. (2016). Interactive storybook based intervention effects on kindergartners' language development. *Journal of Early Intervention*, 38(4), 212-229.

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2009). *Over de drempels van taal en rekenen*. Enschede: SLO.

Fukkink, R., Gevers Deynoot-Schaub, M., Helmerhorst, K., Bollen, I., & Riksen-Walraven, J. (2013). *Pedagogische kwaliteit van de kinderopvang voor 0- tot 4-jarigen in Nederlandse kinderdagverblijven in 2012*. Amsterdam/Nijmegen: Universiteit van Amsterdam/Kohnstamm Instituut/Radboud Universiteit.

Gerrits, E. (2017a). Terminologie taalontwikkelingsstoornissen. In E. Gerrits, M. Beers, G. Bruinsma & I. Singer (Red.), *Handboek taalontwikkelingsstoornissen* (pp. 18-22). Bussum: Uitgeverij Coutinho.

- Gerrits, E. (2017b). Oorzaken van taalontwikkelingsstoornissen. In E. Gerrits, M. Beers, G. Bruinsma & I. Singer (Red.), *Handboek taalontwikkelingsstoornissen* (pp. 33-39). Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Gillis, S. & Schaerlaekens, A. (2000). *Kindertaalverwerving. Een handboek voor het Nederlands*. Groningen: Martinus Nijhoff.
- Golinkoff, R. M., Can, D. D., Soderstrom, M., & Hirsh-Pasek, K. (2015). (Baby)Talk to me: The social context of infant-directed speech and its effects on early language acquisition. *Current Directions in Psychological Science*, 24(5), 339-344.
- Hajer, M. & Spee, I. (2017). *Ruimte voor nieuwe talenten. Keuzes rond nieuwkomers op de basisschool*. Utrecht: PO-Raad.
- Harley, (2014). *The psychology of language (Fourth Edition)*. Hove, UK: Psychology Press.
- Hart, B., & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. *American Educator*, 27, 4-9.
- Henrichs, L., Damhuis, C., Trooster, C., Look, C. van, Be, M., & Schot, W. (2017). *Interactievaardigheden in de kinderopvang. Een onderzoek naar ervaren effecten van de trainingen 'TINK' en 'Oog voor Interactie'*. Utrecht: Universiteit van Utrecht.
- Hindman, A. H., Wasik, B. A., & Snell, E. K. (2016). Closing the 30 million word gap: Next steps in designing research to inform practice. *Child Development Perspectives*, 0, 1-6.
- Hirsh-Pasek, K., Adamson, L. B., Bakeman, R., Owen, M. T., Golinkoff, R. M., Pace, A., Yust, P. K. S., & Suma, K. (2015). The contributions of early communication quality to low-income children's language success. *Psychological Science*, 26(7), 1-13.
- IJzendoorn, M. H. van, Dijkstra, J., & Bus, A. G. (1995). Attachment, intelligence, and language: A meta analysis. *Social Development*, 4(2), 115-128.
- Kienstra, M. (2003). *Woordenschatontwikkeling. Werkwijzen voor groep 1-4 van de basisschool*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis*. London/New York: Longman.
- Ministerie van Sociale Zaken en Welzijn (2017). *Brief Uitwerking kwaliteitseisen in ministeriële regeling*. Verkrijgbaar op <https://www.fcb.nl/sites/default/files/briefaansectorpartijen-uitwerkingkwaliteitseiseninministerieleregeling.pdf>
- Oberon & CED-groep (2016). *Taalniveau 3F in de VVE: een aanpak voor kleinere gemeenten*. Utrecht/Rotterdam: Oberon/CED-groep.
- Renzi, D. T., Romberg, A. R., Bolger, & D. J., Newman, R. S. (2017). Two minds are better than one: Cooperative communication as a new framework for understanding infant language learning. *Translational Issues in Psychological Science*, 3(1), 19-33.
- Riksen-Walraven, M. (2004). Pedagogische kwaliteit in de kinderopvang: doelstellingen en kwaliteitscriteria. In R. van IJzendoorn, L. Tavecchio, & M. Riksen-Walraven (Eds.),

De kwaliteit van de Nederlandse Kinderopvang (pp. 100-124). Amsterdam: Boom.

Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child directed speech in vocabulary development. *Child Development*, *83*, 1762–1774.

Sardes, ITTA, & Expertisecentrum Nederlands (2015). *TINK. Training Taal- en Interactievaardigheden in de Kinderopvang*. Utrecht: Sardes.

Schouten, E. (2001). *Praatjes maken. Taalstimulering van peuters en kleuters*. 's Gravenhage: Makelaar VVE.

Slot, P. L., Leseman, P. P., Verhagen, J., & Mulder, H. (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, *33*, 64-76.

Stoep, J. (2008). *Opportunities for early literacy development: Evidence for home and school support*. Proefschrift Radboud Universiteit. Apeldoorn: Garant.

Stoep, J., & Elsäcker, W. van (2005). *Peuters interactief met taal. De Taallijn VVE: Taalstimulering voor jonge kinderen*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Rowley, MA: Newbury House.

Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *Canadian Modern Language Review*, *50*, 158-64.

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle & practice in applied linguistics: Studies in honor of H.G. Widdowson* (pp. 125–144). Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.

Swain, M. (2005). The Output Hypothesis: Theory and Research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 471–483). Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

Tamis-LeMonda, C. S., Kuchirko, Y., & Song, L. (2014). Why is infant language learning facilitated by parental responsiveness? *Current Directions in Psychological Science*, *23*(2), 121-126.

Weisleder, A., & Fernald, A. (2014). Social environments shape children's language experiences, strengthening language processing and building vocabulary. In I. Arnon, M. Casillas, C. Kurumada, & B. Estigarribia (Eds.), *Language in Interaction. Studies in honor of Eve V. Clark* (pp. 29-49). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Weizman, Z. O. & Snow, C. E. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, *37*, 265–279.

Wells, G. (1985). *Language development in the preschool years*. Cambridge: Cambridge University Press.

Over de auteurs

Dr. **Judith Stoep** is taalkundige, gespecialiseerd in meertaligheid, taalontwikkeling en beginnende geletterdheid. Haar interesse voor het jonge kind komt voort uit het promotieonderzoek dat ze deed naar de ontwikkeling van leesvaardigheid bij kinderen uit verschillende sociaal-maatschappelijke groepen, en het inzicht dat hieruit voortkwam dat het zinvol is om bij jonge kinderen een basis te leggen voor taal en geletterdheid. Ze is een van de ontwikkelaars van de Taallijn VVE, een handreiking voor het stimuleren van taal en beginnende geletterdheid in peuterspeelzalen, die opgenomen is in de databank van effectieve jeugdinterventies van het NJi. Ze heeft daarnaast praktijkgericht onderzoek gedaan naar interventies voor kinderen met spraak-, taal- en communicatiestoornissen. Daarnaast is ze een van de ontwikkelaars van de TINK-training voor pedagogisch medewerkers in de kinderopvang en peuterspeelzalen en gastouders. Ze combineert haar werkzaamheden voor het Expertisecentrum Nederlands met haar aanstelling bij de Radboud Universiteit als docent/onderzoeker/liaison officer bij Pedagogische Wetenschappen en Onderwijskunde.

Christel Dood, MSc is werkzaam bij het Expertisecentrum Nederlands. Tijdens de studie Pedagogische Wetenschappen bij de Radboud Universiteit groeide haar interesse voor taalontwikkeling en de ondersteuning hiervan. Bij het Expertisecentrum Nederlands is zij onder andere betrokken geweest bij Peil.onderwijs Mondelinge Taalvaardigheid in het po en PIRLS. Daarnaast houdt zij zich bezig met projecten omtrent leesbevordering, laaggeletterdheid en dyslexie.

Noor van der Windt, MSc is orthopedagoog met de masterspecialisatie Speciale Leerbehoeften. Ze is werkzaam voor het Expertisecentrum Nederlands waar zij onder andere betrokken is bij de protocollen dyslexie en PIRLS (internationaal onderzoek naar leesvaardigheid van leerlingen in groep 6). Tevens houdt ze zich bezig met de vormgeving van dynamisch toetsen en tweetalig primair onderwijs.

BKK in het kort

Bureau Kwaliteit Kinderopvang (BKK) is een onafhankelijke stichting die is opgericht in 2008. Het voornaamste doel van BKK is het verbeteren van de kwaliteit van de kinderopvang. Hiermee levert BKK een bijdrage aan de Kwaliteitsagenda Kinderopvang van het ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid. Met het huidige meerjarenprogramma 'Kwaliteitsimpuls: focus, effectiviteit en verbinding' wil BKK een nieuwe kwaliteitsslag faciliteren, die onder andere kinderopvangorganisaties ondersteunt bij het meten, borgen en transparant maken van hun kwaliteit. Het programma is gericht op kinderdagopvang, peutergroepen (zoals VVE-groepen of peuterspeelzalen), buitenschoolse opvang en gastouderopvang. Daarnaast werken we aan de verdere ontwikkeling en implementatie van het Pedagogisch kader en de verdere versterking van Taal- en interactievaardigheden van medewerkers in de kinderopvang. Voor dat doel is een subsidieregeling ontwikkeld, BKK was inhoudelijk betrokken bij de regeling. Het Agentschap van SZW zorgt voor de uitvoering. Geslaagd is de kwaliteitsimpuls als kinderopvangorganisaties zelf aan de slag zijn en blijven met de kwaliteit en daar ook werkelijk resultaten in boeken.

BKK probeert in haar activiteiten een brug te slaan tussen de theorie en onderzoek enerzijds en de praktijk anderzijds. BKK verzamelt daarvoor zelf kennis en het onderhoudt contacten met verschillende organisaties en deskundigen binnen de branche of door het organiseren van bijeenkomsten met stakeholders. Het delen van kennis zien wij als een voorwaarde voor professionalisering van de sector.



Bureau Kwaliteit Kinderopvang
info@stichtingbkk.nl
www.stichtingbkk.nl

