

E.G. Harskamp

Samenvatting

Zes jaar na het van kracht worden van de Wet op het Basisonderwijs is de discussie in volle gang over de kwaliteit van het kleuteronderwijs. Velen zijn bang dat het spel als een belangrijke verworvenheid van het kleuteronderwijs verloren gaat op de huidige basisschool. Het onderzoek laat zien dat in groep 2 van de basisschool grote verschillen zijn in de mate waarin leerkrachten kinderen laten spelen en het spel van kleuters stimuleren. Over het algemeen wordt ongeveer een derde deel van de schooltijd gebruikt voor spel en de rest van de tijd voor andere activiteiten. De verschillen in de mate van spelstimulering tussen leerkrachten hangen samen met de mate van spelbetrokkenheid van de kleuterklassen. Meer dan spelstimulering blijkt echter de mate waarin de leerkrachten een efficiënte klasse-organisatie hebben, samen te hangen met de spelbetrokkenheid van de kinderen. De praktische aanbevelingen vanuit dit project hebben betrekking op het verder uitwerken van spelprogramma's voor het kleuteronderwijs en de inservice training van kleuterleerkrachten in klasmanagementvaardigheden.

Inleiding

In 1985 zijn de kleuterschool en de lagere school formeel samengevoegd tot één basisschool voor vier- tot twaalfjarigen. In de basisschool dient een doorgaande lijn in het onderwijs aan kleuters en lagere school kinderen te worden aangeboden. In de periode na de totstandkoming van de basisschool hebben vele kleuterdeskundigen hun verontrusting geuit over de vershraling van het onderwijs aan kleuters en het verlies van de verworvenheden van het vroegere kleuteronderwijs. Leerkrachten in groep een en twee van de basisschool zouden minder aandacht besteden aan kleuters met ontwikkelingsproblemen en minder gelegenheid geven voor spel en vrije exploratie dan

in het kleuteronderwijs gebruikelijk was (zie Janssen-Vos, 1991). Er zijn enige aanwijzingen die de verontrusting kunnen staven. Ervaren kleuterleidsters verlaten de basisschool en worden vervangen door leerkrachten die geen specifieke opleiding voor onderwijs aan vier tot zesjarigen hebben (zie Van de Ven, Vrieze & Claessen, 1988). De opleiding van leerkrachten van het lager onderwijs en voor het kleuteronderwijs zijn geïntegreerd. In de nieuwe lerarenopleiding voor het basisonderwijs (PABO) zijn er bijna geen specialisten op het gebied van het jonge kind en de opleidingen bereiden leerkrachten niet of nauwelijks voor op het onderwijs aan kleuters zoals dat op de vroegere opleiding voor kleuterleidsters (KLOS) gebeurde (zie HBO-raad, 1989; Van der Duim & Blok, 1990). Inmiddels is door de minister van onderwijs besloten dat de PABO een afstudeerspecialisatie over het jonge kind krijgt.

Een stroom van nieuwe leermaterialen op het gebied van voorbereidend lezen, schrijven en rekenen leggen een druk op de leerkrachten in groep een en twee om vroegtijdig met een gestructureerd aanbod aan leerstof te beginnen.

De verontrusting van kleuterdeskundigen heeft in onderwijsvakbladen en in de landelijke pers de aandacht getrokken.

Voor het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen was de ongerustheid over kwaliteit van het onderwijs aan jonge kinderen aanleiding om een onderzoek te laten doen naar het spel op de basisschool.

Het onderzoek dient zich te richten op de vraag wat leerkrachten doen om het spel van kleuters te stimuleren en welk effect spelstimulering heeft op het spelgedrag van kinderen.

Vanuit de traditie van het kleuteronderwijs wordt verondersteld dat de cognitieve en sociale vaardigheden van kinderen zich meer ontwikkelen door kinderen gelegenheid te geven tot spel en vrije exploratie dan door het aanbieden van gestructureerde onderwijspro-

gramma's. In Nederland is hierover reeds geruime tijd een discussie gaande (zie Van Kuyk, 1987). De literatuurstudie van Christie en Johnson (1983) over de cognitieve en sociale effecten van experimenten met spelinterventies in Angelsaksische landen en Levy's literatuurstudie van spelinterventies en het effect op de taalontwikkeling van kinderen (Levy, 1984), lijken de hiervoor genoemde assumptie te ondersteunen. Ook in Nederlands onderzoek naar spelinterventies worden positieve effecten van spelinterventies op cognitieve en sociale vaardigheden van kinderen in de basisschool gerapporteerd (zie Van der Kooy & Rost, 1985; Hellendoorn & Van Zanten, 1989).

Vele onderzoekers wijzen echter op de methodologische problemen in het effectonderzoek van spelinterventies. Er zijn vaak geen adequate alternatieve treatments in de experimenten of het onderscheid tussen spelinterventies en andere interventies (bijvoorbeeld vrije exploratie of directe instructie) is niet goed geoperationaliseerd. Deze problemen maken een definitieve conclusie over de waarde van spelstimulering voor de ontwikkeling van jonge kinderen voorbarig.

Spelstimulering en andere factoren die het spelgedrag van kinderen kunnen beïnvloeden

De centrale onderzoeksvraag is: "Wat doen leerkrachten om het spel van kleuters te stimuleren en met welk effect voor het spelgedrag?". Om deze vraag te beantwoorden worden factoren besproken die het spelgedrag van kleuters in de schoolsituatie zullen beïnvloeden. Allereerst wordt uiteengezet hoe een passende definitie is gekozen van het begrip spelgedrag.

Spelgedrag

In de onderzoeksliteratuur over spel staat vrijwel steeds de vraag centraal: "Wat verstaan we onder spel?" (zie Rubin, Fein & Vandenberg, 1983). Om spel te onderscheiden van andere activiteiten van kinderen, zoals exploreren, passief kijken of ruziën wordt aan spelgedrag vaak de algemene typering gegeven:

- spel heeft vaak een 'doen alsof' karakter waarbij het kind symbolisch handelt en zich

cognitieve structuren eigen maakt;

- bij spelen is een kind vrijwillig bezig en intrinsiek gemotiveerd;
- spelen is doel op zich, het gaat kinderen niet zoeer om een eindprodukt maar om het spel als ontspannende of spannende activiteit;
- bij spelen is een kind actief bezig waarbij het probeert zichzelf en de spelsituatie onder controle te krijgen.

Er kleven veel bezwaren aan het geven van een sluitende definitie van spelgedrag. Afhankelijk van de theoretische benadering die men kiest, worden bepaalde kenmerken geaccentueerd. Zo kan men spel beschouwen vanuit de motorische functie van spel (zie o.a. Bühler, 1928), de cognitieve functie van spel (zie o.a. Piaget, 1962), de sociale en emotionele functie van spel (zie o.a. Erikson, 1974), of de motivationele functie van spel (zie Berlyne, 1960). Vanuit elk van deze invalshoeken komt men tot het beklemtonen van andere kenmerken van spelgedrag.

Zo zal in het sensomotorisch spel als touwtje springen of tikkertje vaak geen sprake zijn van 'doen alsof', terwijl in het symbolisch spel in de poppenhoek hiervan wel sprake is. Wanneer kleuters een bouwwerk van blokken maken (constructiespel), streven ze vaak nadrukkelijk naar een eindprodukt. Kortom, enkele van bovengenoemde kenmerken zijn niet op alle spelvormen van toepassing. De meeste onderzoekers van spelgedrag van kinderen hanteren dan ook geen allesomvattende definitie van spelgedrag maar beperken zich in hun onderzoek tot één of enkele spelvormen (zie Christie & Johnson, 1983). In onderzoek naar spel en spelstimulering op de basisschool moet echter een algemene definitie van spelgedrag worden gekozen. In kleuterklassen worden immers meerdere spelvormen naast en door elkaar gehanteerd (zie Janssen-Vos, Dikken & Verkley, 1990).

Hoewel spelgedrag niet zonder meer te onderscheiden is van ander gedrag, zijn in het kleuteronderwijs de situaties waarin spelgedrag wordt verwacht vrij nauwkeurig aan te geven. Het betreft tafels en hoeken waar spelmaterialen zijn opgesteld en waarbinnen kinderen over het algemeen vrij kunnen kiezen welke activiteiten ze willen doen. Bosch en Bruins (1984) geven een overzicht van spelsituaties in

de klas, zoals de poppenhoek, de zandtafel, het winkeltje of de bouwhoek en de constructietafel. Spelsituaties verschillen van werksituaties (zoals puzzels maken, knippen en plakken of het maken van werkbladen met voorbereidende lees- of schrijfoefeningen) omdat bij deze laatste de leerkracht een opdracht geeft of dat het materiaal de mogelijkheden voorschrijft en kinderen weinig vrijheid hebben om zelf het doel van hun activiteiten te bepalen.

Er zijn verschillende invalshoeken om het spelgedrag van kinderen te beschrijven (zie Harskamp, Pijl & Snippe, 1991). In dit onderzoek waarin het spelaanbod van de leerkracht centraal staat en niet het spelgedrag van individuele leerlingen wordt een definitie van spelgedrag gekozen die op allerlei spelvormen en spelsituaties van toepassing is en die eenduidig kan worden gehanteerd.

De meest essentiële kenmerken van spelgedrag zijn vanuit de onderwijspraktijk bezien, de vrijheid van keuze en de intrinsiek gemotiveerde en gecontroleerde activiteit van een kind gedurende het verblijf in een spelsituatie.

Een indicatie van gemotiveerde en gecontroleerde activiteit van kinderen in spelsituaties is de aangehouden en gerichte aandacht van kinderen (zie Ruff & Lawson, 1990). Aangehouden en gerichte aandacht gedurende een bepaalde periode zijn uitingen van informatieverwerkingsvaardigheden waarbij motivatie en zelfcontrole ten aanzien van selectie en verwerking van informatie een grote rol spelen.

Ruff en Lawson wijzen op onderzoeksresultaten over de relatie tussen aangehouden en gerichte aandacht en inhoudelijke complexiteit van het spelgedrag (zie ook Kopp & Vaughn, 1982). Laevers (1991) beklemtoont het belang van niveaus van betrokkenheid van kinderen in kleuterklassen. Bij betrokkenheid speelt de aangehouden en gerichte aandacht een grote rol. De betrokkenheid wordt gedurende een korte periode geobserveerd en beoordeeld ten aanzien van de duur en gerichtheid van de aandacht van het kind. Laevers en zijn medewerkers bezien gerichte en aangehouden aandacht niet zozeer als een maat voor zelfcontrole in het selecteren en verwerken van informatie, maar als een maat voor doelgericht en intrinsiek gemotiveerd bezig zijn met activiteiten in spelsituaties.

In dit onderzoek wordt spelgedrag geoperationaliseerd als 'het niveau van betrokkenheid dat kinderen tonen in spelsituaties in de klas'. Er worden vier niveaus van betrokkenheid onderscheiden n.a.v. Laevers (1991):

1. geen spel (het kind kijkt rond, loopt weg van de spelsituatie etc.);
2. oppervlakkig spel (het kind kijkt de helft van de tijd ergens anders naar dan naar het spel, doelloos gedrag zoals, het continue heen en weer schuiven van een autootje, over iets anders praten gedurende de helft van de tijd);
3. tamelijk intensief spel (gerichte aandacht gedurende het grootste gedeelte van de geobserveerde tijd);
4. zeer intensief spel (gerichte aandacht gedurende vrijwel de gehele geobserveerde tijd).

Spelstimulering

Verschillende factoren zullen het spelgedrag (c.q. de mate van betrokkenheid van kinderen in spelsituaties) beïnvloeden. Vanuit de vraagstelling van het onderzoek is het vooral van belang om na te gaan of op spelstimulering gerichte gedragingen van leerkrachten tot het beoogde effect leiden.

Er zijn verschillende typen van spelinterventies (bemoeienissen van leerkracht of leidster met het spelgedrag van kinderen). In socio-dramatische spel-experimenten (zie Singer, 1985; Hellendoorn & Van Zanten, 1989; Faber, 1990) hebben onderzoekers een aantal verschillende spelinterventies ontwikkeld en vormgegeven in draaiboeken. Meestal gaat het om het stimuleren van symbolisch spel van kleuters met ontwikkelingsproblemen. In de spelsessies introduceert de spelleider een spelthema met behulp van passend materiaal en begint zelf te spelen terwijl ze kinderen uitnodigt om mee te doen. In latere spelsessies trekt de spelleider zich meer terug na de introductie en worden kinderen uitgenodigd het initiatief over te nemen. Vaak is er een groot aantal spelthema's, oplopend in complexiteit, dat achtereenvolgens wordt aangeboden tijdens de sessies. Bovengenoemde onderzoekers rapporteren positieve invloeden van spelstimulering op het spelgedrag van kinderen.

In het onderwijs aan kleuters zal spelstimulering vaak een meer algemeen motiverend en minder sturend karakter hebben dan in de

experimenten die hierboven zijn aangeduid. De mate waarin de leerkracht algemeen stimulerend dan wel sturend optreedt in spelsituaties zal mede afhankelijk zijn van de opvattingen die zij heeft over het belang van gerichte spelsuggesties voor kinderen die moeilijk tot spelgedrag komen of die stereotiep spelgedrag vertonen.

Op grond van bovengenoemde literatuur zijn zes stimuleringsgedragingen te onderscheiden. Deze zijn in te delen in minder en meer intensieve stimulering van het spelgedrag van kinderen:

Algemeen spelstimulerend gedrag:

- spelidee aanreiken voorafgaande aan het spel;
- aanwezig zijn en toekijken bij het spel (niet interveniëren);
- informatieve vragen stellen met het doel om kinderen te motiveren (zonder hulp of aanwijzingen te geven);
- waardering uitspreken voor hetgeen kinderen doen (zonder hulp of aanwijzingen te geven).

Directe sturing in spelstimulerend gedrag:

- extra sturing geven bij de uitvoering van spel; de leerkracht is gericht op correctie zonder een negatief oordeel uit te spreken over het spel van kinderen (bijvoorbeeld door 'waarom' vragen te stellen, die corrigerend zijn bedoeld of door mee te spelen of een demonstratie te geven);
- expliciete negatieve feedback; de leerkracht spreekt een negatief oordeel uit en probeert de uitvoering van het spel bij te sturen door extra hulp.

Hoe vaak en hoe intensief spelstimulering in de klaspraktijk wordt toegepast, is tot op heden niet onderzocht. In de huidige praktijk van groep één en twee in het basisonderwijs en wellicht ook in groep drie zullen spelstimuleringsactiviteiten wel voorkomen, maar naar verwachting niet zo intensief en systematisch als in spelstimuleringsexperimenten.

Ervaring van de leerkrachten

In het kleuteronderwijs zijn er soms grote verschillen in onderrichtservaring tussen leerkrachten met groep 1 en 2. Het valt te verwachten dat ervaren leerkrachten de klasseorganisatie vlotter laten verlopen dan minder ervaren leerkrachten en daarom ook meer tijd beschikbaar

hebben om tijdens de les leerlingen te stimuleren. Het aantal jaren ervaring in groep 1 en 2 is waarschijnlijk een relevante controlevariabele om rekening mee te houden bij het vaststellen van effecten van spelstimulering.

Klassemanagement

De mate waarin het spel door een kleuterleerkracht wordt gestimuleerd zal mede afhankelijk zijn van de klasseorganisatievaardigheden (het klassemanagement) zoals zij die in haar omgang met kleuters heeft eigen gemaakt. Managementvaardigheden liggen vooral op het terrein van het goed kunnen spreiden van aandacht, het op een juiste wijze en op het juiste moment ingrijpen bij ordeverstoringen of bij niet-actief spel of werkgedrag van kinderen en het tot een minimum beperken van lesonderbrekingen (zie Kounin, 1970; Doyle, 1986).

In dit onderzoek worden twee algemene kenmerken bestudeerd, namelijk in hoeverre de leerkracht gedurende de schooldag tijd nodig heeft om van de ene lesactiviteit (bijv. buitenspel) tot de andere lesactiviteit (bijv. spelwerkles) te komen en hoeveel tijd zij tijdens de spelwerkles besteedt aan klassemanagement (materialen of kinderen organiseren en ingrijpen bij storingen in de activiteiten van kinderen).

Sociaal-economische milieu-achtergronden van kinderen

Het komt nogal eens voor dat kinderen uit lagere sociaal-economische klassen minder geconcentreerd zijn en minder gericht op het uitvoeren van (zelfgestelde) opdrachten dan kinderen uit hogere milieus.

Het is daarom niet uitgesloten dat leerkrachten in klassen met kinderen uit milieus met een overwegend lagere sociaal-economische status (en vaak wat minder interesse voor schoolactiviteiten) meer tijd zullen besteden aan het management van de klas dan leerkrachten in klassen met kinderen uit milieus met een overwegend hogere sociaal-economische status (Brophy & Good, 1986). Daardoor zullen leerkrachten in deze klassen wellicht minder tijd en aandacht kunnen besteden aan het stimuleren van het spel van kinderen.

Onderzoeksvragen en verwachtingen

De volgende onderzoeksvragen zijn gesteld:
Onderzoeksvraag 1: Welke verschillen zijn er in hoeveelheid tijd die kleuters besteden aan spelen enerzijds en aan werken en leren anderzijds en welke verschillen zijn er in de mate waarin kleuterleerkrachten met een KLOS- of PABO-opleiding het spelgedrag van kinderen stimuleren?

In de voorafgaande paragrafen is uiteengezet dat er reden is tot ongerustheid over de mate waarin kleuters gelegenheid wordt geboden om te spelen en over de mate waarin kleuterleerkrachten actief het spelgedrag van kleuters stimuleren. Ten aanzien van de eerste onderzoeksvraag zijn er de volgende verwachtingen. (1) Verwacht wordt dat in de huidige praktijk van het kleuteronderwijs stimulering van kinderen in spelsituaties wel zal voorkomen maar minder intensief zal zijn in vergelijking tot de stimulering van kinderen in werksituaties. Kleuterleerkrachten zullen doorgaans vanuit hun traditie met betrekking tot de vrije ontwikkeling van het kind niet sterk geneigd zijn om zich met het spel van kleuters te bemoeien (zie Wolbert, Schaap-Hummel & Span, 1986, over de opvattingen van kleuterleidsters). (2) Over verschillen in de mate van spelstimulering tussen leerkrachten met een KLOS- of een PABO/PA-opleiding zijn dan ook geen duidelijke verwachtingen geformuleerd.

Onderzoeksvraag 2: Hoe stimuleren leerkrachten in groep twee het spel van kinderen en in hoeverre beïnvloeden zij het spelgedrag van kinderen. Het spelgedrag is geoperationaliseerd als het niveau van betrokkenheid van een kleuter in een spelsituatie.

Deze vraag heeft betrekking op mogelijke effecten van spelstimulering op het spelgedrag van kinderen. Bij de beantwoording van deze vraag moet er rekening mee worden gehouden dat de algemene vaardigheid van leerkrachten in het organiseren van een klas (klassemanagement), de onderwijservaring van de leerkrachten en het sociaal milieu van de groep leerlingen condities vormen die de effecten van spelstimulering mede bepalen.

Er zijn drie verwachtingen naar aanleiding van de tweede onderzoeksvraag.

1. Leerkrachten in klassen met kinderen uit lagere sociale milieus zullen waarschijnlijk meer tijd besteden aan klassemanagement en daardoor minder tijd besteden aan spelstimulering dan leerkrachten met klassen met een hogere milieu-samenstelling.
2. Leerkrachten die veel tijd aan spelstimulering besteden en leerkrachten die weinig tijd nodig hebben voor klassemanagement zullen bij de kinderen een grote spelbetrokkenheid uitlokken.
3. Leerkrachten met ervaring in het kleuteronderwijs zullen minder tijd nodig hebben voor de klasseorganisatie en minder tijd nodig hebben voor de overgang van de ene naar de andere lesactiviteit.

Variabelen en instrumenten

In Tabel 1 is een overzicht gegeven van de variabelen die in het onderzoek zijn opgenomen en van de instrumenten waarmee de variabelen zijn gemeten. Er zijn drie instrumenten gehanteerd: (1) een leerkrachtenvragenlijst om achtergrondvariabelen van de leerkracht en de klas vast te stellen, (2) een lesobservatie-instrument om het gedrag van leerkrachten en leerlingen tijdens twee spelwerklessen vast te leggen en (3) een dagrooster waarin gedurende een gehele schooldag de activiteiten van de kinderen per tijdseenheid zijn genoteerd door de observator. De observatieprocedure is als volgt verlopen.

De activiteiten in een kleuterklas zijn gedurende één schooldag in kaart gebracht. Er zijn observaties gedaan van twee spelwerklessen tijdens de schooldag. Geobserveerd zijn de spelstimuleringsactiviteiten en klassemanagementactiviteiten van de leerkrachten en het niveau van betrokkenheid van groepjes kinderen in verschillende spel- of werksituaties geobserveerd.

Ten einde de *betrokkenheid van kinderen bij hun spel* en hun werk in de klas vast te kunnen stellen is het gedrag van de kinderen in de diverse hoeken en bij de verschillende tafels tijdens spel/werklessen geobserveerd. Het gedrag van elk van de kinderen in een groepje bij een bepaalde tafel of hoek werd gecodeerd in één van vier categorieën. Deze vier categorieën zijn geoperationaliseerd in termen van vier niveaus van gerichte en aangehouden aandacht voor de momentane activiteit (zie voor een be-

schrijving p. 339). Op een volgend meetmoment werd de volgende hoek of tafel geobserveerd. Deze cycli werden herhaald tot het einde van de speel/werkles.

Aangezien tijdens deze observaties niet alleen betrokkenheid van kinderen werd gecategoriseerd maar tevens werd vastgelegd of ze betrokken waren bij spel, werk of leeractiviteiten, kon worden vastgesteld:

- gelegenheid tot spel: het percentage van de lestijd dat het gemiddelde kind doorbrengt in spelsituaties tijdens de speel/werkles;
- gelegenheid tot werken of leren: het percentage van de lestijd dat het gemiddelde kind bij werkhoeven/tafels doorbrengt;
- spelbetrokkenheid: de gemiddelde betrokkenheid van kinderen bij hun activiteiten in spelsituaties;
- betrokkenheid bij werk- of leersituaties: de gemiddelde betrokkenheid van kinderen bij werk- of leersituaties.

Het *gedrag van de leerkracht* werd eveneens herhaaldelijk vastgelegd tijdens de speel/werkles. Er zijn zes categorieën onderscheiden teneinde de volgende percentages te kunnen berekenen:

- afwezig/nietsdoen: het percentage van de lestijd dat de leerkracht afwezig is of geen aandacht voor de kinderen heeft, rond loopt zonder gericht te zijn op de leerlingen of de klassesituatie;
- managementsgedrag: het percentage van de lestijd dat de leerkracht besteedt aan klasmanagement tijdens de speel/werklessen;
- algemene spelstimulering: het percentage van de tijd dat de leerkracht aan algemene stimulerende acties besteedt;
- directe sturing: het percentage van de tijd voor directe sturing van spelende kinderen in de speel/werklessen;
- algemene stimulering in werk- of leersituaties: het percentage van de tijd dat de leerkracht aan algemene stimulering van kinderen in de werkhoeven of in leersituaties besteedt;
- directe sturing werk- of leersituaties: het percentage van de tijd voor directe sturing van kinderen in de werkhoeven of leersituaties.

Observatieprocedure

De observatie van leerling- en leerkrachtgedrag werd georganiseerd in de vorm van een 'rotating time sample' waarbij in elke cyclus van twee minuten éénmaal een groepje leerlingen in een hoek of bij een tafel en éénmaal de leerkracht werd geobserveerd. Omdat de tijdsbasis van de afzonderlijke observatiemomenten exact vastgelegd is, is het niet mogelijk dat er interactie is opgetreden tussen het gecategoriseerde gedrag en het aantal malen dat dit gedrag gecategoriseerd is. Deze voorzorgsmaatregel is van belang wanneer bepaald gedrag (bijv. nietsdoen) gemakkelijker herkend wordt en derhalve sneller gecodeerd kan worden dan complexer gedrag (bijv. sturing).

Ten einde tijdens de training van observatoren te kunnen schatten of de observatoren voldoende betrouwbaar waren wat betreft de beoordeling van leerling- en leerkrachtgedrag, hebben de vijf observatoren één op videoband vastgelegde speel/werkles overeenkomstig de voorgeschreven procedures beoordeeld. Deze proef resulteerde voor elke observator in 14 oordelen over het leerlinggedrag op 14 verschillende momenten tijdens de speel/werkles en in 15 oordelen op 15 verschillende momenten over het leerkrachtgedrag.

De oordelen over het gedrag van leerlingen werden overeenkomstig de te analyseren variabelen met betrekking tot de betrokkenheid van leerlingen getransformeerd naar de gemiddelde betrokkenheid van de leerlingen die op een bepaald moment geobserveerd werden. Aangezien door deze procedure intervaldata gegenereerd worden, is de betrouwbaarheid van de observatoren wat betreft de beoordeling van leerlinggedrag geschat aan de hand van de variantie-analytische benadering (Winer, 1961). Deze benadering houdt in dat de verschillen tussen de beoordeelde objecten (is gemiddelde betrokkenheid op verschillende momenten tijdens de les) worden afgezet tegen de verschillen tussen de beoordelaars per beoordeeld object. Dit betekent dat de betrouwbaarheid van de oordelen hoger is naarmate de observatoren het meer met elkaar eens zijn en naarmate de beoordeelde objecten sterker van elkaar verschillen.

Berekend werd de betrouwbaarheid van de gemiddelde beoordelaar zonder correctie voor ankerpunten omdat de onderzoeksprocedures

impliceren dat elke klas door een enkele observator beoordeeld wordt. Deze betrouwbaarheid bleek $r_r = .73$, hetgeen voldoende hoog is om op betrouwbare wijze de in het onderzoek geoperationaliseerde variabelen te meten.

De categorieën waarin het leerkrachtgedrag gecodeerd werd, zijn ten behoeve van de schatting van de betrouwbaarheid van de beoordeling van het leerkrachtgedrag teruggebracht tot vier categorieën die van belang zijn voor de constructie van de variabelen met betrekking tot het leerkrachtgedrag (sturing, algemene stimulering, management en rondlopen/niets doen). Gezien het nominale meetniveau van

deze data is Cohens kappa gebruikt voor de schatting van de betrouwbaarheid. De kappa voor de gemiddelde observator was .75, een voldoende hoge interbeoordelaarsbetrouwbaarheid (zie Popping, 1983).

Steekproefontwerp

Gezien het beperkte budget voor het onderhavige onderzoek is er voor gekozen om de steekproef te beperken tot Noord-Nederland. Een landelijke steekproef zou door het aantal reizen en de reis- en verblijfkosten de grootte van de steekproef beperken tot ± 40 . De resulterende steekproefruis werd schadelijker geacht

Tabel 1

Variabelen en instrumenten

| | leerkracht-vragenlijst | lesobservatie-instrument | observatie dagrooster |
|--|------------------------|--------------------------|-----------------------|
| Achtergrondvariabelen | | | |
| a. Sociaal-economische status van leerlingen in een klas | x | | |
| b. Vooropleiding van de leerkracht van groep 2: KLOS of PA/PABO | x | | |
| c. Aantal jaren onderwijservaring in groep 1 of 2 | x | | |
| d. Weekrooster: tijd tijdens een schoolweek besteed door kinderen aan speel-, werk- en leeractiviteiten in groep 2 | x | | |
| Klasmanagement en overig algemeen gedrag | | | |
| e. Discontinuïteit in onderwijstijd: tijd die kinderen tussen de lesactiviteiten besteden aan organisatorische activiteiten (verkleed, aan het werk gaan etc.) | | | x |
| f. Klasse-organisatie tijdens de spelwerkles (tijd door de leerkracht besteed aan organisatie en orde handhaven tijdens de les) | | x | |
| g. afwezig/niets doen (tijd die niet aan de leerlingen of de classesituaties wordt besteed) | | x | |
| Spelinterventies | | | |
| h. Algemeen stimulerend lesgedrag: leerkrachtgedrag gericht op het stimuleren van de betrokkenheid van kinderen (geen directe sturing) | | x | |
| i. Directe sturing: feedback en demonstratie door de leerkracht gericht op verbetering van uitvoeringsgedrag van kinderen | | x | |
| Gelegenheid | | | |
| j. Gelegenheid tot spelen of werken: het percentage lestijd dat het gemiddelde kind doorbrengt in spel, werk of leersituaties tijdens de spelwerkles | | x | |
| Spelgedrag | | | |
| k. Niveau van betrokkenheid van kinderen in spelsituaties | | x | |

voor het trekken van valide conclusies uit de te verzamelen data dan een tweemaal grotere steekproef die vermoedelijk slechts licht vertekend is door regionale verschillen. Vooral voor relaties tussen kenmerken van leerkrachten en leerlingen geldt dat regionale verschillen weinig plausibel zijn. Voor verdelingskenmerken van enkele variabelen die van weinig inhoudelijk belang zijn, maar als controlevariabele in het onderzoek opgenomen zijn zoals de gemiddelde sociaal-economische status van een klas, mag aangenomen worden dat de verdeling voor met name West-Nederland afwijkt van die van Noord-Nederland.

Een tweede beperking van de doelpopulatie is dat alleen leerkrachten in de doelpopulatie worden opgenomen die uitsluitend een volledige groep twee van de basisschool leiden. Het argument voor deze beslissing is vergelijkbaar met de argumentatie voor de hiervoor beschreven geografische beperking. Combinatiegroepen bestaan uit leerlingen die veel sterker dan leerlingen in groep twee variëren in leeftijd. Om de resulterende ruis te controleren zou de variabele leeftijd in het onderzoek betrokken moeten worden hetgeen de complexiteit en daarmee de kosten van de observaties van leerlinggedrag ontoelaatbaar zou verhogen. Daarnaast geldt het argument dat groep twee inhoudelijk van groter belang is dan groep één met het oog op de doelstelling van het onderzoek met betrekking tot de vraag naar de verschrapping van spelaanbod en -stimulering in de basisschool. In dat kader is de overgang van groep twee naar groep drie met het oog op de (vroegere?) strikte scheiding tussen kleuter- en lager onderwijs interessanter dan van andere combinaties van groepen.

De eenheden werden getrokken door een eenvoudige aselechte trekking uit die scholen voor basisonderwijs in Noord-Nederland die wat betreft het aantal leerlingen in de kleuterklassen vermoedelijk niet noodzakelijk combinatieklassen hoeven samen te stellen. Daartoe is op basis van gegevens van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen een selectie van samengesteld van scholen die in het voorafgaande schooljaar tenminste 25 kinderen in groep één hadden. Van de 230 scholen die in eerste instantie aan de genoemde criteria voldoen, bleek echter ongeveer de helft na telefonische bevraging toch niet bruikbaar omdat een

klas met uitsluitend groep twee-leerlingen ontbrak omdat bijvoorbeeld parallelle combinatieklassen geprefereerd werden of omdat de school te weinig leerlingen in groep twee bevatte. Van de resterende scholen werkten uiteindelijk 62 scholen mee. Doordat op enkele scholen sprake was van parallelle groepen twee konden uiteindelijk 65 observatie-protocollen gecreëerd worden.

Er werd niet disproportioneel gestratificeerd naar kenmerken van scholen of leerkrachten. Aangezien de doelstelling deels een beschrijving inhoudt wat betreft de status quo ten aanzien van spelstimulering en de gelegenheid tot spel werd het behoud van de natuurlijke variantie in de verzamelde data geprefereerd boven de precisie in de schattingen voor specifieke subgroepen die gezien de omvang van de totale steekproef toch al beperkt is.

Resultaten

Tijd om te spelen en tijd om te werken in groep 2

Achtergrondkenmerken van leerlingen en leerkrachten in groep 2 zijn dat van de 65 leerkrachten 53 leerkrachten een KLOS-opleiding hebben gevolgd en 12 leerkrachten een PA of PABO-opleiding hebben. Het gemiddeld aantal jaren ervaring in groep 1 en 2 van de leerkrachten is 10 jaar ($sd = 7$). Het gemiddeld aantal kinderen per klas is 26 ($sd = 4$) en de sociaal-economische status van de kinderen in de klassen is als volgt te typeren: 8% hoge status, 83% gemiddelde of gemengde status en 9% lage sociale status.

Gelegenheid om te spelen

In groep 2 is globaal genomen de verdeling van de totale schooltijd als volgt: de kinderen besteden 11% van de totale schooltijd aan organisatie (verkleed, binnenkomen, taakverdelen etc), 28% van de tijd aan kringactiviteiten (gesprek, pauzehapje, kringspel, zang, voorlezen etc.), 9% van de tijd aan voorbereidend lezen, schrijven of rekenen met hele groep of in subgroepjes, 29% van de tijd aan spel in gymnasietiekzaal of buiten, 10% aan spelsituaties in de klas en 13% aan werksituaties in de klas. Kleuters besteden dus doorgaans circa 39% van de totale schooltijd in spelsituaties. Gedurende de

Tabel 2

Percentage van de tijd in de speelwerkles dat kinderen gemiddeld in spel-, werk- of leersituaties aanwezig zijn

| Spelsituaties | | Werksituaties | | Leersituaties | |
|----------------------------|------------|--|------------|---------------------------|-----------|
| - watertafel | 2% | - kleien | 2% | - lees/schrijf oefeningen | 1% |
| - zandtafel | 1% | - ontwik.mat. | 12% | - rekenactiviteiten | 1% |
| - constructietafel | 9% | - tekenen, schilderen | 20% | - werkbladen | 4% |
| - bouwhoek | 10% | - knippen, plakken, prikken, vlechten, e.d. | 20% | | |
| - timmerhoek | 0,5% | - overige activiteiten | 4% | | |
| - poppenhoek | 9% | | | | |
| - weeghoek | 0% | | | | |
| - winkeltje | 0,5% | | | | |
| - poppenkast | 0,5% | | | | |
| - leeshoek/ luisterhoek | 2,5% | | | | |
| | <u>35%</u> | | <u>58%</u> | | <u>6%</u> |

twee geobserveerde speelwerklessen in een schooldag is nagegaan hoeveel tijd kinderen doorbrengen in de verschillende spelsituaties. Tabel 2 geeft een overzicht.

Gemiddeld genomen brengen kinderen 35% van de tijd van de speelwerklessen door in spelsituaties, 58% in werksituaties en 6% in leersituaties (meestal gaat het bij dit laatste om het maken van werkbladen met voorbereidende lees- en schrijf oefeningen). Leerkrachten met een KLOS-opleiding verschillen

niet van leerkrachten met een PA- of PABO-opleiding wat betreft het percentage lestijd dat kinderen in spelsituaties tijdens de speelwerkles doorbrengen ($F(1,60) = 2.4; p = .13$) of in het aantal verschillende spelsituaties dat een klas tijdens een schoolweek krijgt aangeboden ($F(1,46) = 1.07; p = .30$). Deze twee groepen van leerkrachten verschillen overigens ook niet in het percentage kinderen dat tijdens de speelwerkles in werksituaties is ($F(1,60) = 0.02; p = .88$) of in leersituaties is ($F(1,60) = 0.005; p = .94$). In de spelsituaties zijn de kinderen 22%

Tabel 3

Leerkrachtgedrag tijdens speelwerklessen (in percentages van de lestijd van de geobserveerde speelwerklessen)

| | | Totaal | KLOS | PA/PABO |
|--------------------------------|--|--------|--------|---------|
| Algemene lesgedragingen | | | | |
| 1. | afwezig of geen aandacht | 14,0% | 14,5% | 13,5% |
| 2. | loopt rond | 9,5% | 10,5% | 9,0% |
| 3. | klassemanagement | 30,5% | 30,5% | 29,5% |
| 4. | Algemeen spelstimulerend gedrag | 6,5% | 6,5% | 5,0% |
| 4.1 | kijkt toe bij het spel | (3,0) | (3,5) | (1,5) |
| 4.2 | geeft spel idee vooraf | (2,5) | (2,0) | (2,5) |
| 4.3 | stelt informatieve vragen | (0,5) | (0,5) | (0,5) |
| 4.4 | spreekt positieve waardering uit | (0,5) | (0,5) | (0,5) |
| 5. | Directe sturing bij spelsituaties | 2,5% | 2,0% | 1,5% |
| 5.1 | geeft extra hulp | (2,0) | (1,5) | (0) |
| 5.2 | geeft negatieve feedback (beoordeling) en extra hulp | (0,5) | (0,5) | (1,5) |
| 6. | Stimulering van kinderen in werksituaties | 34,0% | 31,0% | 40,0% |
| 6.1 | algemeen stimulerend gedrag | (17,5) | (15,5) | (23,5) |
| 6.2 | directe sturing | (16,5) | (15,5) | (16,5) |
| 7. | Stimulering van kinderen in leersituaties | 3,5% | 4,5% | 0,5 |
| 7.1 | algemeen stimulerend gedrag | (1,5) | (2,0) | (0) |
| 7.2 | directe sturing | (2,0) | (2,5) | (0,5) |

Noot: de percentages tussen haakjes vormen een uitsplitsing van het er bovengenoemde percentage

van de lestijd bezig met constructiespel (water-tafel, zandtafel, constructietafel, bouwhoek en timmerhoek), 10% met symbolisch spel (poppenhoek, poppenkast, winkeltje) en 2% met regelspel (kijk- en luisterspelletjes). Senso-motorisch spel vindt meestal plaats in het speellokaal of op de speelplaats buiten de school. De tijd in werksituaties tijdens de spelwerklessen wordt door de kinderen meestal besteed aan tekenen en schilderen, knippen en plakken en aan het werken met ontwikkelingsmateriaal (puzzels en lotto's). Er wordt doorgaans vrijwel geen tijd besteed aan het leren lezen, schrijven of rekenen.

Spelinterventies en de betrokkenheid van kinderen

Leerkrachten besteden relatief weinig tijd aan het stimuleren of sturen van kinderen in spelsituaties.

Tabel 3 laat zien dat gemiddeld genomen (kolom: Totaal) de leerkrachten 9% van de lestijd aandacht hebben voor spelsituaties (algemeen spelstimulerend 6,5% en directe spelsturing 2,5%). De verdeling tussen de leerkrachten is als volgt: 53% van de leerkrachten is tot 5% van de lestijd gericht op spelsituaties, 27% van de leerkrachten is 6% tot 15% van de lestijd gericht op spelsituaties en 20% van de leerkrachten is 16% tot 54% van de tijd gericht op spelsituaties. Tabel 3 laat verder zien dat leerkrachten 9% van de lestijd aandacht hebben voor spelsituaties en 34% van de tijd voor werksituaties en 3,5% van de tijd voor leersituaties. Met name in spelsituaties wordt naar verhouding weinig directe sturing gegeven

door de leerkracht. Deze resultaten ondersteunen de assumptie in dit onderzoek dat kinderen in spelsituaties vrij worden gelaten in wat zij willen doen en hoe zij hun spel uitvoeren.

De verschillen in spelstimulering tussen leerkrachten met een KLOS-opleiding versus PA- of PABO-opleiding zijn statistisch niet significant. KLOS-opgeleiden geven dus niet méér algemene spelstimulering of directe sturing in spelsituaties dan leerkrachten met een PA/PABO-vooropleiding. (De statistische toetswaarden van de factoren 'percentage algemene spelstimulering tijdens de les' en 'percentage directe spelsturing tijdens de les' zijn respectievelijk $F(1,58) = 0.10$; $p = .75$ en $F(1,58) = 0.002$; $p = .87$.) De verschillen in managementsgedrag en in stimulering van werksituaties en in stimulering van leersituaties tussen KLOS- en PA/PABO-leerkrachten zijn eveneens niet statistisch significant.

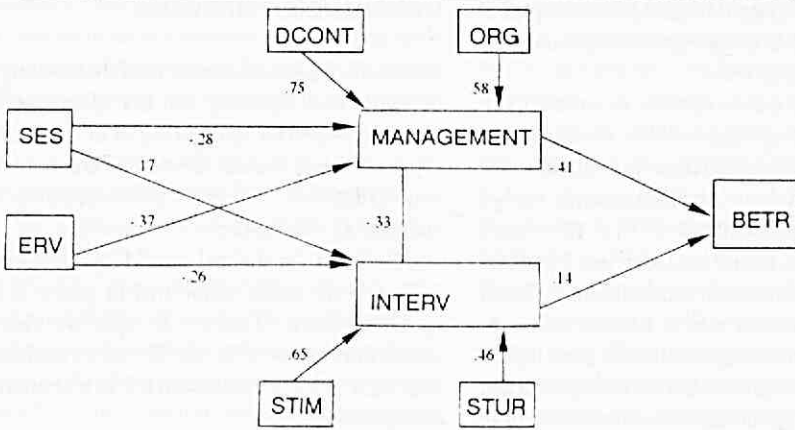
Een opvallend gegeven is dat leerkrachten gemiddeld genomen slechts 9% van de lestijd gericht zijn op spelsituaties terwijl kinderen doorgaans 35% van de tijd in deze situaties doorbrengen. In deze spelwerklessen besteden leerkrachten 34% van hun tijd aan werksituaties waar kinderen 58% van de tijd doorbrengen. Leerkrachten zullen naar verhouding minder tijd besteden aan kinderen in spelsituaties dan aan kinderen in werksituaties.

De betrokkenheid van kinderen is gemeten door observatie van het niveau van aangehouden en gerichte aandacht van kinderen in spelsituaties.

Tabel 4 laat zien dat over het geheel genomen tijdens de geobserveerde lessen 73% van

Tabel 4
Percentage leerlingen en hun niveau van betrokkenheid bij spelsituaties

| | | |
|-----------|---|-----|
| Niveau 1: | niet spelen , het kind kijkt vrijwel de gehele geobserveerde tijd rond, is regelmatig van de plaats af, of praat over andere dingen dan het spel | 13% |
| Niveau 2: | oppervlakkige spelactiviteiten , het kind kijkt voor de helft van de geobserveerde tijd rond of manipuleert materiaal zonder er iets doelgericht mee te doen | 14% |
| Niveau 3: | tamelijk intensieve activiteit , het kind is het grootste gedeelte van de geobserveerde tijd bezig maar laat zich incidenteel afleiden (begint met anderen te praten, breekt spel af en begint opnieuw etc.) | 23% |
| Niveau 4: | zeer intensieve activiteit , het kind laat zich zelden of niet afleiden, blijft actief met het spel bezig; de ogen zijn steeds op het materiaal of de medespelers gericht | 50% |



Figuur 1. Model van relaties tussen spelinterventies, klasmanagement en betrokkenheid van kinderen in spelsituaties

de kinderen tamelijk intensief tot intensief betrokken (niveau 3 en 4) is in de spelsituaties en 27% van de kinderen nauwelijks of niet bezig is (niveau 1 en 2) in de spelsituaties. Het gemiddelde niveau van betrokkenheid van de kinderen is berekend door het gemiddelde niveau van betrokkenheid bij spelsituaties per klas te middelen over alle klassen. Dit gemiddelde bedraagt 3.1 (*sd* 0.4). De minimum betrokkenheidsscore van een klas is 2.2 en de maximumscore van een klas 3.8. Er zijn dus grote verschillen tussen klassen in het niveau van betrokkenheid van de kinderen. Dit maakt het interessant om te kijken of verschillen in betrokkenheidsniveau tussen klassen gerelateerd kunnen worden aan verschillen in leerkrachtgedrag.

De relatie tussen spelstimulering en het niveau van betrokkenheid van kinderen in spelsituaties

Er is een correlatieve analyse uitgevoerd. De drie algemene verwachtingen over de relatie tussen spelinterventies en klasmanagement enerzijds en het niveau van betrokkenheid van kinderen anderzijds zijn gespecificeerd in een beschrijvend model dat is beproefd met behulp van LISREL (Jöreskog & Sörbom, 1985).

De basisassumptie van het model is dat spelinterventiev variabelen en klasmanagementvariabelen het niveau van betrokkenheid van kinderen in spelsituaties voorspellen. In Figuur 1 wordt het model gepresenteerd zoals ten slotte is beproefd. In dit model is de factor

opleiding (KLOS versus PA/PABO) van de leerkracht niet opgenomen omdat deze niet samenhangt met de spelinterventies en het klasmanagement of met de spelbetrokkenheid van kinderen. Deze samenhangen werden van te voren ook niet verondersteld.

In het model worden de relaties aangeduid met pijlen waarbij partiële correlatiecoëfficiënten zijn vermeld. De volgende onafhankelijke variabelen zijn opgenomen: Sociaal-economische status van de klas (SES: lagere status=1, gemiddelde en gemengde status=2 en hoge status=3) en aantal jaren ervaring (ERV) van de leerkracht in groep 1 en 2. Er zijn twee procesfactoren: spelinterventies (INTERV) en management van de klas. De eerste factor is samengesteld uit twee indicatoren: het percentage lestijd door de leerkracht besteed aan stimuleren van het spel (STIM) en het percentage lestijd besteed aan sturen van het spel (STUR). De tweede factor is samengesteld uit de indicatoren: discontinuïteit in lestijd van leerlingen (percentage van de schooltijd die kinderen tussen de lesactiviteiten verliezen: DCONT) en percentage van de lestijd dat leerkrachten aan klasseorganisatie besteden (ORG). De onafhankelijke variabele is het niveau van betrokkenheid van kinderen in spelsituaties (BETR). Het model is beproefd en de resultaten wijzen uit dat de oorspronkelijke correlatiematrix en de door het model geschatte matrices goed met elkaar in overeenstemming zijn (Chi-kwadraat met 9 vrijheidsgraden= 5.0; $p=.83$ en de goodness of fit index=.93. De hoogste waarde van

de residuen bedraagt 0.07, hetgeen acceptabel is). In Bijlage 1 is de oorspronkelijke correlatiematrix weergegeven.

De *eerste verwachting* over de invloed van management en spelinterventies wordt slechts gedeeltelijk ondersteund door de resultaten. De padcoëfficiënt tussen managementtijd en het niveau van betrokkenheid is $-.41$. Hoe meer leerkrachten hun lestijd besteden aan klasseorganisatie en hoe meer tijd de kinderen verliezen tussen lesactiviteiten des te minder zijn kinderen betrokken in de spelsituaties. Daar tegenover staat dat de tijd die leerkrachten gebruiken om kinderen in spelsituaties te stimuleren of te sturen geen significante relatie heeft met de spelbetrokkenheid van kinderen (padcoëfficiënt is $.14$). De tijd benodigd voor klasmanagement is kennelijk dermate bepalend voor spelinterventies door de leerkracht (padcoëfficiënt is $-.33$) dat de oorspronkelijke positieve en significante correlatie tussen spelinterventies en spelbetrokkenheid er deels door verklaard wordt.

De *tweede verwachting* over de invloed van de sociaal-economische status op de managementtijd en via deze factor op de betrokkenheid van kinderen wordt ondersteund door de resultaten. Tijdens de analyse bleek het nodig om ook een pad van de sociaal-economische status naar spelinterventies te trekken. Een hogere sociaal-economische status van kinderen in een klas kan zowel via minder tijd voor klasmanagement als via meer spelinterventies van de leerkracht van invloed zijn op de betrokkenheid van kinderen.

De *derde verwachting* over de invloed van ervaring van leerkrachten met groep 1 en 2 op de benodigde tijd voor klasmanagement wordt eveneens door de resultaten ondersteund. Het bleek bovendien nodig om een pad te trekken van ervaring naar spelinterventies. Leerkrachten met veel ervaring in groep 1 en 2 blijken niet alleen beduidend minder tijd te besteden aan klasmanagement maar ook aan spelinterventies (en dan met name aan directe sturing van kinderen in spelsituaties). Opvallend is dat het hier gaat om leerkrachten met een kleuteropleiding die een ruim aantal jaren (meer dan 10 jaar) ervaring hebben. Wellicht dat de filosofie uit de zeventiger jaren over de vrije en natuurlijke ontwikkeling van kinderen deze leerkrachten weerhoudt van bemoeienis met het spel van kinderen.

Conclusie en discussie

De *eerste onderzoeksvraag* heeft betrekking op de aard en de omvang van het spelaanbod in kleutergroepen en op de vraag of er verschillen zijn in de mate waarin kleuterleerkrachten met een KLOS- of een PABO/PA-opleiding het spelgedrag van kinderen stimuleren.

Kinderen besteden gemiddeld genomen 39% van de totale schooltijd in groep 2 aan spelactiviteiten. Tijdens de spelwerklessen wordt doorgaans 35% van de tijd in spelsituaties, 58% in werksituaties en 6% in leersituaties doorgebracht.

Kinderen in spelsituaties brengen de meeste tijd door in de bouwhoek, de poppenhoek en aan de constructietafel. Andere spelsituaties zoals de zand- en watertafel, het winkeltje, de weeghoek etc. die in handboeken voor het kleuteronderwijs worden beschreven (zie Janssen-Vos, Dikken & Verkley, 1990) worden aanzienlijk minder gebruikt of zijn niet aanwezig in de school.

Het spelaanbod dat doorgaans in groep 2 wordt gegeven is, gezien de geringe variatie in mogelijkheden (zie Tabel 2) en de beperkte tijd die kinderen in spelsituaties doorbrengen voor verbetering vatbaar. Wellicht dat bij een verbetering van het spelaanbod ook een verhoging van de spelbetrokkenheid van kinderen is te verwachten.

De onderzoekresultaten laten zien dat kleuterleerkrachten relatief weinig stimulering geven aan kinderen in spelsituaties en naar verhouding meer stimulering geven aan kinderen in werk- of leersituaties.

Er zijn geen statistisch significante verschillen geconstateerd tussen leerkrachten met een PABO/PA-opleiding of met een KLOS-opleiding in tijd die kinderen in spelsituaties doorbrengen of in de variatie in spelsituaties in de school. Leerkrachten met een KLOS-opleiding verschillen evenmin van de PABO/PA-opleidingen in de aard en hoeveelheid spelstimulering voor kleuters (zie Tabel 3).

Opvallend is het vrij hoge percentage van de lestijd dat leerkrachten afwezig zijn of geen aandacht hebben voor de kinderen (ca. 14% van de tijd).

De *tweede onderzoeksvraag* heeft betrekking op de relatie tussen het lesgeefgedrag en het betrokkenheidsniveau van kinderen in spel-

situaties. In het lesgeefgedrag zijn twee aspecten onderscheiden: klasmanagement en spelstimulering. Daarnaast is bezien of de factor onderwijservaring een rol speelt in het lesgeefgedrag.

Ons onderzoek leidt tot de conclusie dat de managementfunctie van het onderwijzen, in het bijzonder voor het bevorderen van de betrokkenheid van jonge kinderen in spelsituaties van groot belang is. Minder ervaren leerkrachten besteden tijdens de spelwerkles meer tijd aan het management dan ervaren leerkrachten. Daardoor hebben minder ervaren leerkrachten waarschijnlijk kinderen met een lager niveau van betrokkenheid in hun klas. Minder ervaren leerkrachten in groep 2 kunnen wellicht worden getraind in het efficiënt leren organiseren van de speel- en werk- en leeractiviteiten van kinderen. Efficiënt klasmanagement impliceert niet alleen het leren inrichten van een bruikbare en gevarieerde spelwerkomgeving, maar ook het leren toepassen van een systeem van gedragsregels dat het niveau van betrokkenheid van kinderen bij een activiteit hoog houdt (zie Kounin, 1970). Ervaren kleuterleerkrachten bezitten deze vaardigheden in hogere mate, maar deze groep kleuterleerkrachten besteedt weinig aandacht aan spelstimulering tijdens de spelwerklessen. Verwacht mag worden dat wanneer ervaren kleuterleerkrachten meer spelstimulering aan kinderen gaan geven de betrokkenheid van kinderen bij hun spelsituaties zal worden vergroot. De ervaren kleuterleerkrachten dienen op de hoogte te worden gebracht van de mogelijkheden van spelinterventies om de betrokkenheid van kinderen te vergroten. Programma's voor spelen in en rond de school, met spelactiviteiten voor verschillende groepen kinderen en die van dag tot dag kunnen worden toegepast, zullen ervaren kleuterleerkrachten een basis verschaffen om de kleuters meer te stimuleren in hun spel. Bij leerkrachten is behoefte aan dergelijke programma's (zie Harskamp, Pijl & Snippe, 1991). Er zijn in het verleden en recentelijk enkele aanzetten gegeven voor zulke programma's (zie *Speciale Spelbegeleiding*, Bosch & Bruins, 1984; *Spel en Spelen*, Janssen-Vos, Dikken & Verkley, 1990). In toekomstige onderzoeksprojecten ten behoeve van het kleuteronderwijs kan de ontwikkeling en implementatie van spelprogramma's wor-

den onderzocht. Vooral spelprogramma's die gericht zijn op de ontwikkeling van algemene basisvaardigheden (zoals betrokkenheid bij het uitvoeren van taken) en van specifiekere vaardigheden (zoals het zich ontwikkelend lezen, schrijven en rekenen) lijken in de hedendaagse basisschool bijzonder welkom (zie Harskamp & Willemsen, 1991; Verhoeven & Mommers, 1992).

Daarnaast is onderzoek naar de ontwikkeling en implementatie van klasmanagementcursussen voor de onderbouw van de basisschool van groot belang voor het verhogen van de betrokkenheid van kinderen bij beginnende en onervaren leerkrachten. Het Christelijk Pedagogisch Studiecentrum zal cursusjaar 1993/1994 op een aantal PABO's met een dergelijke cursus starten.

Literatuur

- Berlyne, D. (1960). *Conflict, Arousal and curiosity*. New-York: MacGraw-Hill.
- Bosch, N., & Bruins, A. (1984). *Speciale spelbegeleiding werkboek*. Tilburg: Zwijsen.
- Brophy, J. E., & Good (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock, (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 328-375). New York: MacMillan.
- Bühler, Ch. (1928). *Kindheit und Jugend*. Leipzig.
- Christie, J. F., & Johnson, E. P. (1983). The role of play in social intellectual development. *Review of Educational Research*, Spring, vol. 5, 3, 93-115.
- Doyle, W. (1986). Classroom organisation and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 392-431). New York: MacMillan.
- Duim, G. J. van der, & Blok, H. (1990). Knelpunten in de opleiding tot kleuterleerkracht. *Didaktief*, 20(8), 20-22.
- Erikson, E. (1974). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Faber, S. E. K. (1990). De effecten van spelbegeleiding in het reguliere en het speciale onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 29, 84-108.
- Harskamp, E., & Willemsen, T. (1991). Programma's en speelleermaterialen voor voorbereidend rekenen in de basisschool. *Pedagogische Studiën*, 68, 404-415.

- Harskamp, E., Pijl, S. J., & Snippe, J. (1991). *Spel en spelstimulering in het primair onderwijs*. Groningen: RION.
- HBO-raad (1989). *Actieplan lerarenopleiding basis-onderwijs*. Hogeschool Bericht, nr. 6, 8. 151-166.
- Hellendoorn, J., & Zanten, B. L. van (1989). Speltraining bij basisschoolleerlingen, eerste resultaten. *Nederlands Tijdschrift voor Onderwijs en Opvoeding*, 5(2), 76-86.
- Janssen-Vos, F., Dikken, N., & Verkley, H. (1990). *Spel en spelen, kleuters in de basisschool*. Assen: Van Gorcum.
- Janssen-Vos, F. (1991). Van kleuteronderwijs naar basisonderwijs, wat zich in tien jaar tijd afspeelde. *De Wereld van het Jonge Kind*, 8(6) februari, 140-147.
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1985). *Analysis of Linear Structural Relationship by the method of maximum likelihood*. Users' guide LISREL VI. Uppsala: University
- Kooy, R. van der, & Rost, D. M. (1985). Spelonderzoek en spelstimulering. *Pedagogisch Tijdschrift*, 138-148.
- Kopp, C., & Vaughn, B. (1982). Sustained attention during exploratory manipulation as a predictor of cognitive competence in preterm infants. *Child Development*, 52, 174-182.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York/Holt: Rinehart and Winston.
- Kuyk, J. J. van (1987). Basisvorming in het kleuteronderwijs. In J. J. van Kuyk (red.), *Basisvorming in de basisschool* (pp. 219-240). Tilburg: Zwijsen.
- Laevers, F. (1991). *The innovative project Experiential Education*. Leuven: Katholieke Universiteit.
- Levy, A. I. C. (1984). The language of play. The role of play in language development, a review of literature. *Early Child Development and Care*, 17, 49-62.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation*. New York: Norton.
- Popping, R. (1983). *Overeenstemmingsmaten van nominale data*. Academisch proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.
- Rubin, K. H., Fein, G., & Vandenberg, B. (1983). Play. In P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology*, vol. 4 (pp. 693-774). New York: John Wiley.
- Ruff, H. A., & Lawson, K. R. (1990). Development of sustained and focused attention in young children during free play. *Developmental Psychology*, 26(1), 85-93.
- Singer, J. L. (1985). Verbeeldend spel: implicaties voor preventie en kinderspsychotherapie. In J. Hellendoorn (red.), *Therapie, kind en spel* (pp. 89-107). Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Ven, J. van de, Vrieze, G., & Claessen, J. (1988). *Grensverkenners in de basisschool. Een onderzoek naar volledige inzetbaarheid van voormalige LO- en KO-leerkrachten in het basisonderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Verhoeven, L., & Mommers, C. (1992). Ontwikkelings- en programmagericht leesonderwijs. In L. Verhoeven (red.), *Handboek lees- en schrijfdidactiek* (pp. 101-118). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Winer, B. J. (1961). *Statistical principles in experimental design* (2nd. ed.). London: McGraw-Hill.
- Wolbert, R., Schaap-Hummel, J., & Span, P. (1986). *Individualisering en differentiatie in de basisschool*. 's-Gravenhage: SVO.

Manuscript aanvaard 7-6-1993

Auteur

E.G. Harskamp is als coördinator onderwijsonderzoek verbonden aan het RION, Instituut voor Onderwijsonderzoek te Groningen.

Adres: RION, Instituut voor Onderwijsonderzoek, Westerhaven 15, 9718 AW Groningen.

Abstract

Play at school

E.G. Harskamp. *Pedagogische Studien*, 1993, 70, 337-351.

Six years after the implementation of the Primary Education Act in the Netherlands, a controversy has arisen concerning the quality of the educational programme for four- to six-year-olds. According to educational experts, the new programme is in danger of losing play intervention as an important instructional component. A study involving grade 2 classes has revealed striking differences between teachers regarding the amount of time they allow for play and the degree to which they stimulate pupils to engage in play. Generally speaking, one-third of classroom time is devoted to play and the remainder to

other activities. The differences between teachers with regard to play intervention also become evident in the classroom level of involvement in play. The degree to which teachers demonstrate effective classroom management has an even greater impact

on involvement, however. Practical recommendations made within the framework of this project are: development of play programmes for younger children and in-service classroom management training for teachers.

Bijlage 1

Correlatiematrix van factoren en de variabele betrokkenheid van kinderen bij spelsituaties

| | OPL | SES | ERV | ALG-ST | STUR | DCONT | ORG | BETR |
|-------|-------|--------|-------|--------|--------|--------|--------|------|
| OPL | - | | | | | | | |
| SES | 0.00 | - | | | | | | |
| ERV | 0.41 | 0.12 | - | | | | | |
| ALGST | -0.04 | -0.16 | 0.00 | - | | | | |
| STUR | -0.02 | -0.24* | -0.10 | -0.63* | - | | | |
| DCONT | 0.13 | -0.25* | -0.34 | -0.13 | -0.23* | - | | |
| ORG | -0.06 | -0.15 | 0.18 | -0.21* | -0.12 | 0.41* | - | |
| BETR | -0.01 | 0.17 | 0.12 | 0.20* | 0.24* | -0.31* | -0.34* | - |

Noot: * betekent significant bij $p < .05$