

Wat doen kleuters en leerkrachten in groep 2 van het basisonderwijs?

D. Manders en C. Aarnoutse

Samenvatting

In dit onderzoek wordt nagegaan welke activiteiten en talige gedragingen leerlingen en leerkrachten van groep 2 van het basisonderwijs uitvoeren en hoeveel tijd deze activiteiten en gedragingen in beslag nemen. Op acht 'doorsnee' scholen werd gedurende twee ochtenden en twee middagen een kind in groep 2 geobserveerd. Daarbij werd gebruik gemaakt van een observatie-instrument dat bestond uit vier variabelen: tijd, setting, activiteit en gedrag van het kind. Uit het onderzoek blijkt dat er in groep 2 gedurende een dag veel psychomotorische activiteiten plaatsvinden en relatief weinig cognitieve. De belangrijkste conclusie is dat er in de praktijk van de kleutergroep weinig sprake is van interactie tussen de leerkracht en de leerlingen en tussen de leerlingen onderling. Uit de gegevens kan worden afgeleid dat het taal-aanbod in groep 2 uitgebreid en verbeterd kan worden.

1 Inleiding

In dit onderzoek gaan we na hoe in groep 2 van een aantal basisscholen onderwijs, in het bijzonder taalonderwijs, wordt gegeven. Onderzocht wordt welke activiteiten leerlingen en leerkrachten uitvoeren en hoeveel tijd deze activiteiten in beslag nemen. Na een korte schets van een aantal publicaties over de vernieuwing van het onderwijs in groep 1 en 2 bespreken we de opzet en uitkomsten van enkele observatiestudies die eerder in groep 1 en 2 zijn uitgevoerd.

De positie van het onderwijs in groep 1 en 2 staat de laatste jaren volop in de belangstelling, getuige de indrukwekkende reeks van publicaties, commissies, rapporten en beleidsmaatregelen. Wat betreft publicaties in de vorm van artikelen en boeken verwijzen we korthedshalve naar Bus en Verhoeven (1992), Cohen de

Lara (1996), Janssen-Vos (1992, 1996), Janssen-Vos en Laevers (1996), Janssen-Vos, Pompert en Vink (1995), Jongerius en Beermink (1993), Van Kuyk (1991), Van Oers en Janssen-Vos (1992), Verhoeven (1994), en Van Zeeland (1992). In verschillende rapporten (ARBO, 1990; Inspectie van het onderwijs, 1992 en 1994; Commissie Evaluatie Basisonderwijs, 1994) wordt geconstateerd dat het voormalige kleuter- en lager onderwijs weliswaar in 1985 zijn samengevoegd, maar dat doelgerichtheid in het onderwijs aan jonge kinderen nog te weinig aanwezig is en dat het ononderbroken ontwikkelingsproces van leerlingen zeker in de eerste groepen van de basisschool nog niet gerealiseerd is. In haar rapport "Probleemidentificatie en aanzet voor een actieplan taal" constateert een commissie onder leiding van Aarnoutse (1995) dat in de groepen 1 en 2 systematisch aandacht moet worden besteed aan de taalontwikkeling van de kinderen, met name van die kinderen die afkomstig zijn uit sociaal zwakke milieus en uit tweetalige groepen. In de nota "Een impuls voor het basisonderwijs" beklemtoont de staatssecretaris Netelenbos (1995) van OC&W het belang van goed (taal)onderwijs in de onderbouw (groep 1 tot en met 4). Zij geeft het Expertisecentrum Nederlands de opdracht om het onderwijs in de Nederlandse taal in die groepen te verbeteren.

De eerste stap op weg naar verbetering van het (taal)onderwijs in groep 1 en 2 is nauwkeurig onderzoek naar de wijze waarop dat onderwijs wordt gegeven. Zonder een duidelijk beeld van de werkelijkheid of van het dagelijks reilen en zeilen in die groepen is het gevaar groot dat een mogelijke vernieuwing niet of onvoldoende aansluit bij of rekening houdt met de beginsituatie van de leerkrachten en leerlingen. Deze situatie bepaalt immers het aantal en de inhoud van de stappen of fasen die nodig zijn om een vernieuwing met succes te realiseren.

Volgens de eerder genoemde "Probleem-identificatie en aanzet voor een actieplan taal" is er nog niet veel observatie-onderzoek uitgevoerd naar het (taal)onderwijs in de betreffende groepen. In het onderhavige onderzoek zullen we proberen een beeld te geven van het onderwijs, in het bijzonder van het taalonderwijs, in groep 2. Hierbij maken we uiteraard zoveel mogelijk gebruik van de kennis die in eerdere observatie-onderzoeken is verzameld. In het volgende beschrijven we twee vrij recente observatiestudies die voor ons onderzoek van belang zijn, namelijk de studie van Van Gennip en Ruijs (1992) en van Reezigt, Guldemond en Ros (1995). Enkele andere onderzoeken naar de dagelijkse tijdsbesteding in de groepen 1 en 2 zullen we eveneens vermelden. Voor een overzicht van de resultaten uit 13 onderzoeken die sinds 1985, het jaar dat de Wet op het Basisonderwijs in werking trad, zijn uitgevoerd verwijzen we naar Reezigt (1996).

Van Gennip en Ruijs (1992) onderzochten de pedagogisch-didactische kwaliteit van het onderwijsaanbod in de groepen 1- 2 en 3 van 20 basisscholen. Na interviews met de directies en leerkrachten observeerden ze gedurende één ochtend het onderwijs in jaargroep 1-2 en 3. In totaal werd in 20 kleutergroepen geobserveerd. Het observatie-instrument was opgebouwd volgens de settings die in die groepen meestal voorkomen. Onder settings verstaan zij "een geheel van met elkaar samenhangende activiteiten van leerkrachten en kinderen" (p. 25). Voorbeelden van settings zijn volgens hen de opening van de dag, de spelwerkijd, buiten spelen en een kringactiviteit.

Op basis van de observaties en interviews beschrijven Van Gennip en Ruijs hoe het ochtendprogramma in groep 1 en 2 er in hoofdlijnen uit ziet. Volgens hen duurt een ochtend in een kleutergroep gewoonlijk drie uur en vormen de opening en afsluiting een vast onderdeel van het ochtendprogramma. Verder is er altijd een spelwerkijd die ongeveer een uur duurt. In dat uur werken en/of spelen de kinderen, individueel en/of in kleine groepen met ontwikkelingsmaterialen, met spelactiviteiten en met thematische of projectactiviteiten. Gemiddeld zitten de kleuters ongeveer anderhalf uur per ochtend in de kringopstelling. In de kring vinden veel en verschillende activiteiten plaats zoals het kringgesprek, vertellen, voor-

lezen, boekpromotie, auditieve training, poppenkast, muziek maken, dansen en voorbereidend rekenen. Als laatste vast onderdeel noemen Van Gennip en Ruijs verder het samen eten en drinken. Naast deze vaste onderdelen is er ruimte voor activiteiten die per dag wisselen zoals taalontwikkeling, voorlezen, vertellen en muzikale vorming.

De gemiddelde tijdsduur van de settings die dagelijks voorkomen bedraagt volgens de observaties van Van Gennip en Ruijs voor de dagopening, eten en drinken, buiten spelen en de afsluiting respectievelijk 17, 17, 49 en 7 minuten. De gemiddelde tijdsduur van de gezamenlijke activiteiten met een vormende waarde bedraagt voor voorlezen, het kringgesprek, expressie en bewegingsonderwijs respectievelijk 20, 21, 19 en 49 minuten. De gemiddelde tijdsduur van settings die 's ochtends gericht zijn op spelen, leren en werken bedraagt voor de spelwerkijd, lezen en taal, rekenen en schrijven respectievelijk 54, 18, 19 en 0 minuten. Uit deze gegevens blijkt dat 's ochtends relatief veel tijd wordt uitgetrokken voor buiten en/of binnen spelen. Verder valt op dat 's ochtends vrij veel tijd wordt besteed aan taalactiviteiten zoals voorlezen, kringgesprek, expressie en taal en lezen. Tot slot valt de duur van de spelwerkijd op. Volgens Van Gennip en Ruijs maken de kleuters dan in vrijwel alle geobserveerde groepen gebruik van speelmateriaal, van constructie- en compositiematerialen of van vormgevende materialen. Opgemerkt moet worden dat de gemiddelde tijdsduur zoals boven vermeld *niet* betrekking heeft op de activiteiten van *alle* leerkrachten en leerlingen, maar op de activiteiten van die leerkrachten en leerlingen bij wie die activiteiten werden waargenomen.

Het is jammer dat in het onderzoek van Van Gennip en Ruijs alleen 's ochtends in groep 1-2 is geobserveerd. Een ander zwak punt is de geringe uitwerking of specificatie van de settings in activiteiten. Een en ander heeft tot gevolg dat hun onderzoeksgegevens met de nodige voorzichtigheid moeten worden gehanteerd en dat het moeilijk is om deze gegevens met die van ander observatie-onderzoek te vergelijken.

Reezigt, Guldemond en Ros (1995) observeerden vijf leerkrachten van groep 1 en 2 ieder gedurende zes ochtenden; de leerkrachten

Tabel 1

Gemiddelde tijd aan activiteiten in groep 1-2 besteed en standaarddeviatie (in procenten), 30 observaties, vijf leerkrachten (volgens Reezigt, Guldemond & Ros, 1995)

Activiteit	gemiddelde tijd	SD
1. buiten spelen	21.0	12.9
2. individueel werken/leerkracht betrokken	14.8	8.6
3. overgangen tussen lessen	10.0	5.4
4. inlooptijd	9.3	6.5
5. eten en drinken	7.2	2.4
6. groepsgesprek/onderwijsleergesprek	6.5	7.2
7. vertellen in de kring	5.1	4.5
8. opdrachten geven	4.3	3.2
9. niet-inhoudelijke activiteiten	4.2	4.6
10. individueel werken/leerkracht niet betrokken	3.8	4.9
11. gymles/geleid door de leerkracht	3.5	7.3
12. gymles/niet geleid door de leerkracht	2.6	6.9
13. administratieve routines	2.2	2.2
14. wachttijd	1.9	2.9
15. leerkracht uit de klas	1.6	1.9
16. voorlezen	1.0	2.5
17. instructie aan de klas	1.0	2.7

werkten op onderwijsvoorrangsscholen. Reezigt et al. maakten voor hun observaties gebruik van het Special Strategies Observation System (SSOS) van Schaffer en Nesselrodt (1992). De resultaten van hun onderzoek berusten op de observaties van in totaal 30 ochtenden. Eén ochtend duurde meestal 210 minuten. Tabel 1 geeft een overzicht van de tijd die gemiddeld besteed wordt aan de verschillende activiteiten. De tijd is hierbij omgerekend in procenten.

Tabel 1 laat zien dat aan buiten spelen gemiddeld de meeste tijd wordt besteed, gevolgd door individueel werken. Overgangen tussen de lessen en de inloop 's morgens vroeg nemen ook veel tijd in beslag. Eten en drinken, het groepsgesprek en onderwijsleergesprek en vertellen in de kring volgen daarna. Alle overige activiteiten nemen minder dan 5% van de tijd per ochtend in beslag. De hoge standaarddeviaties wijzen op grote verschillen tussen de leerkrachten. Reezigt et al. vinden het vreemd dat voorlezen en vertellen in de kring niet vaker voorkomen, en voor zover ze voorkomen maar kort duren. Vooral omdat hun onderzoek betrekking had op onderwijsvoorrangsscholen die vaak gericht zijn op specifieke taalontwikkelingsactiviteiten.

Reezigt et al. hebben hun observatiegegevens vergeleken met de uitkomsten van andere onderzoeken naar de dagelijkse tijdsbestedingen in de groepen 1 en 2. Het betreft een vergelijking met de observatie-onderzoeken van

Van der Meer, Appelhof, Ten Doesschate en Kramer (1986), van Harskamp, Pijl en Snippe (1992) en van Van Gennip en Ruijs (1992). Uit het onderzoek van Van der Meer et al. blijkt dat gemiddeld 60% van de tijd aan onderwijs wordt besteed en dat organisatie, ontspanning, verzorging en reactiviteiten respectievelijk 13%, 11%, 15% en 1% in beslag nemen. Het onderzoek van Harskamp, Pijl en Snippe (1992) laat zien dat in groep 2 29% van de schooltijd besteed wordt aan buiten spelen en aan spelen in de gymnastiekzaal, terwijl in 10% van de tijd de kinderen in de klas spelen (poppenhoek en dergelijke). Omdat in deze onderzoeken vaak observatiecategorieën worden gebruikt die moeilijk met elkaar te vergelijken zijn en soms slechts globaal of niet omschreven zijn, laten we deze vergelijking hier achterwege (vgl. Commissie Evaluatie Basisonderwijs, 1994).

Het sterke punt van het onderzoek van Reezigt et al. in vergelijking met dat van Van Gennip en Ruijs is dat de observatiecategorieën betrekking hebben op activiteiten en niet op vrij globale settings. Bovendien zijn de uitkomsten gebaseerd op meerdere observaties (ochtenden) per leerkracht, wat de stabiliteit van de resultaten ten goede komt.

Uit het bovenstaande blijkt dat precieze gegevens over de activiteiten die leerkrachten en leerlingen dagelijks in groep 1 en 2 uitvoeren en over de tijd die deze activiteiten kosten voor een belangrijk deel ontbreken. De studie

van Reezigt, Guldemond en Ros (1995) biedt nog het meeste houvast, al heeft die alleen betrekking op de ochtenden. Wat betreft het onderwijs in de Nederlandse taal ontbreken nog veel gegevens. In dit onderzoek staan twee vragen centraal namelijk:

- Welke activiteiten voeren leerlingen en leerkrachten in groep 2 uit en hoeveel tijd nemen deze activiteiten in beslag?
- Welke talige gedragingen voeren leerlingen en leerkrachten uit in groep 2 en hoeveel tijd vragen deze gedragingen?

2 Methode van onderzoek

2.1 Opzet van het onderzoek

De bedoeling was om op tien 'gewone' basisscholen een onderzoek in groep 2 uit te voeren, waarbij telkens één leerling zou worden geobserveerd. Elk kind zou gedurende vier dagdelen worden geobserveerd aan de hand van een vooraf ontwikkeld observatie-instrument. Gedurende de geobserveerde dagdelen zouden ook opnamen worden gemaakt van alles wat het betreffende kind zou zeggen. Daartoe zou elk kind een microfoon tijdens de vier dagdelen dragen. Naast de observaties en opnamen zou ook een interview met de leerkrachten van groep 2 worden gehouden.

2.2 Selectie van de scholen en leerlingen

Om praktische redenen is gekozen voor scholen uit Helmond en omgeving. In totaal werden at random 20 'gewone' basisscholen per brief verzocht om aan het onderzoek mee te doen. Onder 'gewone' basisscholen worden alle basisscholen verstaan die niet tot de traditionele vernieuwingsscholen (Jenaplan-, Montessori-, Freinetscholen e.d.) behoren en niet onder het onderwijsvoorrangsbeleid van de overheid vallen. Na een telefonische ronde waren acht scholen bereid om aan het onderzoek mee te werken. De twaalf scholen die niet aan het onderzoek konden meedoen, gaven daarvoor diverse redenen op die meestal neerkwamen op de belasting die deelname met zich mee zou brengen.

Wat de kenmerken van de scholen en de kinderen betreft kan het volgende worden opgemerkt: vier van de acht scholen bevonden zich in een plattelandsgemeente en vier scholen

in een verstedelijkte gemeente of stad. Het aantal leerlingen en leerkrachten varieerde van 159 tot meer dan 350 leerlingen en van 9 tot 25 leerkrachten. De scholen waren qua leerlinggewicht in redelijke mate met elkaar vergelijkbaar. De gemiddelde gewichten varieerden van 1.09 tot 1.20. Wat betreft de denominatie: zeven scholen waren rooms-katholiek en één school was openbaar.

Met betrekking tot de selectie van de kinderen werd aan de betreffende leerkracht van groep 2 gevraagd om een 'doorsnee' leerling te kiezen. Het te observeren kind mocht geen probleemkind zijn en niet meertalig. Alle acht geselecteerde kinderen hadden een leerlinggewicht van 1.00 en waren volgens de beroepclassificatie van het ITS (Van Westerlaak, Kropman & Collaris, 1975) afkomstig uit een midden- of hoger milieu. Alle leerlingen waren 5 of 6 jaar; er waren zes meisjes en twee jongens. Op één leerling na hadden alle kinderen op een peuterspeelzaal gezeten. Drie kinderen waren de oudste in het gezin, twee kinderen het middelste kind en drie kinderen waren het jongste kind. Op alle acht scholen zaten de kinderen in heterogene kleutergroepen, wat betekent dat de leerlingen van groep 1 en 2 door elkaar zaten. De geselecteerde kinderen zaten in groepen die varieerden van 20 tot 32 leerlingen. De verhouding tussen het aantal kinderen van groep 1 en 2 was in de meeste klassen ongeveer gelijk.

2.3 Meetinstrumenten

Zoals eerder vermeld zijn er twee soorten van meetinstrumenten ontwikkeld namelijk een observatie-instrument en een interview.

2.3.1 Observatie-instrument

Om zicht te krijgen op wat er in een kleutergroep dagelijks gebeurt, is een week lang op een school in Nijmegen geobserveerd. Hierbij was sprake van oriënterende, niet-gestructureerde observaties. Tijdens die observaties werd alles genoteerd wat zich in de klas afspeelde met als doel te achterhalen welke settings en activiteiten in groep 2 voorkomen. Met behulp van deze observaties en de eerder beschreven observatie-onderzoeken werd het observatie-instrument ontwikkeld (zie Tabel 2).

Het observatie-instrument bestaat uit vier variabelen: tijd, setting, activiteit en gedrag van

het kind. De variabele *tijd* houdt in dat het geselecteerde kind elke dertig seconden wordt geobserveerd en dat de codes voor die observatie in die tijd worden ingevuld. *Setting* wordt in navolging van Van Gennip en Ruijs (1992) omschreven als een afgerond geheel van met elkaar samenhangende activiteiten van leerkrachten en van kinderen. We onderscheiden de volgende settings: de kring, de speelwerk-tijd, bewegen, organisatie, dagelijkse dingen en video. Binnen een setting kunnen verschillende activiteiten voorkomen. Zo kan er 's morgens in de kring verteld worden door de kinderen, voorgelezen door de leerkracht of een versje worden opgezegd. Binnen die setting is dan sprake van drie activiteiten. Binnen een activiteit is een kind ergens mee bezig, het vertoont een bepaald *gedrag*. Meestal is dat gedrag gericht op een bepaald object. Dat object kan iemand of iets zijn. Zo kan bij de activiteit 'voorlezen' een kind bijvoorbeeld het volgende gedrag vertonen: het luistert naar de leerkracht die voorleest, het fluistert met zijn buurman, het geeft antwoord op een vraag van de leerkracht of het stelt een vraag aan de leerkracht. Het gedrag van kinderen is onder te verdelen in talig gedrag en niet talig gedrag. Een kind vertoont talig gedrag als het spreekt, luistert, leest of schrijft. Voorbeelden van niet talig gedrag zijn: met blokken spelen, knutselen en rennen over de speelplaats.

Zoals uit het bovenstaande en uit Tabel 2 blijkt, zijn de settings, activiteiten en gedragingen in verschillende soorten of categorieën verdeeld. In het volgende geven we een beschrijving van de verschillende soorten settings, activiteiten en gedragingen. Als eerste beschrijven we de settings die we observeren:

Met '*kring*' bedoelen we dat gedeelte van de dag dat de kinderen in kringopstelling zitten. Soms vinden er in de kring activiteiten plaats die onder een andere setting vallen zoals het omkleden voor de gymnastiekles (hoort bij organisatie), de dagopening en fruit eten (horen bij dagelijkse dingen). Als een activiteit onder een andere setting geplaatst kan worden, wordt niet de setting 'kring' gecodeerd. Wel wordt die setting gecodeerd als er wordt voorgelezen of een prentenboekpresentatie plaatsvindt en de kinderen vóór de leerkracht op de grond zitten of in een halve kringopstelling.

'*Speelwerk-tijd*' wordt eveneens in navolging van Van Gennip en Ruijs gedefinieerd als een "periode waarin kinderen werken en/of spelen, individueel en/of in kleine groepjes, met ontwikkelingsmaterialen, met spelactiviteiten en met thematische of projectactiviteiten" (p. 57). Dat werken of spelen kan dan plaatsvinden aan tafel, op de grond, in de hoeken of in de gang of hal. In de speelwerk-tijd kunnen kinderen een opdracht krijgen (open of gesloten) of een activiteit zelf kiezen.

Onder '*bewegen*' vallen het buiten spelen, binnen spelen en de gymnastiekles. 'Buiten spelen' spreekt voor zichzelf. 'Binnen spelen' wil zeggen dat de kinderen vrij spelen in de speelzaal, al dan niet met materialen en/of toestellen. Zodra de leerkracht met de leerlingen geleide activiteiten doet in de speelzaal is sprake van een gymnastiekles.

Onder '*organisatie*' vallen de activiteiten die noodzakelijk zijn om een dag goed te laten verlopen. De leerkracht is bijvoorbeeld bezig met het organiseren van de speelwerk-tijd, het buiten spelen, de gymnastiekles et cetera.

De setting '*dagelijkse dingen*' heeft betrekking op die activiteiten die iedere dag terugkeren. 'Buiten spelen' wordt niet onder 'dagelijkse dingen' geplaatst, maar hoort bij 'bewegen'.

Wat de setting '*video*' inhoudt, spreekt voor zichzelf. De leerkracht en de leerlingen bekijken, meestal buiten de klas, een video-opname.

In Tabel 2 worden alle activiteiten die we observeren vermeld. In deze tabel zijn ze geplaatst onder de setting waarbinnen ze voorkomen. De activiteiten waarvan de inhoud niet geheel duidelijk is, lichten we hier toe.

Eerst geven we een omschrijving van de activiteiten in de *kring*. Van 'voorlezen' is sprake als een leerkracht een boek gebruikt waaruit hij het verhaal van een schrijver in diens woorden vertelt. Als er een prentenboek wordt voorgelezen, wordt er 'prentenboekpresentatie' gecodeerd. Bij 'vertellen van een verhaal door de leerkracht' wordt een verhaal voorgedragen zonder dat daarbij een boek wordt gebruikt (Van Zeeland, 1992).

Met 'verhaal navertellen' wordt bedoeld dat de kinderen een verhaal dat is voorgelezen in eigen woorden moeten navertellen. Vaak gebeurt dit door middel van een vraag- en antwoordspel waarbij de leerkracht de vragen

Tabel 2
Settings met bijbehorende activiteiten

A. kring	
1. voorlezen door de leerkracht	
2. vertellen van een verhaal door de leerkracht	
3. verjaardag vieren	
4. vertellen door de kinderen	
5. verhaal navertellen	
6. vertellen naar aanleiding van een verhaal	
7. prentenboek presentatie	
8. 'voorlezen' door een kind	
9. liedjes zingen	
10. schrijven in de kring	
11. brief voorlezen	
12. aanbieden van ontwikkelingsmateriaal	
13. versje aanbieden/opzeggen	
14. kringgesprek	
15. voorbereidend rekenen	
16. wereldoriëntatie	
17. catechese	
18. taalspel	
19. zangspel	
20. stiltespel	
21. kimspeel	
22. raadspel	
B. speelwerktijd	
23. bouwhoek	
24. poppenhoek	
25. lees-schrijfhoek	
26. boekenhoek	
27. tekenen/kleuren/knutselen/schilderen	
28. werkblad maken	
29. spelen met constructiemateriaal	
30. spelen met ontwikkelingsmateriaal	
31. puzzelen	
32. lees-schrijfpoddracht	
33. in een schrift/werkboek werken	
34. gezelschapsspeel	
35. computerspeel	
C. bewegen	
36. buiten spelen zonder materiaal	
37. buiten spelen met materiaal	
38. speelkwartier	
39. binnen spelen zonder materiaal/toestellen	
40. binnen spelen met materiaal/toestellen	
41. geleide gymnastiekles	
42. kringspel	
D. organisatie	
43. uitleg werkles	
44. werkjes uitdelen	
45. kiezen	
46. bespreken van de werkles/het binnen of buiten spelen	
47. opruimen	
48. jassen halen door middel van opdrachten	
49. jassen aandoen/uitdoen	
50. naar buiten/naar binnen gaan	
51. omkleden	
52. naar de gymzaal/aula/zolder gaan en weer terug	
53. uitdelen van spullen	
54. wegzetten/halen van plantjes	
55. in de kring gaan zitten/aan tafel gaan zitten	
56. wachten	
E. dagelijkse dingen	
57. dagopening	
58. dagsluiting	
59. fruit halen/uitdelen	
60. liedje/versje fruit	
61. fruit eten	
F. video	
62. video kijken	
63. ongerichte activiteit	

stelt. 'Vertellen naar aanleiding van een verhaal' houdt in dat de leerlingen op een verhaal mogen reageren.

De categorie 'schrijven in de kring' wordt gecodeerd zodra de leerkracht met de kinderen een schrijfactiviteit uitvoert zoals het samen schrijven van een verhaal, van woordjes of van een brief.

Bij het 'aanbieden van een ontwikkelingsmateriaal' geeft de leerkracht uitleg over het (nieuwe) materiaal en wordt er in de kring mee gespeeld.

In een kringgesprek wordt gepraat over een bepaald onderwerp in tegenstelling tot 'vertellen door de kinderen', waarbij de kinderen vertellen over hun eigen belevissen en ervaringen. Vertellen over het weekend wordt gecodeerd als 'vertellen door de kinderen', terwijl een gesprek over bijvoorbeeld het thema

carnaval de code 'kringgesprek' krijgt.

Wereldoriëntatie en catechese zijn 'lessen' die ook bij kleuters aan bod komen. Vaak bestaan die lessen uit voorlezen, spelletjes, gesprekjes en dergelijke, kortom activiteiten die een eigen code hebben. Als er echter duidelijk sprake is van een lesje over 'de natuur', 'geschiedenis', 'aardrijkskunde' of 'godsdienst' worden codes voor wereldoriëntatie en catechese gegeven.

In een kleuterklas worden veel spelletjes gedaan. Van Zeeland (1992) verstaat onder taalspel allerlei korte klassikale activiteiten die iets met taal te maken hebben. Rijmen in de kring is bijvoorbeeld een taalspel. Van een zangspel is sprake als er een spel met bewegingen wordt gedaan waarbij gezongen wordt. Een stiltespel is een spel waarbij kinderen goed moeten luisteren. Een voorbeeld is 'Tik tik wie

ben ik?' waarbij een kind moet raden wie er op zijn schouder tikt aan de hand van de stem van een kind. Een kimspeel is een spel waarbij voorwerpen onder een handdoek worden gelegd. De kinderen moeten dan raden wat er weg is of wat erbij is gekomen. Bij een raadspel wordt een raadsel opgegeven door de juf of een ander kind.

De activiteiten die plaatsvinden in de *speelwerktijd* spreken allemaal voor zich. De activiteiten binnen de setting *bewegen* zijn al gedeeltelijk aan bod gekomen bij de beschrijving van die setting. Van speelkwartier is sprake als er buiten wordt gespeeld met alle groepen van de hele school.

Bij *organisatie* hoort onder andere de organisatie van de speelwerktijd. Voor dat alle kinderen aan het werk kunnen, vindt de uitleg van de werkles plaats. De leerkracht vertelt dan welke werkjes er gedaan moeten worden en legt soms ook klassikaal uit hoe een werkje aangepakt moet worden. Dat gebeurt vooral aan het begin van de week als alle kinderen het werkje nog moeten doen. Bij 'werkjes uitlegen' vertelt de leerkracht welke kinderen welk werkje moeten gaan doen. 'Kiezen' houdt in dat de kinderen om de beurt zelf een werkje mogen kiezen. Met het bespreken van de werkles of het binnen of buiten spelen wordt bedoeld dat de leerkracht en de kinderen samen bespreken hoe een activiteit verlopen is.

In de kleuterklas worden de jassen vaak gehaald door middel van opdrachtjes, bijvoorbeeld 'alle kinderen die een rode broek aan hebben, mogen hun jas gaan halen'. Daarom is jassen halen door middel van opdrachten een aparte categorie.

Met 'omkleden' wordt het omkleden bedoeld voor het spelen in de speelzaal of voor de gymnastiekles. In de kleuterklas staan vaak plantjes op de tafels. Die worden aan het begin van de ochtend of middag weggezet door een kind en later weer teruggezet. Daarom kan ook 'wegzetten/halen van plantjes' gecodeerd worden bij organisatie.

Activiteiten die binnen de setting *dagelijkse dingen* vallen zijn de dagopening en de dagsluiting. Bij de dagopening horen het oplezen van de namen, het zingen van een liedje, het opzeggen van een versje of een gebedje, het doornemen van de kalender en het weer en eventueel ook nog kort vertellen. Onder de

dagsluiting verstaan we het zingen van een liedje, opzeggen van een versje of het doen van een spelletje ter afsluiting van de dag.

Er is ook nog een categorie '*ongerichte activiteit*' die apart staat van de zes settings. Als de observator géén van de genoemde activiteiten kan coderen, geeft hij de code 'ongerichte activiteit'. Er is bijvoorbeeld sprake van ongerichte activiteit als een kind in de speelwerktijd rondloopt zonder met een activiteit bezig te zijn.

Zoals eerder vermeld is het gedrag van kinderen onder te verdelen in talig en niet talig gedrag. De hoofdcategorieën van *talig gedrag* die geobserveerd worden, zijn: luistert naar de juf, luistert naar een kind, luistert naar iets of iemand anders, spreekt en overig talig gedrag. Subcategorieën van de hoofdcategorie 'luistert naar de juf' zijn onder andere: luistert naar de juf die iets vertelt, luistert naar de juf die een vraag stelt aan een kind, luistert naar de juf die voorleest en luistert naar de juf die uitleg/instructie geeft. Bij de hoofdcategorie 'luistert naar een kind' horen onder andere de subcategorieën luistert naar een kind dat een vraag van de juf beantwoordt, luistert naar een kind dat tegen een ander kind praat en luistert naar een kind dat 'voorleest'. De hoofdcategorie 'spreekt' bevat onder andere de subcategorieën vraagt iets aan de juf, beantwoordt vraag van de juf, praat tegen kind(eren), vertelt in de kring en zegt versje op. Onder 'overig talig gedrag' verstaan we alle gedrag waardoor taal ontwikkeld wordt, behalve spreken en luisteren. Voorbeelden van overig talig gedrag zijn: zingen, schrijven, rijmen, verwoorden bij plaatjes en spelen met taal-ontwikkelingsmateriaal. Rijmen is ook een vorm van spreken, maar omdat het expliciet in dienst staat van taalontwikkeling wordt het onder de categorie 'overig talig gedrag' ondergebracht. Hetzelfde geldt voor het verwoorden bij plaatjes.

Het gedrag van de leerkracht is in dit observatie-instrument niet expliciet opgenomen. Dit gedrag zit verweven in het gedrag van het kind. We nemen als voorbeeld de bovengenoemde activiteit: voorlezen. Als het gedrag van het kind is 'luistert naar de leerkracht die voorleest' spreekt het voor zichzelf dat de leerkracht voorleest. Is het gedrag van het kind 'stelt een vraag aan de leerkracht' dan is het

gedrag van de leerkracht waarschijnlijk 'luistert naar de leerling die een vraag stelt'.

Een voorbeeld van een ingevuld deel van het observatie-instrument is weergegeven in Tabel 3. Als er in een vak geen code wordt ingevuld, wil dat zeggen dat er niets is veranderd aan setting, activiteit of gedrag.

Tabel 3
Voorbeeld van een ingevuld deel van het observatie-instrument

Tijd	Setting	Activiteit	Gedrag
0.00	E	57	37
.30			39
1.00			29

De eerste observatie (bij tijd is 0.00) die ingevuld is, wil zeggen: de setting die voorkomt is setting E 'dagelijkse dingen', de activiteit is 57 'dagopening' en het gedrag van de geobserveerde leerling is 37 'zegt een versje op'. Met behulp van de codes en de verklaringen in Tabel 2 en de onderverdeling van de hoofdcategorieën van talig gedrag in subcategorieën kan men zo alle observaties uitwerken.

De try-out van het instrument vond plaats op een onderzoeksschool. Gedurende drie dagen werd in de kleutergroep een leerling geobserveerd. Daaruit kwam naar voren dat het instrument vrij goed functioneerde. Het werkte met een intervalstelsel. De observator observeerde om de 30 seconden de leerling en noteerde binnen die tijd de bijbehorende codes. Het bleek dat de tijdseenheid van 30 seconden goed gekozen was. Als er minder tijd was om te coderen was dat niet haalbaar, terwijl een eenheid van 1 minuut te lang was. Zoals eerder vermeld zijn er ook opnamen gemaakt van het verbale gedrag van de kinderen. De resultaten van deze opnamen worden later gepubliceerd.

De eigenlijke observaties vonden in de periode van februari 1996 tot en met april 1996 plaats. Op elk van de acht scholen werd gedurende de maandagochtend, de dinsdagmiddag, de woensdagochtend en de donderdagmiddag één kind geobserveerd.

Interrater-betrouwbaarheid

Om vast te stellen in hoeverre de door de observator gemaakte registraties betrouwbaar waren, is de interrater-betrouwbaarheid bepaald. Voorafgaand aan de eigenlijke observa-

ties is gedurende één dagdeel door twee observatoren geobserveerd. De intersubjectieve overeenstemming tussen de observatoren werd berekend voor setting, activiteit en gedrag van het kind. De overall Kappa's van setting, activiteit en gedrag waren respectievelijk 0.97, 0.95 en 0.69. Deze overall Kappa's zijn voldoende hoog. De overeenstemming wat betreft setting en activiteit zijn volgens de vuistregels voor het beoordelen van de kappas 'almost perfect' en wat gedrag betreft 'substantial' (Cohen, 1960). De overall Kappa van het gedrag van het kind is lager dan de andere. De gedragingen van het kind veranderen van de drie te observeren variabelen het meest en zijn het moeilijkst te observeren.

Verloop van de observaties

Aan het begin van de maandagochtend werd de observator door de leerkracht aan de kinderen voorgesteld. Meestal was het kind dat geobserveerd ging worden van te voren al ingelicht. De observator deed het te observeren kind het zenderje om en begon met observeren. Hij zat op een zodanige plaats dat hij het observatie-kind steeds goed kon zien en wisselde ook regelmatig van plaats. De indruk van de observator was dat het observatie-kind en doorgaans ook de leerkracht al snel vergeten waren dat hun doen en laten werd gadeslagen. Deze indruk werd achteraf bevestigd door de leerkracht. Ieder geobserveerd dagdeel leverde een protocol op, variërend van 10 tot 20 pagina's voor de ochtenden en 7 tot 13 pagina's voor de middagen. In de protocollen werd beschreven welke activiteiten, settings en gedragingen om de 30 seconden geobserveerd waren. Daarnaast werden de opnamen die gemaakt waren met het zenderje beluisterd en werden de taaluitingen van de geobserveerde leerling in het protocol opgenomen. De opnamen vormden een geschikt middel om de betrouwbaarheid en validiteit van de observaties achteraf te controleren. Alle observaties i.c. registraties zijn op deze wijze gecontroleerd en gewijzigd als er geen sprake van overeenstemming was tussen de observaties en de opnamen. Opgemerkt moet worden dat wijzigingen achteraf nauwelijks nodig waren.

2.3.2 De interviews

Als aanvulling op de observaties zijn alle leerkrachten bij wie is geobserveerd ook geïnterviewd. Bij deze leerkrachten zijn twee interviews afgenomen. Het eerste interview was bedoeld om informatie te verkrijgen over de klas, de leerkracht en het kind dat geobserveerd werd. Ook probeerden we door middel van dit interview een beeld te krijgen van het ochtend- en middagprogramma in een kleutergroep. Verder gingen we in het interview in op het taal-leesonderwijs in groep 2 om aanvullende informatie te verkrijgen bij de observaties. Het doel van het tweede interview was om zaken die naar voren kwamen bij de observaties en die nog niet bevestigd waren aan de orde te stellen. Op de inhoud en de resultaten van deze interviews gaan we in dit artikel niet verder in.

2.4 Analyse van de gegevens

Van alle observaties zijn protocollen gemaakt. Analyse van de observaties vond plaats met het programma SPSS. Per leerling zijn de geobserveerde codes ingevoerd, waarna gemiddelde percentages berekend werden voor de verschillende settings en voor de hoofdcategorieën van talig gedrag en niet-talig gedrag. Omdat veel activiteiten slechts een klein percentage van de tijd voor hun rekening namen, was het niet zinvol voor iedere leerling apart de gemiddelde percentages voor alle activiteiten uit te rekenen. De gemiddelden zijn berekend over 32 dagdelen, over 16 ochtenden en over 16 middagen.

Daarna zijn de acht leerlingbestanden samengevoegd en de gemiddelde percentages en standaarddeviaties berekend voor de verschillende settings en activiteiten en hoofdcategorieën van talig gedrag, wederom over 32 dagdelen, 16 ochtenden en 16 middagen. De gemiddelden en standaarddeviaties voor de

gedragingen binnen de hoofdcategorieën van talig gedrag zijn alleen berekend over 32 dagdelen omdat het talig gedrag van de leerlingen gedurende de ochtend en de middag niet veel verschilde.

Vervolgens is per setting nagegaan hoe de verdeling van activiteiten en hoofdcategorieën van talig gedrag eruit zag. We wilden hierdoor te weten komen welke (taal)activiteiten en welk (talig) gedrag binnen de verschillende settings (vaak) voorkwamen. Ook voor de belangrijkste activiteiten werd gekeken naar de verdeling van de hoofdcategorieën van talig gedrag. Dit om te onderzoeken welk (talig) gedrag hoe vaak binnen bepaalde activiteiten voorkwam.

3 Resultaten

3.1 Tijd besteed aan settings en activiteiten

In deze paragraaf geven we een overzicht van de tijd die door de geobserveerde leerlingen besteed wordt aan de settings en activiteiten, gemiddeld over alle dagdelen. Daarbij gaan we er van uit dat een schooldag in groep 2 gemiddeld 330 minuten duurt en dat een ochtend meestal 210 minuten vergt. Omdat de ochtend en middag vaak een verschillend programma laten zien, vermelden we ook de gemiddelden voor beide dagdelen apart.

Tijd besteed aan settings

Tabel 4 geeft een overzicht van de tijd die door de geobserveerde leerlingen gemiddeld besteed wordt aan verschillende settings. De tijd is omgerekend in procenten. Omdat 1% van een schooldag (330 minuten) 3.3 minuten is, is 2% $2 \times 3.3 = 6.6$ minuten etc. We ronden af op hele getallen, dus: 1% is 3 minuten, 2% is 7 minuten. Door de afronding ontstaan hier en daar

Tabel 4

Tijd aan settings besteed, gemiddeld over 32 dagdelen in acht scholen

Setting	gemiddelde tijd	SD	minimum	maximum
speelwerktijd	28% (93 min.)	7	22%	45%
organisatie	23% (76 min.)	6	14%	33%
bewegen	21% (69 min.)	7	9%	32%
kring	19% (62 min.)	6	10%	30%
dagelijkse dingen	8% (26 min.)	2	4%	11%
video	1% (3 min.)	2	0%	5%
Totaal	100% (329 min.)			

Tabel 5
Tijd aan settings besteed, gemiddeld over 16 ochtenden en 16 middagen in acht scholen

Setting	gemiddelde tijd	SD	minimum	maximum
OCHTEND				
speelwerktijd	26% (55 min.)	5	19%	32%
organisatie	22% (46 min.)	6	16%	32%
bewegen	21% (44 min.)	5	14%	30%
kring	20% (42 min.)	3	15%	24%
dagelijkse dingen	10% (21 min.)	3	6%	17%
video	1% (2 min.)	3	0%	8%
Totaal	100% (210 min.)			
MIDDAG				
speelwerktijd	32% (38 min.)	16	14%	66%
organisatie	26% (31 min.)	9	11%	36%
bewegen	21% (25 min.)	14	0%	43%
kring	15% (18 min.)	11	0%	38%
dagelijkse dingen	4% (5 min.)	4	1%	11%
video	2% (2 min.)	4	0%	10%
Totaal	100% (119 min.)			

kleine foutjes. Dit geldt ook voor de andere Tabellen.

Tabel 4 laat zien dat aan de speelwerktijd gemiddeld de meeste tijd wordt besteed. Daarna volgt organisatie, waaraan in totaal 76 minuten wordt besteed. Bewegen en kring nemen ieder ongeveer het vijfde deel van de tijd voor hun rekening. De setting 'video' neemt weinig tijd in beslag; er werd slechts op enkele scholen video gekeken, terwijl er geobserveerd werd. Uit de standaarddeviaties en de percentages vermeld onder minimum en maximum blijkt dat er tussen de leerkrachten aanzienlijke verschillen bestaan wat betreft de tijd die aan de verschillende settings wordt besteed.

Tabel 5 geeft een overzicht van de tijd die in de ochtend en middag aan settings is besteed.

Vergelijking van de gemiddelden van de ochtenden en de middagen laat zien, dat aan speelwerktijd, organisatie en kring 's morgens meer tijd wordt besteed dan 's middags. Ook de 'dagelijkse dingen' nemen 's ochtends veel meer tijd in beslag dan 's middags (10% tegenover 4%). Dit komt waarschijnlijk doordat in de ochtend vrijwel altijd een uitgebreide dagopening plaatsvindt, terwijl aan de opening van de middag slechts kort of helemaal geen aandacht wordt besteed. Bovendien wordt er in de ochtend altijd gegeten en gedronken. Opvallend is dat de standaarddeviaties in de middag veel hoger zijn dan in de ochtend, wat wijst op grote verschillen tussen de leerkrachten wat betreft de indeling van de middag. Bij de set-

ting speelwerktijd is er bijvoorbeeld een minimum van 14% en een maximum van 66%.

Omdat in de observatie-onderzoeken die in de inleiding zijn beschreven alleen in de ochtend is geobserveerd, vergelijken we onze ochtend-gegevens met de resultaten van die onderzoeken. In ons onderzoek neemt de speelwerktijd de meeste tijd in beslag, namelijk 55 minuten. Van Gennip en Ruijs (1992) vinden ongeveer hetzelfde aantal minuten, al rekenen zij er ook het opruimen bij. Opruimen behoort in ons onderzoek tot organisatie en duurt 10 minuten. Organisatie neemt in ons onderzoek 46 minuten in beslag. Reezigt, Guldmond en Ros (1995) komen in hun onderzoek tot de conclusie dat organisatie een te groot deel van de ochtend beslaat. Uit hun resultaten komt echter naar voren dat organisatie 30 minuten kost. Volgens Reezigt et al. wordt aan buiten spelen de meeste tijd besteed, namelijk 48 minuten. Volgens Harskamp, Pijl en Snippe (1992) wordt 60 minuten aan bewegen besteed. In ons onderzoek vinden we dat 44 minuten aan bewegen wordt besteed. De kring duurt in ons onderzoek 42 minuten. Uit de resultaten van Reezigt et al. blijkt dat de kringactiviteiten 52 minuten duren. Eten en drinken wordt door hen echter ook tot de kringactiviteiten gerekend. De dagelijkse dingen beslaan in ons onderzoek 21 minuten. Dat is aanzienlijk minder dan de 41 minuten die Van Gennip en Ruijs vonden. Uit het bovenstaande blijkt opnieuw dat gegevens van observatie-onderzoeken waarin met

verschillende observatiecategorieën wordt gewerkt verschillen en moeilijk met elkaar zijn te vergelijken.

Tijd besteed aan activiteiten

We hebben ook de tijd die gemiddeld aan de verschillende activiteiten besteed wordt over de 32 dagdelen berekend. Veel activiteiten nemen slechts een klein percentage van de tijd voor hun rekening. In het volgende besteden we per setting alleen aandacht aan die activiteiten die relatief de nodige tijd vragen (minstens 1% van de tijd; dat wil zeggen 3 minuten of meer).

Zoals uit Tabel 6 blijkt neemt in de setting 'kring' de activiteit 'vertellen door de kinderen' gemiddeld 5% of 17 minuten van de tijd in beslag. Hierbij moet worden opgemerkt dat de observaties op de maandag- en woensdagoch-

tend plaatsvonden. Gedurende de maandagochtend werd op alle scholen door de kinderen verteld over het weekend. Als de observaties op bijvoorbeeld de dinsdagochtend hadden plaatsgevonden, zou vertellen door de kinderen waarschijnlijk een minder groot aandeel hebben gehad. Het 'vieren van een verjaardag' vraagt 3% van de tijd, terwijl het 'voorlezen door de leerkracht' gemiddeld 7 minuten in beslag neemt.

Volgens Reezigt, Guldemond en Ros (1995) komen activiteiten als vertellen door de kinderen en voorlezen in de kring slechts weinig voor en duren ze kort. De gemiddelde tijd die aan voorlezen wordt besteed, is volgens hen 1% of twee minuten per ochtend. Van Gennip en Ruijs (1992) observeerden evenals wij vaker vertellen en voorlezen in de kring. De gemiddelde tijdsduur van voorlezen bedroeg bij hen

Tabel 6
Tijd aan activiteiten besteed, verdeeld over de settings, gemiddeld over 32 dagdelen in acht scholen

Activiteiten	gemiddelde tijd	SD	minimum	maximum
KRING				
vertellen door de kinderen	5% (17 min.)	4	0%	11%
verjaardag vieren	3% (10 min.)	3	0%	8%
voorlezen door de leerkracht	2% (7 min.)	3	0%	7%
catechese	1% (3 min.)	3	0%	8%
SPEELWERKTIJD				
tekenen/kleuren/knutselen/schilderen	11% (36 min.)	9	0%	23%
spelen met constructiemateriaal	3% (10 min.)	6	0%	17%
spelen met ontwikkelingsmateriaal	3% (10 min.)	5	0%	15%
lees-schrijfpodracht	2% (7 min.)	4	0%	10%
lees-schrijfhoek	2% (7 min.)	3	0%	8%
in een schrift/werkboek werken	1% (3 min.)	2	0%	5%
werkblad maken	1% (3 min.)	4	0%	10%
bouwhoek	1% (3 min.)	3	0%	9%
BEWEGEN				
buiten spelen met materiaal	13% (43 min.)	9	0%	25%
binnen spelen met materiaal/toestellen	5% (17 min.)	5	0%	13%
speelkwartier	1% (3 min.)	3	0%	7%
geleide gymnastiekles	1% (3 min.)	2	0%	9%
buiten spelen zonder materiaal	1% (3 min.)	3	0%	7%
ORGANISATIE				
opruimen	5% (17 min.)	2	4%	9%
wachten	4% (13 min.)	3	0%	9%
omkleden	3% (10 min.)	2	0%	6%
halen, aan- en uitdoen van jassen	2% (7 min.)	2	0%	5%
werkjes uitdelen	1% (3 min.)	1	0%	3%
uitdelen van spullen	1% (3 min.)	1	0%	3%
naar buiten/naar binnen gaan	1% (3 min.)	1	1%	2%
DAGELIJKSE DINGEN				
fruit eten	3% (10 min.)	1	2%	5%
dagopening	3% (10 min.)	1	1%	5%
fruit halen/uitdelen	1% (3 min.)	1	0%	2%
VIDEO				
video kijken	1% (3 min.)	2	0%	4%

20 minuten per ochtend. Bij een onderzoek van Bus (1990) onder 22 leerkrachten las 86% eens per dag voor en 16% twee maal per dag.

Tijdens de *speelwerk*tijd wordt een groot gedeelte van de tijd getekend, gekleurd, geknutseld en geschilderd, namelijk gedurende 11% van de tijd of 36 minuten. 'Spelen met constructiemateriaal' komt op de tweede plaats en daarna volgen 'spelen met ontwikkelingsmateriaal', 'werken aan een lees-schrijfopdracht', 'spelen in de lees-schrijfhoek' et cetera.

Wat er tijdens de speelwerk

tijd gebeurt, is door de andere onderzoekers niet gericht geobserveerd. Van Gennip en Ruijs (1992) constateren wel dat er veel gebruik gemaakt wordt van speelleermaterialen (lotto's, puzzels, werkbladen), van constructie- en compositiematerialen (bijvoorbeeld bouwmateriaal) en van vormgevende materialen (teken- en schildermateriaal, knutselmateriaal). In ons onderzoek heeft het werken met vormgevend materiaal tijdens de speelwerktijd de overhand.

Bij de setting *bewegen* neemt het 'buiten spelen met materiaal' het grootste deel van de tijd in beslag, namelijk 13% of 43 minuten. Uit de observaties komt, evenals uit het onderzoek van Van Gennip en Ruijs (1992), naar voren dat binnen spelen alleen maar plaatsvindt als het slecht weer is. Als het weer het maar enigszins toelaat, gaan de leerkrachten met de kinderen naar buiten.

Binnen de setting *organisatie* neemt 'opruimen' de grootste plaats in, namelijk 5% of 17 minuten. De geobserveerde leerlingen zijn gemiddeld 13 minuten aan het wachten, meestal als ze al klaar zijn met opruimen. Er wordt 10 minuten besteed aan omkleden voor het binnen spelen of de gymnastiekles en 7 minuten aan het halen, aan- en uitdoen van de jassen. Omdat andere onderzoekers de setting organisatie niet zover hebben uitgesplitst, kunnen we hier geen vergelijking maken.

Binnen de setting *dagelijkse dingen* zijn 'fruit eten' en de 'dagopening' de activiteiten die de meeste tijd in beslag nemen, namelijk 10 minuten. Het halen en uitdelen van fruit neemt daarbij nog 3 minuten in beslag. Van Gennip en Ruijs (1992) constateren dat eten en drinken gemiddeld 17 minuten duurt. In ons onderzoek duurt de dagopening 10 minuten en bij Van Gennip en Ruijs in totaal 17 minuten.

De tijd dat de geobserveerde leerlingen naar de *video* keken, bedraagt gemiddeld 1% of 3 minuten.

3.2 Tijd besteed aan talig gedrag

In deze paragraaf geven we een overzicht van de tijd die door de geobserveerde leerlingen wordt besteed aan talig gedrag, gemiddeld over alle dagdelen. Bovendien vermelden we de tijd die binnen de settings en activiteiten aan talig gedrag wordt besteed. Omdat er weinig verschil bestaat tussen de tijd die de kinderen 's ochtends en 's middags aan talige gedragingen besteden, vermelden we hier niet de gemiddelden voor de dagdelen apart. Wat betreft de tijd die binnen de activiteiten aan talige gedragingen (luistert naar de juf die om stilte vraagt e.d.) wordt besteed, beperken we ons tot de meest voorkomende activiteiten.

Tijd besteed aan talig en niet talig gedrag

We vermelden de tijd die de geobserveerde leerlingen aan gedrag besteden, gemiddeld over de 32 dagdelen. Van al het geobserveerde gedrag is gemiddeld 53% niet talig en 47% talig. De geobserveerde leerlingen zijn 28% van de tijd of 92 minuten bezig met luisteren, waarvan 19% naar de juf, 8% naar een medeleerling en 1% naar iets of iemand anders (een ouder, de computer, een cassettebandje). Gesproken wordt er gemiddeld 12% van de tijd of 40 minuten van de 330 minuten. Het overig talig gedrag, waaronder schrijven, lezen en het bezig zijn met taalontwikkelings- of leeschrijfmateriaal neemt gemiddeld 22 minuten in beslag. In het onderzoek dat in de inleiding is beschreven, is het talig gedrag van de leerlingen niet geobserveerd. We kunnen onze gegevens dan ook niet vergelijken met die uit ander Nederlands onderzoek.

Tijd besteed aan talig en niet talig gedrag binnen de settings

De tijd die de kinderen van groep 2 binnen de onderscheiden settings aan talig en niet talig gedrag besteden, wordt in Tabel 7 vermeld.

In de *kring* is het percentage talig gedrag relatief hoog, namelijk 15% of 49 minuten en het percentage niet talig gedrag laag, namelijk 4%. Wat opvalt is dat in de kring veel geluisterd wordt. De tijd dat de leerlingen luisteren, bedraagt in totaal 43 minuten, waarvan 33

Tabel 7
Tijd aan talig en niet talig gedrag besteed, gemiddeld over 32 dagdelen in acht scholen

Gedrag	gemiddelde tijd
KRING	
luistert naar de juf	10% (33 min.)
luistert naar een kind	3% (10 min.)
luistert naar iets of iemand anders	0% (0 min.)
spreekt	1% (3 min.)
overig talig gedrag	1% (3 min.)
niet talig gedrag	4% (13 min.)
SPEELWERKTIJD	
luistert naar de juf	1% (3 min.)
luistert naar een kind	2% (7 min.)
luistert naar iets of iemand anders	0% (0 min.)
spreekt	5% (17 min.)
overig talig gedrag	4% (13 min.)
niet talig gedrag	16% (53 min.)
BEWEGEN	
luistert naar de juf	1% (3 min.)
luistert naar een kind	1% (3 min.)
luistert naar iets of iemand anders	0% (0 min.)
spreekt	3% (10 min.)
overig talig gedrag	1% (3 min.)
niet talig gedrag	15% (50 min.)
ORGANISATIE	
luistert naar de juf	5% (17 min.)
luistert naar een kind	1% (3 min.)
luistert naar iets of iemand anders	1% (3 min.)
spreekt	2% (7 min.)
overig talig gedrag	0% (0 min.)
niet talig gedrag	14% (46 min.)
DAGELIJKSE DINGEN	
luistert naar de juf	2% (7 min.)
luistert naar een kind	1% (3 min.)
luistert naar iets of iemand anders	0% (0 min.)
spreekt	1% (3 min.)
overig talig gedrag	0% (0 min.)
niet talig gedrag	4% (13 min.)
VIDEO	
luistert naar de juf	0% (0 min.)
luistert naar een kind	0% (0 min.)
luistert naar iets of iemand anders	0% (0 min.)
spreekt	0% (0 min.)
overig talig gedrag	1% (3 min.)
niet talig gedrag	0% (0 min.)
TOTAAL	100% (329 min.)

minuten naar de juf. De juf is in de kring dus veel aan het woord. De tijd dat de leerlingen zelf in de kring aan het woord zijn, is 3 minuten of 1%. Ook het percentage overig talig gedrag is in deze setting aan de lage kant. Bij deze gegevens moet worden opgemerkt dat de observator niet zeker weet of een kind echt luistert. De code luisteren is genoteerd als iemand aan het woord was en het leek of het

betreffende kind luisterde. Het kan natuurlijk voorkomen dat het kind helemaal niet opneemt wat er gezegd wordt en dus niet luistert.

Het percentage talig gedrag is in de *speelwerk*tijd lager dan in de kring, namelijk 12% of 40 minuten. In de speelwerktijd spreken de kinderen echter veel meer dan in de kring: gemiddeld 5% of 17 minuten van de tijd. De speelwerktijd is blijkbaar de setting om met andere leerlingen te communiceren. Het percentage dat de leerlingen luisteren is 3% of 10 minuten. Het percentage dat de leerlingen naar de juf luisteren is niet hoog. Reezigt et al. (1995) merken op dat veel leerlingen tijdens de werkles niet door de leerkracht worden begeleid en 'onbewaakt' spelen. De leerlingen hebben tijdens de speelwerktijd niet veel contact met de leerkracht. Aan het overig talig gedrag wordt in de speelwerktijd 13 minuten besteed. Een kind kan bezig zijn met lezen, schrijven, met een taelopdracht of met materiaal dat betrekking heeft op taal. Eerder zagen we al dat de leerlingen de speelwerktijd voor een groot deel doorbrengen met tekenen en knutselen en spelen met constructiemateriaal.

Binnen de setting *bewegen* neemt het niet talig gedrag een grote plaats in: 15% van de tijd of 50 minuten vertonen de leerlingen niet talig gedrag. In het talige gedrag dat de leerlingen vertonen, heeft het spreken het grootste aandeel, namelijk 3%. Opgemerkt moet worden dat tijdens het bewegen en vooral tijdens het buiten spelen het vaak moeilijk was om te observeren of een leerling sprak of luisterde. Spreken en luisteren zijn alleen gecodeerd indien de observator duidelijk zag dat het plaatsvond. Het is mogelijk dat de leerlingen meer gesproken en geluisterd hebben. De percentages voor spreken en luisteren zijn waarschijnlijk dan ook hoger dan hier is weergegeven.

Het percentage niet talig gedrag gedurende de setting *organisatie* ligt hoog, het is 14% of 46 minuten. De kinderen luisteren gedurende 7% van de tijd, waarvan 5% naar de juf. Ook binnen de setting *dagelijkse dingen* neemt het percentage niet talig gedrag een groot deel in, namelijk 4% of 13 minuten.

Binnen de setting *video* is het percentage niet talig gedrag zeer gering. Het percentage overig talig gedrag is relatief hoog (1% of 3 minuten). Dat komt omdat onder overig talig

gedrag ook het kijken (en luisteren) naar de video wordt verstaan.

Tijd besteed aan talig en niet talig gedrag binnen de activiteiten

Wat betreft de tijd die binnen de activiteiten aan talige gedragingen besteed wordt, beperken we ons hier tot de settings waarin het meeste talig gedrag voorkomt: de kring en de speelwerkijd.

Binnen de setting *kring* neemt 'vertellen door de kinderen' gemiddeld 17 minuten in beslag (zie Tabel 6). Een groot deel van deze tijd is er sprake van talig gedrag; er wordt voornamelijk geluisterd, 8 minuten naar de juf en 5 minuten naar kinderen. De leerlingen zelf zijn gemiddeld slechts 1 minuut aan het woord. 'Verjaardag vieren' duurt gemiddeld 10 minuten. Daarvan luisteren de leerlingen gedurende 2 minuten naar de juf. 'Voorlezen door de leerkracht' neemt gemiddeld 7 minuten in beslag, waarvan de leerlingen 6 minuten naar de juf luisteren.

Binnen de setting *speelwerkijd* wordt bij de activiteit 'tekenen/kleuren/knutselen/schilderen' die gemiddeld 36 minuten duurt, slechts 11 minuten talig gedrag vertoond. De leerlingen luisteren gedurende 4 minuten en spreken 6 minuten. Bij het 'spelen met constructiemateriaal' (duur 10 minuten) zijn de leerlingen 4 minuten talig bezig: ze spreken 2 minuten en luisteren 2 minuten.

Bij de activiteit 'spelen met ontwikkelingsmateriaal' wordt er weer meer talig gedrag vertoond. Van de 10 minuten zijn de leerlingen 7 minuten talig bezig. Een groot gedeelte van die tijd, 5 minuten, wordt in beslag genomen door overig talig gedrag. Dat gedrag bestaat dan voornamelijk uit het bezig zijn met taalontwikkelingsmateriaal en uit lezen, verwoorden bij plaatjes en rijmen. De leerlingen luisteren gemiddeld gedurende 1 minuut naar de juf. Gedurende 1 minuut wordt er gesproken.

Het talig gedrag neemt binnen de activiteit 'werken aan een lees-schrijfpdracht' 4 van de 7 minuten in beslag. Ook hier neemt overig talig gedrag een grote plaats in: het beslaat 3 minuten. In die tijd zijn de leerlingen bezig met het maken van een opdracht die met lezen en/of schrijven te maken heeft, dan wel met lezen of schrijven. De leerlingen luisteren vrijwel niet en spreken gedurende 1 minuut.

Binnen de activiteit 'spelen in de lees-schrijfhoek', die gemiddeld 7 minuten duurt, vertonen de leerlingen gedurende 5 minuten talig gedrag. Er wordt gedurende 1 minuut gesproken en 2 minuten geluisterd, waarvan 1 minuut naar iets of iemand anders (in de meeste gevallen een moeder) en bijna niet naar de juf. Het overig talig gedrag duurt 2 minuten; de leerlingen zijn dan bezig met lezen, schrijven en materialen die daarop betrekking hebben.

4 Conclusies en discussie

In ons onderzoek stonden twee vragen centraal. De eerste vraag luidde: 'Welke activiteiten voeren leerlingen en leerkrachten in groep 2 uit en hoeveel tijd nemen deze activiteiten in beslag?' Uit het observatie-onderzoek komt naar voren dat een dag in groep 2 is onder te verdelen in de settings kring, speelwerkijd, bewegen, dagelijkse dingen en organisatie.

De *speelwerkijd* is de setting die de meeste tijd beslaat. Binnen de speelwerkijd wordt veel tijd besteed aan tekenen, kleuren, knutselen en schilderen. Daarnaast spelen de leerlingen veel met constructie- en met ontwikkelingsmateriaal. Van de hoeken wordt weinig gebruik gemaakt.

Gedurende een schooldag wordt een aanzienlijk percentage van de tijd aan *organisatie* besteed. Opruimen, wachten en omkleden zijn de activiteiten die binnen deze setting de meeste tijd vragen.

Per dag worden er gemiddeld 69 minuten besteed aan *bewegen*. Als het weer het toelaat, gaat de leerkracht met de kinderen naar buiten. Buiten spelen beslaat dan ook 71% van de setting 'bewegen'. Als er binnen wordt gespeeld, is dat meestal met materiaal.

De geobserveerde leerlingen zitten gemiddeld gedurende een uur per dag in de *kring*. Activiteiten die we binnen de kring veel geobserveerd hebben, zijn het vertellen door de kinderen over hun belevenissen, het vieren van een verjaardag en het voorlezen door de leerkracht.

De *dagelijkse dingen* beslaan 8% van de dag. 's Morgens vindt de dagopening plaats en wordt er fruit gegeten, 's middags is er af en toe een dagsluiting.

Uit dit alles concluderen we dat er gedurende de dag veel psychomotorische en weinig cognitieve activiteiten plaatsvinden.

De tweede vraag was: 'Welke talige gedragingen voeren leerlingen en leerkrachten uit in groep 2 en hoeveel tijd vragen deze gedragingen?'

Uit de observaties komt naar voren dat de leerlingen gedurende 47% van de dag talig gedrag vertonen. Als in de basisschool het taalonderwijs centraal staat, dan is de verhouding talig en niet-talig gedrag scheef. De leerlingen zouden gedurende meer tijd talig gedrag moeten vertonen. De kinderen luisteren erg veel, namelijk 92 minuten van de 330. Er wordt daarentegen weinig gesproken, gemiddeld maar 12% van de dag (40 minuten). Het percentage overig talig gedrag is ook gering.

Uit de observaties blijkt dat de *speelwerk*tijd de setting is waarin veel gecommuniceerd wordt: de leerlingen praten gedurende 18% van de tijd. Er is echter maar weinig interactie tussen de leerkracht en de leerlingen en ook tussen leerlingen onderling. De leerkracht zou meer aandacht kunnen besteden aan interacties en dialogen met en tussen individuele leerlingen en groepjes van leerlingen (Van Oers & Janssen-Vos, 1992; Verhoeven & Aarmoutse, 1996).

Verder zijn we van mening dat er in de speelwerktijd meer speelwerksituaties gecreëerd kunnen worden, die gericht zijn op de taalontwikkeling (Inspectie van het onderwijs, 1994; Stevens & Harskamp, 1996). Gedurende het grootste gedeelte van de speelwerktijd wordt er door de leerlingen geknutseld en tijdens deze activiteit vertonen de leerlingen maar weinig talig gedrag. Ook kan er meer en beter gebruik gemaakt worden van de hoeken. In de hoeken kan het taalaanbod verbeterd worden (Janssen-Vos, 1992).

Binnen de settings *organisatie* en *dagelijkse dingen* vertonen de geobserveerde leerlingen weinig talig gedrag. De overgangsmomenten zoals wachten, omkleden, jassen aandoen en fruit eten kunnen meer uitgebuit worden door er taalactiviteiten in te verweven (Van Zeeland, 1992).

Binnen de setting *bewegen* is maar één keer een talige activiteit geobserveerd. Deze setting biedt wel mogelijkheden om activiteiten te

doen die betrekking hebben op taal. Door middel van kleine rollenspelen of oefeningen in begripontwikkeling kan de leerkracht ervoor zorgen dat ook in deze setting meer talig gedrag vertoond wordt (Harskamp, Pijl & Snippe, 1992).

De *kring* is de setting waarvan we verwachten dat er de meeste specifieke taalactiviteiten voorkomen. De kringactiviteiten die we het meest observeerden, waren vertellen door de kinderen, verjaardag vieren en voorlezen door de leerkracht. Er is echter een veel grotere variatie in taalactiviteiten binnen de kring mogelijk (Reezigt, Guldmond & Ros, 1995).

De leerlingen vertoonden gedurende 79% van de kringtijd talig gedrag. We constateerden echter dat de meeste tijd geluisterd wordt, vooral naar de juf. De leerling is maar gedurende een zeer gering percentage van de tijd zelf aan het woord, namelijk 5%. Activiteiten in een kleinere kring zijn niet geobserveerd. In een kleinere kring is er echter sprake van veel meer interactie tussen de leerkracht en de leerlingen en de leerlingen onderling en zal de leerling zelf meer aan het woord kunnen zijn. Daarom is het belangrijk dat er regelmatig activiteiten gedaan worden met enkele leerlingen in een kleine kring (Damhuis, 1988; Gaffney & Anderson, 1991; Slavin, 1995; Van Elsäcker & Verhoeven, 1997).

Samenvattend kunnen we concluderen dat er in de praktijk van de kleutergroep maar weinig sprake is van interactie tussen de leerkracht en de leerlingen en tussen de leerlingen onderling, terwijl deze interacties juist van zeer groot belang zijn voor de taalontwikkeling. Tevens kan het taalaanbod uitgebreid en verbeterd worden.

Door middel van dit onderzoek hebben we geprobeerd een zo volledig mogelijk overzicht te geven van de praktijk van het (taal)onderwijs in groep 2, door op acht scholen telkens één leerling te volgen. Het onderzoek kent echter zijn beperkingen. Het zou de generaliseerbaarheid van de onderzoeksgegevens ten goede komen als meerdere leerlingen op meerdere scholen geobserveerd waren. Bovendien kan er pas een echt plaatje van een week onderwijs worden gemaakt, als er ook gedurende een hele week wordt geobserveerd. De gegevens die in

dit onderzoek gevonden zijn, dienen dan ook voorzichtig geïnterpreteerd te worden.

Naar aanleiding van de tweede onderzoeksvraag werd nagegaan welke taalactiviteiten er plaats vinden in groep 2. Het zou interessant zijn om ook de kwaliteit van de taaluitingen van de geobserveerde leerlingen te onderzoeken met behulp van de opnamen die gemaakt zijn. Dit gaat in de toekomst ook gebeuren.

We geven nog een laatste suggestie voor verder onderzoek. In dit onderzoek zijn alleen 'doorsnee' scholen geselecteerd. Het zou goed zijn om ook te observeren op onderwijsvoorrangsscholen en de activiteiten die daar plaats vinden te vergelijken met die op de 'doorsnee' scholen.

Literatuur

- Aarnoutse, C., Glopper, K. de, Litjens, P., Sijstra, J., & Vernooij, K. (1995). *Probleemidentificatie en aanzet voor een actieplan taal*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- ARBO (1990). *Spelen en jongleren. Advies over de vernieuwing van het onderwijs aan jonge kinderen*. Zeist: ARBO.
- Bus, A. (1990). Van voorlezen naar lezen. *Moer*, 7, 320-327.
- Bus, A., & Verhoeven, L. (1992). *Instructie in beginnend lezen*. Delft: Eburon.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- 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.
- Damhuis, R. (1988). *Tweede-taalverwerving in kleutergroepen. Een onderzoek naar de gelegenheid tot het leren van het Nederlands door Turkse en Marokkaanse kleuters*. SCO-rapport nr. 164. Amsterdam: SCO.
- Elsäcker, W. van, & Verhoeven, L. (1997). Kleuters leren meer van voorlezen in kleine groepen. *Pedagogische Studiën*, 74, 117-129.
- Gaffney, J.S., & Anderson, R.C. (1991). *Two-tiered scaffolding: Congruent processes of teaching and learning*. Technical report nr. 523. Campaign: Center for the Study of Reading.
- Gennip, H. van, & Ruijs, A. (1992). *Aan de basis. Onderzoek naar de pedagogisch-didactische kwaliteit van het onderwijs aan jonge kinderen*. Nijmegen: ITS.
- Harskamp, E.G., Pijl, Y.J., & Snippe, J. (1992). *Spel en spelstimulering in het primair onderwijs*. Groningen: RION.
- Inspectie van het Onderwijs (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 onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (1994). *De toestand van het onderwijs aan jonge kinderen*. De Meern: Inspectie van het onderwijs.
- 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., & Laevers, F. (Red.) (1996). *De opvang van en het onderwijs aan jonge kinderen. Een comparatieve studie betreffende de situatie in Vlaanderen en Nederland*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Janssen-Vos, F., Pompert, B., & Vink, H. (1995). *Naar lezen, schrijven en rekenen* (2e druk). 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.
- Kuyk, J.J. van (1991). Een schets voor het onderwijs aan jonge kinderen. *Pedagogische Studiën*, 68, 378-389.
- Meer T.A.M. van der, Appelfhof, P.N., Doesschate, J.J. ten, & Kramer, G.B. (1986). *Het onderwijs in de klas tussen 9 en 12*. Utrecht: SAC.
- Netelenbos, T. (1995). *Een impuls voor het basisonderwijs. Beleidsplan naar aanleiding van het rapport van de Commissie Evaluatie Basisonderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Oers, B. van, & Janssen-Vos, F. (Red.) (1992). *Visies op onderwijs aan jonge kinderen*. Assen/Maastricht: Van Gorcum.
- Reezigt, G. (1996). Onderzoek naar vormgeving en effecten van het onderwijs aan jonge kinderen in Nederland. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 21, 7-32.

- Reezigt, G., & Ros, A (1993). Kleuters kunnen vaak zelf kiezen wat ze willen doen. *Didactief*, 23 (6), 29-30.
- Reezigt, G.J., Guldemond, H., & Ros, A.A. (1995). *Effectief onderwijs aan jonge kinderen*. Groningen: RION.
- Schaffert, E.C., & Nesselrodt, P.S. (1992). *The development and testing of the Special Strategies Observation System*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Slavin, R.E. (1995). *Cooperative learning*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Stevens, L.M., & Harskamp, E.G. (1996). Actuele opvattingen over onderwijs aan jonge kinderen. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 21, 81-94.
- Verhoeven, L. (1994). *Ontluikende geletterdheid: een overzicht van de vroege ontwikkeling van lezen en schrijven*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Verhoeven, L., & Aarnoutse, C. (1996). Verbetering van het onderwijs Nederlands: een plan van aanpak. *Spiegel*, 14 (2), 53-69.
- Westerlaak, J. M. van, Kropman, J. A., & Collaris, J.W.M. (1975). *Beroepenklapper*. Nijmegen: ITS.
- Zeeland, R. van, (1992). Taal bij kleuters. In Nijmeegse werkgroep, *Taaldidactiek aan de basis*. (vierde druk) (pp. 161-199). Groningen: Wolters-Noordhoff.

Manuscript aanvaard 27-6-1997

Auteurs

D. Manders is projectmedewerkster bij de Vakgroep Onderwijskunde van de Katholieke Universiteit Nijmegen.

C. Aarnoutse is als universitair hoofddocent verbonden aan de Vakgroep Onderwijskunde van de Katholieke Universiteit Nijmegen.

Adres: Katholieke Universiteit Nijmegen, Vakgroep Onderwijskunde, Montessorilaan 3, 6525 HR Nijmegen.

Abstract

What do kindergarten pupils and teachers do?

D. Manders & C. Aarnoutse. *Pedagogische Studiën*, 1997, 74, 338-354.

The goal of this study was to investigate which activities and linguistic behaviors students (age 5 or 6) and teachers from kindergarten perform and what amount of time is spent on these activities and behaviors. On eight ordinary elementary schools one child was observed during two mornings and afternoons. The observation instrument consisted of four variables: time, setting, activity and linguistic behavior of the child. The data revealed that during a day many psychomotoric activities take place and relatively few cognitive activities. The most important conclusion is that in kindergarten's practice there is too little interaction between the teacher and the students and between the students themselves. Moreover, the language input in kindergarten can be extended and improved.