

Samenvatting

In dit artikel wordt verslag gedaan van een onderzoek naar de activiteiten en gedragingen van leerlingen van groep 2 van de basisschool, en in het bijzonder naar de activiteiten en gedragingen op het gebied van beginnende geletterdheid. In totaal werden 40 leerlingen van 20 basisscholen gedurende een hele schooldag geobserveerd. Op elke basisschool werden twee kinderen op verschillende dagen geobserveerd. Uit het onderzoek blijkt dat gemiddeld 60% van de gedragingen van de leerlingen talig van aard is, en dat per dag gemiddeld 16% van de tijd besteed wordt aan activiteiten op het gebied van beginnende geletterdheid. In totaal heeft 5% van de gedragingen van de leerlingen betrekking op beginnende geletterdheid. Uit het onderzoek blijkt verder dat leerlingen van zogenaamde "ontwikkelscholen" meer tijd besteden aan activiteiten op het gebied van beginnende geletterdheid dan leerlingen van andere scholen.

1 Achtergrond

In deze studie staat de vraag centraal welke activiteiten en gedragingen kinderen van groep 2 van de basisschool op het gebied van beginnende geletterdheid uitvoeren of vertonen, en hoeveel tijd die activiteiten en gedragingen in beslag nemen. Na een korte schets van de ontwikkeling van het onderwijs in groep 1 en 2, bespreken we een aantal observatiestudies die eerder in groep 1 en 2 zijn uitgevoerd, en een grootschalig onderzoek op het gebied van het onderwijs in beginnende geletterdheid.

Het laatste decennium breekt bij leerkrachten, onderzoekers en beleidsmensen steeds meer het inzicht door dat de eerste jaren van het basisonderwijs en de periode ervoor van cruciaal belang zijn voor de verdere ontwikkeling van kinderen, met name op het gebied van taal. In deze jaren maken

kinderen een groei door die in vergelijking met andere jaren spectaculair is. Als kinderen in deze jaren een achterstand oplopen, dan is die later niet of slechts met veel moeite in te lopen. De belangstelling voor het onderwijs in de eerste leerjaren blijkt uit rapporten van onder andere de Adviesraad van het Basisonderwijs (ARBO, 1990), de Inspectie van het Onderwijs (1992, 1994) en de Commissie Evaluatie Basisonderwijs (1994). Die belangstelling blijkt ook uit de oprichting van het Expertisecentrum Nederlands eind 1995 met als opdracht een bijdrage te leveren aan de verbetering van het taalonderwijs in de onderbouw van de basisschool. Die belangstelling komt verder tot uitdrukking in het grote aantal publicaties dat in de negentiger jaren verscheen op het gebied van de vernieuwing van het onderwijs aan jonge kinderen (Bus, 1995; Bus & Both-de Vries, 1997; Cohen de Lara, 1996; Hansma, 1995; Janssen-Vos, 1992, 1996, 1997; Janssen-Vos, Pompert, & Schiferli, 1997; Jongerius & Beernink, 1993; Van Kleef & Tomesen, 2001; Van Kleef & Tomesen, 2002; Knijpstra, Pompert, & Schiferli, 1997; Van Kuyk, 1991, 1999; Verhoeven, 1994; Verhoeven & Aarnoutse, 1999; Sijstra, Aarnoutse, & Verhoeven, 1999; Aarnoutse, Van Leeuwe, & Verhoeven, 2000). Vrij recent nog werd een themanummer van "Pedagogische Studiën" gewijd aan de ontwikkeling van (beginnende) geletterdheid (Verhoeven & Aarnoutse, 2000). Ook de verspreiding van programma's voor de Voor- en Vroegschoolse Educatie (VVE) zoals Piramide, Kaleidoscoop en Startblokken, en de ontwikkeling van een Taallijn voor deze programma's door het Expertisecentrum Nederlands en Sardes (Stoep, 2003) wijst duidelijk op een groeiende behoefte en belangstelling.

Naast deze publicaties verschenen in de loop der jaren ook onderzoeken naar de wijze waarop het onderwijs in de groepen 1 en 2 gerealiseerd wordt. Studies die in dit verband van belang zijn, zijn die van Van Gennip en Ruys (1992), Reezigt, Guldemond en Ros

(1995), en Manders en Aarnoutse (1997).

Van Gennip en Ruys (1992) onderzochten het onderwijsaanbod in de groepen 1, 2 en 3 van 20 basisscholen. Ze interviewden directies en leerkrachten en observeerden gedurende een ochtend het onderwijs in de betreffende groepen en scholen. Op basis van deze interviews en observaties waren ze in staat het ochtendprogramma in groep 1 en 2 in hoofdlijnen in kaart te brengen. Daartoe onderscheidde ze een aantal settings, die bestaan uit "een geheel van met elkaar samenhangende activiteiten van leerkrachten en kinderen" (p. 25). Voor de settings *opening van de dag*, *speelwerkijd*, *kring*, *buiten spelen*, *eten en drinken*, en *afsluiting* berekenden ze de gemiddelde tijdsduur. Volgens deze onderzoekers wordt 's ochtends vrij veel tijd besteed aan taalactiviteiten zoals voorlezen, kringgesprek, expressie, en taal en lezen.

Reezigt e.a. (1995) observeerden vijf leerkrachten van groep 1 en 2 gedurende 30 ochtenden. Uit hun zorgvuldig uitgevoerde onderzoek bleek dat *buiten spelen*, *individueel werken*, *overgangen tussen lessen* en *inlooptijd* meer dan de helft van de tijd (55%) in beslag namen (Reezigt, 1996). *Vertellen in de kring* (5%) en *voorlezen* (1%) kwamen veel minder voor dan de onderzoekers verwacht hadden.

Manders en Aarnoutse (1997) observeerden niet zozeer de activiteiten van de leerkrachten, als wel die van de leerlingen van groep 2. Verder spitsten ze hun onderzoek toe op een inhoudelijk domein, namelijk taal. Nagegaan werd, welke activiteiten en talige gedragingen leerlingen uitvoerden en hoeveel tijd die activiteiten en gedragingen in beslag namen. Talige gedragingen hadden in dit verband betrekking op luisteren en spreken, lezen en schrijven, en de reflectie op deze taalvaardigheden. Op acht scholen werd gedurende twee dagen in de week één leerling in groep 2 geobserveerd. Uit het onderzoek bleek dat de settings *speelwerkijd* (28%), *organisatie* (23%), *bewegen* (21%) en *kring* (19%) de meeste tijd in beslag namen. Wat betreft het talige gedrag bleek dat in de setting *kring* de meeste tijd werd geluisterd (13%), terwijl tijdens de setting *speelwerkijd* de meeste tijd werd gesproken (5%). Van al het geobserveerde gedrag van de leerlingen

was 47% talig en 53% niet-talig. Van het talige gedrag luisterden de leerlingen 28% van de tijd, spraken ze gedurende 12% en vertoonden ze 7% van de tijd overig talig gedrag, waaronder schrijven, lezen en het bezig zijn met taalontwikkelings- en leesschrijfmateriaal. De algemene conclusie van dit onderzoek was dat in groep 2 nog weinig sprake was van interactie tussen leerkracht en leerlingen, en tussen leerlingen onderling. Een beperking van dit onderzoek was dat de observaties betrekking hadden op een klein aantal kinderen en dat bij het talige gedrag alleen de vier hoofdvaardigheden (spreken, luisteren, lezen en schrijven) inclusief reflectie op taalbeschouwing werden geregistreerd. Observaties van specifieke gedragingen binnen deze vaardigheden werden niet uitgevoerd.

In het huidige onderzoek willen we een groter aantal leerlingen observeren en het onderzoek naar de talige gedragingen van de kinderen toespitsen op een gebied dat vrijwel alle deskundigen op het terrein van taal en taalontwikkeling belangrijk vinden, namelijk beginnende geletterdheid (vgl. Aarnoutse, Van Leeuwe, & Verhoeven, 2000; Adams, 1990; Bus, 1995; Clay, 1991; National Reading Panel, 2000; Neuman & Roskos, 1997; Osborn & Lehr, 1998; Rand Reading Study Group, 2001; Snow, Burns, & Griffin, 1998; Sulzby & Teale, 1991; Verhoeven, 1994; Yaden, Rowe, & MacGillivray, 2000).

Beginnende geletterdheid heeft betrekking op die fase van schriftelijke taalverwerving waarin kinderen van groep 1 tot en met 3 de basisprincipes van lezen en schrijven leren (Verhoeven & Aarnoutse, 1999). In deze fase (a) leren kinderen zich te oriënteren op geschreven taal via voorlezen en navertellen van prentenboeken en voorleesverhalen; (b) herkennen ze de functies van geschreven taal zoals mededelen, noteren, waarschuwen, uitnodigen en oproepen; (c) krijgen ze zicht op het verband tussen gesproken en geschreven taal (ze zien dat gesproken woorden kunnen worden opgeschreven, en geschreven woorden kunnen worden uitgesproken); (d) ontdekken ze het principe van het alfabetisch schrift (ze krijgen in de gaten dat letters voor klanken staan); en (e) leren ze de elementaire leeshandeling uitvoeren (ze zetten de letters van een woord om in klanken en voegen die

klanken samen tot een woord). Verder leren ze niet alleen betekenis te verlenen aan een verzameling tekens, maar ook (f) betekenis in tekens weer te geven. Ze leren, met andere woorden, schrijven, hun gedachten aan papier toevertrouwen en schriftelijk communiceren. Dit laatste uiteraard op het niveau van zes- à zevenjarigen.

De ontwikkeling van beginnende geletterdheid begint al ruim voor de aanvang van het formele lees- en schrijfonderwijs in groep 3 (Aarnoutse et al., 2000). Deze ontwikkeling is voor een deel afhankelijk van een leeromgeving waarin kinderen in interactie met ouders, leerkrachten en andere leerlingen op een betekenisvolle en functionele wijze het geheim van de geschreven taal ontdekken (vgl. Snow et al., 1998).

Het is niet eenvoudig om activiteiten en gedragingen van leerkrachten en leerlingen op het gebied van beginnende geletterdheid scherp af te grenzen van mondelinge communicatie, van spreken en luisteren. In ieder geval behoren alle activiteiten en gedragingen die rechtstreeks verband houden met geschreven taal - zoals lezen en schrijven - of die daarvoor het fundament leggen - zoals het onderscheiden van klanken in een woord, het leren van letters, en het koppelen van letters aan klanken - tot het domein van de beginnende geletterdheid. Het luisteren naar de juf die een verhaal voorleest of woorden opdeelt in lettergrepen, het navertellen van een voorgelezen verhaal, en het zelfstandig lezen van een prentenboek (met gedrukte woorden en zinnen) zijn gedragingen van leerlingen die ook tot het domein van beginnende geletterdheid behoren. In deze activiteiten staat namelijk het leren begrijpen van geschreven taal centraal. De genoemde activiteiten beginnen met geschreven taal, zoals het luisteren naar een verhaal dat wordt voorgelezen, of zijn op het ontsleutelen (decoderen) en begrijpen van die geschreven taal gericht. Zo is het verdeelen van een geschreven woord in letters of klanken gericht op het leren ontsleutelen of decoderen van het woord.

Er is in Nederland niet veel bekend over de praktijk van het onderwijs in beginnende geletterdheid (Stoep & Verhoeven, 2000). Dat geldt zeker voor de tijd die kinderen gemiddeld in groep 2 besteden aan activiteiten

en gedragingen op dat terrein. Volgens Van Gennip en Ruys (1992) bedraagt de gemiddelde tijdsduur voor voorlezen 20 minuten (van de 180 minuten), voor lezen en taal 18 minuten en voor schrijven 0 minuten. Reezeit e.a. (1995) vonden dat 12.5% van de tijd besteed werd aan talige activiteiten: 6.5% aan onderwijsleergesprekken, 5% aan vertellen in de kring en 1% aan voorlezen. Zoals eerder vermeld, bleek uit het onderzoek van Manders en Aarnoutse (1997) dat leerlingen in groep 2 in totaal 28% van de tijd luisterden, 12% spraken en 7% overig talig gedrag vertoonden. Hoeveel procent van het luisteren en spreekgedrag op beginnende geletterdheid betrekking had, is toentertijd niet onderzocht.

Hoewel er in Nederland wel studies zijn uitgevoerd naar aspecten van het onderwijs in beginnende geletterdheid - goede voorbeelden zijn de studies van Bus (1990) en van Elsäcker en Verhoeven (1997) op het gebied van voorlezen - ontbreekt voor een groot deel onderzoek naar de praktijk van dit onderwijs in zijn geheel. Een uitzondering vormt het zogeheten "macro-onderzoek" van Stoep en Verhoeven (2000), waarin aan 324 leerkrachten van groep 1 en 2 werd gevraagd op een checklist aan te kruisen welke activiteiten ze uitvoerden om beginnende geletterdheid van kinderen te stimuleren. Uit dit vragenlijst-onderzoek bleek dat relatief veel leerkrachten van groep 2 activiteiten ondernemen op het gebied van mondelinge communicatie, en van voorlezen en vertellen. Het aantal leerkrachten dat voorbereidende lees- en schrijfactiviteiten stimuleert, is aanzienlijk, terwijl het aantal leerkrachten dat activiteiten rondom schriftoriëntatie uitvoert, veel kleiner is. Een vrij groot aantal leerkrachten zegt activiteiten in de taal-leeshoek te stimuleren, terwijl de meeste leerkrachten volgens eigen zeggen weinig aan leesbevordering doen. Hoewel deze uitspraken van de direct betrokkenen van belang zijn, blijft de vraag wat de realiteitswaarde van deze uitspraken is. In deze studie komen we op een deel van deze uitspraken nog terug.

Het antwoord op de vraag welke activiteiten en gedragingen leerlingen in groep 2 op het gebied van beginnende geletterdheid uitvoeren, is niet alleen van belang voor leerkrachten van de onderbouw, maar ook voor

begeleiders en vernieuwers van taalonderwijs. Voor het Expertisecentrum Nederlands (EN) is het bijvoorbeeld van groot belang te weten wat de stand van zaken op dit gebied is. Dit centrum heeft immers de opdracht om het taalonderwijs in de groepen 1 tot en met 4 van de basisschool te verbeteren. Naast de stand van zaken is het EN uiteraard ook geïnteresseerd in de vraag in hoeverre haar uitgangspunten in het kader van interactief taalonderwijs - te weten betekenisvol leren, sociaal leren en strategisch leren - in haar projecten worden gerealiseerd. Ten tijde van het onderzoek werd het project "Beginnende geletterdheid" van het EN in de regio's Eindhoven en Sittard uitgevoerd. In dit project werden op vier ontwikkelscholen de prototypes "Werken aan taalbewustzijn" en "Stimulerende lees- en schrijfactiviteiten in de onderbouw" onder leiding van Van Kleef en Tomesen (2002) uitgewerkt en uitgeprobeerd. Prototypes zijn in dit verband handleidingen voor leerkrachten waarin concreet beschreven wordt hoe het onderwijs in bijvoorbeeld beginnende geletterdheid op een "voorbeeldige" wijze gerealiseerd kan worden. Zo wordt in het prototype "Werken aan taalbewustzijn" aan de hand van voorbeelden beschreven hoe het taalbewustzijn (kennis van de vormkenmerken van taal zoals het besef dat zinnen uit woorden en woorden uit klanken bestaan) bij kinderen in groep 1, 2 en 3 op een interactieve manier en in betekenisvolle contexten gestimuleerd kan worden. In dit onderzoek worden naast "gewone" basisscholen dan ook de vier ontwikkelscholen uit de genoemde regio's betrokken. We zullen nagaan of er verschillen bestaan tussen deze ontwikkelscholen en andere scholen wat betreft de tijd die leerlingen besteden aan activiteiten op het gebied van beginnende geletterdheid. De tijd die leerlingen in totaal aan deze activiteiten besteden, is in de fase van de ontwikkeling van de genoemde prototypes waarschijnlijk de beste maat. Het is nog te vroeg om nu al verschillen tussen beide groepen van scholen te toetsen wat betreft de diverse activiteiten op het gebied van beginnende geletterdheid. Het is overigens te verwachten dat leerlingen van de betreffende ontwikkelscholen meer tijd aan activiteiten op het gebied van beginnende geletterdheid

besteden dan leerlingen van andere scholen.

In dit onderzoek worden de volgende vragen beantwoord:

- a Welke activiteiten en talige gedragingen voeren leerlingen in groep 2 uit, en hoeveel tijd nemen die activiteiten en gedragingen in beslag?
- b Welke activiteiten en talige gedragingen voeren leerlingen in groep 2 uit op het gebied van beginnende geletterdheid, en hoeveel tijd nemen die activiteiten en gedragingen in beslag?
- c Besteden leerlingen van ontwikkelscholen meer tijd aan activiteiten op het gebied van beginnende geletterdheid dan leerlingen van andere scholen, en hoeveel tijd nemen die activiteiten in beslag?

Uit het voorgaande zal duidelijk zijn dat vraag b in dit onderzoek het belangrijkste is; deze vraag vormt een specificatie van vraag a. Vraag c is vooral innovatorisch van belang. Zien we de inspanningen om leerkrachten te scholen op het gebied van beginnende geletterdheid terug in de tijd die leerlingen aan activiteiten op het betreffende terrein besteden?

Uit de onderzoeksvragen blijkt dat deze studie zich richt op de soorten van activiteiten en gedragingen die leerlingen uitvoeren, en op de tijd die hieraan besteed wordt. De kwaliteit van de betreffende activiteiten en gedragingen komt in ander onderzoek aan de orde (vgl. Corvers, Aarnoutse, & Peters, 2004)

2 Methode van onderzoek

2.1 Selectie van scholen en leerlingen

Het was de bedoeling het onderzoek op 22 basisscholen uit te voeren: op 18 gewone scholen en op 4 ontwikkelscholen. Deze laatste scholen werkten anderhalf jaar mee aan het project "Beginnende geletterdheid" van het EN.

De gewone scholen zijn gekozen uit de rayons van de Inspectie Nijmegen en Arnhem. Uit twee lijsten van scholen werden aselect 40 gewone scholen geselecteerd: scholen die niet tot de traditionele vernieuwingsscholen (Montessori-, Jenaplan-, Freinetscholen e.d.) of tot het speciaal basis-

onderwijs behoorden. In totaal waren 16 scholen bereid aan het onderzoek mee te doen. De scholen die niet aan het onderzoek konden meewerken, gaven als belangrijkste reden op, de belasting die deelname met zich mee zou brengen. Wat betreft de kenmerken van de 16 scholen kan worden opgemerkt dat 7 scholen zich in een stad met meer dan 35000 inwoners bevonden, 8 scholen in een verstedelijkte gemeente met minder dan 35000 inwoners en 1 school in een plattelandsgemeente. Het gemiddeld leerlinggewicht van deze scholen bedroeg 1.17. In deze scholen werden in groep 2 verschillende programma's en materialen voor beginnende geletterdheid gebruikt, zoals Schatkist en Leeslijn.

Wat betreft de selectie van de scholen van het EN kunnen we kort zijn. Op het moment dat het onderzoek begon, werkten er vier scholen mee aan het project "Beginnende geletterdheid". Deze scholen waren bereid aan het onderzoek mee te doen. Eén school bevond zich in Eindhoven. De drie andere scholen bevonden zich in de regio Sittard. Wat betreft de kenmerken van deze scholen kan worden opgemerkt dat één school zich in een stad bevond met meer dan 35000 inwoners. De andere scholen bevonden zich in een verstedelijkte gemeente met minder dan 35000 inwoners. Het gemiddeld leerlinggewicht bedroeg 1.15. In groep 2 van deze scholen werden naast de in ontwikkeling zijnde prototypen van het EN vrijwel dezelfde materialen en programma's voor beginnende geletterdheid gebruikt als in de gewone scholen.

De leerlingen werden op alle scholen op dezelfde wijze geselecteerd. Aan de leerkracht van groep 2 werd gevraagd om twee kleuters te selecteren met een normale ontwikkeling op het gebied van taal en beginnende geletterdheid. De kleuters mochten geen gedrags- en ontwikkelingsproblemen vertonen en moesten autochtoon zijn. Ze zouden ieder apart gedurende een hele dag worden geobserveerd. Alle 40 geselecteerde leerlingen waren 5 of 6 jaar oud, waarvan 20 jongens en 20 meisjes. Op vier scholen zaten de leerlingen in een afzonderlijke groep 2, op 15 scholen zaten ze in een combinatiegroep 1-2 en op één school zaten leerlingen in een combinatiegroep 2-3. Alle leerlingen van de

ontwikkelingscholen zaten in een combinatiegroep 1-2.

2.2 Observatie-instrument

Het observatie-instrument dat we voor dit onderzoek ontwikkelden, is qua opzet gebaseerd op het instrument van Manders en Aarnoutse (1997). Omdat in ons onderzoek vooral aandacht wordt besteed aan activiteiten en gedragingen op het gebied van beginnende geletterdheid, hebben we op basis van theoretisch en praktisch gerichte literatuur (Clay, 1991; Van Kleef & Tomesen, 2001; Neuman & Roskos, 1997; Osborn & Lehr, 1998; Snow, Burns, & Griffin, 1998; Stoep & Verhoeven, 2000; Sulzby & Teale, 1991; Verhoeven & Aarnoutse, 1999) een aantal activiteiten en gedragingen op het terrein van beginnende geletterdheid geselecteerd en aan het eerder ontwikkeld observatie-instrument toegevoegd.

Het observatie-instrument bestaat uit drie variabelen: setting, activiteit en gedrag. In een interval van 30 seconden worden deze drie variabelen geobserveerd en gescoord. *Setting* is een afgerond geheel van met elkaar samenhangende activiteiten van leerkrachten en leerlingen, zoals de *kring* of de *speelwerk-tijd*. Binnen een setting kunnen verschillende *activiteiten* voorkomen. Zo kan in de kring worden verteld door de kinderen, worden voorgelezen door de leerkracht of een liedje worden gezongen. Binnen die setting is dan sprake van één van die activiteiten. Binnen een activiteit is een leerling ergens mee bezig: hij of zij vertoont een bepaald *gedrag*. Meestal is dat gedrag gericht op een object. Dit object kan iets of iemand zijn. Zo kan bij de activiteit *voorlezen* een kind de volgende gedragingen vertonen: het luistert naar de juf die voorleest, praat met een ander kind, reageert op het verhaal met een vraag of geeft antwoord op een vraag van de juf.

Het gedrag van leerlingen is onder te verdelen in talig gedrag en niet-talig gedrag. Een kind vertoont talig gedrag als het luistert, spreekt, leest, schrijft of laat zien dat het zich bewust is van enkele vormkenmerken van taal (taalbewustzijn). Voorbeelden van niet-talig gedrag zijn: met blokken spelen, een tekening maken, in een hoek met materiaal knutselen of spelen.

Uit het overzicht in Appendix 1 blijkt dat we de volgende settings onderscheiden: grote en kleine kring, speelwerkijd, bewegen, organisatie, dagelijkse dingen, en video. Binnen een setting kunnen, zoals uit Appendix 1 blijkt, verschillende activiteiten voorkomen.

De gecursiveerde activiteiten in Appendix 1 hebben betrekking op activiteiten op het gebied van beginnende geletterdheid. In het vervolg geven we een korte beschrijving van de verschillende soorten settings, activiteiten en gedragingen.

2.3 Settings

Grote kring (A) wordt gescoord als alle leerlingen van de groep in kringvorm zitten. De activiteiten die binnen deze setting plaatsvinden, zijn meestal klassikaal van aard. Bij *kleine kring* (B) zit een gedeelte van de groep in kringvorm. Omdat in de kleine kring dezelfde activiteiten kunnen voorkomen als in de grote kring, houden we dezelfde onderverdeling in activiteiten aan. We onderscheiden drie soorten activiteiten: activiteiten die betrekking hebben op het *voorlezen en vertellen* van een (geschreven) verhaal door de leerkracht of een kind, activiteiten die plaatsvinden in *gesprekken*, en *overige activiteiten* waarbij geen verhaal verteld wordt of die niet in gespreksvorm plaatsvinden.

Speelwerkijd (C) is in navolging van Van Gennip e.a. (1992) "een periode waarin kinderen werken en/of spelen, individueel en/of in kleine groepjes, met ontwikkelingsmaterialen, spelactiviteiten en met thematische of projectactiviteiten" (p. 57). Onder de setting *bewegen* (D) valt het vrij gaan spelen, buiten of in de gym- of speelzaal, of een door de leerkracht geleide gymles. In dit onderzoek worden overigens geen bewegingsactiviteiten tijdens deze setting geobserveerd. Er wordt alleen geregistreerd hoeveel tijd het bewegen in beslag neemt (zie paragraaf 2.6). Onder *organisatie* (E) vallen activiteiten die noodzakelijk zijn om een dag goed te laten verlopen. De setting *dagelijkse dingen* (F) heeft betrekking op activiteiten die elke dag in de klas plaatsvinden. Tijdens de setting *video* (G) bekijken kinderen een video-opname. Binnen *overige settings* vallen de ongerichte activiteiten.

2.4 Activiteiten

In Appendix 1 worden alle activiteiten vermeld, die we observeren. Ze zijn geplaatst onder de setting waarin ze voorkomen. In het volgende lichten we vooral die activiteiten toe die betrekking hebben op beginnende geletterdheid en waarvan de inhoud voor de lezer misschien niet geheel duidelijk is.

Kringactiviteiten

Zoals eerder vermeld, maken we in de setting *kring* (grote of kleine kring) onderscheid tussen drie soorten activiteiten: activiteiten die betrekking hebben op voorlezen of vertellen, gesprekken en overige activiteiten.

Activiteiten die betrekking hebben op *voorlezen of vertellen*, kunnen het voorlezen van een boek door de leerkracht (1) zijn. Bij het presenteren van een prentenboek (2) leest de leerkracht een prentenboek voor en laat de prenten aan de kleuters zien. De leerkracht vertelt een (van oorsprong geschreven) verhaal (3) als zij of hij geen gebruikmaakt van een boek. Ook kan de leerkracht een schrijfproduct van haarzelf of van een kind voorlezen (4). Als de leerkracht een andere soort tekst voorleest, zoals een brief of krantenknipsel, valt deze activiteit onder (5). Tijdens een kringactiviteit kan een kind verschillende soorten teksten aan andere kinderen voorlezen: een (lees)boek (6), een eigen schrijfproduct (7) of brief, of een krantenknipsel of andere tekst (8). Nadat een verhaal is voorgelezen of verteld, kan de leerkracht aan de kinderen van de kring vragen het verhaal nog eens in eigen woorden na te vertellen (9). Hierbij kan dan gebruik worden gemaakt van materialen in de vorm van platen, tekeningen, foto's of pictogrammen (10). Als drama-activiteit kan na afloop van een (geschreven) verhaal aan de kinderen gevraagd worden het verhaal na te spelen (11). Naar aanleiding van een (geschreven) verhaal kunnen ook diverse verhaalelementen met de kinderen worden besproken. Dat kan voorafgaand (12) of na afloop van het (geschreven) verhaal (13) plaatsvinden.

De *gesprekken* tussen leerlingen, en tussen leerlingen en leerkracht kunnen op boeken (14) betrekking hebben. Ook kan voorafgaand aan of na afloop van een (geschreven) verhaal een gesprek over de inhoud ervan

plaatsvinden (15). Vertellen van gebeurtenissen door kinderen (16) wordt gescoord als leerlingen “zomaar” dingen vertellen in de kring, bijvoorbeeld na het weekend. In de kring kunnen ook verschillende zaken worden voor- en nabesproken met betrekking tot lezen of voorlezen (17). Hierbij valt te denken aan het voorbespreken van het werken of spelen in de leeshoek, of het vooraf verstrekken van informatie over bijvoorbeeld de hoofdpersonen van een boek. Als de leerkracht in de kring bespreekt wat kinderen gaan schrijven, wat ze daarvoor nodig hebben, en hoe ze dat gaan doen, is ze bezig met het voorbespreken van schrijven (18). Als de leerkracht vooraf met de kinderen bespreekt wat ze in de verschillende hoeken willen gaan spelen (19), kan het gaan over de rolverdeling in het spel, welke personen er zijn en welke gebeurtenissen plaatsvinden. De leerkracht kan ook overig werk voorbespreken (20). Lees- en schrijfactiviteiten, het werken in hoeken en ander werk kunnen eveneens in de kring worden nabesproken (21, 22, 23 en 24). De kinderen krijgen dan de gelegenheid te vertellen wat ze gedaan hebben, en hoe ze bepaalde problemen hebben opgelost.

Bij *overige activiteiten* kunnen kinderen verschillende nieuwtjes vertellen die ze hebben gehoord, krantenknipsels die ze hebben “gelezen” of belangrijke dingen die gebeurd zijn of gaan gebeuren. De leerkracht kan dit alles noteren op het nieuwsbord (25). Als er punten zijn die de leerkracht en leerlingen moeten onthouden, zoals werk dat af moet, mensen die op bezoek komen, of verjaardagen, dan kan dit genoteerd worden (26). In groep 2 wordt vaak gewerkt rondom een thema, waarvoor een thematafel kan worden ingericht (27). Deze tafel bestaat uit spulletjes van de leerkracht en van de kinderen. Rondom een thema kan de leerkracht samen met de kinderen een woordveld maken (28). Woorden en begrippen die met het thema te maken hebben, worden dan geïnventariseerd en opgeschreven. Onder het maken van een stappenplan (29) verstaan we het opschrijven van verschillende stappen die kinderen moeten zetten om tot een bepaald product te komen. Hierbij valt te denken aan het maken van een boek. Onder het noteren van dingen

die kinderen al weten en nog willen weten (30), verstaan we het inventariseren van de voorkennis van kinderen rond een bepaald thema of onderwerp. Als de leerkracht klassikaal met de kinderen een brief gaat schrijven, valt dit onder activiteit 31. De overige activiteiten vermeld onder de nummers 32 tot en met 43 spreken voor zichzelf, met uitzondering van taalspel (39) en kimspeel (42). Tijdens het taalspel worden kinderen zich vooral bewust van taal. Ze ontdekken dat zinnen uit woorden, en woorden uit klankgroepen bestaan die op elkaar kunnen rijmen. Verder beseffen ze dat woorden in klanken of fonemen uiteen zijn te leggen en dat klanken kunnen worden samengevoegd tot woorden. Bij een kimspeel moeten de kinderen raden welke voorwerpen onder een doek liggen.

Speelwerktijd. Tijdens de speelwerktijd kunnen kinderen in verschillende hoeken, zoals een huis- en winkelhoek, werken en spelen. Als in de groep aan een thema wordt gewerkt, kan een “geletterde” themahoek (46) worden ingericht. In de lees- en boekenhoek (48) kunnen leerlingen zelfstandig of met elkaar boeken lezen. In de schrijf- en stempelhoek (49) krijgen de leerlingen de gelegenheid verschillende woorden en/of teksten te schrijven of te stempelen. Als leerlingen een boek maken (50), kunnen ze dat in die hoek doen. Rondom een thema kan ook een tafel worden ingericht met verschillende materialen die betrekking hebben op dit thema (51).

Tijdens de speelwerktijd kunnen de leerlingen met allerlei ontwikkelingsmateriaal werken. Er is materiaal om de taalontwikkeling te stimuleren (56). Er kan ook met een ABC-muur worden gewerkt (59) waarop de letters van het alfabet staan afgebeeld. Verschiedene woorden en namen die met een bepaalde letter beginnen, kunnen op de muur bij de betreffende letter worden gehangen. Leerlingen kunnen in de speelwerktijd ook puzzelen (60), werken aan een lees- of schrijfopdracht (61) of werken in een schrift of werkboek (62). Meestal zijn dit schrijfschriften met voorbereidende schrijf oefeningen. Naar aanleiding van een verhaal of boek kan een verteltafel of -koffer (63) met allerlei materiaal worden ingericht. Leerlingen kunnen hier de figuren uit een verhaal naspelen.

Als een poppenkast (64) voorhanden is, kunnen kinderen ook zelf verhalen bedenken of naspelen.

Bewegen. Zoals eerder vermeld, worden tijdens deze setting geen verschillende soorten van activiteiten met betrekking tot bewegen geobserveerd. Het was financieel niet mogelijk om de geëigende apparatuur hiervoor aan te schaffen of te lenen. Er wordt alleen geregistreerd hoeveel tijd het bewegen in beslag neemt (zie paragraaf 2.6).

Organisatie. Hieronder vallen alle activiteiten die nodig zijn voor een soepel verloop van de activiteiten die tijdens de verschillende settings en hun overgangen plaatsvinden. De activiteiten vermeld onder E behoeven geen verdere toelichting.

Dagelijkse dingen. Activiteiten die onder dagelijkse dingen vallen, zijn bijvoorbeeld de dagopening (83) en het oplezen van de namen van de kinderen (84). Onder het bespreken van de dag (85) vallen activiteiten zoals het bespreken welke dag het is, wat voor weer het is en welke activiteiten de kinderen allemaal gaan doen. De overige activiteiten spreken voor zichzelf.

Video. De setting *video* (G) wordt geïcoördineerd wanneer kinderen video kijken. Leerlingen kunnen ter ontspanning naar een (teken)film kijken (92). Ook kunnen ze naar een uitzending van de schooltelevisie (93) kijken. Als op de video of tv een verhaal wordt voorgelezen of verteld, is er sprake van een activiteit op het gebied van beginnende geletterdheid.

Overige settings. Als een activiteit niet onder de bovenstaande settings voorkomt, valt ze onder de categorie *ongerichte activiteit* (94). Er is sprake van een ongerichte activiteit als een kind bijvoorbeeld tijdens de speelwerktijd rondloopt, zonder met een activiteit bezig te zijn.

Gedragingen

Zoals eerder vermeld, is het gedrag van kinderen onder te verdelen in talig en niet-talig gedrag. Appendix 2 geeft een overzicht van de hoofdcategorieën die onder talig gedrag vallen: luisteren, spreken, lezen en schrijven, inclusief het taalbewustzijn. De gecursiveerde gedragingen in Appendix 2 hebben betrekking op beginnende geletterdheid.

Uit Appendix 2 blijkt dat luisteren is onderverdeeld in het luisteren naar de juf, naar een kind of naar iets of iemand anders. Spreken is onderverdeeld in spreken tegen de juf, tegen een kind(eren), in een groepssituatie en in overig spreekgedrag.

Luistert naar de juf. Hieronder valt het luisteren naar de juf die tegen het geobserveerde kind, een ander kind of tegen alle kinderen praat (1, 2, 3). Het kind kan ook luisteren naar de juf die een boek of verhaal voorleest (4). Als de juf geen boek gebruikt, vertelt ze het (geschreven) verhaal (5). De juf kan ook een verhaal vertellen bij plaatjes of illustraties die ze aan de kinderen laat zien (6). Tijdens het voorlezen kan de juf iets vragen of vertellen (7). Als de juf iets aan het schrijven is, kan ze dat hardop lezen (8). Ook kan de juf voorlezen wat een kind geschreven heeft (9). In beide gedragingen kan het kind zich bewust worden van de relatie tussen geschreven en gesproken taal. Het kind kan ook luisteren naar de juf die een (geschreven) versje opzegt (10). Als de juf om stilte vraagt, kan het kind naar de juf luisteren (11). Verder kan de juf een vraag stellen aan het geobserveerde kind, een ander kind of aan meer kinderen (12, 13, 14). Het kind kan ook luisteren naar de juf die iets uitlegt of bij een bepaalde activiteit instructie geeft (15). Ook kan de juf een opdracht geven (16) aan het geobserveerde kind of aan een ander kind. Tijdens het spelen in een hoek kan het soms goed zijn als de juf een nieuwe impuls aan het spel geeft; ze speelt dan even mee in een hoek (18).

In de categorie *luistert naar de juf* vallen ook activiteiten op het gebied van fonologische en fonemische analyse. Zo kan de juf woorden opdelen in lettergrepen of in fonemen (21, 22), zinnen opdelen in woorden (23), lettergrepen en fonemen verbinden tot woorden (24, 25) en woorden verbinden tot zinnen (26). Het kind kan ook luisteren naar de juf die alleen lettergrepen of fonemen laat horen (27, 28) of fonemen bij letters uitspreekt (29).

Luistert naar een kind. Het kind kan luisteren naar een ander kind dat tegen hem/haar praat, tegen een ander kind of tegen de juf (30, 31, 32, 33). Ook kan geluisterd worden naar een kind dat een vraag stelt aan hem/haar of aan de juf (34, 35). Een ander

kind kan ook een vraag van hem/haar of van de juf beantwoorden (36, 37). Als een ander kind een boek voorleest aan hem/haar of aan meer kinderen, valt dit onder luisteren naar een kind dat voorleest (38). Het kind kan ook luisteren naar kinderen die zingen (39).

Luistert naar iets of iemand anders. Als een cassettebandje of cd wordt opgezet en het kind luistert hiernaar, valt dit gedrag onder het luisteren naar een cassettebandje (40). Tijdens het werken met de computer kan het voorkomen dat het kind instructie krijgt over wat het moet doen of iets dergelijks. Het kind luistert dan naar de instructie op de computer (41).

Spreekt tegen juf. Als het geobserveerde kind spreekt tegen de juf, kan het praten tegen de juf (42), iets vragen (43), een vraag beantwoorden (44) of een geschreven woord of zin aan de juf dicteren (45).

Spreekt tegen kind(eren). Bij het spreken tegen een kind kunnen deze gedragingen ook voorkomen (46, 47, 48, 49).

Spreekt in groepssituatie. Bij het spreken in groepssituaties kunnen verschillende gedragingen voorkomen. Het kind kan, tijdens het voorlezen of vertellen, reageren op het verhaal (50). Het kan in de kring ook zelf iets vertellen (51). Als de juf een verhaal heeft verteld of voorgelezen, kan het kind het verhaal navertellen (52). Als kinderen een versje leren, kan het geobserveerde kind dit opzeggen (53). Tijdens het zingen van liedjes kan het kind een liedje met andere kinderen meezingen (54). Op het gebied van fonologisch en fonemisch bewustzijn zijn dezelfde gedragingen aan de orde als bij het "luisteren naar de juf". In deze categorie luistert het kind niet naar de juf die deze gedragingen voordoet, maar voert die zelf (hardop) uit. Het kind kan woorden opdelen in lettergrepen of fonemen (55, 56) of zinnen opdelen in woorden (57). Ook kan het lettergrepen of fonemen verbinden tot woorden (58, 59) of woorden verbinden tot zinnen (60). Bij het rijmen is verder nog onderscheid gemaakt tussen het rijmen van woorden met eind-, begin- of middenrijm (61, 62, 63). Verder kan het kind ook de klank bij een bepaalde letter uitspreken (64). Het kan ook gevraagd worden om te vertellen wat op plaatjes staat (65).

Overig spreekgedrag. Onder overig spreek-

gedrag valt het praten in zichzelf (66), tegen de computer (67) of tegen materiaal (68). Deze gedragingen kunnen in alle settings voorkomen. Het kind kan ook (ongericht) door de klas roepen (69) of tijdens een activiteit zelf een liedje gaan zingen (70).

Leest. Het geobserveerde kind kan zelfstandig in verschillende soorten boeken lezen: een prentenboek, leesboek, een informatief boek of een zelfgemaakt boek (71, 72, 73, 74). Ook kan het een prentenboek of een ander boek aan een ander kind voorlezen (75, 76). Dit gebeurt voornamelijk in de leeshoek. Lezen kan ook samen met een kind of met de juf plaatsvinden (77, 78). Ze kunnen elkaar helpen bij het lezen van de tekst. Als van pictogrammen of andere tekens gebruik wordt gemaakt, kan het kind die ook lezen (79). Bij het lezen van letters kan dit vanaf de ABC-muur worden gedaan (80). Ook kan het kind letters uit een boek of een letter- of stempeldoos lezen (81). Woorden die al of niet op het nieuwsbord staan, kunnen door het kind worden gelezen (82, 83). Verder kan het schrijfproducten van zichzelf lezen, van een ander kind of van de juf (84, 85).

Schrijft. Het geobserveerde kind kan letters of woorden (na)schrijven en stempelen. Dit kan het zelfstandig doen, maar ook met behulp van de ABC-muur, een boek of de juf (86, 87, 88, 89, 90). Bij het schrijven kan gebruik worden gemaakt van een typemachine of computer (91, 92). Het kind kan ook een brief of een andere tekst schrijven of stempelen (93, 94, 95, 96). Als het zijn naam op een tekening of een ander product schrijft, valt dit gedrag onder 97. Bij een zelfgemaakte tekening wil een kind vaak ook woordjes schrijven die voornamelijk betrekking hebben op de betekenis (98). In een schrijfschrift of iets dergelijks worden vaak nog geen letters geschreven, maar meer motorische vormen (99). Dit wordt vaak gedaan als voorbereiding op het schrijven van letters in groep 3 (100). Ten slotte kan het kind ook zelf verschillende tekens of pictogrammen schrijven (101).

Overig talig gedrag. Onder overig talig gedrag valt al het gedrag van het kind waarbij niet geluisterd, gesproken, gelezen of geschreven wordt, zoals bij dramatiseren, video kijken of een opdracht van de juf uitvoeren.

Als op de video een verhaal wordt voorgelezen of verteld, is er sprake van een activiteit op het gebied van beginnende geletterdheid.

Niet-talig gedrag. Als het kind geen van bovenstaande gedragingen vertoont, wordt niet-talig gedrag gescoord.

2.5 Observatieprotocol

Opgemerkt moet worden dat het gedrag van de leerkracht niet in het observatie-instrument is opgenomen. Dit gedrag is vaak wel verweven met het gedrag van het kind. Als het geobserveerde kind luistert naar de leerkracht die klanken bij letters uitspreekt, is de leerkracht bezig met de ontwikkeling van het alfabetisch principe.

In een tijdsbestek van 30 seconden vinden de observatie en ‘scoring’ van setting, activiteit en gedrag plaats. In Tabel 1 wordt een voorbeeld van een deel van het observatie-instrument weergegeven. Als in een vak geen code wordt ingevuld, wil dat zeggen dat er niets is veranderd aan de setting of activiteit. Bij het gedrag van het kind is telkens een code ingevuld om vergissingen in tijd te voorkomen.

De eerste observatie (bij tijd 0.00) die in Tabel 1 is ingevuld, betekent dat op dat moment in de setting F (dagelijkse dingen) activiteit 84 (namen oplezen) plaatsvindt. Het gedrag van de geobserveerde leerling is 3 “luistert naar de juf die tegen alle kinderen praat”.

2.6 Try-out

Op zowel een gewone school als op een ontwikkelingschool heeft een try-out van het observatie-instrument plaatsgevonden. Gedurende twee dagen werd in groep 2 een leerling geobserveerd. Uit deze try-out bleek dat het observatie-instrument de uitgevoerde activitei-

ten en gedragingen voor een groot deel dekte. Enkele aanpassingen waren echter noodzakelijk. Uit de try-out bleek verder dat het talige gedrag tijdens het bewegen erg moeilijk was te registreren met de beschikbare apparatuur. Dit heeft ertoe geleid om bij bewegen het talige en niet-talige gedrag niet te registreren. Daarmee verviel ook de noodzaak om soorten van activiteiten op het gebied van bewegen te onderscheiden en te observeren.

2.7 ‘Interrater’-betrouwbaarheid

Om vast te stellen in hoeverre de door de observator gemaakte observaties betrouwbaar waren, is de interrater-betrouwbaarheid vastgesteld. Voordat met de observaties werd begonnen, is gedurende één dagdeel door twee observatoren geobserveerd. De overeenstemming tussen de beide observatoren werd berekend voor setting, activiteit en gedrag van het kind. De ‘overall’ κ voor setting, activiteiten en gedrag was respectievelijk 0.98, 0.93 en 0.82. Deze overall κ 's zijn goed te noemen. De overall κ van het gedrag is lager dan van de setting en de activiteiten. Dit komt omdat de gedragingen het meest van de drie variabelen variëren, moeilijker van elkaar zijn te onderscheiden en waar te nemen. Of een kind naar de juf of een medeleerling luistert, is niet altijd gemakkelijk vast te stellen. Over de afzonderlijke observatiecategorieën zijn geen κ 's berekend.

2.8 Verloop van de observaties

De observaties zijn door de derde auteur uitgevoerd met het observatie-instrument zoals weergegeven in Appendix 1 en 2. De observaties vonden plaats van november tot begin maart. Op de 20 scholen werd maandag en dinsdag, of donderdag en vrijdag geobserveerd. Op elke school werden twee kinderen geobserveerd. Elk kind werd gedurende een hele dag geobserveerd. De twee kinderen werden op verschillende dagen geobserveerd. Voor aanvang van het onderzoek was geen rekening gehouden met het feit dat op enkele scholen groep 2 op vrijdagmiddag vrij was. Hierdoor kon niet worden voorkomen dat op enkele scholen slechts anderhalve dag is geobserveerd, in plaats van de geplande twee dagen.

Aan het begin van de dag op een “nieuwe”

Tabel 1

Voorbeeld van een deel van een observatieprotocol

Tijd	Setting	Activiteit	Gedrag
.00	F	84	3
.30			33
1.00			31
1.30		83	54
2.00			54
2.30		85	3

school werd de observator aan de kinderen voorgesteld en werd verteld dat zij kwam kijken wat de kinderen allemaal deden. Het kind dat op die dag werd geobserveerd, werd vooraf niet door de leerkracht ingelicht. De observator zat op een zodanige plaats dat het kind goed zichtbaar was en dat ook kon worden verstaan wat gezegd werd. Het kind had meestal niet in de gaten dat het geobserveerd werd. Iedere geobserveerde dag leverde een protocol op, variërend van vijf (wanneer kinderen 's middags vrij waren) tot zeven pagina's.

2.9 Analyse

Omdat in deze studie de gemiddelde tijdsbesteding van activiteiten en gedragingen van de leerlingen centraal staat, is ervoor gekozen de resultaten te beschrijven in termen van gemiddelde percentages van de diverse categorieën over de 40 leerlingen. Daarbij is de spreiding aangegeven als de standaarddeviatie van die 40 percentages. Het is in principe mogelijk om de verhouding van de variatie tussen de scholen en binnen de scholen in beeld te brengen middels multiniveau-analyse. Pogingen om deze aanvullende informatie te leveren, strandden evenwel op schending van de modelaannamen van het aangewezen logistische model zoals onder andere beschreven in Hox (2002), met name op de veronderstelling dat de percentages tot stand zijn gekomen op basis van het binomiale model.

3 Resultaten

3.1 Tijd besteed aan settings en activiteiten

Tabel 2 geeft onder de kop "Kind" een overzicht van de tijd die door de 40 geobserveerde leerlingen gemiddeld in de verschillende settings wordt doorgebracht. De tijd is berekend in procenten. Uitgaande van een schooldag van 285 minuten (drie uur in de ochtend, en één uur en drie kwartier in de middag) komt 1% overeen met 2.85 minuten. Het gemiddelde is op basis van die 285 minuten ook weergegeven in het aantal minuten binnen elke setting. De standaarddeviatie en het minimum en maximum hebben betrekking op het percentage. De settings zijn geordend naar afnemend percentage.

Uit Tabel 2 blijkt dat *speelwerkijd* gemiddeld de meeste tijd van de dag in beslag neemt (29.2%). Daarna volgen *grote kring*, *bewegen* en *organisatie*. *Dagelijkse dingen* nemen 9.1% van de tijd in beslag, terwijl aan *video* en *kleine kring* de minste tijd wordt besteed. Uit de standaarddeviaties en de minimum- en maximumpercentages blijkt dat er tussen de leerlingen aanzienlijke verschillen bestaan wat betreft de tijd die ze aan de verschillende settings deelnemen.

Tabel 2 geeft onder de kop "Leerkracht" ook een overzicht van de tijd die door de leerlingen van elke klas gemiddeld in de verschillende settings wordt doorgebracht. Uit

Tabel 2

Percentage tijd besteed aan settings. Gemiddelde (M%) (ook uitgedrukt in aantal minuten M (min) bij een schooldag van 285 minuten), standaarddeviatie, minimum en maximum, per kind (N = 40) en per leerkracht (N = 20)

Setting	Kind					Leerkracht				
	M (%)	M (min)	SD	Min.	Max.	M (%)	M (min)	SD	Min.	Max.
Speelwerkijd	29.2	83	7.0	13	43	29.2	83	5.3	19	41
Grote kring	20.3	58	7.3	2	37	20.3	58	6.3	12	34
Bewegen	18.0	51	-	-	-	18.0	51	-	-	-
Organisatie	17.8	51	6.6	6	32	17.8	51	5.6	9	30
Dagelijkse dingen	9.1	26	3.5	3	21	9.1	26	2.7	5	16
Video	2.3	7	3.9	0	18	2.3	7	2.6	0	9
Kleine kring	1.9	5	4.6	0	21	1.9	5	4.3	0	18
Ongerichte activiteiten	1.4	4	1.7	0	7	1.4	4	1.2	0	4
Totaal	100.0	285				100.0	285			

Tabel 3

Percentage tijd besteed aan activiteiten per setting. Gemiddelde M (%) (ook uitgedrukt in aantal minuten M (min) bij een schooldag van 285 minuten), standaarddeviatie, minimum en maximum van alle 40 kinderen*

Activiteiten	M (%)	M (min)	SD	Min.	Max.
Grote Kring					
Vertellen van gebeurtenissen door kinderen	3.8	11	4.2	0	15
Taalspel	3.1	9	3.6	0	11
Boek voorlezen door leerkracht	2.4	7	2.7	0	12
Muziek/Zangspel	2.1	6	3.2	0	15
Voorbespreken van overig werk	1.8	5	3.3	0	19
Wereldoriëntatie	1.1	3	2.9	0	12
Speelwerktijd					
Tekenen/ kleuren/ schilderen/ krijten	4.8	14	5.8	0	26
Werken met constructiemateriaal	4.0	11	8.4	0	28
Werken met overig ontwikkelingsmateriaal	2.7	8	5.2	0	18
Knutselen	2.6	7	5.0	0	18
Werkblad maken	2.4	7	5.1	0	21
Huishoek	1.6	5	4.3	0	16
Geletterde themahoek	1.5	4	4.1	0	17
Puzzelen	1.2	3	3.2	0	13
Bouwhoek	1.2	3	4.8	0	27
Computerspel	1.2	3	4.5	0	24
Schrijf- stempelhoek	1.1	3	3.1	0	12
Lees- schrijfpodracht	1.0	3	5.0	0	30
Werken met motorisch ontwikkelingsmateriaal	1.0	3	3.2	0	14
Organisatie					
Wachten	6.3	18	309	0	16
Opruimen	4.1	12	2.8	0	11
In de kring gaan zitten/ aan tafel gaan zitten	1.6	5	1.3	0	6
Kiezen van werk	1.2	3	1.3	0	4
Uitdelen van spullen	1.1	3	1.3	0	6
Werkjes uitdelen	1.1	3	1.0	0	4
Dagelijkse dingen					
Fruit eten	3.7	11	2.2	0	10
Dag bespreken	1.4	4	1.7	0	7
Namen oplezen	1.0	3	1.1	0	4
Jassen halen	.9	3	.8	0	4
Fruit halen/ uitdelen	.9	3	.8	0	3
Video					
Kijken naar schooltv	1.5	4	2.9	0	10

Noot. * Per setting geordend naar gemiddeld percentage. Activiteiten die gemiddeld minder dan drie minuten voorkomen, zijn weggelaten.

de standaarddeviaties en de minimum- en maximumpercentages blijkt dat er tussen de leerlingen van de 20 klassen ook grote verschillen bestaan wat betreft de tijd die ze aan de verschillende settings deelnemen. De verschillen zijn uiteraard minder groot dan bij de individuele leerlingen.

Een verdere uitsplitsing van de settings in activiteiten is weergegeven in Tabel 3. Daar- in zijn alleen die activiteiten opgenomen die

gemiddeld minstens drie minuten per dag (of rond 1% van de tijd) werden geregistreerd. De activiteiten zijn binnen elke setting ge- ordend naar afnemend percentage.

Zoals uit Tabel 3 blijkt, wordt in de setting *grote kring* gemiddeld de meeste tijd besteed aan de activiteiten *vertellen van gebeurtenissen door kinderen*, *taalspel* en *boek voorlezen door de leerkracht*. Opvallend is dat slechts aan 6 van de 43 mogelijke activiteiten

Tabel 4

Percentage tijd besteed aan talig en niet-talig gedrag. Gemiddelde M (%) (ook uitgedrukt in aantal minuten M (min) bij een schooldag van 285 minuten), standaarddeviatie, minimum en maximum per kind (N = 40) en per leraar (N = 20)*

Gedrag	Kind					Leerkracht				
	M (%)	M (min)	SD	Min.	Max.	M (%)	M (min)	SD	Min.	Max.
Luistert	37.7	107	6.1	25	49	37.7	107	5.1	31	47
Spreekt	12.9	37	3.3	7	21	12.9	37	2.6	9	18
Leest	0.7	2	1.1	0	5	0.7	2	0.8	0	3
Schrijft	0.4	1	.8	0	4	0.4	1	0.6	0	2
Overig talig	8.0	23	3.3	6	17	8.0	23	2.1	6	12
Niet-talig	40.3	115	4.8	28	50	40.3	115	4.1	31	49
Totaal	100.0	285				100.0	285			

Noot. * Gedrag nummer 1-41: Luistert; 42-70: Spreekt; 71-85: Leest; 86-101 Schrijft; 102-105: Overig talig; 106: Niet-talig.

(zie Appendix 1) gemiddeld drie minuten of meer wordt besteed. Tijdens de setting *speelwerk* wordt de meeste tijd besteed aan tekenen en dergelijke, en aan het werken met constructiemateriaal. Binnen de setting *organisatie* kost het wachten de meeste tijd, terwijl in de setting *dagelijkse dingen* aan het eten van fruit de meeste tijd wordt besteed. In beide laatste settings zijn de verschillen tussen de leerlingen relatief klein.

3.2 Tijd besteed aan talig en niet-talig gedrag

Tabel 4 bevat gegevens betreffende de tijd voor de verschillende soorten gedrag. Daarbij gaan we er op basis van het onderzoek van Manders en Aarnoutse (1997) van uit dat binnen de setting *bewegen* eenderde deel van het gedrag (6%) talig van aard is en tweederde (12%) niet-talig. Het talige gedrag van 6% is ondergebracht in de categorie *overig talig gedrag*.

Uit Tabel 4 blijkt onder de kop "Kind" dat gemiddeld 59.7% van het geobserveerde gedrag talig is en 40.3% niet-talig. Kinderen luisteren gemiddeld 37.7% van de tijd, spreken 12.9%, lezen 0.7%, schrijven 0.4% en vertonen gedurende 8.0% van de tijd overig taalgedrag. Uit deze gegevens blijkt dat de mondelinge taalvaardigheden, en dan met name luisteren in groep 2 van de basisschool de overhand hebben. Lezen en schrijven komen weinig voor. Uit de standaarddeviaties en de minimum- en maximumpercentages blijkt dat er tussen de leerlingen aanzienlijke verschillen bestaan wat betreft de tijd

die ze aan de verschillende gedragingen besteden. Tabel 4 geeft onder de kop "Leerkracht" ook een overzicht van de tijd die door de leerlingen van elke klas gemiddeld aan de verschillende gedragingen wordt besteed. Uit de standaarddeviaties en de minimum- en maximumpercentages blijkt dat er tussen de leerlingen van de 20 klassen ook grote verschillen bestaan wat betreft de tijd die ze aan de verschillende gedragingen besteden. De verschillen zijn uiteraard minder groot dan bij de individuele leerlingen.

Uitgesplitst naar de specifieke gedragingen ontstaat het beeld van Tabel 5.

Bij luisteren wordt de meeste tijd besteed aan het luisteren naar de juf die tegen een ander kind of andere kinderen praat (5.9%), naar de juf die tegen alle kinderen praat, naar een kind dat tegen hem of haar praat, en naar een kind dat tegen een ander kind of andere kinderen praat. Bij spreken neemt het praten tegen andere kinderen de meeste tijd in beslag (7.4%). In dit verband is het opvallend dat de geobserveerde kinderen relatief veel luisteren naar kinderen die tegen hen praten (5.0%) en veel met andere kinderen praten (7.4%). Met de juf wordt relatief niet veel gesproken. Uit Tabel 5 blijkt nog eens dat leesen schrijfgedragingen weinig voorkomen.

3.3 Activiteiten en gedragingen die betrekking hebben op beginnende geletterdheid.

Per kind is ook het percentage tijd berekend dat betrekking heeft op activiteiten op het ge-

Tabel 5

Percentage tijd besteed aan talige en niet-talige gedragingen. Gemiddelde M (%) (ook uitgedrukt in aantal minuten M (min) bij schooldag van 285 minuten), standaarddeviatie, minimum en maximum van alle 40 kinderen*

Gedragingen	M (%)	M (min)	SD	Min.	Max.
Luistert					
Naar de juf die tegen een ander kind/andere kinderen praat	5.9	17	1.9	2	11
Naar de juf die tegen alle kinderen praat	5.4	15	2.1	2	11
Naar een kind dat tegen hem/haar praat	5.0	14	2.7	0	14
Naar een kind dat tegen een ander kind/andere kinderen praat	4.2	12	1.6	2	10
Naar de juf die voorleest	2.3	7	2.2	0	10
Naar de juf die een vraag stelt aan een kind	2.1	6	1.0	0	5
Naar een kind dat tegen de juf praat	1.9	5	1.0	0	5
Naar een kind dat een vraag van de juf beantwoordt	1.7	5	1.0	0	5
Naar een kind dat tegen alle kinderen en de juf praat	1.6	5	1.5	0	6
Naar de juf die tegen hem/haar praat	1.5	4	.8	2	4
Naar de juf die een vraag stelt aan meer kinderen	1.0	3	.6	0	3
Naar een cassettebandje	.7	2	1.2	0	5
Naar de juf die een vraag stelt aan hem/haar	.6	2	.5	0	2
Naar de juf die uitleg/instructie geeft	.5	1	.5	0	2
Spreekt					
Praat tegen kind(eren)	7.4	21	2.8	3	13
Praat tegen de juf	1.3	4	1.0	0	4
Zingt liedje met andere kinderen mee	1.0	3	.9	0	3
Praat in zichzelf	.6	2	.8	0	4
Beantwoordt vraag van de juf	.6	2	.6	0	3
Zingt zelfstandig een liedje	.4	1	.6	0	2
Vraagt iets aan een kind	.4	1	.4	0	2
Leest					
Geen gedragingen die een minuut of meer in beslag nemen					
Schrijft					
Geen gedragingen die een minuut of meer in beslag nemen					
Overig talig					
Talige uitingen bij bewegen	6.0	17	-	-	-
Kijkt video	2.0	6	3.2	0	11
Niet-talig					
Niet-talig bij bewegen	12.0	34	-	-	-
Niet-talig tijdens overige lessen	28.3	81	4.8	16	38

Noot. * Per setting geordend naar gemiddeld percentage. Activiteiten die gemiddeld minder dan één minuut voorkomen zijn weggelaten.

bied van beginnende geletterdheid (zie Appendix 1). Gemiddeld over de 40 kinderen is dit percentage 15.9 ($SD = 13.9$), met een minimum van 0 en een maximum van 36.9%. Het percentage van 15.9 komt neer op gemiddeld 45 minuten per dag.

Hetzelfde is gedaan voor het percentage tijd dat betrekking heeft op gedragingen op het terrein van beginnende geletterdheid (zie Appendix 2). Het gemiddelde percentage over de 40 leerlingen is 4.6% ($SD = 4.4$), met een minimum van 0 en een maximum van 10.7%. Het percentage van 4.6 komt neer op gemiddeld 13 minuten per dag. Uit deze ge-

gevens blijkt dat de tijd besteed aan activiteiten op een bepaald gebied, in dit geval beginnende geletterdheid, niet overeenkomt met de tijd besteed aan gedragingen op het betreffende terrein. Activiteiten die meestal door de leerkracht in gang worden gezet, leiden, zoals blijkt, niet zonder meer tot gedragingen bij de kinderen.

Uit de bovenstaande gegevens blijkt duidelijk dat de verschillen tussen leerlingen wat betreft de activiteiten op het gebied van beginnende geletterdheid zeer groot zijn. Er zijn leerlingen met weinig of geen activiteiten op het gebied van beginnende geletterd-

heid en andere leerlingen die relatief veel tijd (36%) aan beginnende geletterdheid besteden. Hetzelfde kan, zij het met veel lagere percentages, gezegd worden over gedragingen op het gebied van beginnende geletterdheid.

3.4 Verschillen tussen ontwikkelscholen en andere scholen

Op basis van de uitgangspunten van het EN en de prototypen die toentertijd op de ontwikkelscholen werden uitgewerkt, zijn we nagegaan of er verschillen bestaan tussen de ontwikkelscholen en de andere scholen wat betreft de tijd die leerlingen aan activiteiten op het gebied van beginnende geletterdheid besteden. Uit de gebruikte Kruskal-Wallis-toets blijkt dat er sprake is van een significant verschil (5% niveau) tussen de leerlingen van de ontwikkelscholen en de andere scholen wat betreft de tijd die aan activiteiten op het gebied van beginnende geletterdheid wordt besteed. In de ontwikkelscholen wordt meer tijd aan deze activiteiten besteed (gemiddeld 62 minuten) dan in de andere scholen (41 minuten).

4 Conclusies en discussie

De eerste onderzoeksvraag naar de activiteiten en talige gedragingen die leerlingen van groep 2 uitvoeren en de tijd die deze activiteiten en gedragingen in beslag nemen, kunnen we als volgt beantwoorden. De settings *speelwerkijd*, *grote kring*, *bewegen* en *organisatie* nemen de meeste tijd van de dag in beslag. Tijdens de speelwerkijd wordt relatief veel tijd besteed aan tekenen, kleuren, schilderen en krijten en aan het werken met constructiemateriaal, en naar verhouding weinig tijd aan geletterde activiteiten. In de grote kring wordt gemiddeld de meeste tijd besteed aan talige activiteiten, zoals vertellen van gebeurtenissen door kinderen, taalspel en het voorlezen van een boek door de leerkracht. Uit het onderzoek blijkt ook dat gemiddeld 60% van de geobserveerde gedragingen talig van aard is en 40% niet-talig. De kinderen luisteren gemiddeld per dag veel meer dan ze praten, terwijl ze veel meer met andere kinderen praten dan met de leraar.

Lees- en schrijfgedragingen komen relatief weinig voor (samen drie minuten per dag).

Wat betreft de tweede onderzoeksvraag blijkt dat per dag gemiddeld 16% van de tijd (of 45 minuten) besteed wordt aan activiteiten op het gebied van beginnende geletterdheid. De kinderen van groep 2 voeren per dag ongeveer 5% van de tijd (of 13 minuten) gedragingen uit die betrekking hebben op beginnende geletterdheid. Verder blijkt dat de verschillen tussen de leerlingen groot zijn wat betreft de activiteiten en gedragingen op het gebied van beginnende geletterdheid.

De derde onderzoeksvraag betreft de tijd die leerlingen van de ontwikkelscholen en andere scholen besteden aan activiteiten en talige gedragingen op het gebied van beginnende geletterdheid. Uit het onderzoek blijkt dat de leerlingen van de ontwikkelscholen meer tijd besteden aan activiteiten op het gebied van beginnende geletterdheid dan de leerlingen van de andere scholen.

De uitkomsten van dit onderzoek komen wat betreft de eerste onderzoeksvraag voor een belangrijk deel overeen met de resultaten van het onderzoek van Manders en Aarnoutse (1997). Als we de percentages tijd die in dit onderzoek voor de verschillende settings worden gevonden, vergelijken met die van het onderzoek van Manders en Aarnoutse (1997), dan zien we veel overeenkomsten. Alleen bij de setting *organisatie* is sprake van een duidelijk verschil: de tijd besteed aan organisatie is in het huidige onderzoek lager (17.8%) dan in het vorige onderzoek (23%). Wat betreft het talige en niet-talige gedrag is in het huidige onderzoek sprake van een andere verhouding dan in het vorige onderzoek. Het percentage talig gedrag is in het huidige onderzoek aanzienlijk hoger (60%) dan in het vorige onderzoek (47%). Wat betreft de talige gedragingen worden in beide onderzoeken voor spreken en overig taalgedrag vrijwel dezelfde percentages gevonden. In het huidige onderzoek wordt voor luisteren echter een hoger percentage tijd gevonden (37.7%) dan in het vorige onderzoek (28%).

De uitkomsten van dit onderzoek zijn wat betreft de tweede onderzoeksvraag moeilijk met de resultaten van andere onderzoeken te vergelijken. Dit komt voornamelijk vanwege het verschil in vraagstelling en opzet van

deze onderzoeken. Uit het huidige onderzoek blijkt in ieder geval dat in groep 2 gemiddeld niet veel tijd besteed wordt aan activiteiten (16%) en gedragingen (5%) op het gebied van beginnende geletterdheid. De tijd besteed aan lees- en schrijfactiviteiten en lees- en schrijfgedragingen is erg beperkt; zo komt het zelfstandig lezen van een kind in een prentenboek of het voorlezen van een prentenboek aan een ander kind, het naschrijven van de eigen naam of van letters of woorden heel weinig voor. Lees- en schrijfactiviteiten komen in ieder geval veel minder voor dan de leraren in het vragenlijstonderzoek van Stoep en Verhoeven (2000) vermeldden.

Wat betreft de derde onderzoeksvraag zijn de resultaten van dit onderzoek redelijk positief voor de ontwikkelscholen. Dit is overigens niet zo verwonderlijk als men weet dat de leraren van de ontwikkelscholen al anderhalf jaar bezig waren met de stimulering van activiteiten en gedragingen op het terrein van beginnende geletterdheid.

Het uitgevoerde onderzoek geeft een vrij nauwkeurig beeld van de tijd die leerlingen van groep 2 in verschillende settings doorbrengen en van de tijd die ze aan verschillende activiteiten en aan talige en niet-talige gedragingen besteden. De tijd besteed aan activiteiten en gedragingen op het gebied van beginnende geletterdheid wordt voor het eerst in beeld gebracht. Dit beeld roept de vraag op of in groep 2 voldoende aandacht aan beginnende geletterdheid wordt besteed. Is het voldoende als kinderen van groep 2 gemiddeld 16% van de tijd besteden aan activiteiten op het gebied van beginnende geletterdheid en 5% van de tijd aan gedragingen op dit terrein? Het zal duidelijk zijn dat deze vraag moeilijk is te beantwoorden zolang de kwaliteit van de betreffende activiteiten en gedragingen niet wordt meegenomen. Een antwoord in de richting van meer tijd en aandacht voor beginnende geletterdheid lijkt echter op zijn plaats. Niet zozeer om kinderen voor te bereiden op het leren decoderen (lezen) en coderen (schrijven) in groep 3, maar veel meer om de basis te leggen voor een goede lees- en schrijfontwikkeling, een ontwikkeling waarin kinderen graag willen lezen en schrijven. De eerder genoemde prototypen van het EN (vgl. Van Kleef & Tome-

sen, 2002) bevatten concrete aanwijzingen hoe het onderwijs in beginnende geletterdheid in de groepen 1, 2 en 3 kan worden gerealiseerd, terwijl in het boek "Tussendoelen beginnende geletterdheid" (Verhoeven & Aarnoutse, 1999) een leerlijn voor de betreffende groepen wordt uitgetekend.

Het zal duidelijk zijn dat een observatieonderzoek naar de activiteiten en gedragingen van leerlingen en naar de tijd die ze hieraan besteden nog maar het begin is van onderzoek op het gebied van beginnende geletterdheid. De volgende stap zal gezet moeten worden in de richting van de kwaliteit van de uitgevoerde activiteiten en gedragingen. In dat geval kan niet worden volstaan met de registratie van de frequentie en duur van de activiteiten en gedragingen. Er moet dan in interventiestudies worden nagegaan welke activiteiten en gedragingen geschikt zijn in het licht van de te bereiken doelen. De interventiestudie van Corvers, Aarnoutse en Peters (2004) is hiervan een voorbeeld. In deze studie wordt onder andere aangetoond dat een van de belangrijkste activiteiten van beginnende geletterdheid, namelijk interactief voorlezen, een positief effect heeft op woordenschat.

Het onderzoek kent uiteraard een aantal beperkingen. De belangrijkste beperking heeft betrekking op de kleine steekproef van scholen en het kleine aantal kinderen dat is geobserveerd. Dat betekent dat de resultaten van dit onderzoek niet mogen worden generaliseerd. Een andere beperking is dat alleen de activiteiten en gedragingen van de leerlingen zijn geobserveerd en niet tegelijk ook de activiteiten van de leraren. De interacties tussen de leraar en de leerlingen en tussen de leerlingen onderling dienen in een volgende observatiestudie centraal te staan. Tot slot blijft het jammer dat om financiële redenen de setting *bewegen* niet in detail kon worden geobserveerd.

Literatuur

- Aarnoutse, C., Leeuwe, J. van, & Verhoeven, L. (2000). Ontwikkeling van beginnende geletterdheid. *Pedagogische Studiën*, 77, 307-325.
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Learning*

- and thinking about print. Cambridge, MA: MIT Press.
- ARBO. (1990). *Spelen en jongleren. Advies over de vernieuwing van het onderwijs aan jonge kinderen*. Zeist: ARBO.
- Bus, A. G. (1990). Van voorlezen naar lezen. *Moer*, 7, 320-327.
- Bus, A. G. (1995). *Geletterde peuters en kleuters. Theorie en praktijk van ontluikende geletterdheid*. Meppel: Boom.
- Bus, A. G., & Both-de Vries, A. (1997). *Succesvolle voorbeelden van lezen en schrijven in de onderbouw*. Amersfoort: CPS.
- Clay, M. M. (1991). *Becoming literate*. Auckland: Heinemann.
- Cohen de Lara, H. (1996). *Theorie en praktijk. Wat hebben onderwijsvisies onderbouwleerkrachten te bieden?* Hoevelaken: CPS.
- Commissie Evaluatie Basisonderwijs. (1994). *Onderwijs aan jonge kinderen. Evaluatie van het basisonderwijs*. Deelrapport 3. De Meern: Inspectie van het basisonderwijs.
- Corvers, J., Aarnoutse, C., & Peters, S. (in press). Interactief voorlezen in groep 2 van de basisschool. *Pedagogische Studiën*.
- Elsäcker, W. van, & Verhoeven, L. (1997). Kleuters leren meer van voorlezen in kleine groepen. *Pedagogische Studiën*, 74, 117-129.
- Gennip, H. van, & Ruijs, A. (1992). *Aan de basis. Onderzoek naar de pedagogisch-didactische kwaliteit van het onderwijs aan jonge kinderen*. Nijmegen: ITS.
- Hansma, H. (1995). *Kansrijke taal voor peuters en kleuters*. Baarn: Bekadidact.
- Hox, J. (2002). *Multilevel analysis. Techniques and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Inspectie van het basisonderwijs. (1992). *Goed onderwijs aan jonge kinderen. Een evaluatieve beschrijving van aspecten van het onderwijs aan jonge kinderen in de basisschool*. De Meern: Inspectie van het basisonderwijs.
- Inspectie van het basisonderwijs. (1994). *De toestand van het onderwijs aan jonge kinderen*. De Meern: Inspectie van het basisonderwijs.
- Janssen-Vos, F. (1992). *Basisontwikkeling*. Assen: Van Gorcum.
- Janssen-Vos, F. (1996). *Naar continuïteit en samenhang. Bouwstenen voor een actieprogramma onderbouw*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Janssen-Vos, F. (1997). *Basisontwikkeling in de onderbouw*. Assen: van Gorcum.
- Janssen-Vos, F., Pompert, B., & Schiferli, T. (1997). *Naar lezen, schrijven en rekenen*. Assen: van Gorcum.
- Jongerius, J., & Beernink, R. (1993). *Wat heb je vandaag gedaan op school. Onderwijs in groep 1 en 2 van de basisschool*. Enschede: SLO.
- Kleef, M. van, & Tomesen, M. (2001). Interactieve lees situaties in de onderbouw. *De wereld van het jonge kind, december*, 106-109.
- Kleef, M. van, & Tomesen, M. (2002). *Werken aan taalbewustzijn. Prototype voor het stimuleren van fonologisch bewustzijn in betekenisvolle contexten*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Kleef, M. van, & Tomesen, M. (2002). *Stimuleren de lees- en schrijfactiviteiten in de onderbouw. Prototypen voor het creëren van interactieve lees situaties en het ontlocken van (nieuw) schrijfgedrag*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Knijpstra, H., Pompert, B., & Schiferli, T. (1997). *Met jou kan ik lezen en schrijven. Een ontwikkelingsgerichte didactiek voor het leren lezen en schrijven in groep 3 en 4*. Assen: van Gorcum.
- Kuyk, J. J. van. (1991). Een schets voor het onderwijs aan jonge kinderen. *Pedagogische Studiën*, 68 (9), 378-389.
- Kuyk, J. J. van. (1999). *Taalplezier. Observatie- en hulpprogramma voor kleuters in de basisschool*. Arnhem: Cito.
- Manders, D., & Aarnoutse, C. (1997). Wat doen kleuters en leerkrachten in groep 2 van het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 74, 338-354.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: an evidence assessment of scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development.
- Neuman, S., & Roskos, K. (1997). Literacy knowledge in practice: Contexts of participation for young writers and readers. *Reading Research Quarterly*, 32, 10-32.
- Osborn, J., & Lehr, F. (1998). *Literacy for all. Issues in teaching and learning*. New York: Guilford.
- RAND Reading Study Group (2002). *Reading for understanding. Toward an R&D program in*

reading comprehension. Arlington: RAND Education.

- Reezigt, G. (1996). Onderzoek naar vormgeving en effecten van het onderwijs aan jonge kinderen in Nederland. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 21(1), 7-32.
- Reezigt, G. J., Guldmond, H., & Ros, A. A. (1995). *Effectief onderwijs aan jonge kinderen*. Groningen: GION.
- Sijstra, J., Aarnoutse, C., & Verhoeven, L. (1999). *Taalontwikkeling van nul tot twaalf. Raamplan deel 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Stoep, J. (2003). *Praten rondom prentenboeken. Verwerkingsuggesties voor ouders, peuterleidsters en anderen bij de prentenboeken in Z@ppelinLogeerboek*. Nijmegen/Utrecht: Expertisecentrum Nederlands en Sardes.
- Stoep, J., & Verhoeven, L. (2000). *Stimulering van beginnende geletterdheid bij kleuters uit risicogroepen*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Sulzby, E. & Teale, W. (1991). Emergent Literacy. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol.2, pp. 727-757). New York: Longman.
- Verhoeven, L. (1994). *Ontluikende geletterdheid: een overzicht van de vroege ontwikkeling van lezen en schrijven*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Verhoeven, L. & Aarnoutse, C. (Red.). (1999). *Tussendoelen beginnende geletterdheid. Een leerlijn voor groep 1 tot en met 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Verhoeven, L., & Aarnoutse, C. (2000). Geletterdheid in ontwikkelingsperspectief. *Pedagogische Studiën*, 77, 278-289.
- Yaden, D. B., Rowe, D. W., & MacGillivray, L. (2000). Emergent Literacy: A matter (polyphony) of perspectives. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research*, Vol. 3 (pp. 425-454). New York: Longman.

Auteurs

Cor Aarnoutse is hoogleraar bij de sectie Onderwijskunde van de Katholieke Universiteit Nijmegen en mededirecteur van het Expertisecentrum Nederlands in Nijmegen.

Jan van Leeuwe is statisticus-methodoloog bij de Research Technische Ondersteuningsgroep (RTOG) van de Faculteit Sociale Wetenschappen van de Katholieke Universiteit Nijmegen.

Annika van Leijsen is onderwijskundige en leerkracht op een basisschool.

Correspondentieadres: C. Aarnoutse, Katholieke Universiteit Nijmegen, Sectie Onderwijskunde, Montessorilaan 3, 6525 HR Nijmegen, e-mail: c.aarnoutse@ped.kun.nl

Abstract

Early literacy in the second year of kindergarten

This article reports the activities and behaviors which children in the last year of kindergarten perform and especially the activities and behaviors in the field of early literacy. Participants in the study were 40 children from 20 schools which were observed during a whole school day. At each school two children were observed during different days. The data showed that on the average 60% of the pupils' behaviors had to do with language (listening, speaking, reading and writing) and 16% of the time was spent each day on early literacy. Only 5% of the behaviors had to do with early literacy. It appeared that children from the so called developmental schools spent more time on activities regarding early literacy than the children from the other schools.

Appendix 1

Settings met bijbehorende activiteiten (de gecursiveerde activiteiten hebben betrekking op beginnende geletterdheid).

A. Grote Kring B. Kleine kring

Voorlezen/vertellen

- 1 *Boek voorlezen door leerkracht*
- 2 *Prentenboek presenteren door leerkracht*
- 3 *Verhaal vertellen door leerkracht*
- 4 *Voorlezen van schrijfproduct door leerkracht*
- 5 *Brief/krant/andere tekst voorlezen door leerkracht*
- 6 *Voorlezen van een (lees)boek door kind*
- 7 *Voorlezen van eigen schrijfproduct door kind*
- 8 *Brief/krant/andere tekst voorlezen door kind*
- 9 *Verhaal navertellen door kinderen*
- 10 *Verhaal navertellen met behulp van materiaal (platen, pictogrammen)*
- 11 *Verhaal naspelen door kinderen*
- 12 *Verhaalelementen (onderwerp, titel, gebeurtenissen) bespreken voorafgaand aan het geschreven verhaal, eventueel mbv pictogrammen*
- 13 *Verhaalelementen (onderwerp, titel, gebeurtenissen) bespreken na het verhaal*

Gesprekken

- 14 *Gesprek over boeken*
- 15 *Gesprek naar aanleiding van een verhaal/prentenboek*
- 16 Vertellen van gebeurtenissen door kinderen
- 17 *Voorbespreken van lezen/voorlezen*
- 18 *Voorbespreken van schrijven*
- 19 Voorbespreken van werken in hoeken
- 20 Voorbespreken van overig werk
- 21 *Nabespreken van lezen*
- 22 *Nabespreken van schrijven*
- 23 Nabespreken van werken in hoeken
- 24 Nabespreken van overig werk
- 25 *Lezen van/schrijven op nieuwsbord*
- 26 *Noteren van dingen die leerkracht en leerling moeten onthouden*
- 27 Thematafel maken
- 28 *Woordveld/woordkaarten maken*
- 29 *Maken van een stappenplan*
- 30 *Noteren van dingen die kinderen al weten en nog willen weten*
- 31 *Brief schrijven*
- 32 Liedjes zingen
- 33 Verjaardag vieren
- 34 Poppenkastspel
- 35 Aanbieden van ontwikkelingsmateriaal
- 36 Voorbereidend rekenen
- 37 Wereldoriëntatie
- 38 Catechese
- 39 *Taalspel*
- 40 Muziek/Zangspel
- 41 Stiltespel
- 42 Kimspel
- 43 Raadspeel

C. Speelwerktijd 44 Huishoek

- 45 Winkelhoek
- 46 *Geletterde themahoek*
- 47 Bouwhoek
- 48 *Lees- boekenhoek*
- 49 *Schrijf- stempelhoek*
- 50 *Boek maken*
- 51 Werken met thematafel
- 52 Knutselen
- 53 Tekenen/kleuren/schilderen/krijten
- 54 Werkblad maken
- 55 Werken met constructiemateriaal
- 56 *Werken met taalontwikkelingsmateriaal*
- 57 Werken met motorisch ontwikkelingsmateriaal
- 58 Werken met overig ontwikkelingsmateriaal
- 59 *Werken met ABC- muur*
- 60 Puzzelen
- 61 *Lees- schrijfpodracht*
- 62 *Werken in schrift of werkboek*
- 63 *Werken met vertelafel of -koffer*
- 64 Spelen met poppenkastspel
- 65 Gezelschapsspel
- 66 Computerspel

D. Bewegen

- 67 Buiten spelen met materiaal
- 68 Buiten spelen zonder materiaal
- 69 Binnen spelen zonder materiaal/toestellen
- 70 Binnen spelen met materiaal/toestellen
- 71 Geleide gymles
- 72 Zangspel

E. Organisatie

- 73 Werkjes uitdelen
- 74 Kiezen van werk
- 75 Opruimen
- 76 Naar buiten/binnen gaan
- 77 Omkleden
- 78 Naar gymzaal/aula gaan en terug
- 79 Utdelen van spullen
- 80 In de kring gaan zitten/aan tafel gaan zitten
- 81 Wachten
- 82 Naar toilet gaan

F. Dagelijkse dingen

- 83 Dagopening/liedje zingen
- 84 Namen oplezen
- 85 Dag bespreken
- 86 Wegzetten/halen van plantjes
- 87 Fruit halen/uitdelen
- 88 Liedje/versje voor fruit eten
- 89 Fruit eten
- 90 Jassen halen
- 91 Jassen aandoen/uitdoen

G. Video

- 92 Tekenfilm kijken
- 93 Kijken naar SchoolTV

H. Overige settings

- 94 Ongerichte activiteit

Appendix 2

Talig en niet-talig gedrag (de gecursiveerde gedragingen hebben betrekking op beginnende geletterdheid)

A. Talig gedrag

Luistert naar de juf

Vertellen/voorlezen

- 1 Die tegen hem/haar praat
- 2 Die tegen een ander kind/andere kinderen praat
- 3 Die tegen alle kinderen praat
- 4 **Die voorleest**
- 5 **Die een verhaal vertelt**
- 6 **Die vertelt bij plaatjes**
- 7 **Die iets vertelt of vraagt bij wat ze leest**
- 8 **Die hardop leest wat ze schrijft**
- 9 **Die hardop leest wat kind geschreven heeft**
- 10 **Die een versje opzegt**

Vragen

- 11 Die om stilte vraagt
- 12 Die een vraag stelt aan hem/haar
- 13 Die een vraag stelt aan een kind
- 14 Die een vraag stelt aan meer kinderen

Overig

- 15 Die uitleg/instructie geeft
- 16 Die een opdracht geeft
- 17 Die zingt
- 18 Die meespeelt in een hoek
- 19 Die een woord/begrip uitlegt
- 20 **Die rijmt**
- 21 **Die woorden opdeelt in lettergrepen**
- 22 **Die woorden opdeelt in fonemen**
- 23 **Die zinnen opdeelt in woorden**
- 24 **Die lettergrepen verbindt tot woorden**
- 25 **Die fonemen verbindt tot woorden**
- 26 **Die woorden verbindt tot zinnen**
- 27 **Die lettergrepen laat horen**
- 28 **Die fonemen laat horen**
- 29 **Die klanken laat horen bij de letters (decoderen)**

Luistert naar een kind

- 30 Dat tegen hem/haar praat
- 31 Dat tegen een ander kind/andere kinderen praat
- 32 Dat tegen alle kinderen en de juf praat
- 33 Dat tegen de juf praat
- 34 Dat een vraag stelt aan de juf
- 35 Dat een vraag stelt aan hem/haar
- 36 Dat een vraag van de juf beantwoordt
- 37 Dat een vraag van hem/haar beantwoordt
- 38 **Dat voorleest**
- 39 Kinderen die zingen

Luistert naar iets of iemand anders

- 40 Luistert naar cassettebandje
- 41 Luistert naar instructie op computer

Spreekt tegen juf

- 42 Praat tegen de juf
- 43 Vraagt iets aan de juf
- 44 Beantwoordt vraag van de juf
- 45 **Dicteert schrift aan juf**

Spreekt tegen kind(eren)

- 46 Praat tegen kind(eren)
- 47 Vraagt iets aan een kind
- 48 Beantwoordt vraag van een kind
- 49 **Dicteert schrift aan ander kind**

Spreekt in groepssituatie

- 50 **Reageert op verhaal**

- 51 Vertelt iets in de kring
- 52 **Vertelt verhaal na**
- 53 **Zegt versje op**
- 54 **Zingt liedje met andere kinderen mee**
- 55 **Deelt woorden op in lettergrepen**
- 56 **Deelt woorden op in fonemen**
- 57 **Deelt zinnen op in woorden**
- 58 **Verbindt lettergrepen tot woorden**
- 59 **Verbindt fonemen tot woorden**
- 60 **Verbindt woorden tot goede zin**
- 61 **Rijmt woorden met eindrijm**
- 62 **Rijmt woorden met beginrijm**
- 63 **Rijmt woorden met middenrijm**
- 64 **Spreekt klank uit bij letter (decoderen)**
- 65 **Verwoordt (bij plaatjes vertellen)**

Overig spreekgedrag

- 66 Praat in zichzelf
- 67 Praat tegen computer
- 68 Praat tegen materiaal
- 69 Roept
- 70 Zingt zelfstandig een liedje

Leest

- 71 **Zelfstandig in een prentenboek**
- 72 **Zelfstandig in leesboek**
- 73 **Zelfstandig in informatief boek**
- 74 **In zelfgemaakt boek**
- 75 **Leest prentenboek voor aan een ander kind**
- 76 **Leest ander boek voor aan een ander kind**
- 77 **Samen met een kind**
- 78 **Samen met de juf**
- 79 **Tekens/pictogrammen**
- 80 **Letters vanaf ABC- muur**
- 81 **Letters uit boek/stempel- of letterdoos**
- 82 **Woorden**
- 83 **Nieuwsbord**
- 84 **Schrijfproduct van zichzelf/een ander kind**
- 85 **Schrijfproduct van de juf**

Schrijft

- 86 **Schrijft letters na van ABC- muur/uit boek/van juf**
- 87 **Schrijft letters**
- 88 **Schrijft woorden (na)**
- 89 **Stempelt letters (na)**
- 90 **Stempelt woorden (na)**
- 91 **Typt letters/woorden op typemachine of computer**
- 92 **Typt brief op typemachine of computer**
- 93 **Schrijft zelfstandig brief**
- 94 **Schrijft zelfstandig andere tekst**
- 95 **Stempelt zelfstandig brief**
- 96 **Stempelt zelfstandig andere tekst**
- 97 **Schrijft eigen naam**
- 98 **Schrijft betekenis bij een tekening**
- 99 **Schrijft motorische vormen**
- 100 **Schrijft letters in schrijfschrift**
- 101 **Tekent picto's/andere tekens**

Overig talig gedrag

- 102 **Dramatiseert naar aanleiding van een verhaal**
- 103 Dramatiseert dingen/mensen/gebeurtenissen in opdracht
- 104 Kijkt video
- 105 Voert opdracht uit

B. Niet-talig gedrag

- 106 Niet-talig gedrag