



DE OVERGANG
NAAR DE KLEUTERSCHOOL
VOOR KINDEREN UIT
GEZINNEN IN ARMOEDE

Brecht Peleman, Michel Vandenbroeck
& Piet Van Avermaet

COLOFON

Het onderzoek over de overgang van kinderen uit gezinnen in armoede naar de kleuterschool kwam tot stand dankzij het Kinderarmoedefonds en het Fonds voor Wetenschappelijk Onderzoek. Het werd uitgevoerd door de Vakgroep Sociaal Werk en Sociale Pedagogiek in samenwerking met het Steunpunt Diversiteit en Leren, beiden van de Universiteit Gent.

Promotoren: Prof. Michel vandenbroeck (Vakgroep Sociaal Werk en Sociale Pedagogiek, UGent) en Prof. Piet Van Avermaet (Steunpunt Diversiteit en leren, UGent).

Onderzoekers: Brecht Peleman (Vakgroep Sociaal Werk en Sociale Pedagogiek, UGent) en Reinhilde Pulinx (Steunpunt Diversiteit en leren, UGent).

Voor hun waardevolle medewerking, input en feedback danken we:

Lisandre Bergeron-Morin, Caroline Boudry, Lien De Coninck, Hannelore De Greve, Sara De Meerleer, Jan De Mets, Carmen C. Draghici, Carolien Frijns, Hester Hulpia, Jeroen Janssen, Els Menu, Elke Naessens, Jan Peeters, Ellen Rutgeerts, Sandra Van der Mespel, Katrien Van Laere, Floor Verhaeghe.

De studenten 3e Bachelor of Science in de Pedagogische Wetenschappen en het Schakel- en Voorbereidingsprogramma tot de Master Of Science in het Sociaal Werk, Universiteit Gent (2015-2016).

Het schoolpersoneel, de ouders en de kinderen uit de vier scholen.

Tekening cover: Aline

© 2019 UGent



Alles uit deze publicatie mag verspreid en overgenomen worden mits correcte bronvermelding, maar mag niet verspreid worden voor commerciële doeleinden.

De correcte bronvermelding is:

Peleman, B., Van Avermaet, P. & Vandenbroeck, M. (2019). *De overgang naar de kleuterschool voor kinderen uit gezinnen in armoede*. Gent: Vakgroep Sociaal Werk en Sociale Pedagogiek – Steunpunt Diversiteit en leren, UGent.

VAKGROEP SOCIAAL WERK EN SOCIALE PEDAGOGIEK
STEUNPUNT DIVERSITEIT EN LEREN

DE OVERGANG
NAAR DE KLEUTERSCHOOL
VOOR KINDEREN UIT
GEZINNEN IN ARMOEDE

Brecht Peleman, Michel Vandenbroeck & Piet Van Avermaet



UNIVERSITEIT
GENT

INHOUD

I. Inleiding en probleemstelling	1
1. De beleidscontext	1
2. Taalverwerving in de kleuterschool	4
3. Transities	10
4. Onderzoeksdoelstellingen	12
II. Onderzoeksmethodologie	14
1. De selectie van kinderen en klassen	14
2. De vier cases	15
3. Dataverzameling	19
4. Structurering van de data	20
5. Analyse van de talige interacties	24
6. Observaties van de speeltijden en middagpauzes	26
III. Resultaten van de tijdsregistratie	28
1. Tijdsregistratie Klas 1	28
2. Tijdsregistratie Klas 2	31
3. Tijdsregistratie Klas 3	34
4. Tijdsregistratie Klas 4	37
5. Besluit tijdsregistratie	39
IV. Resultaten van de analyses van de talige interacties	42
1. Hoeveelheid taal	42
2. Aantal taaluitingen met de focuskinderen	49
3. Kwaliteit van de interacties	60
4. Besluit van de analyse van talige interacties	75
V. De speeltijden en de middagpauze	82
1. De geselecteerde speeltijden en middagpauzes	82

2. Samen zijn met andere kinderen	84
3. Samen zijn met volwassenen	88
4. Het aanbod	93
5. Wachten	94
6. Besluit over de speeltijden en middagpauzes	97
VI. Besluit en Aanbevelingen	100
1. Besluit	100
2. Aanbevelingen	104
Referenties	108
Bijlagen	114
1. Publicaties en presentaties	114
2. Excel Spreadsheets Codering	117

TABELLEN

Tabel 1: Dataverzamelingsperiode en aantal observatiedagen per klas	19
Tabel 2: Overzicht en duur video-observatiemomenten per klas.....	20
Tabel 3: Overzicht type en aantal geselecteerde activiteiten per klas	23
Tabel 4: Geselecteerde Speeltijden en middagpauzes	26
Tabel 5: Overzicht geregistreerde activiteiten Klas 1	28
Tabel 6: Overzicht geregistreerde activiteiten Klas 2.....	31
Tabel 7: Overzicht geregistreerde activiteiten Klas 3.....	34
Tabel 8: Overzicht geregistreerde activiteiten Klas 4.....	37
Tabel 9: Hoeveelheid taal: overzicht van de geselecteerde activiteiten per klas.....	42
Tabel 10: Gemiddelde tijdsduren en standaardafwijkingen voor de 4 klassen	46
Tabel 11: Aantal utterances per interactieopstelling, per klas en per activiteit	48
Tabel 12: Geselecteerde vrijspelmomenten per klas	50
Tabel 13: Vergelijking gemiddelde tijdsduur utterances Kringmomenten	53
Tabel 14: Vergelijking gemiddelde tijdsduur utterances Jas- of boekentasmomenten.....	54
Tabel 15: Vergelijking gemiddelde tijdsduur utterances koek- of fruitmomenten	54
Tabel 16: Gemiddeld aantal en gemiddelde duur van de utterances tijdens vrij spel.....	55
Tabel 17: Individuele activiteiten voor de focuskinderen tijdens vrij spel.....	56
Tabel 18: Samenhang tussen J-K en K-J interacties tijdens vrij spel	58
Tabel 19: Samenhang tussen J-K en K-K interacties tijdens vrij spel.....	58
Tabel 20: Indicatoren voor de kwalitatieve analyse van de taaluitingen	60
Tabel 21: Interacties van FK 1 Klas 4 tijdens vrij spel	72

FIGUREN

Figuur 1: Proces van (tweede) taalverwerving	7
Figuur 2: Gemiddelde wachttijd per activiteit in klas 1	30
Figuur 3: Gemiddelde wachttijd per activiteit in klas 2	33
Figuur 4: Gemiddelde wachttijd per activiteit in klas 3	36
Figuur 5: Gemiddelde wachttijd per activiteit in klas 4	38
Figuur 6: Gemiddelde duur van de talige interacties	44
Figuur 7: Gemiddeld aantal utterances per focuskind.....	51
Figuur 8: Gemiddeld aantal utterances tijdens vrij spel	55
Figuur 9: Kwaliteit taaluitingen Klas 1 – Focuskind 1 (Precious)	61
Figuur 10: Kwaliteit taaluitingen Klas 1 – Focuskind 2 (Ramiz)	63
Figuur 11: Kwaliteit taaluitingen Klas 2 – Focuskind 1 (Roxan).....	64
Figuur 12: Kwaliteit taaluitingen Klas 2 – Focuskind 2 (Matteo)	67
Figuur 13: Kwaliteit taaluitingen Klas 3 – Focuskind 1 (Huri).....	68
Figuur 14: Kwaliteit taaluitingen Klas 3 – Focuskind 2 (Hanna).....	70
Figuur 15; Kwaliteit taaluitingen Klas 4 – Focuskind 1 (Milena).....	71
Figuur 16: Kwaliteit taaluitingen Klas 4 – Focuskind 2 (Yano).....	73

I. INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING

1. De beleidscontext

Deelname aan het kleuteronderwijs kan een positieve invloed op de cognitieve, sociale en emotionele ontwikkeling van jonge kinderen hebben, evenals op hun verdere schoolloopbaan (Lazzari & Vandenbroeck, 2012). De lopende EPPSE studie toont aan dat opvang en onderwijs voor jonge kinderen ('OOJK', voor kinderen van 0 tot 6 of 7 jaar) van hoge kwaliteit positieve effecten heeft die zichtbaar blijven tot in het secundair onderwijs (Sammons et al., 2012). Bovendien is de voorschoolse leeftijd een belangrijke periode in de taalverwerving van jonge kinderen (Becker, Klein, & Biedinger, 2013; Magnuson, Meyers, Ruhm, & Waldfogel, 2004).

Sommige onderzoeken die de effecten van OOJK nagaan, besluiten dat de positieve effecten het grootst zijn voor kansarme kinderen omdat hun vooruitgang inzake cognitieve ontwikkeling groter zou zijn dan bij 'gemiddelde' kinderen (Brilli, Del Boca, & Pronzato, 2011; Felfe & Lalive, 2018), maar dit wordt niet steeds door andere onderzoeken bevestigd (Sylva et al., 2004). De meeste van de (Europese) studies hebben ook kunnen aantonen dat kinderen die OOJK genoten van hoge kwaliteit het ook beter doen op de lagere school. Dat blijkt ook zo te zijn voor kinderen uit arme gezinnen en kinderen met een migratiegeschiedenis (Havnes & Mogstad, 2011; Spiess, Büchel, & Wagner, 2003).

Vanuit deze vaststellingen bestaat er een consensus onder onderzoekers, maar ook binnen internationale beleidsinstellingen zoals de Europese Commissie (2011), dat inschrijving en deelname aan OOJK moet worden aangemoedigd.

De Vlaamse Gemeenschap in België heeft een unieke positie wat dit betreft. Alle kinderen hebben vanaf de leeftijd van 2,5 volledige en vrije toegang tot het kleuteronderwijs. Uit een recent onderzoek van het Departement Onderwijs en Vorming (2016) blijkt dat 99% van alle 5-jarigen, 98.6% van alle 4-jarigen en 97.2% van alle 3-jarigen in 2015 ingeschreven waren in het kleuteronderwijs. In 2014 waren in totaal 3291 of amper 1,4% van alle kleuters niet ingeschreven. De grootste groep hiervan zijn driejarigen. Het gros van de niet-ingeschreven kleuters wonen in de grootsteden Antwerpen en Gent (Departement Onderwijs en Vorming, 2016)

Naast inschrijving heeft het Departement Onderwijs en Vorming ook onderzocht hoeveel kleuters "onvoldoende" aanwezig zijn¹. In 2015 waren 2.5% van alle 5-jarigen, 3.3% van alle 4-jarigen en

¹ Tot 31/12/2018 worden volgende criteria gehanteerd inzake onvoldoende aanwezigheid: kinderen van 3 jaar als ze minder dan 150 halve dagen aanwezig zijn, kinderen van 4 jaar als ze minder dan 185 halve dagen aanwezig zijn en kinderen van 5 jaar als ze minder dan 220 halve dagen aanwezig zijn. Vanaf 01/01/2019 worden deze aanwezigheidsdagen gekoppeld aan de selectieve participatietoelage als onderdeel van de vernieuwde kinderbijslag ("groeipakket"). Drie- en vierjarigen krijgen de jaarlijkse kleutertoeslag van €150 als ze ten laatste twee maanden na hun derde verjaardag ingeschreven zijn, en op 4-jarige leeftijd als ze ingeschreven zijn én voldoende aanwezig waren (minstens 150 halve dagen) in het schooljaar waarin ze 3 jaar werden. Voor 5-jarigen geldt vanaf 01/01/2019 dat ze 250 halve dagen aanwezig moeten zijn om op 6-jarige leeftijd automatisch in het in het lager onderwijs te kunnen starten. Als ze minder aanwezig zijn, zal de klassenraad beraadslagen over hun toegang tot het eerste leerjaar. Er is geen empirisch onderzoek voorhanden dat aangeeft dat er een verschil in effect is boven of onder deze norm.

5.7% van alle 3-jarigen minder vaak aanwezig dan deze norm. 31.6% van de niet-Belgische 3-jarigen en 36.3% van de niet-EU 3-jarigen waren in 2015 onvoldoende aanwezig, ten opzichte van 3.6% van de Belgische 3-jarigen.

Wat betreft de leerlingenmerken zijn er vooral meer afwezigheden bij kleuters die thuis hoofdzakelijk een andere taal spreken dan Nederlands en bij kinderen wiens moeder een opleidingsniveau heeft dat lager is dan een diploma of getuigschrift van het hoger secundair onderwijs (Departement Onderwijs en Vorming, 2016). Origine, thuistaal en opleidingsniveau van de moeder zijn uiteraard elkaar overlappende kenmerken.

Dus, hoewel de inschrijvingen en aanwezigheden in de Vlaamse Kleuterscholen hoog zijn, blijken kinderen die thuis niet het Nederlands spreken en kinderen met een laag opgeleide moeder het vaakst onvoldoende aanwezig te zijn. Vooral bij gezinnen met een Midden- en Oost-Europese origine is dat opvallend.

In Vlaanderen is er heel wat ongerustheid over die ongelijke deelname van kleuters. Sinds 2006 is het Vlaamse onderwijsbeleid dan ook gericht op het verhogen van kleuterparticipatie, met als doel om kinderen uit maatschappelijke kwetsbare situaties via verschillende maatregelen te stimuleren om zo vroeg en zo vaak mogelijk deel te nemen aan het kleuteronderwijs (Vandenbroucke, 2007). Het gaat vooral over een kwantitatieve invulling van participatie, die ook naar voren komt in het vernieuwde 'Kleuteractieplan' dat huidig onderwijsminister Crevits eind 2016 lanceerde. Daarin staat het streven naar maximale participatie voorop, zowel wat betreft inschrijvingen als aanwezigheden en met specifieke aandacht voor "*de hardnekkige groep die niet ingeschreven geraakt*" (Crevits, 2016, p. 10). Overeenkomstig het regeerakkoord, legt het actieplan kleuteronderwijs bovendien een grote nadruk op de kleuterschool als geprivilegieerde plek voor de taalontwikkeling van kleuters.

Vanuit de positieve effecten die OOK kunnen hebben op de ontwikkeling en ervaringen van kinderen, is het stimuleren van deelname en inschrijving natuurlijk erg belangrijk. Toch wijst heel wat onderzoek er ook op dat het verder moet gaan dan een hoofdzakelijk kwantitatieve benadering van kleuterparticipatie.

Het eerder vermelde onderzoek van het Departement Onderwijs en Vorming (2016) stelde vast dat kinderen die minder aanwezig zijn in de kleuterschool bij gelijke gezinskenmerken ("controleren op SES-indicatoren") vaker blijken over te zitten in de lagere school. Kleuterparticipatie doet er dus toe. Maar, bij gelijke deelname ("controleren op kleuterparticipatie") blijken kinderen uit kansarme gezinnen en gezinnen met een migratie-achtergrond vaker over te zitten in de lagere school, in vergelijking met kinderen uit gezinnen met een hoge SES. Het tweede verband blijkt zelfs sterker te zijn dan het eerste. De kleuterschool doet er dus gemiddeld toe, maar doet dat blijkbaar niet voor elk kind.

Deze bevindingen liggen in de lijn van wat de PISA-resultaten keer op keer bevestigen: op Frankrijk en Luxemburg na, wordt het schoolsucces van kinderen nergens zo sterk voorspeld door de sociaal economische achtergrond van de kinderen als in België (Danhier & Jacobs, 2017). "*Onze onderwijssystemen behoren tot de minst gelijke in de geïndustrialiseerde democratische landen*" (Danhier & Jacobs, 2017, p. 21). Dit illustreert hoe het huidige onderwijsstelsel in Vlaanderen er niet in slaagt de reproductie van sociale ongelijkheid een halt toe te roepen, ondanks de hoge inschrijvingsaantallen (Jacobs, Rea, Teney, Callier, & Lothaire, 2009).

Onderzoek toont dat de positieve effecten van deelname aan OOJK enkel bereikt kunnen worden wanneer er sprake is van goede kwaliteit. Het EPPSE onderzoek laat zien dat in kwaliteitsvolle voorzieningen (gemeten volgens de ECERS-R² meetschalen) alle kinderen meer vooruitgang maken in hun ontwikkeling, los van hun achtergrond (Sammons et al., 2012). Toch leiden niet alle onderzoeken tot dezelfde conclusies. Een recente Deense studie (Jensen, Holm, & Bremberg, 2013) vond dat het verhogen van de kwaliteit van de OOJK via in-service training van kinderbegeleiders / kleuterleerkrachten net leidde tot een vergroting van de kloof tussen kinderen met een hoge en een lage SES. Frans onderzoek (Caille, 2001) toonde dat – gecontroleerd op SES – een instap in de kleuterschool op twee in plaats van drie jaar geen positief effect heeft op de latere schoolloopbaan. De meta-analyse van 15 jaar investeren in programma's inzake achterstandsbestrijding voor twee- tot vierjarigen in de Nederlandse peuterspeelzalen, toonde ook niet het verwachte positieve effect (Fukkink, Jilink, & Oostdam, 2015). En in Vlaanderen vond een recente studie (Sierens, Van Avermaet, Van Houtte, & Agirdag, in press) wel een licht positief effect van vroege kleuterparticipatie op wetenschappen (gemeten in het 4^e en 5^e leerjaar) maar geen effect voor leesvaardigheid Nederlands.

Kortom: de kleuterschool doet er toe, maar niet elke kleuterschool doet er toe. Daarom is het cruciaal om te begrijpen hoe 'kwaliteit van OOJK' geconstrueerd en geïmplementeerd wordt op niveau van de school en op niveau van de kleuterklas en hoe concepten van onderwijskwaliteit zich verhouden tot de ervaringen van kinderen en ouders in kansarmoede en met een risico op sociale uitsluiting.

In de meeste longitudinale studies of in onderzoeken met een experimentele onderzoeksopzet, wordt 'kwaliteit' hoofdzakelijk gemeten via gestandaardiseerde meetschalen zoals CLASS, ITERS en ECERS (Harms, Cryer, Clifford, & Yazejian, 2017) of via lokale aanpassingen van deze schalen (Sammons et al., 2004).

Wat deze onderzoeken verbindt, is de vaststelling dat 'onderwijskwaliteit' bovenal gekenmerkt wordt door stimulerende en ondersteunende interacties tussen leerkracht en kind, in rijke klasomgevingen (Sabol, Hong, Pianta, & Burchinal, 2013). Er bestaat een consensus dat interacties tussen volwassene en kind en tussen kinderen onderling cruciaal zijn en dat specifiek 'shared thinking' een essentiële rol speelt (UNICEF, 2008). Dit 'interactioneel uitgangspunt' kent zijn wortels in het sociaal constructivisme of de participerende leer- en ontwikkelingstheorie (Hedges & Cullen, 2012). Men vertrekt daarbij van de aanname dat kinderen leren door te handelen en te communiceren in alledaagse situaties, in relatie met hun ouders, andere opvoeders en kinderen.

Kinderen zijn dus actieve partners in de opvoeding. Ze hebben liefdevolle opvoeders nodig, die hen ruimte geven om te spelen en hen begeleiden in het verwerven van kennis, vaardigheden en taal. En ze hebben andere kinderen nodig om spelenderwijs plezier te maken en de wereld te verkennen. (Singer & de Haan, 2013, p. 16)

Het is ook in dit licht dat we taal en taalverwerving bekijken in dit onderzoek. Vanuit het sociaal constructivisme ziet men taalverwerving als voortkomend uit het verlangen van kinderen om hun

² Early Childhood Environment Rating Scale-Revised. Een instrument om de proceskwaliteit van OOJK-voorzieningen voor kinderen van 2,5 tot 5 jaar oud te beoordelen. Het meetinstrument bestaat uit 7 subschalen: (1) Ruimte en Meubilering, (2) Individuele Zorg, (3) Taal, (4) Activiteiten, (5) Interacties, (6) Programma en (7) Voorzieningen voor ouders en personeel.

omgeving te begrijpen en ervaringen te delen. Zodoende wordt kennis 'geco-construeerd' en worden emoties gedeeld in interactionele processen.

Onderzoek naar de kwaliteit van OOJK toont verder ook dat definities van kwaliteit aanzienlijk kunnen verschillen per land door de specifieke historiek en context. Toch is er een duidelijke consensus vast te stellen die ook in internationale beleidsrapporten naar voren geschoven wordt: kwaliteitsvolle OOJK vertrekt best vanuit een brede, holistische kijk op de ontwikkeling van kinderen, waarin 'zorg' (care) en 'leren' (education) even belangrijke concepten zijn voor de opvang en onderwijs van kinderen tussen 0 en 6 jaar (European Commission, 2011; Eurydice, 2009; Penn, 2009).

Toch is meer kwalitatief onderzoek nodig om te ontrafelen wat precies kenmerkend is voor kwaliteitsvolle interacties in contexten van culturele en socio-economische diversiteit. Zulk onderzoek moet voorbij gaan aan de 'standaardisering' van meetschalen, omdat die niet voldoende de dagelijkse (hier en nu) leerervaringen van kinderen en de interactionele dynamieken weten te vatten (Laevers & Heylen, 2003). Zodoende houden ze niet voldoende rekening met de stem van kinderen en hun gezin (Dahlberg, Moss, & Pence, 1999).

2. Taalverwerving in de kleuterschool

Een uitdagende leeromgeving

In de Nederlandse schooltaal vaardig worden biedt voor kinderen een erg belangrijke ingangspoort naar de inhouden van alle andere leergebieden. Kinderen die die schooltaal beheersen, hebben een stapje voor. Om schoolsucces te garanderen voor anderstalige leerlingen of leerlingen die de schooltaal onvoldoende beheersen, zullen doorgedreven en volgehouden inspanningen in het onderwijs nodig zijn (Van den Branden, 2010). Anderstalige kinderen hebben ongeveer twee jaar nodig om in een vreemde taal een niveau van alledaagse taalvaardigheid op te bouwen. Voor het opbouwen van een niveau van schoolse, abstracte en gedecontextualiseerde taalvaardigheid hebben kinderen zo'n vijf tot negen jaar nodig. De kwaliteit van de leeromgeving is daarbij bepalend (Baker, 2011; Cummins, 2001; Pulinx, Drijkoningen, Van den Branden, & Van Avermaet, 2012; Shohamy, 2006; Van den Branden & Verhelst, 2008).

Daarom gaan we in dit stuk kort in op wat een krachtige leeromgeving is en verdiepen we dat waar het gaat om een taal-krachtige omgeving.

De volwassene maakt het verschil. Er is een brede consensus dat de kwaliteit van de interactie tussen de volwassene en het kind bepalend is voor de mate waarin de voorschoolse voorzieningen de ontwikkeling van de kinderen stimuleren (Slot, Lerkkanen, & Leseman, 2015). Dat geldt in het bijzonder ook voor de taalverwerving (Ramirez-Esparza, Garcia-Sierra, & Kuhl, 2014). Duru-Bellat (2004) verwijst naar onderzoek om te besluiten dat de persoonlijke kenmerken van een leerling minder van belang zijn dan wat leerkrachten elke dag doen. Hatties bekende

bevindingen (2008) liggen in dezelfde lijn: de meest effectieve volwassenen onderscheiden zich in klimaat, ingesteldheid, kwaliteit en kwantiteit van de instructie.

Het **klimaat** dat een volwassene creëert – openstaan ten opzichte van kinderen, succescriteria en doelen formuleren, engagement van elk vragen, ... – zijn belangrijke factoren om tot schoolsucces te komen.

Ook de **ingesteldheid** van de volwassene is van belang. Wanneer kleuterleerkrachten hoge verwachtingen hebben van de kinderen en geloven dat zij kunnen en zullen groeien, dat prestaties ten goede kunnen worden gekeerd, boeken zij meer leerwinst. De kracht van verwachtingen (een vorm van *self fulfilling prophecy*) beïnvloedt hun handelen zodat hun inschatting van kinderen realiteit wordt. Dat geldt omgekeerd ook (Duru-Bellat, 2004): volwassenen reageren anders en hebben andere verwachtingen als zij het leerresultaat afhankelijk maken van criteria als geslacht, sociale of culturele identiteit, of uiterlijke kenmerken.

Met **kwaliteit en kwantiteit van instructie** verwijst Hattie (2008) naar een pedagogisch kader dat de juiste balans vindt tussen oppervlakkig en diep inzicht, dat op leerstrategieën inzet, dat kinderen in het leerproces activeert. *'The poorer the quality of the teaching practices, the greater will be the differences between individual pupils'* (Duru-Bellat, 2004, p. 52). De kinderen die het minst goed mee kunnen, worden door dit sterke handelen van de volwassene het meest positief beïnvloed. Kinderen die per dag meer en optimale tijd krijgen om actief te leren, presteren beter.

Een grondige studie van de competenties die nodig zijn in de kleuterschool, in opdracht van de Europese commissie (Urban, Vandenbroeck, Van Laere, Lazzari, & Peeters, 2012) leert dat het gaat om een competent *systeem*. In dat competent systeem nemen de competenties van individuele kleuterleerkrachten een centrale plaats in. Maar het gaat om veel meer dan dat alleen. Het gaat ook om hoe ze samenwerken met de assistenten (in Vlaanderen: de kinderbegeleiders of *'kinderverzorgsters'*), hoe die assistenten gewaardeerd worden en om hoe in het team ook tijd vrij gemaakt wordt om te reflecteren over de eigen praktijk (Van Laere & Vandenbroeck, 2018). Het gaat bovendien ook om institutionele competenties die uitwisseling en visievorming op het niveau van de kleuterschool mogelijk maken. En dat hangt dan weer samen met het leiderschap of de governance. Scholen met een sterk beleidsvoerend vermogen werken aan de onderbouwing van die krachtige onderwijspraktijk en aan het professionaliseren van leerkrachten. Zij openen de school en de klassen opdat hun handelen kritisch bevraagd en verfijnd kan worden. Het GOK-onderzoek (Blaton & Van Avermaet, 2010) stelde vast dat op deze wijze het onderwijskundig handelen in de klas van leerkrachten versterkt wordt.

In een recente NESET II³ studie (Sharmahd et al., 2017) wordt in dit licht gesproken van 'de-privatisering of practice', het ont-privatiseren van de klaspraktijk (Lomos, Hofman, & Bosker, 2011; Wahlstrom & Louis, 2008). Via het observeren van de praktijken van collega's, het geven en krijgen van feedback, het opbouwen van relaties met de buurt en het aangaan van dialoog met ouders, worden de muren van de eigen klaspraktijk overstegen en kan de school evolueren naar een professionele leergemeenschap waarin het welbevinden en het leren van alle kinderen en hun gezin bevorderd worden (Sharmahd et al., 2017).

³ Neset II is een netwerk van ECEC experts dat werkt aan de sociale dimensie van professionalisering (Education and Training). In opdracht van de Europese commissie stellen deze experts onderzoeksrapporten op met als doel Europese beleidsmakers te sensibiliseren over de belangrijkste actuele socio-educatieve thema's. Dit heeft een direct effect op de thema's die de Europese Commissie naar voren schuift in internationale projectoproepen. <http://nesetweb.eu/en/>

Een ander essentieel element in het totstandbrengen van een uitdagende leeromgeving is **het benutten van heterogeniteit en diversiteit** en het tot in de kern van de onderwijspraktijk brengen (Van Avermaet & Sierens, 2012). Het uitgangspunt is dat diversiteit in onze samenleving vandaag expliciet en zichtbaar aanwezig is. Deze visie stellen we tegenover de tendensen om diversiteit te problematiseren – en zeker wanneer het gaat om talige diversiteit. Zo bestaan er allerlei percepties bij onder meer onderwijspractici dat niet heterogeniteit maar eerder homogeniteit – homogene groepen creëren – voor elke leerling beter is (Vandenbroeck, 2018b). Volwassenen hebben het vaak moeilijk om met diversiteit in de klas om te gaan en om de diversiteit te benutten als een kracht voor leren. Ze voelen ook druk van allerlei kanten om alle kinderen op hetzelfde moment aan dezelfde lat te leggen (Vandenbroeck, 2018b).

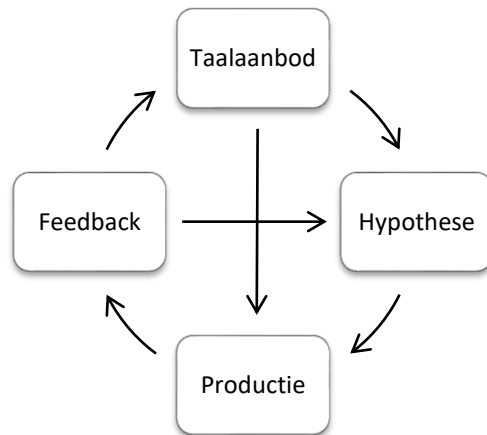
Dat heeft onder andere gevolgen voor hoe ouders zich door deze percepties laten leiden. De druk op hen neemt toe om bijvoorbeeld hun kleuter zo veel en zo vroeg mogelijk naar het kleuteronderwijs te sturen want “anders dreigt de achterstand vroeg te beginnen en amper nog in te halen”. Niet de heterogeniteit van de kinderen en wat zij als ‘rugzak’ naar school meenemen, is het probleem, wel hoe – algemeen gesproken – de leerkracht naar die diverse rugzakjes kijkt: deficitdenken t.o.v. ‘kansarme’, ‘taalzwakke’ of ‘anderstalige’ kinderen. Heterogeniteit in het kleuteronderwijs benutten betekent in de eerste plaats dat deficitdenken terugschroeven. Ook het EPPSE onderzoek toonde dat net de manier waarop de kleuterschool omgaat met diversiteit één van de krachtigste voorspellers is van de het effect van de kleuterschool op de latere ontwikkeling (Silva et al., 2014).

Een taal-krachtige leeromgeving?

Zowat alle kinderen gaan minstens 15 jaar naar school. In die periode construeren ze allerlei kennis. Die kennis wordt verpakt in een bepaald taalrepertoire. We noemen dit de schooltaal of de instructietaal. De kennis en het aanleren van die instructietaal is dan ook erg belangrijk, al van bij de kleuterklas. Voor veel kinderen is die instructietaal een tweede taal.

Steeds meer onderzoek toont aan dat het verwerven van een tweede taal niet erg verschilt met de processen van de ‘eerste’-taal-verwerving. Bij processen van taal- en tweedetaalverwerving staan de volgende kernconcepten centraal (figuur 1): taalinput, taaloutput, talige interactie, feedback, hypothese. Met ‘hypothese’ wordt bedoeld dat kinderen uitproberen en oefenen op basis van eerder geleerde principes en regels. De volwassene kan deze expliciete uitingen dan gebruiken in de taalverwerving.

Figuur 1: Proces van (tweede) taalverwerving



Deze kernconcepten zijn de ingrediënten voor een krachtige *taal*-leeromgeving en kwaliteitsvolle interactie. Onderzoek in toegepaste linguïstiek geeft inzicht in de manier waarop een tweede taal verworven wordt en in het belang en de rol van expliciete en impliciete processen voor taalverwerving. We vatten de belangrijkste bevindingen als volgt samen (R. Ellis, 2008; Hulstijn, 2005; Lightbown & Spada, 2006; Long & Doughty, 2009; Ortega, 2014):

- Taalleerders bouwen een taalsysteem op dat in grote mate onbewust en impliciet is. Het is dit impliciete taalsysteem dat het spontane taalgebruik in functionele en communicatieve situaties stuurt.
- Het taalsysteem bestaat uit een opeenstapeling van connecties tussen vorm en betekenis in het onbewuste geheugen. Deze connecties worden op een sterke context- en vaardigheidsafhankelijke manier geactiveerd: wanneer men geconfronteerd wordt met een specifieke taaltaak in een specifieke context, dan zal het taallerende brein die kennis activeren die het heeft opgebouwd tijdens vorige ontmoetingen van gelijkaardige soort (gelijkaardige vaardigheden die aangesproken worden, in gelijkaardige contexten). Om die activering te spreiden is intensieve oefening in een brede waaier van contexten nodig.

Ook Ellis (2005) benoemt deze belangrijke elementen voor een stevig taalonderwijs: veel interactie, veel taalaanbod, veel mogelijkheden om zelf talige boodschappen te produceren en veel mogelijkheden om er feedback op te krijgen. Hij wijst ook op het belang van het balanceren van enkele, verwante uitersten op een continuüm: goed taalonderwijs vindt naast interactie dus ook een balans tussen impliciet taalleren en expliciete aandacht voor talige elementen, tussen vaste uitdrukkingen en talige regels, tussen aandacht voor betekenis en aandacht voor grammatica. Een goede (taal)leerkracht houdt rekening met individuele verschillen in motivatie, aanleg en leerstijl.

In dit licht waarschuwen Singer & De Haan (2013) voor de valkuil van de ‘te eenzijdig op leerstof gerichte interactie’ (ibid., p. 164). Wanneer professionals in hun interactie met kinderen geen goede balans vinden tussen hun eigen educatieve initiatieven en de initiatieven van kinderen zelf, riskeren ze de zoektocht naar wat betekenisvol is voor kinderen – en daardoor hun affectieve betrokkenheid – uit het oog te verliezen. Bovendien biedt pure instructie geen voldoende basis voor taalverwerving, omdat het meestal geen nieuwe informatie bevat, noch het spreken zelf aanmoedigt (Buschmann & Sachse, 2018).

Als zowel aan de interactie-voorwaarden als aan de voorwaarden van 'balans' en geïndividualiseerde instructie is voldaan, ontwikkelen taalleerders zich op de meest efficiënte manier in de kleuterklas.

Vlotte taalgebruikers hebben duizenden uren oefening gehad (DeKeyser, 2007; N. Ellis, 2002). De impact van herhaalde oefening en het feit dat oefening het belangrijkste is om vlotheid en vertrouwen te ontwikkelen in taalgebruik behoren tot de meest persistente vaststellingen in onderzoek naar tweedetaalverwerving (DeKeyser, 2007). Tweedetaalleerders worden best geconfronteerd met miljoenen taaluitingen om te kunnen participeren in authentieke situaties en om functionele boodschappen te begrijpen en te produceren in het echte leven (Robinson, 2001). Frequentie en belangrijkheid – d.i. de relevantie ten opzichte van persoonlijke noden en aspiraties of het functioneren in bepaalde contexten – hebben een belangrijke impact op de sterkte van de neurolinguïstische connecties (zie Pulinx et al., 2012, p. 12):

- Het taalsysteem wordt sterk beïnvloed door socio-emotionele en affectieve factoren zoals motivatie van de kinderen om de taal te leren (en te leren voor specifieke doeleinden) en gevoelens van veiligheid en zelfvertrouwen tijdens het oefenen (Dörnyei & Ushioda, 2011).
- De meeste kinderen hebben ook een zekere mate van expliciete kennis over taal (woordenschat, grammatica, morfosyntaxis). Expliciete analyse en instructie kan taalleerprocessen versnellen (Norris & Ortega, 2000), maar om het impliciete taalsysteem (dat het functionele taalgebruik aanstuurt) te ontwikkelen, is ontzettend veel oefening nodig (DeKeyser, 2007).

Taalleren verloopt dus volgens grillige patronen en niet uniform voor verschillende kinderen. Dit brengt grote individuele verschillen met zich mee, ten eerste omdat kinderen op vlak van voorkennis, andere taalkennis, geheugencapaciteit, enz. verschillen, en ten tweede omdat zij onbewust op zoek gaan naar patronen en verbindingen met eerder verworven concepten en taalkennis. Met andere woorden, ieder kind moet op zijn of haar eigen manier, patroon en tempo talig gestimuleerd worden.

Kinderen hebben nood aan heel veel begrijpelijk en rijk taalaanbod om het impliciete taalsysteem op te bouwen (N. Ellis, 2002). Ze moeten dit aanbod niet alleen krijgen, maar ze moeten er ook zelf mee aan de slag kunnen gaan. Veel oefenkansen in de praktijk, *usage-based learning*, stelt tweedetaalleerders in staat om hun tweedetaalvaardigheden te ontwikkelen. Taalleren is immers een actief en cumulatief proces: het leren wordt versterkt en aangemoedigd wanneer de leerder op een actieve wijze moet interageren met het aanbod. Bovendien wordt het leren ook versterkt wanneer het kind feedback krijgt op zijn eigen acties (Hattie, 2008).

Thuis talen waarderen

Er is steeds meer wetenschappelijke evidentie voor het positieve gebruik van de thuistaal van anderstalige kinderen, met bemoedigende resultaten voor hun leerproces. Diverse studies concluderen dat, wanneer scholen de meertalige diversiteit van de leerling erkennen en inzetten, zij daardoor het schoolloopbaansucces van het kind kunnen versterken (zie bvb. García & Wei, 2014; Jaffe, 2003; Moodley, 2007; Olivares & Lemberger, 2002; Olmedo, 2003; Ramaut et al., 2013). Het belangrijkste aspect hierbij is de erkenning van de meertalige diversiteit als een

'meerwaarde' en een 'leerbron', eerder dan een 'probleem' of 'deficit'. Van Avermaet & Sierens (2012) spreken in dit verband van 'functioneel meertalig leren'.

Het cognitieve aspect kan bovendien niet gescheiden worden van het sociale en het emotionele aspect van taalverwerving. De thuistaal is een expliciet deel van de eigen identiteit en ook een kwestie van loyaliteit tegenover het gezin. Wanneer kleuterscholen dit negeren en impliciet of expliciet de boodschap aan leerlingen en hun ouders meegeven hun taal en cultuur aan de schoolpoort achter te laten, laten die kleuters een belangrijk deel van hun identiteiten achter. Bij dit soort afwijzing kan men evident de link leggen met minder schoolse en klassikale betrokkenheid. Cummins (2001) geciteerd in Van Gorp & Moons (2014, pp. 58-59) wijst op het belang van een sterke waardering en inzet van thuistaal, onder meer omwille van '*identity investment*': "*to reject a child's language in the school is to reject the child*". Om die reden is het taalbadmodel waarbij enkel de instructietaal in de klas een plek heeft, voorbijgestreefd. Bovendien is er nauwelijks empirische evidentie voor een exclusief taalbadmodel (Sierens & Van Avermaet, 2014).

Ook het klassieke tweetalige model is in contexten van superdiversiteit verouderd en praktisch nauwelijks nog organiseerbaar. Het zet immers de thuistaal al te veel in oppositie tegenover de aan te leren instructietaal en waardeert te weinig de echte meertaligheid. Een meertalige aanpak loont precies wanneer ze de taalrepertoires van de kinderen integreert met het leren van de instructietaal. Dat betekent dat het functioneel meertalig leren-model (Sierens & Van Avermaet, 2014) in de plaats komt van zowel het klassieke exclusieve taalbadmodel als het verouderde tweetalig onderwijs. De veeltaligheid van de kleuters – met al hun variëteiten en repertoires – wordt ingezet als dynamische en complexe taalpraktijk om zo hun leercapaciteit te maximaliseren (García & Flores, 2012; Lewis, Jones, & Baker, 2012). Het gaat om een globaal taalbeleid, waarbij er, onder meer, een heel open houding t.a.v. alle talen en taalvariëteiten heerst (*language awareness*) (Frijns et al., 2011; Hélot, 2017).

In dit klas- en schoolklimaat verwerven leerlingen kennis en aannames over talen en ontwikkelen zo hun metalinguïstische vaardigheden die hen weer verder helpen in het taalleerproces. Tegelijk zorgt dit klimaat voor een hoger welbevinden en een groter zelfvertrouwen (Ramaut et al., 2013) bij kleuters die de instructietaal nog niet beheersen. Zeker bij kinderen wiens moedertaal wordt gepercipieerd als van een lagere status, kan dit positieve effecten hebben, op school en daarbuiten. Deze aanpak moedigt hen immers aan hun ideeën en meningen te uiten in hun eigen taal, als opstap naar het verwerven van de instructietaal. Zo groeit ook hun motivatie om te leren en om goede schoolresultaten te behalen.

Samenvattend

Taal- en tweedetaalverwerving zijn een onderdeel van een expliciet, constructief en open taalbeleid in de school zelf. Deze inbedding is noodzakelijk om tot kwaliteitsvolle en taalrijke interacties met de kinderen te komen. Definities van een dergelijk taalbeleid zijn veelal gekaderd in een schoolcontext. Van den Branden (2010) omschrijft dit als volgt: "*Taalbeleid is de structurele en strategische poging van een schoolteam om de onderwijspraktijk aan te passen aan de taalleerbehoefte van de leerlingen met het oog op het bevorderen van hun algehele ontwikkeling en het verbeteren van hun onderwijsresultaten.*" (in Pulinx et al., 2012, p. 8).

Uit de principes van (tweede)taalverwerving en functioneel meertalig leren halen we de volgende taalstimulerende adviezen voor leerlingen (zowel voor wie Nederlands als thuistaal heeft als voor NT2-leerders⁴):

1. veel interactie, aanbieden van veel spreekkansen, ook via het benutten van de thuistalen;
2. veel en betekenisvolle oefenkansen voor de leerder, een rijk en begrijpelijk taalaanbod;
3. oefenen van de verschillende vaardigheden, inspelen op taaluitingen;
4. waarderende feedback op de taaluitingen, ook die in de thuistalen;
5. hoge mate van frequentie van het taalaanbod;
6. taal oefenen in authentieke of semi-authentieke communicatieve situaties.

Taalleren begint in de kiem met sociale activiteit: adolescenten, volwassenen of kinderen willen met anderen tot actie overgaan of in interactie treden en zetten daarvoor al hun neurologische, cognitieve en emotionele capaciteiten in. Om in de kleuterklas tot taalleren te komen, probeert een leerkracht dan ook best deze sociale activiteit een rol te laten spelen.

3. Transities⁵

Transities vragen zorg

In de meeste kleuterscholen worden instapklassen of onthaalklassen georganiseerd voor kinderen tussen 2,5 en 3 jaar oud. In andere kleuterscholen komen kinderen terecht in 'graadsklassen' met kinderen van 2,5 tot 4 of soms 5 jaar oud. Gemiddeld telt een Vlaamse kleuterklas 20 à 25 kinderen, met 1 leerkracht, hoewel dit per school kan verschillen en dit ook afhankelijk is van het specifieke moment in het schooljaar (Hulpia, Peeters, & Van Landeghem, 2014). Vaak krijgen kleuterleerkrachten ondersteuning van kinderverzorg(st)er voor enkele uren per week.

In de literatuur wordt de transitie van thuis naar school of van kinderopvang naar school niet als een gebeurtenis van één dag omschreven maar als een 'proces van continuïteit en verandering'. Er treedt een verandering van relaties op, de manier van omgaan met de kinderen verandert, kinderen komen in een andere omgeving, ruimte, en er wordt een andere tijdsindeling en context van leren gehanteerd (Fabian & Dunlop, 2006). De transitieperiode begint een tijd voor de kinderen naar school gaan en duurt tot het moment waarop de kinderen en de gezinnen een gevoel van betrokkenheid bij de school ervaren en dat de leerkrachten dit gevoel van betrokkenheid erkennen (Hayes, 2011).

Transities tussen thuis of kinderopvang en school blijken vooral voor kinderen en ouders die in een maatschappelijk kwetsbare positie leven een 'moeilijke' periode, met mogelijks een negatieve

⁴ Met NT2 bedoelen we leerders die specifiek het Nederlands als tweede taal aanleren.

⁵ Deze paragraaf werd samen met dr. Katrien Van Laere geschreven en verscheen in 'De staat van het kind. Het kind van de staat. Naar een pedagogiek van de voorschoolse voorzieningen (Peleman & Van Laere, 2018; Vandenbroeck, 2018a).

impact. Uit een studie over de rol van voorschoolse voorzieningen in het voorkomen van vroegtijdig schoolverlaten in opdracht van de Europese Commissie (DG Education & Culture) blijkt dat de sociale en culturele achtergrond van de gezinnen de transitie beïnvloedt (Dumcius et al., 2014). Kinderen die thuis een andere taal spreken dan de dominante taal op school of kinderen die een andere culturele achtergrond hebben, kunnen kwetsbaar zijn gedurende de transitie vanwege de moeilijkheden die zij ondervinden tijdens de transitie.

Het onderzoek wijst uit dat transitie doorgaans op maat van middenklassegezinnen zijn en dat hierdoor elke transitie het risico op later ongekwalificeerd schoolverlaten doet toenemen. In de kleuterschool gaat men te vaak en te onbewust uit van een norm over wat kinderen moeten kunnen om zich goed te voelen in de kleuterklas. Het gaat over impliciete aannames over hoe een kind zich het best moet gedragen in een groepscontext. Kinderen die naar de kinderopvang zijn geweest hebben een streepje voor, maar we weten dat kinderen uit gezinnen in armoede en kinderen met een migratie-achtergrond veel minder gebruik maken van de kinderopvang.

Populaire denklogica's

Ook ouders en schoolmedewerkers in Vlaanderen ervaren dat die transitie niet voor elk kind gelijk en even vlot verloopt (Van Laere, 2017). Ze proberen daar op verschillende manieren mee om te gaan en hanteren daarbij drie veelvoorkomende denklogica's die elk fungeren als een soort 'coping strategie'.

Kinderen op voorhand klaarmaken: Bij deze eerste strategie gaat men ervan uit dat het beter is om kinderen op voorhand al enkele schoolse vaardigheden aan te leren, zodat kinderen beter voorbereid zijn en zo gemakkelijker mee kunnen op school. Het gaat dan over 'hoe doe je een brooddoos open', 'hoe doe je jas aan', maar ook over taal: de kinderen reeds een notie van de dominante taal aanleren (de schooltaal die meestal Nederlands is) voor ze naar school gaan. Maar het gaat ook over zaken als zindelijkheid. De plek waar kinderen deze schoolse vaardigheden kunnen aanleren zijn dan simulatie-instapklasjes, of de kinderopvang, en er gaan soms stemmen op om deelname aan kinderopvang verplicht te maken in functie van deze voorbereiding.

Kinderen nog even thuishouden: Wat we ook zien terugkomen is de overtuiging dat 'het beter is om de kinderen nog even thuis te houden'. Wanneer kinderen 'nog niet' zindelijk zijn of nog veel nood hebben aan slaap, blijken veel scholen ouders nog steeds te adviseren om het kind nog enkele weken of maanden thuis te houden en het op een later instapmoment 'opnieuw te proberen'. Zo worden kinderen letterlijk soms ontmoedigd om te komen en vaak zijn dit kinderen die niet naar de kinderopvang zijn geweest. Door deze kinderen te ontmoedigen naar school te komen, riskeert de sociale ongelijkheid nog meer versterkt te worden.

Learn it the hard way: Dit is de overtuiging dat kinderen en ouders zich best zo snel mogelijk aanpassen van zodra ze in de kleuterschool toekomen. Dat zien we onder meer in situaties waarbij ouders gestimuleerd worden om in de klas zo snel mogelijk afscheid te nemen van hun kind, en vaak heel abrupt: bijvoorbeeld wenende kinderen die door de juf uit de armen van de ouders worden getrokken. 'Ouders moeten leren hun kind loslaten', klinkt het.

Ook de overtuiging 'dat het uiteindelijk allemaal wel goed komt' zien we vaak terugkomen, of 'Het gaat wel over'. Om met de moeilijke transitie om te gaan, houden ouders en schoolmedewerkers

zich voor dat het 'normaal' is dat kinderen veel wenen tijdens de eerste schoolweken. Toch zien we dat sommige kinderen het een lange periode echt moeilijk hebben bij de overgang naar de kleuterschool. In die zin kunnen we ons toch afvragen of deze 'verharding' het beste is voor een kind, ook al 'gaat het wel over'.

Kindrijpe scholen

Kenmerkend voor deze drie denklogica's is dat de focus vooral ligt op het 'schoolrijp' maken van kinderen. Het probleem en de oplossing wordt op die manier gelegd bij het kind en de ouders. Zij moeten zich aanpassen en klaarmaken. Echter, als een school minder belang hecht aan het veranderen van de eigen context en meer aan het feit dat het kind (en de ouder) moet veranderen, is er minder kans op een succesvolle transitie (Kennedy, Cameron, & Greene, 2012).

Bovendien toont onderzoek dat een exclusieve focus op het schoolrijp maken van kinderen en ouders bepaalde groepen nog meer marginaliseert en de sociale ongelijkheid versterkt (Bloch & Kim, 2015; Lehrer, Bigras, & Laurin, 2014). Amerijckx & Humblet (2015) stelden vast dat kleuterleerkrachten vaak impliciet uitgaan van een 'gemiddeld' kind, dat ervaring heeft met groepsopvang in de kinderopvang en daardoor reeds beter voorbereid is op en kennis heeft van schoolse vaardigheden en concepten. De kinderopvang in Vlaanderen kent echter een ongelijk gebruik en is vaak minder toegankelijk voor kinderen uit kansengroepen (zie onder meer Ghysels & Van Lancker, 2010). Door te verwachten dat 'het goede kind' mee zal kunnen in de kleuterschool omdat het naar de kinderopvang is geweest, dreigen deze kinderen sneller uit de boot te vallen, met een risico op een bevestiging van hun ongelijke sociale positie. We kunnen de voorwaardelijkheid in vraag stellen: is kennis van deze schoolse vaardigheden/concepten een voorwaarde om deel te nemen aan school, of is de school de plek waar je deze krijgt aangeleerd?

In die zin is het zinvol om ons af te vragen of de school wel aangepast is aan de diverse groep van kinderen en ouders die de samenleving rijk is? *Is de kleuterschool wel kindrijp?* Deze benadering legt de focus op wat de scholen zelf kunnen doen om zorg te dragen voor kinderen met verschillende voorschoolse ervaringen en alle kinderen in te sluiten in zinvolle leerprocessen.

4. Onderzoeksdoelstellingen

Doord de positieve effecten die worden toegeschreven aan kinderopvang en kleuteronderwijs, besteedt het Vlaamse Onderwijsbeleid toenemend aandacht aan het verhogen van deelname aan het kleuteronderwijs. In het bijzonder focust men daarbij op inschrijving en aanwezigheid van kinderen uit maatschappelijk kwetsbare gezinnen. Die focus op kwantiteit dient aangevuld te worden met een focus op kwaliteit, aangezien de positieve effecten enkel gerealiseerd kunnen worden in kleuterscholen waarvan de kwaliteit goed is. Toch ontbreekt het aan diepgaand begrip van wat precies 'kwaliteit' betekent in contexten van diversiteit en van hoe de vroegste leerervaringen van kinderen in die diverse contexten vorm krijgen. Zijn de leerkansen gelijk verdeeld over alle kinderen die deelnemen aan het kleuteronderwijs? Houden actuele invullingen van 'kwaliteit' rekening met de diverse socio-economische en socio-culturele achtergronden van

de kinderen en hun ouders? En in welke mate ondersteunen of bepalen de interacties tussen leerkracht en kind en tussen kinderen onderling het creëren van krachtige leerkansen?

Het is essentieel om zicht te krijgen op de specifieke kwaliteitsaspecten van het onderwijs die bijdragen aan de eerste leerervaringen van kinderen, in relatie tot hun cognitieve, sociale en emotionele ontwikkeling. We weten dat kinderen op erg verschillende en door cultuur bepaalde manieren leren. Inzicht in de 'black box' van leerervaringen van kinderen uit maatschappelijk kwetsbare situaties en kinderen met een migratieachtergrond kan bijdragen tot het begrijpen van de vroege socialisering van deze kinderen en kan misschien het verschil betekenen tussen een kleuteronderwijs dat sociale ongelijkheid reproduceert en een kleuteronderwijs dat die reproductie een halt toeroept.

Ons onderzoek is daarom gericht op de volgende doelstellingen:

1. Diepgaander inzicht verkrijgen in:
 - a. de eerste schoolervaringen van kinderen in armoederisicosituaties tijdens hun transitie naar de kleuterklas,
 - b. de (gemiste) leerkansen van deze kinderen met een focus op leren via sociale interactie,
 - c. de reproductie van sociale ongelijkheid in de vroegste schoolervaringen.
2. Daaruit implicaties voor beleid, klaspraktijk en lerarenopleidingen afleiden.

We wilden daarbij vertrekken van de concrete ervaringen in de kleuterklas. Hiervoor werkten we een kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeksmethode uit die in het volgende deel wordt besproken.

II. ONDERZOEKSMETHODOLOGIE

Het onderzoek brengt de eerste schoolervaringen van acht kinderen uit kansengroepen in beeld. Die acht kinderen kwamen uit vier verschillende instapklassen in vier verschillende scholen. Eerst beschrijven we de acht kinderen⁶ en de vier klassen die we selecteerden. Dan beschrijven we de video-observaties die we over een periode van 11 maanden in deze klassen deden en hoe we die veelheid aan gegevens analyseerden. Een eerste selectie van de video-opnames werd geanalyseerd op vlak van kwaliteit en kwantiteit van de talige interacties en een tweede op vlak van welbevinden en betrokkenheid.

1. De selectie van kinderen en klassen

In eerste instantie werden de geografische regio's bepaald waar het onderzoek kon plaatsvinden. Het doel was om zowel stedelijke als buitenstedelijke gebieden op te nemen die zich kenmerken door een hoog aantal gezinnen in armoede volgens de kansarmoede-index⁷ van Kind en Gezin.

Binnen de driehoek Gent-Antwerpen-Brussel werden 32 scholen opgelijst in de volgende steden/gemeenten (en hun betreffende kansarmoede-index): Ronse (22,8%), Niel (7,4%), Zele (20,8%), Ninove (13,4%), Dendermonde (9,5%), Boom (38,9%), Aalst (9,4%), Menen (20,3%), Lokeren (12,6%), Sint-Niklaas (19,6%) en Brussel (27,0%). De 32 scholen uit deze regio's weerspiegelen de diversiteit aan onderwijsnetten in de Vlaamse Gemeenschap. Alle scholen werden per e-mail of per telefoon gecontacteerd met de vraag naar een verkennend gesprek. Vier scholen gaven aan niet te willen deelnemen aan het onderzoek en twaalf scholen gaven hun toestemming voor een verkennend gesprek. De overige scholen reageerden niet op de eerste communicatie.

Door de verkennende gesprekken met de 12 scholen werd duidelijk dat twee scholen geen kinderen hebben die in aanmerking zouden komen voor de inclusiecriteria van de uiteindelijke steekproef.

Van de resterende tien scholen werd een analyse gemaakt over:

- relevante demografische data en data omtrent kinderarmoede in de gemeente of stad,
- relevante informatie uit de openbare doorlichtingverslagen van de onderwijsinspectie,

⁶Ter bescherming van de privacy worden in dit rapport overal fictieve namen gebruikt.

⁷De kansarmoede-index geeft het aantal kinderen geboren in een kansarm gezin volgens de criteria van Kind en Gezin in jaar x, jaar x-1 en jaar x-2 en die wonen in de gebiedsomschrijving op 31/12 van het jaar x, gedeeld door het totaal aantal kinderen geboren in die 3 jaar en die wonen in de gebiedsomschrijving op 31/12 van het jaar x (in percentages). <https://www.kindengezin.be/cijfers-en-rapporten/cijfers/kansarmoede/>. In Vlaanderen behoren Antwerpen, Brussel en Gent bij de regio's die het hoogst scoren op de kansarmoede-index

- het verslag van het verkennend gesprek,
- enkele foto's van de school.

De analysenota's van elk van de scholen werden besproken in de stuurgroep wat leidde tot een shortlist van 6 scholen. Deze 6 scholen weerspiegelden een maximale diversiteit op vlak van onderwijsnet en provincie. In elk van deze 6 scholen voerden twee onderzoekers een volledige ochtend (08h00-12h00) observaties uit in de instapklas. Waar mogelijk werden ook introductiemomenten tussen nieuwe ouders en de leerkracht van de instapklas bijgewoond. Op die manier werd gepoogd ook de ouders reeds op voorhand te leren kennen. Het geheel van de verschillende contactmomenten leverde waardevolle informatie en veldnotities op die werden gebundeld in 6 'schoolrapporten'. In deze rapporten werd tevens concrete informatie opgenomen over de kinderen die zouden instappen op een van de volgende instapmomenten in het schooljaar. Op basis van deze informatie werden uiteindelijk 4 instapklassen uit 4 verschillende scholen gekozen als cases voor het onderzoek. Bij de keuze van deze vier scholen maximaliseerden we de diversiteit op vlak van onderwijsnet en provincie, om aan de diversiteit uit de oorspronkelijke lijst van 32 scholen recht te doen. Dit liet toe om een doelgerichte steekproef (Robson, 2002) samen te stellen met 4 individuele cases, waarbij elke case een instapklas voor de jongste kleuters (2,5 tot max. 4 jaar oud) is.

In elke klas werden 2 kinderen uit maatschappelijk kwetsbare gezinnen (volgens het 'aantikken op een of meerdere SES-criteria'⁸) geselecteerd als focuskinderen voor de betreffende klas. Binnen die groep van acht kinderen werd naar diversiteit gestreefd op verschillende vlakken: geslacht, al dan niet komende uit een gezin met migratieachtergrond, al dan niet hebben van kinderopvangervaring en al dan niet hebben van broers of zussen op school.

2. De vier cases

Klas 1

In gemeente A waar de school van klas 1 zich bevindt, wordt 25% van de kinderen geboren in een kansarm gezin⁹. Op niveau van de school heeft ongeveer 25% van de kinderen een lage SES. We vingen de video-observaties in klas 1 aan op 20 april 2015, het instapmoment na de paasvakantie. Toen waren er 22 kinderen in de klas. Aan het einde van het schooljaar was de klasgroep aangegroeid tot 28 kinderen. Klas 1 hanteert een 'doorschuifstelsel': omdat de klasgroep via de verschillende instapdata doorheen het schooljaar geleidelijk aan groter wordt, schuiven de oudste kinderen van de groep na een bepaalde periode door naar de volgende klas, de eerste kleuterklas. De andere kinderen uit de groep blijven in de instapklas. Zo kan het gebeuren dat bepaalde kinderen in hun eerste schooljaar een extra transitie doormaken naar een nieuwe klas. Ook de twee focuskinderen schuiven na een periode door naar de volgende klas

⁸ In de scholen worden deze kinderen ook wel als 'indicatorleerling' aangeduid.

⁹ De hierover beschikbare cijfers dateren van 2013.

(zie verder). In de instapklas zijn er twee volwassenen: een voltijdse kleuterjuf en een kinderbegeleider¹⁰ die enkele uren per week aanwezig is. In de eerste kleuterklas is er enkel een kleuterjuf, geen kinderbegeleider (voor 23 kinderen).

Beide klassen hanteren in grote lijnen volgend uurschema:

- 08h45: kringmoment gevolgd door vrij spel in hoeken en opruimen
- 10h30: stukje fruit eten, naar de wc gaan, jassen aan
- 10h50: speeltijd op de speelplaats
- 11h15: vrij spel in hoeken en op het einde opruimen
- 12h15: middagmaal en speeltijd op de speelplaats
- 13h40: namiddagprogramma (tot 15h20)

Precious en Ramiz zijn de twee focuskinderen die we volgden. Het instapmoment op 20 april 2015 was voor beiden hun eerste schooldag. Precious is een meisje van Nigeriaanse origine. In haar thuisomgeving wordt hoofdzakelijk Engels en Igbo gesproken. Precious ging niet naar de kinderopvang en heeft 1 oudere zus op dezelfde school. Ramiz is een jongen van Marokkaanse origine. In zijn thuisomgeving wordt hoofdzakelijk Marokkaans en Frans gesproken. Ramiz ging niet naar de kinderopvang. Hij heeft 1 oudere zus en 1 oudere broer op school. Gedurende het eerste deel van de observatieperiode zaten Ramiz en zijn oudere broer in dezelfde klas. Van 20 april 2015 tot het einde van dat schooljaar zaten Precious en Ramiz samen in de instapklas. In het daaropvolgende schooljaar schoof Precious na de herfstvakantie door naar de eerste kleuterklas, bij een nieuwe juf. Ramiz bleef nog in de instapklas tot aan de kerstvakantie en schoof dan door naar de eerste kleuterklas.

Klas 2

In gemeente B waar de school van klas 2 zich bevindt, wordt 31.5% van de kinderen geboren in een kansarm gezin¹¹. Op niveau van de school heeft ongeveer 55% van de kinderen een lage SES. We vingen de video-observaties in klas 2 aan op 20 april 2015, het instapmoment na de paasvakantie. Toen waren er in totaal 17 kinderen in de klas. Aan het einde van het schooljaar was de klasgroep aangegroeid tot 29 kinderen. Klas 2 hanteert geen doorschuifstelsel zoals klas 1. Aangezien de observatieperiode zich over twee schooljaren uitstrekt, volgden we de focuskinderen (zie verder) wel in twee klassen: de instapklas (van april tot juni) en de eerste kleuterklas (van september tot februari). In de instapklas zijn er twee vaste volwassenen: een voltijdse kleuterjuf en een voltijdse kinderbegeleider. In de eerste kleuterklas is er een kleuterjuf (twee juffen die elkaar afwisselen) en een kinderverzorgster die uitsluitend de wc-momenten begeleidt van de kinderen (geen andere zorg- of leermomenten). In de eerste kleuterklas zijn 15 kinderen.

Beide klassen hanteren in grote lijnen volgend uurschema:

- 08h30: onthaal in de overdekte peuterspeelzaal
- 08h40: vrij spel in hoeken en opruimen en een afsluitend groepsmoment
- 09h40: water drinken, wc, stukje fruit of koekje eten, jassen aandoen

¹⁰ In de rest van het rapport verkiezen we stevast de term 'kinderbegeleider' boven 'kinderverzorgster'.

¹¹ De hierover beschikbare cijfers dateren van 2013.

- 10h00: speeltijd op speelplaats
- 10h40: vrij spel in hoeken en op het einde opruimen
- 11h45: klaarmaken om naar de refter te gaan + vertrek naar de refter
- 12h00: aankomst in de refter, start lunch
- 12h45: start middagspeeltijd
- 13h30: namiddagactiviteit (tot 15h30)

Roxan en Matteo zijn de twee focuskinderen die we volgden. Het instapmoment op 20 april 2015 was voor beiden hun eerste schooldag. Roxan is een meisje van Belgische origine. In haar thuisomgeving wordt hoofdzakelijk Nederlands gesproken. Roxan ging naar de kinderopvang en heeft geen broers of zussen. Matteo is een jongen van Slovaakse origine. In zijn thuisomgeving wordt hoofdzakelijk Slovaaks en Nederlands gesproken. Matteo ging niet naar de kinderopvang. Hij heeft geen broers of zussen. Gedurende de gehele observatieperiode zaten Roxan en Matteo samen in de klas. Ze schoven op 1 september 2015 samen door naar de eerste kleuterklas. Roxan en Matteo kenden elkaar reeds voor hun instap in de kleuterschool.

Klas 3

In gemeente C waar de school van klas 3 zich bevindt, wordt 7.7% van de kinderen geboren in een kansarm gezin¹². Op niveau van de school heeft ongeveer 30 à 35% van de kinderen een lage SES. We vingden de video-observaties in klas 3 aan op 2 september 2015, de dag na het eerste instapmoment van het schooljaar. Toen waren er in totaal 9 kinderen in de klas. Tegen eind januari 2016 was de klasgroep aangegroeid tot 25 kinderen. Van 2 september 2015 tot aan de kerstvakantie van dat schooljaar stond er altijd 1 kleuterjuf (2 juffen die elkaar afwisselden) voor de klas, zonder kinderverzorgster. Na de kerstvakantie werd één van de juffen vervangen door een nieuwe kleuterjuf die werd bijgestaan door een kinderbegeleider tot aan de krokusvakantie. Na de krokusvakantie splitste de klas zich op: de jongste kinderen schoven door naar een nieuw opgericht instapklasje met de nieuwe juf, de andere kinderen bleven zitten en kregen opnieuw een nieuwe juf. Vanaf dan waren er dus twee parallelle instapklassen op school met elk 15 kinderen.

Klas 3 hanteert in grote lijnen volgend uurschema:

- 08h25: kringmoment in de klas
- 10h00: speeltijd op speelplaats
- 10h25: kringmoment, vrij spel in hoeken, knutselactiviteit
- 11h35: klaarmaken om naar de refter te gaan + vertrek naar de refter
- 13h00: start namiddagactiviteiten (tot 15h20)

Huri en Hanna zijn de twee focuskinderen die we volgden. Het instapmoment op 1 september 2015 was voor beiden hun eerste schooldag. Huri is een meisje van Turkse origine. In haar thuisomgeving wordt hoofdzakelijk Frans en Turks gesproken. Huri ging niet naar de kinderopvang en heeft geen broers of zussen op school. Hanna is een van Poolse origine. In haar thuisomgeving wordt hoofdzakelijk Pools en Nederlands gesproken. Hanna ging niet naar de kinderopvang heeft geen broers of zussen op school. Gedurende de gehele observatieperiode

¹² De hierover beschikbare cijfers dateren van 2013.

zaten Huri en Hanna samen in de klas. Ook na de krokusvakantie schoven ze niet door naar de nieuw opgerichte instapklas.

Klas 4

In gemeente D waar de school van klas 4 zich bevindt, wordt 22.3% van de kinderen geboren in een kansarm gezin¹³. Op niveau van de school heeft ongeveer 50 à 60% van de kinderen een lage SES. We vingen de video-observaties in klas 4 aan op 1 september 2015, het eerste instapmoment van het schooljaar. Toen waren er in totaal 26 kinderen in de klas. Tegen eind januari 2016 was de klasgroep aangegroeid tot 32 kinderen. Klas 4 is een 'vaste' klas die geen doorschuifstelsel hanteert. Er staan twee voltijdse kleuterjuffen voor de klas en er is geen kinderverzorgster.

Klas 4 hanteert in grote lijnen volgend uurschema:

- 08h20: start, kringmoment in de klas
- 10h00: speeltijd op speelplaats
- 10h30: kringmoment, vrij spel in hoeken met knutselactiviteit
- 11h30: klaarmaken om naar de refter te gaan + vertrek naar de refter
- 13h10: start namiddagactiviteiten
- 14h25: speeltijd op de speelplaats
- 14h40: namiddagactiviteit of vrij spel in hoeken (tot 15h30)

Milena en Yano zijn de twee focuskinderen die we volgden. Het instapmoment op 1 september 2015 was voor beiden hun eerste schooldag. Milena is een meisje van Macedonische origine. In haar thuisomgeving wordt hoofdzakelijk Frans en Macedonisch gesproken. Milena ging niet naar de kinderopvang en heeft geen broers of zussen op school. Yano is een jongen met Belgische origine. In zijn thuisomgeving wordt hoofdzakelijk Frans gesproken. Yano ging niet naar de kinderopvang. Hij heeft geen broers of zussen op school.

¹³ De hierover beschikbare cijfers dateren van 2013.

3. Dataverzameling

De dataverzameling startte op twee verschillende tijdstippen aansluitend op twee belangrijke instapmomenten¹⁴ van de jongste kleuters in de kleuterschool: in de eerste twee cases (klas 1 en klas 2) startte de dataverzameling op maandag 20 april 2015, de eerste schooldag na de paasvakantie. In klas 3 ging de dataverzameling van start op dinsdag 1 september 2015 en in klas 4 op woensdag 2 september 2015. Voor elk van de geselecteerde focuskinderen waren de instapmomenten hun eerste schooldag. De dataverzameling duurde 7 tot 11 maanden, zoals weergegeven in de tabel hieronder:

Tabel 1: Dataverzamelingsperiode en aantal observatiedagen per klas

Klas	Start dataverzameling	Einde dataverzameling	Aantal observatiedagen
1	20/04/2015	03/03/2016	13
2	20/04/2015	16/02/2016	8
3	02/09/2015	21/03/2016	12
4	01/09/2015	22/03/2016	11

Tijdens de observatiedagen werden de twee focuskinderen per klas door de onderzoekers gefilmd op verschillende momenten doorheen de dag. Om een diversiteit aan momenten te realiseren, werden telkens blokken van twee tot vier uur gefilmd, waarbij de camera's non-stop draaiden.

Een schooldag werd ingedeeld in vijf momenten:

1. de volledige voormiddag (ongeveer 4 uur),
2. de volledige namiddag (ongeveer 2,5 uur),
3. de ochtend tot de 1e speeltijd (ongeveer 2 uur),
4. de 1e speeltijd tot de middagpauze (ongeveer 2 uur) en
5. de middagpauze (ongeveer 2,5 uur).

Om de dagelijkse ervaringen van de kinderen zo goed mogelijk in beeld te brengen, werd meestal met twee camera's gefilmd: één camera die de focuskinderen volgde (handcamera) terwijl de tweede camera vanuit een ruimer perspectief de rest van de klaswerking in beeld bracht (overzichtscamera). Bijgevolg waren meestal twee onderzoekers aanwezig, waardoor we ook uitgebreid veldnotities konden nemen. Onderstaande tabel toont de verdeling van de verschillende observatiemomenten in de vier cases. In totaal vonden 44 video-observatiemomenten plaats en werd met de twee camera's 166 uur film opgenomen:

¹⁴ In Vlaanderen kunnen tussen 2,5 en 3 jaar oud op zeven instapdata naar de kleuterschool: de eerste schooldag na elke schoolvakantie (na de zomer-, herfst-, kerst-, krokus- en paasvakantie), de eerste schooldag van februari, de eerste schooldag na Hemelvaartsdag. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/naar-de-kleuterklas>

Tabel 2: Overzicht en duur video-observatiemomenten per klas

	Klas 1	Klas 2	Klas 3	Klas 4	Totaal
Volledige ochtend	4	2	3	1	10
Volledige namiddag	3	2	3	4	12
Ochtend tot 1e speeltijd	3	2	2	2	9
1e speeltijd tot middagpauze	3	1	2	2	8
Middagpauze	0	1	2	2	5
Totaal # observatiedagen	13	8	12	11	44
Totaal # uur handcamera	26:15:27	17:43:07	28:14:46	23:50:32	96:03:52
Totaal # uur overzichtscamera	20:34:09	16:31:59	13:30:58	19:37:05	70:14:11
Totaal aantal uur video-opname	46:49:36	34:15:05	41:45:44	43:27:37	166:18:03

Naast de video-observaties vonden ook 25 interviews plaats met ouders, leerkrachten en directie. De data en de transcripties zijn opgenomen in de individuele schoolrapporten om waar nodig de onderzoeksresultaten te contextualiseren. Informed consent werd verkregen van alle ouders van de kinderen in de geselecteerde klassen, evenals van de directie en het personeel.

4. Structurering van de data

Transcriptie

Alle opnames van de handcamera¹⁵ op de 44 observatiedagen zijn getranscribeerd en gecodeerd in een daarvoor opgemaakt sjabloon in Excel (zie bijlage 2). Het Excelformulier maakte het mogelijk om woordelijk te transcriberen wat er gefilmd was en dus wat er specifiek gebeurde per opnamemoment. In het formulier kon aangeduid worden of één of beide focuskinderen al dan niet betrokken waren bij een bepaalde activiteit. Er werd een onderscheid gemaakt tussen 11 types 'activiteiten' die plaatsvonden in de instapklassen:

1. **Kringmoment: kinderen in de kring:** het gaat hier om alle momenten waarop de kinderen met de juf in 'de kring' zitten. Elke kleuterklas uit het onderzoek heeft in de klas een plaats waar alle kinderen in één groep kunnen samen zitten, in cirkel- of in u-vorm. Er worden dan, in die kring, activiteiten georganiseerd en geleid door de juf(fen) zoals liedjes zingen aan het begin van de dag, verhaaltjes voorlezen, alle namen van de kinderen overlopen en ze welkom heten,... In sommige klassen eten de kinderen ook in deze kring. Deze eetmomenten in de kring in de klas vallen onder een andere activiteit, met name 'eetmoment koek of fruit', zie verder.

¹⁵ De opnames van de overzichtscamera werden niet afzonderlijk getranscribeerd, maar werden samen gemonteerd met de opname van de handcamera, zodat zogeheten 'beeld-in-beeld-montages' konden worden gebruikt voor de analyses.

2. **Vrij spelen in de klas in hoeken:** de kinderen spelen vrij in de verschillende hoeken van de klas. Het kan zijn dat in sommige hoeken een spel of knutselactiviteit wordt aangeboden door de juf(fen), in een andere hoek ligt speelgoed klaar,... Soms gaan kinderen tijdens dit vrij spelen individueel of met twee naar de wc, maar als dit geen klassikaal wc-moment betreft (zie verder), registreerden we dit als vrije speeltijd.
3. **Eetmoment koek of fruit:** alle momenten waarop kinderen klassikaal (alle kinderen samen) iets eten of drinken. Dat kan een koekje zijn, fruit, een stuk taart dat werd meegebracht voor iemands verjaardag, een drankje... Dit eetmoment kan in de klas zelf zijn, in de tuin, in de gang waar de jassen hangen,... Het gaat **niet** over de structurele middagpauze waar kinderen hun warme maaltijd of hun boterhammen opeten in de refter.
4. **Eetmoment tijdens middag:** de structurele middagpauze waarbij kinderen hun middagmaal nuttigen in de refter of een andere ruimte. Deze 'middag-eet-tijd' registreerden we van zodra de kinderen in de refter toekomen, tot het laatste kind de refter verlaten heeft.
5. **Speeltijd op de speelplaats:** het gaat zowel om de vaste speeltijden in de voor- en namiddag, als over de speeltijd die de kinderen nog rest na het middageten. In sommige scholen kunnen de kinderen ook in een overdekte speelzaal spelen. Wanneer dit het geval is, registreerden we dit ook onder deze noemer. Deze 'speeltijd-tijd' registreerden we van zodra het eerste kind van de klas zichtbaar op de speelplaats is, tot zodra de juffen aankondigen dat de speeltijd gedaan is, of wanneer de bel gaat die dit duidelijk maakt.
6. **Opruimen:** deze activiteit wordt in de meeste klassen door de juffen aangekondigd met een liedje, een muziekinstrument, een gebaar (bvb. klappen), of 'gewoon' verbaal. Van zodra de juf op een of andere manier aankondigt dat er klassikaal opgeruimd moet worden, registreerden we het einde van de vorige activiteit en het begin van het opruimen, ook al begint niet elk kind (of niemand) onmiddellijk op te ruimen. We registreerden de 'opruimtijd' net zo lang tot de juf aankondigt dat het gedaan is.
7. **Kleren aan- en uitdoen:** het klassikaal aan- en uitdoen van jassen, laarzen en andere kleren voor of na een verplaatsing, na een andere activiteit, bij het binnenkomen van de klas,... Deze 'omkleed-tijd' registreerden we van zodra dit wordt aangekondigd door de juffen (of wanneer dit heel duidelijk zichtbaar is) tot wanneer het laatste kind daarmee klaar is. Ook het gezamenlijk 'maken' van de boekentassen registreerden we onder deze activiteit.
8. **Gezamenlijk toiletbezoek:** met de gezamenlijke toiletbezoeken wordt bedoeld op de momenten waarop de kinderen in groep naar de wc (moeten) gaan. Het kan dat niet alle kinderen daadwerkelijk op de wc gaan zitten, maar de juf last wel structureel tijd in om met de hele groep naar de wc te gaan. Het gaat hier dus **niet** over de momenten waar de kinderen individueel of per twee tijdens vrij spelmomenten in de klas of tijdens de speeltijd naar de wc gaan. We registreerden de gezamenlijke toiletbezoeken van zodra dit wordt aangekondigd door de juf tot wanneer het laatste kind klaar is.
9. **Turnen:** turnmomenten zijn klassikale momenten waarop de kleuters met de turnjuf of -meester op een plek (de turnzaal, de tuin van de school,...) bewegingsactiviteiten doen. De 'turntijd' registreerden we van zodra de kinderen met de juf op de turnplek aangekomen zijn

tot wanneer de turnjuf –meester aankondigt dat het gedaan is of dat er opgeruimd moet worden. Het opruimen zelf wordt dan gezien als ‘opruimtijd’ (zie eerder).

10. **Verplaatsingen:** alle momenten waarop de kinderen zich klassikaal van de ene plek naar de andere begeven, onder begeleiding van een volwassene. Bijvoorbeeld van de klas naar de speelplaats, van de speelplaats naar de turnzaal, enz. Deze verplaatsingen registreerden we van zodra een voorgaande activiteit beëindigd werd, tot de groep kinderen op de nieuwe plek voor een volgende activiteit zijn aangekomen.

Bijvoorbeeld: in klas 1 komen de juffen aan het eind van de speeltijd op de speelplaats klappen om duidelijk te maken dat de speeltijd op de speelplaats gedaan is. Van zodra de juffen komen klappen, registreerden we het einde van de activiteit ‘speeltijd op de speelplaats’ en begonnen met het registreren van de activiteit ‘verplaatsingen’. Ook wanneer de kinderen nog enkele minuten moeten wachten op de speelplaats zelf voor ze vertrekken naar de klas, registreerden we dit als ‘verplaatsing’. Door de aankondiging van de juffen is de speeltijd immers voorbij en ‘begint’ de verplaatsing naar de volgende plek/activiteit. De tijd waarin kinderen moeten wachten registreerden we op een andere manier (zie verder).

Wanneer juffen de klaswerking vroeger dan normaal gepland beëindigen aan de deur of op een bankje met de kinderen gezamenlijk wachten op hun ouders; werd dit eveneens geregistreerd als een ‘verplaatsing’ met wachttijd (zie verder) tot wanneer het laatste kind wordt opgehaald.

11. **Uitstap naar buiten:** elke activiteit die de juf(fen) van de klas ondernemen met de groep kinderen buiten de klas, die niet voldoet aan een van bovenstaande. Het kan hierbij gaan om een wandeling in de tuin, spelen op de speeltuin (niet als onderdeel van de middagpauze of een andere speeltijd), een voorstelling in een andere ruimte op school (vb. poppenkast in een andere ruimte, toneeltje van de juffen), enz. We registreerden de uitstap naar buiten onmiddellijk na de activiteit ‘verplaatsing’, (dus wanneer de kinderen op de betreffende plek aankomen) tot wanneer de juf aankondigt dat de activiteit gedaan is en dat er terug vertrokken moet worden naar een andere plek.

Tijdsregistratie

Met de ondersteuning van een groep studenten¹⁶, werden alle 44 video-opnames van de handcamera een tweede keer gecodeerd met een specifieke focus op tijdsregistratie: het doel daarvan was te registreren hoeveel tijd in de klassen uit de steekproef besteed wordt aan elk van de 11 hierboven omschreven activiteiten. Elk fragment werd twee maal gescoord door verschillende studenten om de betrouwbaarheid te verhogen. Wanneer de tijdsmetingen uit elkaar lagen, werden ze herbekeken door de onderzoekers. De onderzoekers controleerden ook een ruime steekproef van alle metingen. Deze oefening levert een perspectief op de klaswerking en probeert de volgende vragen te beantwoorden:

- Hoe ziet de tijdsverdeling eruit in de verschillende klassen?
- Welke verschillende soorten activiteiten vinden er plaats?
- Hoe lang duren de verschillende activiteiten?

¹⁶ De studenten kwamen uit de 3^e Bachelor of Science in de Pedagogische Wetenschappen en uit het Schakel- en Voorbereidingsprogramma tot de Master Of Science in het Sociaal Werk, Universiteit Gent.

- Op welke manier is de tijd verdeeld overheen de verschillende activiteiten?
- Naar welke activiteiten gaat de meeste/minste tijd?
- Hoe vaak en hoe lang moeten kinderen wachten?

Voor deze tijdsregistratie werden eveneens specifieke Excelformulieren opgemaakt. Omdat 'wachten' geen activiteit als dusdanig betreft, maar een onderdeel van een bepaalde activiteit, werd dit afzonderlijk geregistreerd. Van zodra tijdens een activiteit één kind moet wachten tot de volledige groep klaar is, chronometreerden we de wachttijd. Die liep dan tot de activiteit zelf afgelopen was. In die zin betreft de aanduiding 'wachttijd' de 'maximale' wachttijd die minstens één kind heeft ervaren tijdens de activiteit in kwestie.

Selectie van activiteiten

Voor een meer diepgaande kwalitatieve analyse van de ervaringen van de kinderen is is een selectie gemaakt van de video-observaties.

We selecteerden zes types activiteiten als analyse-eenheden: 'Kringmoment: kinderen in de kring', 'Vrij spelen in de klas in hoeken', 'Eetmoment koek of fruit', 'Speeltijd op de speelplaats', 'Kleren aan- en uitdoen' en 'Eetmoment tijdens de middag'. In elk van de vier klassen werden tenminste drie opnames van elk type activiteit geselecteerd waarbij de focuskinderen betrokken waren: één in het begin van de observatieperiode (maar niet de allereerste schooldag van de kinderen), één in het midden en één op het einde van de observatieperiode. Afhankelijk van de specifieke situaties in elke klas, varieert dit licht van klas tot klas. Onderstaande tabel toont een overzicht van het aantal geselecteerde activiteiten als analyse-eenheid:

Tabel 3: Overzicht type en aantal geselecteerde activiteiten per klas

Soort activiteit	Klas 1	Klas 2	Klas 3	Klas 4	Totaal
Kringmoment	4	3	5	4	16
Vrij spel in hoeken	4	4	3	4	15
Eetmoment: koek of fruit	3	3	2	3	11
Kleren aan- en uitdoen	3	4	2	3	12
Speeltijd op de speelplaats	5	5	7	2	19
Eetmoment tijdens de middag	0	1	2	3	6
Totaal	19	20	21	19	79

Op die manier zijn in totaal 79 activiteiten geselecteerd voor kwalitatieve analyse, goed voor 31:20:33 uur videomateriaal (1880 minuten). Elke video-opname is vervolgens 'gemonteerd' zodat de beelden van beide camera's doorgaans naast elkaar konden worden bekeken en gescoord.

5. Analyse van de talige interacties

Bij het analyseren van talige interacties vinden we zowel de frequentie (kwantiteit) als de kwaliteit van de interacties van belang. Voor het analysekader van de talige interacties baseerden we ons op actuele wetenschappelijke literatuur over taalverwerving (zie Deel I, Hoofdstuk 2) en hanteerden we volgende documenten als kader:

CLASS Toddlers (La Paro, Hamre, & Pianta, 2012)

Het 'Classroom Assessment Scoring System' is een analysekader om de kernaspecten van klaspraktijken te onderzoeken die bijdragen aan de kwaliteit, zoals emotionele en educatieve ondersteuning. De Toddler-versie wordt gebruikt met kinderen van 15-36 maanden oud. Het is een gestandaardiseerde en internationaal gevalideerde observatieschaal om de effectiviteit van de interacties tussen leerkrachten en kleuters te meten.

Minimaal Maxitaal (Bogaert et al., 2015)

Minimaal Maxitaal is een praktijkboek vol ideeën en talige tips die kleuterleerkrachten in de onthaalklas en eerste kleuterklas kunnen hanteren bij routines. Het boek gaat ervan uit dat routines krachtige leermomenten zijn, omdat ze een belangrijk aandeel hebben in de schooldag en nauw aansluiten bij de behoeften en de ontwikkeling van een jonge kleuter.

Thuis taal in Onderwijs (Ramaut et al., 2013)

Het Thuis taal in Onderwijs-project werd in opdracht van het Departement Onderwijs en Opvoeding van de Stad Gent (DOOSG) uitgevoerd en liep van januari 2009 tot en met december 2012. Met dit evaluatieonderzoek wilde de DOOSG kunnen vaststellen of aandacht voor de thuis taal binnen onderwijs en opvang een invloed heeft op de schoolresultaten, de motivatie en het welbevinden van allochtone kinderen.

Taal de hele dag! Taal stimuleren tijdens dagelijkse routines (Loman, Moons, & Verstedden, 2012)

De nieuwsbrief 'Taal en Onderwijs' uit december 2012 gaat ervan uit dat dagelijkse rituelen en routines belangrijke momenten zijn voor taalverwerving in de peuter- en kleuterklas. Om die momenten te benutten als rijke taalkansen voor kinderen, hebben de auteurs (medewerkers van CTO, het Centrum voor Taal en Onderwijs) in deze nieuwsbrief achtergrondinformatie en tips bij elkaar geplaatst die kleuterleerkrachten kunnen inzetten in hun klaspraktijk.

Omgaan met Diversiteit in Onderwijs. GOK onderzoek (Blaton & Van Avermaet, 2010)

Dit onderzoeksrapport beschrijft de resultaten van een deelstudie van het GOK Onderzoek van het Steunpunt GOK¹⁷. Met een focus op diversiteit onderzocht men leerkrachtpercepties en -handelingen m.b.t. omgaan met diversiteit. Zodoende poogde men verbanden te leggen tussen percepties en handelen van leerkrachten en achtergrondkenmerken en leren van leerlingen. Op

¹⁷ Het Steunpunt Gelijke Onderwijskansen ondersteunde het onderwijsveld in het vormgeven aan gelijke onderwijskansen tot 31 december 2009. Toen werd de financiering stopgezet door de opdrachtgever, Het Departement Onderwijs.

basis van deze documenten werd een eigen observatiekader uitgewerkt dat een antwoord biedt op volgende vragen:

- Hoeveel talige interactie vindt er tijdens bepaalde activiteiten plaats?
- Hoeveel taaluitingen¹⁸ kunnen worden onderscheiden in de interactie?
- Wat is de kwaliteit van de interactie?
- Wordt het gebruik van thuishalen gewaardeerd?
- Kunnen verschillen in talige interactie tussen klassen die deelnemen aan het onderzoek, gelinkt worden aan verschillen in organisatorische kenmerken van de klassen (groeps grootte; dagindeling, grootte van het klaslokaal)?

Concreet vertalen we dit in drie kwaliteitsaspecten:

1. Taalaanbod leerkracht
 - a. Rijk: spontaan, natuurlijk, niet te veel kindertaal, beperkt aantal verkleinwoorden, spreken in volzinnen, eigen handelingen of denkproces verwoorden, handelingen van de kleuter verwoorden, kinderen uitdagen nieuwe woorden te gebruiken, voldoende abstracte woorden, variatie in woordenschat.
 - b. Begrijpelijk: verbinding van taal en handelen; verbinden van taal (vb. nieuwe woorden) en voorwerpen (die kinderen kennen), kernwoorden vooraan in de zin plaatsen, herhaling en parafrasering, afwisseling en intonatie.
 - c. Aansluiten bij de voorkennis van de kleuter: context en leefwereld, woorden en concepten
 - d. Aansluiten bij de leefwereld van de kleuter: vertrekken vanuit een concreet perspectief om naar een abstract perspectief te gaan.
2. Taalproductiekansen voor kleuter creëren
 - a. Gebruik van open vragen.
 - b. Stimuleren van analyse en redenering: laten vergelijken of voorspellen, stimuleren van probleemoplossend denken en reflecteren.
 - c. Stimuleren van onderling talige interactie en onderling overleg van kleuters.
 - d. Stimuleren informele interactie.
3. Feedback (ondersteuning) door leerkracht
 - a. Geven van hints/hulp.
 - b. Stellen van bijkomende vragen.
 - c. Antwoorden op vragen door nieuwe vragen te stellen.
 - d. Stimulerende commentaren.
 - e. Extra informatie geven na een antwoord op een vraag.
 - f. Kleuter uitdagen om handeling/actie te verwoorden (vb. *“Hoe ben je tot deze oplossing gekomen?”*).

¹⁸ Taaluitingen of ‘utterances’ zijn verbale uitingen van een spreker (kind of leerkracht) tot die stopt of onderbroken wordt. Het is diens ‘conversational turn’ (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974)

6. Observaties van de speeltijden en middagpauzes

Eerder onderzoek gaf aan dat ouders zich zorgen maken over het welbevinden van hun kinderen tijdens de speeltijden en middagpauzes (Van Laere & Vandenbroeck, 2018). Observaties in kleuterscholen bevestigden dat dit een belangrijk aandachtspunt is (Kint, 2016). Bovendien kunnen speelplaatsen belangrijke plekken zijn voor interacties van kinderen onderling.

In ons onderzoek hebben we 30 speeltijden op de speelplaats geobserveerd. Voor de analyse (zie verder) hebben we daarvan 19 speeltijden geselecteerd, voor een totaal van iets meer dan zeven uur film (07:02:52 uur of 423 minuten) en 6 middagpauzes voor bijna vijf uur film (04:41:50 uur of 282 minuten).

Tabel 4: Geselecteerde Speeltijden en middagpauzes

	Speeltijd		Middagpauze	
	Datum	Duurtijd	Datum	Duurtijd
Klas 1	20150513	0:28:01		
	20150624	0:18:38		
	20150909	0:26:27		
	20150918	0:15:02		
	20160121	0:25:55		
Klas 2	20150504	0:26:20	20150430	0:56:11
	20150511	0:18:04		
	20150902	0:29:35		
	20150930	0:15:43		
	20160216	0:30:05		
Klas 3	20150911	0:14:31	20151027	1:16:01
	20150915	0:19:05	20160315	0:58:58
	20151008	0:15:01		
	20151110	0:24:10		
	20160119	0:20:08		
	20160226	0:21:28		
	20160321	0:32:15		
Klas 4	21050907	0:21:07	20150901	0:34:37
	20160128	0:21:20	20150907	0:32:52
			20150917	0:23:11

III. RESULTATEN VAN DE TIJDSREGISTRATIE

Het doel van de tijdsregistratie was te achterhalen hoeveel tijd men in de klassen besteedt aan elk van de 11 soorten activiteiten. We bespreken eerst per klas de gemiddelde tijdsduur van elk van de 11 activiteiten. We geven tevens weer hoeveel de gemiddelde wachttijd per activiteit is en duiden aan in welke activiteiten gemiddeld het meeste wachttijd is. Zoals gezegd, bestaat wachttijd uit momenten waarop de kinderen niets te doen hebben, op een bankje moeten wachten tot de groep klaar is met een bepaalde activiteit wanneer ze zelf al klaar zijn, moeten wachten op hun ouders,... Het is geen activiteit als dusdanig, maar kan soms een onderdeel zijn van een bepaalde activiteit. Daarom werd dit afzonderlijk geregistreerd. Wanneer de wachttijd opgevuld wordt met een activiteit (bijvoorbeeld in boekjes kijken), dan wordt de tijd niet als wachttijd geregistreerd. We besluiten dit deel met een overkoepelende beschouwing over de klassen heen.

1. Tijdsregistratie Klas 1

Gemiddelde tijdsduur van de geregistreeerde activiteiten

Van klas 1 hebben we in totaal bijna 22 uur film gecodeerd (21:58:20). Op het eetmoment tijdens de middag na, registreerden we alle 11 types activiteiten. We filmden twee keer een uitstap naar buiten en drie keer turnen. Alle andere activiteiten kwamen veel frequenter voor in onze observaties, van 6 keer speeltijd op de speelplaats tot 49 keer verplaatsing. Door de totale tijdsduur van alle geregistreeerde activiteiten op te tellen en te delen door het aantal keer we ze registreerden, berekenden we de gemiddelde tijdsduur van alle activiteiten. We geven deze gemiddelden weer in de tabel hieronder (Gem.), samen met de standaardafwijking (SD), het aantal keer we de activiteit hebben geobserveerd (N), de kortste tijdsduur (Min.) en de langste (Max.).

Tabel 5: Overzicht geregistreeerde activiteiten Klas 1

	N	Gem.	SD	Min.	Max.
Kringmoment	16	0:11:25	0:06:01	0:02:34	0:21:55
Vrij spel	9	0:30:20	0:12:27	0:02:27	0:50:39
Eetmoment koek of fruit	7	0:18:19	0:06:33	0:06:36	0:25:43
Eetmoment tijdens de middag	0	/	/	/	/
Speeltijd op de speelplaats	6	0:26:05	0:08:39	0:15:02	0:42:26
Opruimen	11	0:06:12	0:03:54	0:03:54	0:15:59
Kleren aan- en uitdoen	16	0:06:41	0:04:27	0:01:04	0:16:02
Gezamenlijk toiletbezoek	14	0:04:33	0:02:06	0:01:00	0:10:35
Turnen	3	0:26:40	0:06:57	0:17:00	0:33:04
Verplaatsing	49	0:03:56	0:02:56	0:00:15	0:10:05
Uitstap naar buiten	2	0:31:12	0:03:10	0:30:02	0:36:22

In klas 1 duren de uitstappen naar buiten gemiddeld het langst. We observeerden twee keer een uitstap naar buiten: het betrof telkens een wandeling met een activiteit in de nabije bloementuin van de school. De zes speeltijden die we observeerden duurden gemiddeld 26 minuten.

Binnen in de klas duren de vrij spelmomenten gemiddeld het langst. We observeerden negen vrij spelmomenten, waarvan het kortste slechts 2,5 minuten bedraagt. Op deze observatiedag begonnen we het filmen in de klas op een moment dat het vrij spel net ten einde liep waardoor we geen volledig vrij spelmoment observeerden. De acht overige vrij spelmomenten filmden we wel integraal. Het langste vrij spelmoment duurde meer dan 50 minuten.

In vergelijking met de vrij spelmomenten, duurden de kringmomenten in de klas minder lang, met een gemiddelde tijdsduur van bijna 12 minuten. De kringmomenten die het minst lang duren bestaan vaak uit korte momenten in de kring waarbij de juf met de kinderen een liedje zingt als transitie tussen het opruimen en een verplaatsing naar de refter voor het middageten. De langstdurende kringmomenten zijn die waarop bijvoorbeeld het volledige ochtendritueel plaatsvindt: verwelcoming in de kring, liedje zingen over de dagen van de week, een bespreking van het weer buiten en een aansluitend voorleesmoment of uitleg van wat er volgt na het kringmoment.

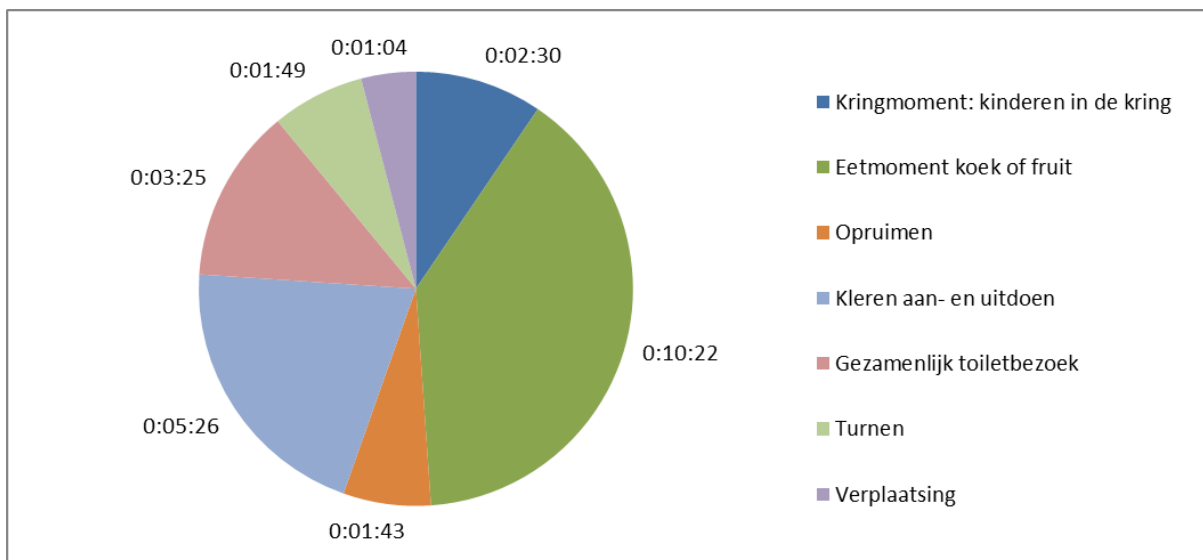
De tijd die gemiddeld gaat naar verschillende routine-activiteiten (opruimen, kleren aan- en uitdoen, gezamenlijk toiletbezoek en verplaatsing) ligt dicht bij elkaar in klas 1. In vergelijking met de andere activiteiten registreerden we binnen de observatieperiode relatief veel van deze routines: 11 keer opruimen, 14 keer gezamenlijk toiletbezoek, 16 keer kleren aan- en uitdoen en 49 keer verplaatsing. Van deze routine-activiteiten duren de verplaatsingen gemiddeld het kortst en het aan- en uitdoen van kleren het langst. Het langstdurende aan- en uitdoen van kleren (10/12/2015) loopt samen met het eetmoment koek en fruit: de kinderen die klaar zijn met hun stuk fruit, mogen in de gang reeds hun jas halen, komen dan terug binnen in de klas, doen de jas aan en wachten in de kring tot iedereen zijn jas aan heeft.

De langstdurende verplaatsing (09/09/2015) betrof het terugwandelen van de speelplaats naar de klas, na de speeltijd. Meestal duurt deze verplaatsing slechts enkele minuten, maar tijdens dit observatiemoment vond er onderweg een discussie plaats tussen de juf en een van de kinderen van de klas, waardoor de verplaatsing langer duurde. Het meisje in kwestie had speelgoed mee van thuis (pareltjes) en liet dat onderweg zien aan enkele kinderen uit de klas, waardoor ze achterbleven op de rest van de groep. Op het moment dat de juf het meisje hier op aanspreekt, vallen alle pareltjes op de grond. De juf maakt zich boos, het meisje moet de pareltjes oprapen en de groep wacht om verder te wandelen.

Wachttijd

In klas 1 registreerden we in totaal 05:23:48 wachttijd. Dat betekent dat 24.56% van de (geobserveerde) tijd gaat naar wachten. In de figuur hieronder geven we de gemiddelde wachttijden weer per activiteit. Die berekenden we door het totale aantal wachttijd van een activiteit te delen door het aantal activiteiten dat we observeerden. Voor de kinderen uit klas 1 was er geen wachttijd bij de volgende geobserveerde activiteiten: vrij spel in de klas in hoeken, speeltijd op de speelplaats en uitstap naar buiten.

Figuur 2: Gemiddelde wachttijd per activiteit in klas 1



In klas 1 kennen de koek- of fruitmomenten de langste wachttijd. Op het koek- of fruitmoment van 09/11/2015 na, bedraagt de wachttijd steeds meer dan de helft van de volledige tijdsduur van de activiteit. Zo zien we dat er tijdens het koek- of fruitmoment op 13/05/2015 ten minste 1 kind van de klas iets meer dan 24 minuten aan het wachten is op de bank onder de kapstokken in de gang, waar de groep fruit eet. Dit fruitmoment zelf duurt 00:25:43.

Ook bij het aan- en uitdoen van kleren zien we dat er relatief veel wachttijd is. Bij slechts 2 van de 16 geobserveerde activiteiten komt geen wachttijd voor. De kortste wachttijd bedraagt 00:01:20 (09/11/2015) op een activiteitsduur van 00:01:31 en de langste 00:14:51 (10/12/2015) op een activiteitsduur van 00:16:02. Alle geobserveerde momenten waarbij kinderen kleren wisselen vinden bij klas 1 plaats op de bankjes bij de kapstokken in de gang buiten de klas.

De derde langste gemiddelde wachttijd registreerden we bij de gezamenlijke toiletbezoeken. Ook hier observeerden we slechts bij 2 van de 14 toiletbezoeken geen wachttijd. De langste wachttijd bedraagt 00:10:13 (09/09/2015) op een activiteitsduur van 00:10:35.

Opvallend is ook de geregistreerde wachttijd tijdens de kringmomenten. Bij 8 van de 16 geselecteerde kringmomenten observeerden we wachttijd. De kortste wachttijd tijdens de kringmomenten bedraagt 00:01:37 (20151210), de langste 00:13:36 (20160303).

Tijdens het kringmoment op 03/03/2016 was er 00:13:36 wachttijd. De kinderen zitten dan met de juf in de kring, vlak voor het begin van de middag. Sommige kinderen zullen worden opgehaald en wachten met hun jas aan in de kring op mama of papa. De andere kinderen zitten erbij en wachten tot iedereen is opgehaald. Wanneer het laatste kind is opgehaald, vertrekt de rest van de klas naar de refter voor het middagmaal. Tijdens het wachten spreekt de juf enkele kinderen individueel aan, maar heel wat kinderen worden niet aangesproken en zitten nietsdoend op de bank te wachten.

2. Tijdsregistratie Klas 2

Gemiddelde tijdsduur van de geregistreeerde activiteiten

Van klas 2 hebben we in totaal iets meer dan 14 uur film gecodeerd (14:03:13). We registreerden alle 11 types activiteiten. We filmde één keer eetmoment tijdens de middag, één keer turnen en twee keer uitstap naar buiten. Alle andere activiteiten kwamen veel frequenter voor in onze observaties, van 4 keer eetmoment koek of fruit tot 28 keer verplaatsing.

Tabel 6: Overzicht geregistreeerde activiteiten Klas 2

	N	Gem.	SD	Min.	Max.
Kringmoment	10	0:10:06	0:07:15	0:03:00	0:24:31
Vrij spel	7	0:23:33	0:10:15	0:04:26	0:41:14
Eetmoment koek of fruit	4	0:16:50	0:01:05	0:15:00	0:17:45
Eetmoment tijdens de middag	1	/	/	/	/
Speeltijd op de speelplaats	6	0:20:30	0:09:28	0:03:11	0:30:05
Opruimen	7	0:04:04	0:02:37	0:00:34	0:08:30
Kleren aan- en uitdoen	16	0:05:20	0:02:56	0:01:08	0:13:10
Gezamenlijk toiletbezoek	4	0:07:45	0:01:58	0:04:52	0:10:04
Turnen	1	/	/	/	/
Verplaatsing	28	0:22:03	0:04:09	0:00:50	0:11:41
Uitstap naar buiten	2	0:22:33	0:15:28	0:06:35	0:37:31

Tijdens de observatieperiode registreerden we de langste activiteitsduur in klas 2 bij het eetmoment tijdens de middag. We observeerden echter maar één eetmoment tijdens de middag (30/04/2015) en dat duurde 00:56:11. We observeerden ook maar één turnmoment (11/05/2015) en dit duurde 00:26:02.

We observeerden twee uitstappen naar buiten. Op 04/05/2015 betreft het een overgang tussen de speeltijd op de speelplaats en de verplaatsing naar de klas: de juf merkt op dat de kinderen "Nog lang niet uitgelopen zijn" en beslist daarom om in de overdekte speelzaal nog een korte activiteit te doen. Ze blaast bellen, laat de kinderen bellen blazen en laat hen achter de bellen aan lopen. Deze activiteit duurt 00:06:35. Op 06/10/2015 betreft de uitstap naar buiten een klasactiviteit met ballen op de speelplaats. Alle kinderen hadden een eigen bal meegebracht. Na een kringmoment waarbij over de ballen (vormen, kleuren, bewegingen,...) gesproken wordt, gaat de juf met de kinderen naar buiten om daar allerlei spelletjes te doen met de ballen. Deze activiteit duurt 00:37:31.

De kortstduurende speeltijd registreerden we op 30/04/2015. Het betreft de speeltijd na het eetmoment tijdens de middag, wanneer de klas de refter verlaten heeft. Omdat dit eetmoment bijna een uur duurde, was er niet veel speeltijd meer over wanneer de kinderen op de speelplaats aankwamen. De overige vijf speeltijden registreerden we wel integraal, het betrof telkens een 'gewone' speeltijd in de voor- of namiddag.

Binnen in de klas duren de vrij spelmomenten gemiddeld het langst. Het kortstdurende vrij spelmoment (02/09/2015) betreft een overgang tussen het gezamenlijke koek- en fruitmoment en de verplaatsing naar de speelplaats. De kinderen die klaar zijn met hun koek of fruit mogen nog eventjes vrij spelen in de klas, terwijl de andere kinderen verder eten. Het kind dat eerst klaar was, heeft aldus de langste vrij speltijd, m.n. 00:04:26. Door dit zo te organiseren vermijdt de juf nutteloze wachttijd voor de kinderen en zorgt ze ervoor dat de anderen rustig kunnen verder eten.

Ook in klas 2 zien we dat de kringmomenten in vergelijking met de vrije spelmomenten minder lang duren. Tijdens het kortste kringmoment (30/04/2015) zingt de juf met de kinderen een liedje bij wijze van overgang tussen het opruimen en een verplaatsing naar de refter voor het middageten. Het langste kringmoment (16/02/2016) betreft het laatste kringmoment van de dag, waarbij de juf met de kinderen in de kring wacht tot de kinderen worden opgehaald door de ouders. De kinderen zitten met hun jas aan in de kring en de juf deelt fluohesjes en boterhamdozen uit.

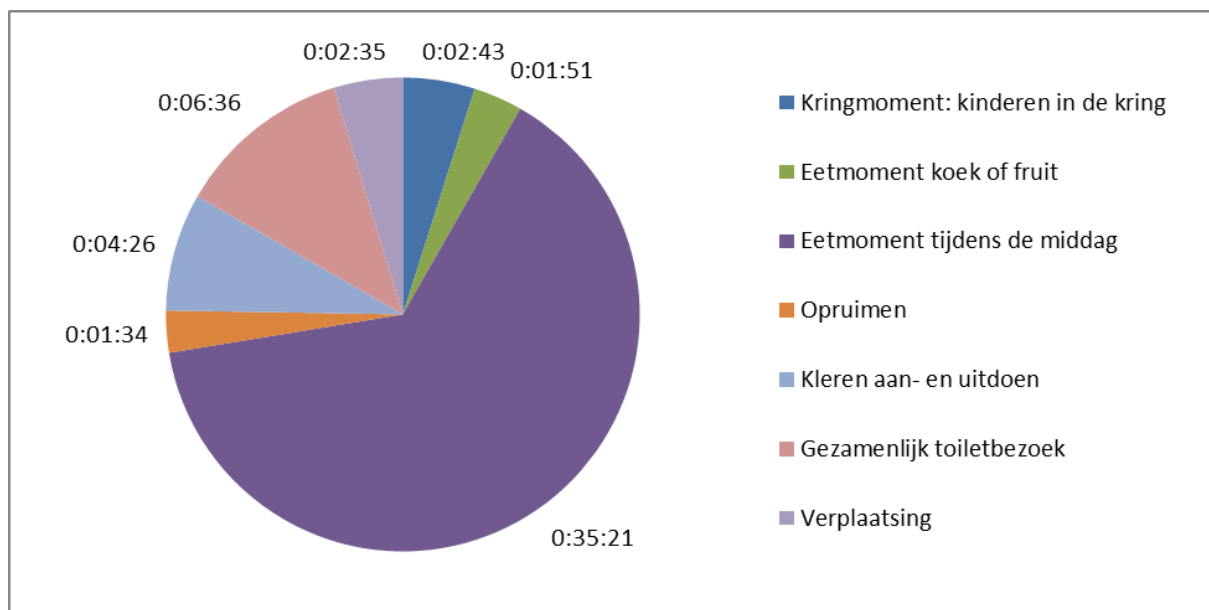
De tijd die gemiddeld gaat naar verschillende routine-activiteiten (opruimen, kleren aan- en uitdoen, en verplaatsing) ligt dicht bij elkaar in klas 2. Ook hier observeerden we relatief veel van deze routines in vergelijking met de andere activiteiten: 7 keer opruimen, 16 keer kleren aan- en uitdoen en 28 keer verplaatsing. Het langstdurende aan- en uitdoen van kleren (30/04/2015) vond plaats na het middagmaal in de refter, waarbij de kinderen in de refter hun jas aan doen, vooraleer ze de refter verlaten naar de speelplaats.

De langstdurende verplaatsing (30/04/2015) betrof het terugwandelen van de speelplaats naar de klas, na de speeltijd tijdens de middagpauze. In de eerste drie maanden van onze observatieperiode was klas 2 telkens de laatste klas die van de speelplaats naar de klas terugging. Gezeten op een bankje, wachtte de juf met de groep in de overdekte speelplaats tot de andere klassen vertrokken waren. Daardoor duurden deze verplaatsingen relatief lang en registreerden we ook heel wat wachttijd tijdens deze verplaatsing (zie verder).

Wachttijd

In klas 2 registreerden we in totaal 04:10:49 wachttijd. Dat betekent dat 29.75% van de (geobserveerde) tijd gaat naar wachten. In de figuur hieronder geven we de gemiddelde wachttijden weer per activiteit volgens dezelfde berekeningswijze als voor klas 1. Voor klas 2 was er geen wachttijd bij de volgende geobserveerde activiteiten: vrij spelen in de klas in hoeken, speeltijd op de speelplaats, turnen en uitstap naar buiten.

Figuur 3: Gemiddelde wachttijd per activiteit in klas 2



In klas 2 registreerden we de langste wachttijd tijdens het eetmoment op de middag van 30/04/2015. Het eerste kind van klas 2 is dan na ongeveer 20 minuten klaar met eten. Alvorens het mag vertrekken naar de speelplaats wacht het meer dan 35 minuten aan tafel bij de andere kinderen.

Op de gezamenlijke toiletbezoeken en het aan- en uitdoen van kleren na liggen de overige wachttijden relatief dicht bij elkaar. De langste wachttijden registreerden we tijdens de gezamenlijke toiletbezoeken, met een gemiddelde van 00:06:36 (SD: 00:02:13). We registreerden bij alle vier de toiletbezoeken wachttijd. De kortste wachttijd duurde 00:04:42, tijdens het toiletbezoek van 02/09/2015; de langste wachttijd 00:09:16, op 30/09/2015. Deze langste wachttijd vond plaats tijdens een toiletbezoek van 00:10:04. Bij het aan- en uitdoen van kleren registreerden we gemiddeld 00:04:26 wachttijd (SD: 00:03:18). Op één keer na (30/04/2015) was er bij elk van de 16 activiteiten wachttijd. Dit was tijdens het kortste aan- en uitdoen van kleren, met een activiteitsduur van 00:01:08.

De koek- of fruitmomenten tonen een gemiddelde wachttijd van 00:01:51; maar dit verdient verduidelijking: van de vier geobserveerde activiteiten had slechts één activiteit wachttijd (04/05/2015) en deze bedroeg 00:07:23. Tijdens de drie overige koek- of fruitmomenten zorgde de juf er telkens voor dat de kinderen die klaar waren een boekje konden gaan lezen of nog even vrij konden gaan spelen, waardoor er geen onnodige wachttijd was voor de kinderen.

Bij 5 van de 10 geobserveerde kringmomenten registreerden we wachttijd, met een gemiddelde van 00:02:43 (SD: 00:07:09). 4 van de 5 wachttijden zijn bijna gelijk, ze liggen allemaal tussen 00:02:04 en 00:02:20, bij één kringmoment observeerden we echter 00:18:12 wachttijd. Dit was tijdens het kringmoment van 16/02/2016. Dat kringmoment vond plaats aan het eind van de dag en duurde 00:24:31. De juf zit met de kinderen in de kring en wacht tot de kinderen worden opgehaald door de ouders. De kinderen zitten met hun jas aan in de kring en de juf deelt fluohesjes en boterhamdozen uit aan de kinderen. De juf spreekt sommige kinderen individueel aan, maar niet alle kinderen worden tijdens dit kringmoment aangesproken. Een van de meisjes

valt na ongeveer 5 minuten in slaap op haar zitplaats op de bank in de kring. De juf reageert er niet op en laat haar al slapend in de kring zitten. 15 minuten later wordt het meisje wakker gemaakt door haar mama die haar komt ophalen.

Bij 14 van de 28 verplaatsingen was er eveneens wachttijd voor de kinderen, met een gemiddelde van 00:02:35 (SD: 00:02:45). De kortste wachttijd duurde 00:00:26 (30/04/2015), tijdens een verplaatsing van 00:03:36, van de refter naar de speelplaats. De langste wachttijd tijdens een verplaatsing duurde 00:11:41 en vond ook plaats tijdens een verplaatsing op 30/04/2015, van de speelplaats naar de klas. Wanneer het eerste kind reeds bij de klas aankwam, waren andere kinderen nog aan het wachten om te vertrekken. Daarom registreerden we evenveel wachttijd als verplaatsingstijd.

3. Tijdsregistratie Klas 3

Gemiddelde tijdsduur van de geregistreeerde activiteiten

Van klas 3 hebben we in totaal iets meer dan 30 uur film gecodeerd (30:06:30). Op turnen na, observeerden we alle 11 types activiteiten. We filmden twee keer een eetmoment tijdens de middag. Alle andere activiteiten kwamen veel frequenter voor in onze observaties, van 5 keer uitstap naar buiten tot 67 keer verplaatsing.

Tabel 7: Overzicht geregistreeerde activiteiten Klas 3

	N	Gem.	SD	Min.	Max.
Kringmoment	21	0:13:13	0:09:07	0:02:04	0:35:32
Vrij spel	25	0:20:36	0:09:44	0:06:40	0:42:29
Eetmoment koek of fruit	10	0:15:24	0:03:45	0:08:09	0:21:26
Eetmoment tijdens de middag	2	1:07:30	0:08:31	0:58:58	1:16:01
Speeltijd op de speelplaats	10	0:28:38	0:18:21	0:14:31	1:20:52
Opruimen	7	0:05:35	0:03:18	0:01:44	0:11:45
Kleren aan- en uitdoen	28	0:04:57	0:03:25	0:01:11	0:14:46
Gezamenlijk toiletbezoek	8	0:07:30	0:02:18	0:04:18	0:11:09
Turnen	0	/	/	/	/
Verplaatsing	67	0:02:17	0:02:41	0:00:11	0:17:06
Uitstap naar buiten	5	0:09:38	0:14:43	0:01:08	0:38:56

Tijdens de observatieperiode in klas 3 registreerden we de langste activiteitsduur bij de twee eetmomenten tijdens de middag.

De langste speeltijd die we observeerden (27/10/2015) was de speeltijd tijdens de middagpauze, die we ongeveer gelijktijdig registreerden met het middagmaal zelf, omdat de kinderen van klas

3 die reeds klaar waren met hun eten, mochten gaan spelen op de speelplaats. Ook tijdens de speeltijd van 15/03/2016 was dat het geval. Toen duurde de speeltijd op de speelplaats 00:30:50.

Onder uitstap naar buiten vallen bij klas 3 diverse praktijken: we observeerden drie korte uitstapjes met een duurtijd van 00:01:08 (19/01/2016), 00:01:30 (18/12/2015) en 00:01:34 (10/11/2015); een iets langere uitstap van 00:05:03 (02/09/2015) en nog een langere van 00:38:56 (09/11/2015).

Klas 3 heeft via een groot schuifraam in de klas rechtstreeks toegang tot een afgescheiden tuin. De langste uitstap naar buiten (09/11/2015) betreft een vrij spel in deze tuin, waarbij de kinderen vrij mogen spelen met het aanwezige speelgoed en de zandbak in de tuin. Omdat dit geen vrij spel in de klas in hoeken betreft en we dit slechts één keer geobserveerd hebben, registreerden we het als uitstap naar buiten en niet als vrij spel in hoeken. Op 02/09/2015 registreerden we onder uitstap naar buiten een kleine activiteit op de speelplaats, na de speeltijd: de juf bleef nog even met de kinderen op de speelplaats om hen te vertellen wat er van hen verwacht wordt als de bel gaat, m.a.w. waar ze in de rij moeten gaan staan. Op 10/11/2015 was de uitstap een korte zangactiviteit in de gang bij de toiletten om het wachten te doorbreken. 'Uitstap naar buiten' is voor klas 3 aldus geen uniforme activiteit.

Binnen in de klas duren de vrij spelmomenten gemiddeld het langst. Het kortstduurende vrij spelmoment (10/11/2015) betreft een overgang tussen het kringmoment en de verplaatsing naar de gang voor een koek- en fruitmoment.

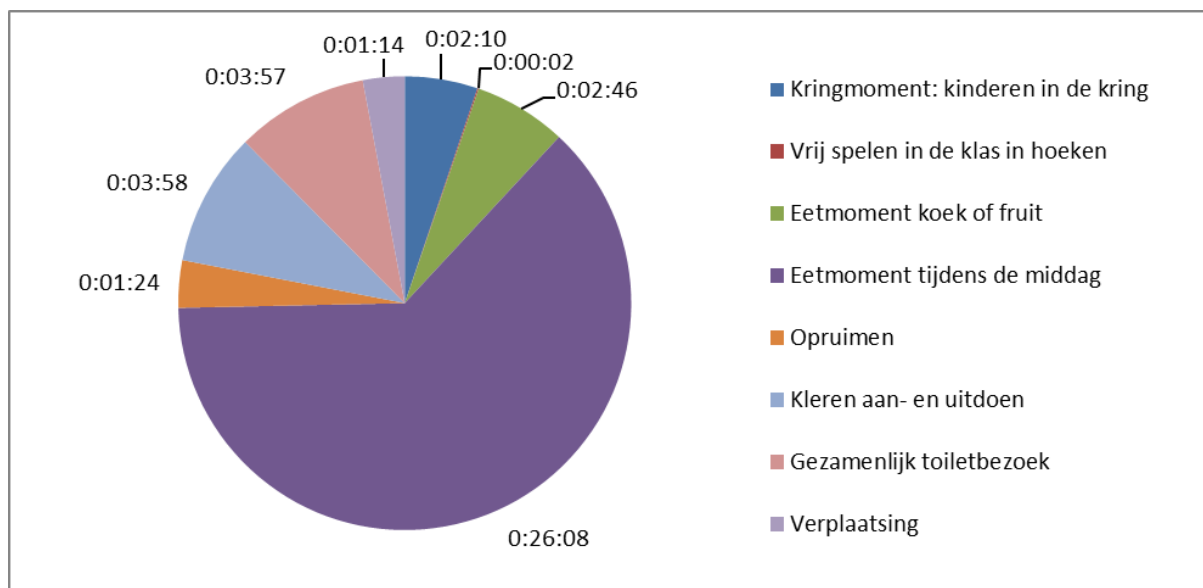
Ook in klas 3 zien we dat de kringmomenten in vergelijking met de vrij spelmomenten minder lang duren, al is het een iets kleiner verschil dan bij de andere klassen. Het kortstduurende kringmoment (08/10/2015) betreft een overgangsactiviteit tussen het opruimen en de verplaatsing naar de gang om aldaar jassen aan te doen: van zodra de kinderen klaar zijn met opruimen, moeten ze van de juf plaatsnemen op de bankjes in de kring. Wanneer alle kinderen zitten, deelt de juf 'dikke duimen' uit aan de kinderen die goed opgeruimd hebben. Het langste kringmoment (18/12/2015) betreft het eerste kringmoment van de dag waarbij het volledige ochtendritueel doorlopen wordt, met het kiezen van het 'kindje van de dag', het verwelkomingsliedje, het liedje over de dagen van de week, een bespreking van het weer buiten en aansluitend een activiteit met cadeautjes voor de klas.

Er gaat heel wat tijd naar verschillende routine-activiteiten (opruimen, kleren aan- en uitdoen, en verplaatsing). De langstduurende verplaatsing (26/02/2016) vond plaats aan het eind van de dag. Letterlijk gezien is het een verplaatsing over een hele korte afstand: van de kring in de klas naar de bankjes in de gang buiten de klas. De kinderen hebben hun jas al aan en moeten op de bankjes wachten tot ze worden opgehaald. Omdat er in de gang niets anders gebeurt dan wachten, registreerden we dit als verplaatsing met wachttijd. Het is tevens de derde langste wachttijd die we observeerden (zie verder).

Wachttijd

In klas 3 registreerden we in totaal 06:01:50 wachttijd. Dat betekent dat 20.03% van de (geobserveerde) tijd gaat naar wachten. In de figuur hieronder geven we de gemiddelde wachttijden weer per activiteit. Voor klas 3 was er geen wachttijd bij de volgende geobserveerde activiteiten: speeltijd op de speelplaats en uitstap naar buiten.

Figuur 4: Gemiddelde wachttijd per activiteit in klas 3



In klas 3 vond de langste wachttijd ook plaats tijdens de eetmomenten op de middag. Belangrijk om hier op te merken is het verschil tussen de twee geobserveerde eetmomenten: tijdens het eetmoment van 15/03/2016 registreerden we een wachttijd van 00:52:16: deze registratie begon van zodra één van de kinderen van de klas klaar is met eten, maar moet blijven zitten en wachten tot andere kinderen klaar zijn. Op eetmoment van 27/10/2015 was er geen wachttijd: van zodra kinderen klaar zijn met eten kunnen ze gaan spelen op de speelplaats. Dit illustreert hoe de praktische organisatie van een activiteit een invloed heeft op het hebben van wachttijd.

De gemiddelde wachttijden tijdens gezamenlijke toiletbezoeken en het aan- en uitdoen van kleren, zijn bijna gelijk. Tijdens het aan- en uitdoen van kleren wachten de kinderen gemiddeld 00:03:58 (SD: 00:03:22). Op twee momenten na, was er bij alle 28 observaties wachttijd, met een langste wachttijd van 00:14:46 (10/11/2015). Zowel op 15/09/2015 en 21/03/2016 observeerden we tijdens één van de momenten waarop de kinderen hun kleren aan- en uitdoen geen wachttijd: op 15/09/2015 mogen de kinderen naar de klas gaan van zodra ze hun jas hebben uitgedaan, op 21/03/2016 is het aandoen van de de jassen gecombineerd met het eten van een koekje of fruit voor de speeltijd.

Van de 10 geobserveerde koek- of fruitmomenten was er 4 keer wachttijd. De langste wachttijd tijdens een koek- of fruitmoment bedroeg 00:12:04 (15/09/2015), de kortste 00:02:44 (11/09/2015).

Bij 7 van de 21 geobserveerde kringmomenten was er wachttijd, met een gemiddelde van 00:02:10 (SD: 00:07:34). 4 van deze wachttijden liggen tussen 00:01:07 en 00:02:29; op 02/09/2015 bedroeg de wachttijd tijdens een kringmoment 00:06:20; op 26/02/2016 00:10:17 en op 11/09/2015 00:21:56. Deze laatste wachttijd registreerden we bij een kringmoment aan het eind van de dag. Nadat de juf de dag afgesloten heeft, moeten de kinderen in de kring nog even wachten tot de schoolbel gaat en de ouders hun kind mogen komen ophalen. Het resulteert in een maximale wachttijd van bijna 22 minuten.

4. Tijdsregistratie Klas 4

Gemiddelde tijdsduur van de geregistreerde activiteiten

Van klas 4 hebben we in totaal bijna 26 uur film gecodeerd (25:43:25). Op turnen en gezamenlijk toiletbezoek na, registreerden we alle types activiteiten. We filmden twee keer een uitstap naar buiten en drie keer een eetmoment tijdens de middag. Alle andere activiteiten kwamen veel frequenter voor in onze observaties, van 8 keer speeltijd op de speelplaats en eetmoment koek of fruit tot 30 keer verplaatsing.

Tabel 8: Overzicht geregistreerde activiteiten Klas 4

	N	Gem.	SD	Min.	Max.
Kringmoment	12	0:09:51	0:10:31	0:01:00	0:34:16
Vrij spel	9	0:42:18	0:11:33	0:29:41	1:09:19
Eetmoment koek of fruit	8	0:30:12	0:10:21	0:17:01	0:49:09
Eetmoment tijdens de middag	3	0:30:13	0:05:02	0:23:11	0:34:37
Speeltijd op de speelplaats	8	0:33:03	0:24:49	0:14:30	1:18:24
Opruimen	13	0:06:10	0:01:48	0:03:44	0:10:30
Kleren aan- en uitdoen	15	0:07:16	0:03:58	0:02:44	0:15:56
Gezamenlijk toiletbezoek	0	/	/	/	/
Turnen	0	/	/	/	/
Verplaatsing	30	0:05:43	0:05:44	0:00:51	0:26:52
Uitstap naar buiten	2	0:43:31	0:20:12	0:23:19	1:03:43

Tijdens de observatieperiode in klas 4 duurden de uitstappen naar buiten en het vrij spelen in de klas het langst. Op 23/10/2015 betreft de uitstap een wandeling naar de boomgaard op het domein van de school. Op 24/02/2016 gaat de klas met enkele andere kleuterklassen naar een toneel kijken dat door juffen van de school wordt opgevoerd..

Het langste vrij spelmoment (01/09/2015) vond plaats op de eerste schooldag waarbij de juffen beslisten om in de voormiddag nog geen kringmoment te houden, maar de kinderen vrij de klas te laten verkennen. Omdat er heel veel kinderen weenden op deze eerste schooldag, waren de juffen vooral betrokken op het troosten van deze kinderen, terwijl de andere kinderen vrij in de hoeken van de klas speelden.

In klas 4 is het verschil tussen de gemiddelde tijdsduur van een kringmoment en een vrij spelmoment het grootst. Vier van de 12 kringmomenten duren ongeveer één minuut. Het zijn allemaal korte overgangsmomenten na het opruimen: wanneer de kinderen klaar zijn met opruimen, wordt hen gevraagd in de kring te gaan zitten. Van zodra ze allemaal zitten, volgt er een heel kort kringmoment waarbij een van de juffen vertelt wat er daarna zal gebeuren (vb. Koek- of fruitmoment). Zes kringmomenten duren tussen de 6 en 10 minuten: dit zijn meestal korte activiteiten zoals een voorleesmoment, een liedje of een klein spelletje. Twee kringmomenten duren iets meer dan een half uur: het betreft hier telkens de volledige 'ochtendkring' met alle rituelen om de dag te starten.

In klas 4 duren de eetmomenten koek of fruit gemiddeld even lang als de eetmomenten tijdens de middag. Het langste koek- of fruitmoment (24/02/2016) vond plaats op een moment dat de kinderen na een speeltijd terug in de klas kwamen. Van zodra kinderen klaar waren konden ze vrij gaan spelen in de klas. Omdat de juffen na een tijd voornamelijk betrokken waren op het vrij spel van de kinderen, bleven enkele kinderen heel lang ongemerkt op de bank zitten met hun koek of fruit.

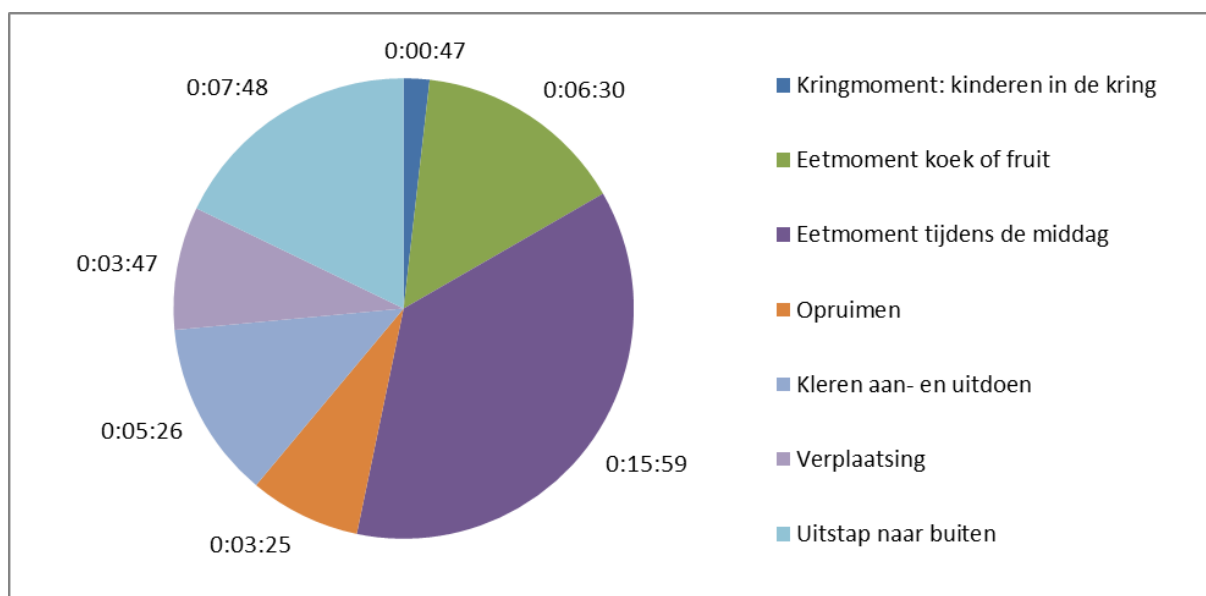
De eetmomenten tijdens de middag duren in klas 4 opvallend minder lang dan in de andere drie klassen. De drie eetmomenten die we observeerden vonden allemaal plaats in de refter van de school, waar ook kinderen uit andere klassen eten. Op deze school is het echter zo dat de kinderen van de lagere school pas na de kleuters komen eten in de refter. De kleuters maken dan plaats voor de kinderen van de lagere school, waardoor de eetmomenten zelf minder lang duren voor de kleuters.

De tijd die in klas 4 gemiddeld naar verschillende routine-activiteiten (opruimen, kleren aan- en uitdoen, en verplaatsing) gaat, ligt relatief dicht bij elkaar. De langstdurende verplaatsing (24/02/2016) was de verplaatsing naar de klas, wanneer de kinderen van de toneelvoorstelling kwamen (uitstap naar buiten, zie boven).

Wachttijd

In klas 4 registreerden we in totaal 06:04:13 wachttijd. Dat betekent dat 23.60% van de (geobserveerde) tijd gaat naar wachten. In de figuur hieronder geven we de gemiddelde wachttijden weer per activiteit. Voor klas 4 was er geen wachttijd bij de volgende activiteiten: vrij spelen in de klas in hoeken en speeltijd op de speelplaats.

Figuur 5: Gemiddelde wachttijd per activiteit in klas 4



In klas 4 registreerden we de langste wachttijden eveneens tijdens de eetmomenten op de middag. Hoewel deze eetmomenten relatief kort duren in vergelijking met de andere klassen,

vinden we ook hier wachttijd. Alle drie de geobserveerde eetmomenten tijdens de middag kennen wachttijd, gemiddeld 00:15:59 (SD: 00:04:58). De langste wachttijd tijdens een eetmoment op de middag bedroeg 00:22:37 (01/09/2015); de kortste 00:10:41 (20150917).

De tweede meeste wachttijd registreerden we bij de uitstappen naar buiten. Beide uitstappen hebben wachttijd. Tijdens de toneelvoorstelling van 24/02/2016 moeten de kinderen 00:02:45 wachten op een stoel voor de voorstelling begint. Tijdens de wandeling naar de boomgaard op 23/10/2015 wachten de kinderen op een gegeven moment 00:12:50: de weg die de juffen wilden nemen was op een bepaald punt afgesloten door een poortje waarvan ze de sleutel niet hadden. Toen een van de juffen de sleutel ging zoeken, bleven de andere kinderen aan het poortje wachten. Er werd toen geen activiteit of spelletje gedaan met de kinderen. Sommige kinderen kwamen praatte met de juf, andere kinderen stonden gewoon stil bij de poort te kijken en te wachten.

Tijdens de koek- of fruitmomenten registreerden we in klas 4 gemiddeld 00:06:30 wachttijd (SD: 00:05:38). Van de 8 activiteiten die we observeerden, registreerden we bij 6 koek- of fruitmomenten wachttijd. De langste wachttijd tijdens een koek- of fruitmoment duurde 00:14:42 (01/09/2015), de kortste 00:00:26 (24/02/2016).

Bij 13 van de 15 geobserveerde jas- of boekentasmomenten registreerden we wachttijd, met een gemiddelde van 00:05:26 (SD: 00:03:46). De kortste wachttijd registreerden we op 07/09/2015 en duurde 00:00:59, de langste 00:13:48 op 23/10/2015.

5. Besluit tijdsregistratie

Tijdsverdeling in de vier klassen

In onderzoek wordt vaak een onderscheid gemaakt tussen 'onderwijstijd' en andere tijd. Die laatste behelst bijvoorbeeld routines en transities (Burchinal et al., 2008; De Haan, Elbers, & Leseman, 2014) of maaltijdmomenten (Early et al., 2010).

In haar onderzoek naar de inzet van taal- en denkontwikkende interactievaardigheden in de 2^e en 3^e kleuterklas¹⁹, spreekt Marlies Algoet (2015) van 'resttijd'. Die resttijd beslaat het vervullen van fysieke noden en behoeften (eten en drinken, wc-bezoek), overgangsmomenten en de verlengde speeltijd. Algoet vond dat één derde van de tijd in de kleuterklassen gependend wordt aan resttijd. Wij hanteren deze indeling bewust niet, omdat we uitgaan van een holistisch perspectief op educare, waar geen onderscheid gemaakt wordt tussen zorg en leren. Er is met andere woorden geen reden om aan te nemen dat er tijdens het middagmaal of bij het aan- en uitkleden geen rijke taalervaringen zouden kunnen zijn.

¹⁹ Optimaal MaxiTAAL! (Algoet, 2015). Zie o.m. <https://praktijkgerichtonderzoek.odisee.be/?q=projecten/optimaal-maxitaal> en <https://maximaal-megataal.odisee.be/>

Verder bestaat ook heel wat recent Amerikaans onderzoek naar tijdsverdeling in kleuterklassen. Wat ons onderzoek met die studies deelt, is de vaststelling dat kleuters het grootste deel van de dag in 'whole group activities' doorbrengen (Ansari & Purtell, 2016) en dat de meeste tijd naar vrij spel gaat (Booren, Downer, & Vitiello, 2012), naar activiteiten die gestuurd worden door volwassenen en naar routines of transitie (Early et al., 2010).

Onderzoek uit Nederland (Singer & de Haan, 2013) toont dat de betrokkenheid van professionals tijdens vrij spel eerder laag is en dat de talige stimulering die ze kinderen daarbij bieden vaak weinig cognitief uitdagend is. Toch is de rol van de leerkracht tijdens het vrij spel heel belangrijk (Mashburn et al., 2008). Zo vonden Goble & Pianta (2017) dat wanneer leerkrachten tijdens vrij spel optimaal kansen benutten om in interactie te gaan met kinderen, het leren verrijken en maximale emotionele ondersteuning bieden, kinderen de grootste sprongen maken op vlak van taal en geletterdheid.

Wachttijden in de vier klassen

In de klassen uit ons onderzoek brengen de kleuters een groot deel van hun tijd al wachtend door. 20 tot 30% van de geobserveerde tijd is wachttijd. Vooral tijdens de koek- of fruitmomenten, het aan- en uitdoen van kleren en de eetmomenten tijdens de middag is er veel wachttijd. De kinderen zijn tijdens deze activiteiten niet allemaal op hetzelfde moment klaar - bijvoorbeeld met het aandoen van hun jas - en diegenen die al klaar zijn, moeten dan in stilte wachten tot de rest klaar is, of tot met een volgende activiteit kan worden begonnen.

De langste gemiddelde wachttijden komen voor tijdens de middagmaaltijden waar sommige kinderen tot 58 minuten moeten wachten om de refter te verlaten. Tijdens de koek- of fruitmomenten observeerden we wachttijden tot meer dan 24 minuten en tijdens het aan- en uitdoen van kleren tot meer dan 14 minuten. Maar ook in de gezamenlijke toiletmomenten kan de wachttijd voor een kind oplopen tot 10 minuten.

Waar we geen wachttijd observeerden, impliceert dit dat er tijdens de betreffende activiteit een aanbod is voor kinderen, waardoor ze niet moeten wachten tot de rest van de groep klaar is om met iets zinvol te beginnen. In elke klas zien we dit bij verschillende activiteiten wel terugkomen. Vaak is dit gekoppeld aan een overgangsmoment naar bijvoorbeeld de speeltijd op de speelplaats: van zodra kinderen hun jas aan hebben of naar het toilet zijn geweest, mogen ze dan zelfstandig naar de speelplaats gaan. In andere gevallen wordt aan de kinderen gezegd om in de boekenhoek een boekje te lezen van zodra hun koek of fruit op is. Dit 'boekje lezen' wordt bijvoorbeeld in klas 2 ingezet als bewust transitie moment tussen het koek- of fruitmoment en de speeltijd op de speelplaats. Van zodra alle kinderen klaar zijn met hun koek of fruit, gaan ze allemaal samen naar de speelplaats, maar de kinderen die eerder klaar waren, hebben in de tussentijd een boekje gelezen of in een prentenboek gekeken. In klas 4 gaan de koek- of fruitmoment vaak vooraf aan vrij spel in hoeken in de klas. Kinderen die klaar zijn, kunnen dan gaan spelen, terwijl de andere kinderen nog hun koek of fruit verder kunnen opeten. En ook in klas 3 observeerden we geen wachttijd tijdens het aandoen van de jassen op 21/03/2016 omdat de juf dit combineerde met een koek- en fruitmoment.

Deze voorbeelden maken duidelijk dat de manier waarop de klaspraktijk georganiseerd wordt in grote mate bijdraagt tot hoe lang en hoe vaak de kinderen moeten wachten. Klas 4 heeft bijvoorbeeld een toiletruimte in de klas zelf. Daardoor vinden er geen gezamenlijke toiletbezoeken

plaats, maar kunnen de kinderen doorheen de dag individueel naar toilet gaan in de klas. De juffen zien er op toe dat iedereen voldoende naar het toilet geweest is en ze begeleiden de kinderen individueel of in groepjes van twee of drie kinderen. Meestal doen ze dit tijdens het vrij spel van de kinderen.

We registreerden ook wachttijd tijdens de kringmomenten. Dit komt voor wanneer een kringmoment plaatsvindt aan het eind van een dag(deel). De juf zit samen met de kinderen in de kring, sluit de dag of de activiteit af en wacht dan met de kinderen in de kring tot de kinderen worden opgehaald om naar huis of naar de opvang te gaan. De langste wachttijden tijdens de kringmomenten vinden dan ook plaats tijdens deze wachtmomenten: voor de kinderen uit klas 3 00:21:56 op 11/09/2015, uit klas 2 00:18:12 op 16/02/2016 en uit klas 1 00:13:36 op 03/03/2016.

We observeerden ook dat de juffen op heel wat momenten reeds 'klaar' zijn voor de bel gaat en de ouders mogen binnenkomen. De kinderen zitten dan te wachten met hun boekentas en hun jas aan in de kring of op een bankje.

De wachttijden vinden vooral plaats wanneer de kinderen in grote groep samen dezelfde activiteit of routine doen. De neiging om veel in grote groep te doen draagt dus bij aan de hoeveelheid wachttijd.

Er is ook een verband met de groepsgrootte. Behalve voor klas 4 wijzigt de groepsgrootte van de klassen uit onze steekproef doorheen de observatieperiode. Zo zien we bijvoorbeeld in klas 3 dat het aan- en uitdoen van kleren veel langer duurt op het moment dat de groep het grootst is: waar in september-oktober het aan- en uitdoen van kleren ongeveer 2 tot 5 minuten in beslag neemt, registreerden we de langste tijdsduren op 10/11/2015 en 18/12/2015: het aantrekken van de jassen duurt respectievelijk 00:14:46 en 00:12:07. We zien dat ook de wachttijden navenant oplopen. Klas 3 startte in september met 9 kinderen. Tegen eind december was de groep aangegroeid tot 16. De tijdsregistratie suggereert dat organisatie, groepsgrootte en wachttijden samenhangen. In het volgende deel werken we dit vanuit concrete observaties verder uit.

IV. RESULTATEN VAN DE ANALYSES VAN DE TALIGE INTERACTIES

1. Hoeveelheid taal

Opzet

Om een zicht te krijgen op de hoeveelheid taal die in de kleuterklassen uit de steekproef gebruikt wordt, analyseerden we drie verschillende types activiteiten: kringmoment, koek- of fruit en jas- of boekentasmoment. Per klas werden enkele van deze activiteiten geselecteerd, gespreid over de observatieperiode. Onderstaande tabel toont de geselecteerde activiteiten per klas, met de datum waarop ze geobserveerd werden en met de respectievelijke duurtijd van elke activiteit.

Tabel 9: Hoeveelheid taal: overzicht van de geselecteerde activiteiten per klas

	Kringmoment		Jas- of boekentasmoment		Koek- of fruitmoment	
	Datum	Duurtijd	Datum	Duurtijd	Datum	Duurtijd
Klas 1	20150427	00:14:36	20150427	00:12:02	20150506	00:25:14
	20150609	00:05:10	20150609	00:10:29	20150909	00:18:51
	20150918	00:07:51	20160303	00:03:23	20150918	00:22:25
	20160303	00:16:06				
Klas 2	20150430	00:06:06	20150504	00:06:11	20150504	00:16:39
	20150930	00:20:57	20150902	00:05:10	20150902	00:20:50
	20160216	00:23:30	20150930	00:10:06	20150930	00:11:35
			20160216	00:12:00		
Klas 3	20150911	00:11:51	20151008	00:03:29	20150915	00:17:57
	20150911	00:10:02	20151027	00:03:14	20160321	00:09:11
	20151008	00:10:19				
	20151218	00:35:24				
	20160321	00:01:05				
Klas 4	21050907	00:06:26	20150907	00:08:08	20150922	00:24:50
	20150922	00:07:16	20150922	00:15:23	20151006	00:21:24
	20151006	00:27:53	20160128	00:07:19	20160128	00:26:09
	20160128	00:08:52				

In totaal selecteerden we 39 activiteiten: 16 kringmomenten (in totaal 03:33:24), 12 jas- of boekentasmomenten (in totaal 01:36:54) en 11 koek- of fruitmomenten (in totaal 03:35:05). Samen gaat het om bijna 9 uur (08:45:23) aan activiteiten. We analyseerden geen momenten van vrij spel omdat het niet haalbaar is om via video-observatie een betrouwbare analyse te maken van de talige interacties in een hele klas. Omdat per klas 2 focuskinderen werden gevolgd met de camera, was het wel mogelijk om alle utterances van en naar de focuskinderen te vatten.

Daarom wordt 'vrij spel in hoeken' wel meegenomen in de verdere analyses die op niveau van de focuskinderen werden uitgevoerd.

Alle video-opnames zijn integraal getranscribeerd en gecodeerd. Bij elke activiteit werden alle taaluitingen of 'utterances' letterlijk getranscribeerd. Een taaluiting of 'utterance' is elke verbale taaluiting van een spreker (kind of leerkracht) tot die stopt of onderbroken wordt. Het is diens 'conversational turn' (Sacks et al., 1974). Per nieuwe utterance werd een nieuwe regel begonnen. Van zodra er 2 seconden pauze gelaten werd, noteerden we dit als een nieuwe utterance, ook al ging die van dezelfde spreker uit. Liedjes die elke dag gezongen worden als ritueel en die dienen ter ondersteuning van de dagstructuur werden wel getranscribeerd, maar niet gecodeerd als utterance. We beschouwen deze liedjes namelijk niet als een gerichte interactie, aanspreking of turn van de ene persoon of groep naar de andere. Vaak wordt in de klassen uit de steekproef bovendien meegezongen met een CD. Op alle geselecteerde activiteiten hebben we zo bij klas 1 één liedje uit 1 activiteit niet gecodeerd, bij klas 2 drie liedjes uit 3 verschillende activiteiten, bij klas 3 vier liedjes uit 2 verschillende activiteiten en bij klas 4 zeven liedjes uit 2 verschillende activiteiten. Van elke getranscribeerde utterance werd de start- en eindtijd in het betreffende videofragment genoteerd tot op de seconde. Zo konden we de totale tijdsduur van alle taaluitingen berekenen. Daarnaast hielden we ook bij hoelang er geen talige interactie was.

We kunnen de taaluitingen indelen in vier categorieën (interactieopstellingen):

1. J-K: door de juf(fen) geïnitieerd, gericht naar de kinderen (taalinput en feedback) (*zowel naar een groep kinderen, als naar individuele kinderen*)
2. K-J: door kinderen geïnitieerd, gericht naar de juf(fen) (taaloutput) en (interactie) (*zowel van een groep kinderen, als van individuele kinderen*)
3. K-K: door kinderen in onderlinge interactie (interactie) (zowel van een individueel kind naar een ander, als van een groep kinderen die door elkaar aan het praten is, maar waarvan de specifieke woorden niet te volgen/te begrijpen zijn)
4. J-J: tussen juffen (of ander schoolpersoneel aanwezig in de klas) onderling – niet gericht naar de kinderen

We doen geen uitspraken over de volledige hoeveelheid taal tijdens een volledige dag in de vier kleuterklassen, maar situeren onze resultaten op het niveau van de specifieke activiteiten zelf. Omdat we kozen voor diverse activiteiten met een zorg- én een leerperspectief, op verschillende momenten tijdens de dag geobserveerd én over een lange observatieperiode gespreid, zien we deze resultaten wel als relevant en indicatief voor de kwantiteit en de verdeling van de interacties in de betreffende klassen.

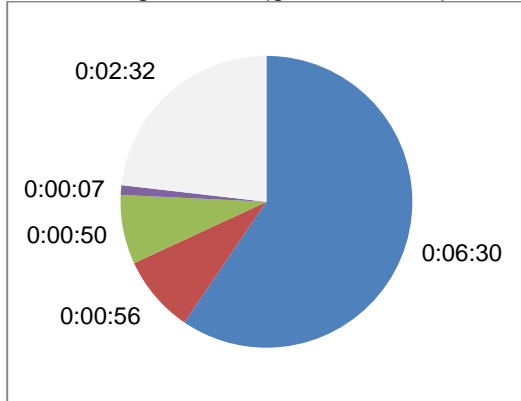
Resultaten



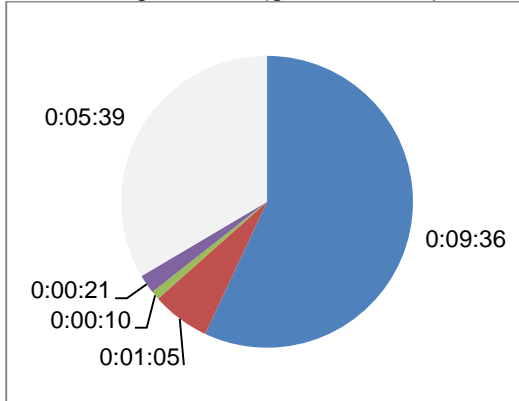
In wat volgt, geven we per klas voor elke activiteit een cirkeldiagram weer met de gemiddelde duur van de talige interacties voor elk van de verschillende categorieën of interactieopstellingen (figuren 15-26). Daarna geven we de standaardafwijkingen bij deze gemiddelden weer (tabel 6). Vervolgens worden de resultaten besproken. De cirkeldiagrammen op de volgende pagina hebben allemaal dezelfde legende (zie hiernaast)

Figuur 6: Gemiddelde duur van de talige interacties

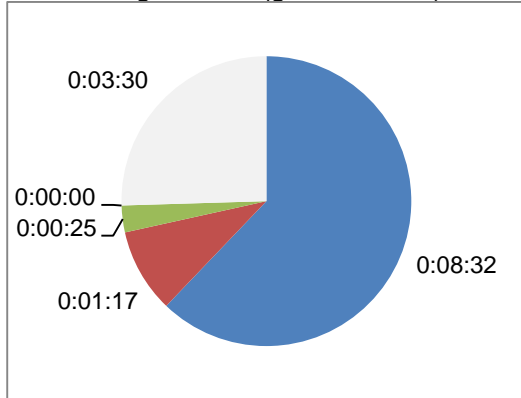
Klas 1 kringmoment (gem. 00:10:56)



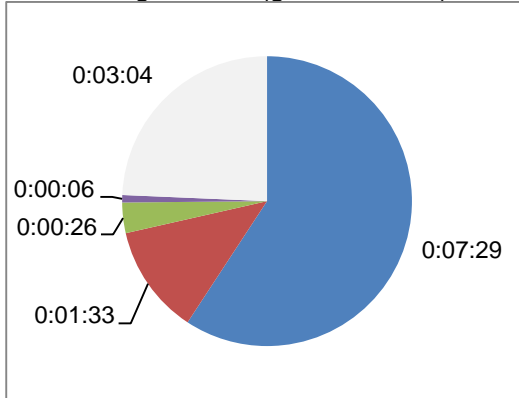
Klas 2 kringmoment (gem. 00:16:51)



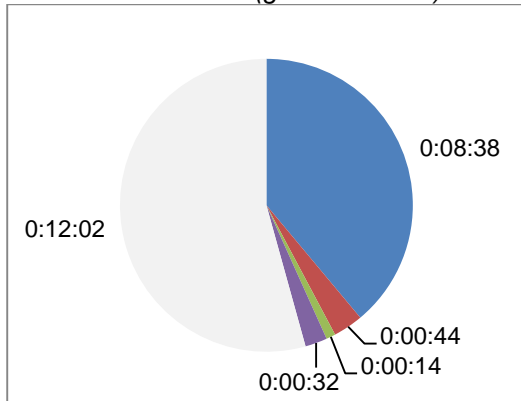
Klas 3 kringmoment (gem. 00:13:44)



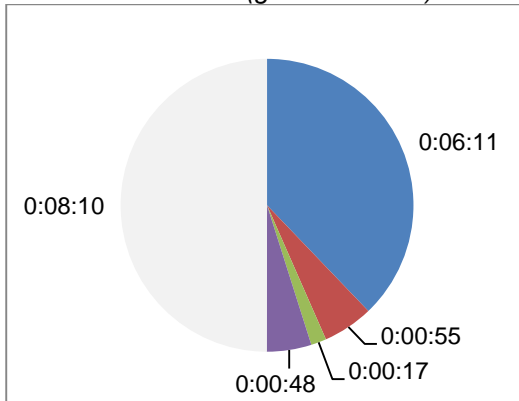
Klas 4 kringmoment (gem. 00:12:38)



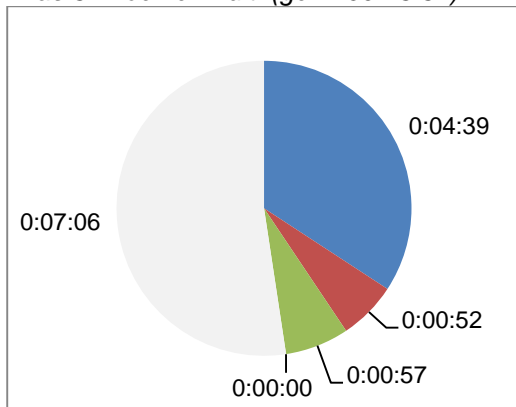
Klas 1 koek en fruit (gem. 00:22:10)



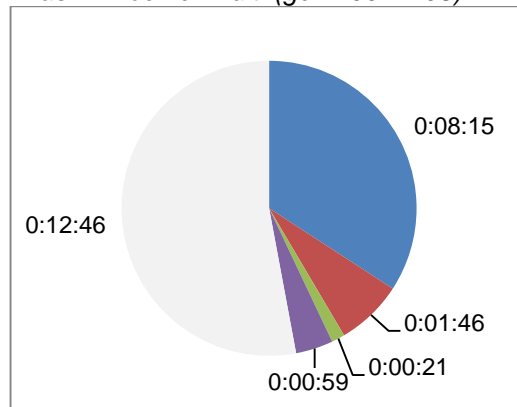
Klas 2 koek en fruit (gem. 00:16:21)



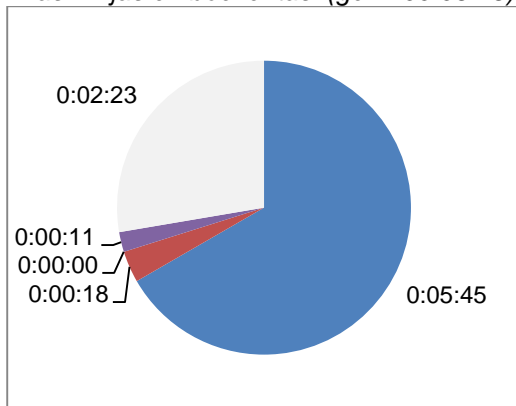
Klas 3 - koek en fruit (gem. 00:13:34)



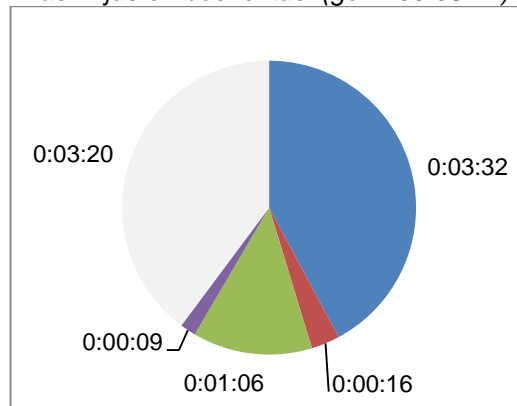
Klas 4 - koek en fruit (gem. 00:24:08)



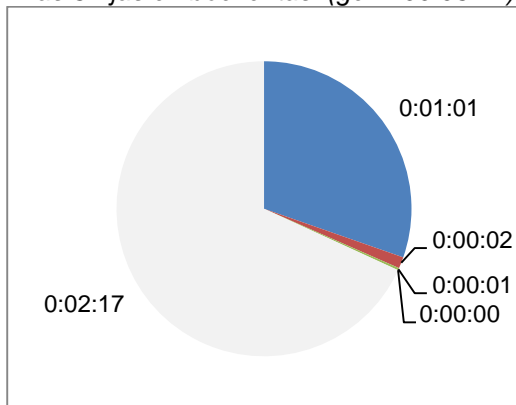
Klas 1 - jas en boekentas (gem. 00:05:45)



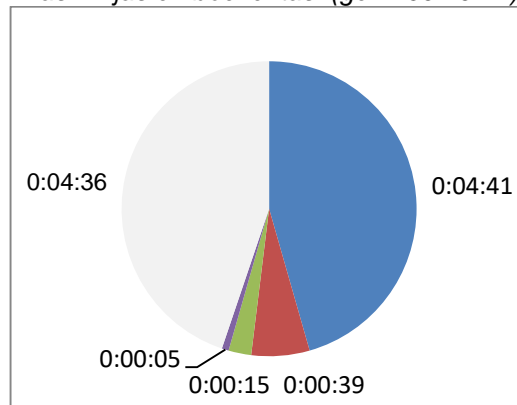
Klas 2 - jas en boekentas (gem. 00:08:22)



Klas 3 - jas en boekentas (gem. 00:03:22)



Klas 4 - jas en boekentas (gem. 00:10:17)



Tabel 10: Gemiddelde tijdsduren en standaardafwijkingen voor de 4 klassen²⁰

Klas 1 Kringmoment (n=4)			Klas 1 Eetmoment Koek of Fruit (n=3)			Klas 1 Jas- en Boekentasmoment (n=3)		
I.O.	M	SD	I.O.	M	SD	I.O.	M	SD
J-K	00:06:30	00:03:22	J-K	00:08:37	00:01:37	J-K	00:05:45	00:04:08
K-J	00:00:56	00:00:51	K-J	00:00:44	00:00:28	K-J	00:00:18	00:00:08
K-K	00:00:50	00:01:26	K-K	00:00:13	00:00:13	K-K	00:00:00	00:00:00
J-J	00:00:07	00:00:12	J-J	00:00:32	00:00:56	J-J	00:00:11	00:00:04
Geen	00:02:32	00:00:59	Geen	00:12:02	00:03:53	Geen	00:02:23	00:00:27

Klas 2 Kringmoment (n=3)			Klas 2 Eetmoment Koek of Fruit (n=3)			Klas 2 Jas- en Boekentasmoment (n=3)		
I.O.	M	SD	I.O.	M	SD	I.O.	M	SD
J-K	00:09:36	00:06:04	J-K	00:06:11	00:02:11	J-K	00:03:00	00:00:37
K-J	00:01:05	00:01:00	K-J	00:00:54	00:00:04	K-J	00:00:11	00:00:15
K-K	00:00:09	00:00:08	K-K	00:00:16	00:00:13	K-K	00:00:14	00:00:25
J-J	00:00:21	00:00:26	J-J	00:00:48	00:00:32	J-J	00:00:11	00:00:20
Geen	00:05:38	00:02:37	Geen	00:08:10	00:01:53	Geen	00:03:30	00:01:25

Klas 3 Kringmoment (n=5)			Klas 3 Eetmoment Koek of Fruit (n=2)			Klas 3 Jas- en Boekentasmoment (n=2)		
I.O.	M	SD	I.O.	M	SD	I.O.	M	SD
J-K	00:08:32	00:07:19	J-K	00:04:38	00:01:52	J-K	00:01:01	00:00:45
K-J	00:01:17	00:01:39	K-J	00:00:52	00:00:57	K-J	00:00:02	00:00:02
K-K	00:00:24	00:00:42	K-K	00:00:57	00:01:20	K-K	00:00:00	00:00:00
J-J	00:00:00	00:00:00	J-J	00:00:00	00:00:00	J-J	00:00:00	00:00:00
Geen	00:03:30	00:03:27	Geen	00:07:06	00:06:38	Geen	00:02:17	00:00:33

Klas 4 Kringmoment (n=4)			Klas 4 Eetmoment Koek of Fruit (n=3)			Klas 4 Jas- en Boekentasmoment (n=3)		
I.O.	M	SD	I.O.	M	SD	I.O.	M	SD
J-K	00:07:28	00:04:38	J-K	00:08:14	00:04:11	J-K	00:04:41	00:01:00
K-J	00:01:32	00:01:34	K-J	00:01:46	00:00:42	K-J	00:00:39	00:00:17
K-K	00:00:25	00:00:32	K-K	00:00:21	00:00:22	K-K	00:00:15	00:00:21
J-J	00:00:06	00:00:08	J-J	00:00:59	00:00:37	J-J	00:00:04	00:00:05
Geen	00:03:04	00:04:21	Geen	00:12:46	00:02:46	Geen	00:04:36	00:02:50

Algemeen

Overheen alle activiteiten in alle klassen vallen twee kleuren op: donkerblauw ('J-K') voor de taaluitingen van de juffen, gericht naar de kinderen en wit ('Geen') voor de tijd waarin er geen talige interactie plaatsvond. Het taalaanbod in de geselecteerde activiteiten wordt dus in hoofdzaak gekenmerkt door utterances van de juf(fen) gericht aan de kinderen en door stilte. De

²⁰ De tabel leest als volgt: per kringmoment was de juf uit klas 1 gemiddeld 6,5 minuten aan het woord tegen de kinderen. De kinderen uit klas 1 waren per kringmoment gemiddeld 56 seconden aan het woord.

door de kinderen geïnitieerde interacties ('K-J' en 'K-K') zijn minder aanwezig. In geen enkele activiteit maken ze samen meer dan 17% uit van de tijd. Per type activiteit is het aandeel taaluitingen van de kinderen gericht naar de juf ('K-J') redelijk constant overheen de vier klassen. Dit geldt niet voor de kind-kind interacties ('K-K'), die meer schommelen van klas tot klas. Globaal genomen zien we meer kind-kind interacties tijdens de kringmomenten, met een uitschieter bij klas 1. Daar gaat gemiddeld ongeveer 8% van de tijd naar talige interacties tussen kinderen. In twee klassen zien we dat deze kind-kind interacties bij andere activiteiten frequenter zijn: in klas 2 bij de jas- of boekentasmomenten (13% van de tijd) en bij klas 3 bij de koek- of fruitmomenten (7%).

Dat het grootste aandeel van de tijd waarin er geen talige interacties zijn voornamelijk in de koek- of fruitmomenten en de jas- of boekentasmomenten voorkomt, sluit aan bij de eerdere resultaten over de tijds codering. Daarin stelden we immers vast dat de meeste wachttijd tijdens deze twee activiteiten plaatsvindt. De kinderen die eerst klaar zijn, moeten in de meeste gevallen in stilte wachten tot iedereen klaar is, alvorens met een volgende activiteit wordt aangevangen. Het zijn dus momenten waarop de kansen op talige uitwisselingen niet benut worden.

In alle klassen vormen de interacties tussen de juffen (of ander schoolpersoneel; 'J-J') onderling een te verwaarlozen aandeel in de tijdsverdeling.

Kringmomenten

In zowat elke klas wordt ongeveer 60% van de tijd van het kringmoment in beslag genomen door de juf die het woord richt tot de kinderen. Gemiddeld is er ongeveer een kwart van de tijd geen talige interactie. In vergelijking met de andere twee types activiteiten zijn de kinderen tijdens het kringmoment het meest aan het woord, zowel op het vlak van taaluitingen tussen kinderen ('K-K') als op het vlak van taaluitingen van het kind naar de juf ('K-J'). Toch nemen deze taaluitingen van kinderen slechts een zeer klein tijdsdeel van het kringmoment in. Ook bij de taaluitingen van de kinderen is het de juf die bepaalt wie iets mag zeggen en wat gezegd mag worden. In het kwalitatieve analyse van de interacties wordt deze observatie verder uitgewerkt.

Koek- of fruitmoment

In alle geselecteerde koek- of fruitmomenten is er de helft van de tijd geen talige interactie. In vergelijking met de twee andere activiteiten, duren de koek- of fruitmomenten gemiddeld veel langer, wat impliceert dat de tijd waarin geen talige interacties zijn, gemiddeld ook veel langer duurt. 35% tot 40% van de taaluitingen tijdens het koek- of fruitmoment zijn taaluitingen van de juf naar de kinderen. Omgekeerd is het aandeel kindgestuurde interacties laag. In geen van de vier klassen overstijgt het 7% van de totale tijd, zowel tussen kinderen ('K-K') als naar de juf ('K-J').

De juffen zijn tijdens deze activiteiten voornamelijk bezig met het organiseren en het in goede banen leiden van het koek- of fruitmoment. De meeste taal gaat dan ook naar het managen: eten verdelen, kinderen aansporen en tijd bewaken. In de kwalitatieve analyse van de interacties gaan we hier uitvoeriger op in.

Jas- of boekentasmoment

De jas- en boekentasmomenten kennen min of meer hetzelfde beeld als de koek- of fruitmomenten. In klas 2 en klas 4 is het aandeel kindgestuurde interacties ('K-J' en 'K-K') hoger dan in klas 1 en 3. Vermoedelijk is er een link met de klasgrootte. In klas 2 en klas 4 gaat over het een aanzienlijk grotere groep kinderen, waardoor het aandoen van de jassen of het maken van de boekentas langer duurt en dus ook het verplichte wachten tot de hele groep klaar is. Hoewel van de kinderen tijdens het wachten meestal gevraagd wordt om stil te zijn, is dit in een grotere groep, tijdens een langer durende activiteit veel moeilijker om 'onder controle te houden' en zijn er bijgevolg meer kind-kind interacties. Opvallend is verder dat de juf van klas 1 meer utterances uit tijdens de geselecteerde jas- of boekentasmomenten dan tijdens de geselecteerde kringmomenten. De kwalitatieve analyses (zie verder) tonen dat dit gelieerd is met een focus op het willen organiseren en structuren van deze activiteit, zoals hierboven aangehaald.

Aantal taaluitingen op klasniveau

Naast de tijdsduur van de verschillende taaluitingen per activiteit, is het ook zinvol om te kijken naar het aantal taaluitingen op klasniveau. Onderstaande tabel toont voor de vier klassen per activiteit en per interactieopstelling (I.O.) het totale aantal utterances (Tot.), alsook het gemiddeld aantal utterances per activiteit (Gem.) en de gemiddelde tijdsduur van een utterance (Gem. duur; weergegeven tot op de seconde). De J-J interactieopstelling is in deze tabel niet weerhouden, omdat dit aandeel zo klein is en niet relevant voor verdere analyses.

Tabel 11: Aantal utterances per interactieopstelling, per klas en per activiteit²¹

Klas	I.O.	Kring			Jas of boekentas			Koek of fruit		
		Tot.	Gem.	Gem. duur	Tot.	Gem.	Gem. duur	Tot.	Gem.	Gem. duur
1	J-K	259	64,8	0:00:06	127	42,3	0:00:08	516	172	0:00:03
	K-J	106	26,5	0:00:02	32	10,7	0:00:02	89	29,7	0:00:01
	K-K	9	2,3	0:00:22	0	0	0:00:00	10	3,3	0:00:04
2	J-K	291	97	0:00:06	223	55,8	0:00:05	337	112,3	0:00:03
	K-J	151	50,3	0:00:01	38	9,5	0:00:02	98	32,7	0:00:02
	K-K	12	4	0:00:02	23	5,8	0:00:11	11	3,7	0:00:05
3	J-K	530	106	0:00:05	38	19	0:00:03	198	99	0:00:03
	K-J	238	47,6	0:00:02	3	1,5	0:00:02	50	25	0:00:02
	K-K	13	2,6	0:00:09	1	0,5	0:00:01	12	6	0:00:10
4	J-K	379	94,8	0:00:05	261	87	0:00:03	544	181,3	0:00:03
	K-J	147	36,8	0:00:03	62	20,7	0:00:02	157	52,3	0:00:02
	K-K	12	3	0:00:09	6	2	0:00:08	19	6,3	0:00:03

²¹ De tabel leest als volgt: in klas 1 waren er tijdens de kringgesprekken in totaal 259 taaluitingen van de juf naar de kinderen, wat een gemiddelde is van 64,8 per kringgesprek en elke taaluiting duurt gemiddeld 6 seconden.

Er bestaat niet zoiets als een drempelwaarde van een voldoende aantal taaluitingen om te kunnen spreken van een kwaliteitsvol taalaanbod. Belangrijker dan het aantal is uiteraard de kwaliteit van de utterances en in welke mate zij bijdragen aan het leerproces van de kinderen. Daar wordt dan ook in de verdere kwalitatieve analyses dieper op ingegaan.

Naar verwachting volgt het gemiddelde aantal utterances per interactieopstelling in grote mate de spreiding zoals weergegeven in de bovenstaande taartdiagrammen; met een duidelijk overwicht voor de J-K utterances. Bij de kringmomenten van klas 2 overschrijdt het aandeel K-J utterances de helft van het aandeel J-K utterances. In alle andere activiteiten zien we een verhouding van 1/2 tot 1/5 ten nadele van het aandeel K-J utterances. Anders gezegd, de kringgesprekken zijn gesprekken van de juffen naar de kinderen en in veel mindere mate worden de kinderen uitgedaagd om zelf het woord te nemen.

Het aandeel K-K utterances is gemiddeld maximaal 6,3 per activiteit. Deze hoge gemiddelden kunnen waarschijnlijk voor een deel verklaard worden door het lage aantal: indien er meer K-K utterances zouden zijn geobserveerd, zou hun gemiddelde duur vermoedelijk zakken omdat dit zou betekenen dat er ook meer kortere talige interacties tussendoor plaatsvinden tussen de kinderen²².

2. Aantal taaluitingen met de focuskinderen

Opzet

We onderzochten bij hoeveel talige interacties de focuskinderen betrokken waren en telden alle taaluitingen van en naar de focuskinderen in vier verschillende types activiteiten: kringmoment, koek- of fruitmoment, jas- of boekentasmoment en vrij spel in hoeken. Het gaat dus om dezelfde activiteiten als in het voorgaande stuk, aangevuld met vrij spelmomenten. Omdat per klas twee focuskinderen werden gevolgd met de camera, was het immers wel mogelijk om alle utterances van en naar de focuskinderen te vatten tijdens het vrij spel in hoeken (wat op klasniveau niet kon). Door de vier types van activiteiten te selecteren, vatten we zowel activiteiten die traditioneel meer

²² Een bijkomende verklaring ligt mogelijk in de manier van observeren en coderen: wanneer kinderen tijdens een activiteit in groep moeten wachten tot de rest van de kinderen klaar zijn voor de volgende stap, beginnen ze vaak door elkaar te praten. Omwille van de grootte van de groep, was het dan niet altijd mogelijk om elke individuele K-K utterance te vatten. Wanneer kinderen op die momenten door elkaar praten, werd dit vaak gecodeerd als één K-K utterance, ook al zullen er in die bepaalde tijdsspanne verschillende kinderen starten en stoppen met een talige utterance. In die zin is het aantal K-K utterances niet erg betrouwbaar voor verdere analyses op niveau van de klas. Door deze manier van werken slaagden we er echter wel in het globale aandeel van de K-K interactieopstelling te vatten en is de gemiddelde tijdsduur de K-K interactieopstelling wel een betrouwbare tijdsbepaling naast de drie andere interactieopstellingen, zoals weergegeven in de bovenstaande taartdiagrammen.

met 'leren' geassocieerd worden (kring, vrij spel) en activiteiten die meer met 'zorg' geassocieerd worden (jassen, eetmoment).

Onderstaande tabel toont de geselecteerde vrij spelmomenten per klas, met de datum waarop ze geobserveerd werden en met hun respectievelijke duurtijd.

Tabel 12: Geselecteerde vrijspelmomenten per klas

Klas 1		Klas 2		Klas 3		Klas 4	
Datum	Duurtijd	Datum	Duurtijd	Datum	Duurtijd	Datum	Duurtijd
20150513	00:39:10	20150430	00:21:33	20151008	00:22:56	20150907	00:44:20
20150609	00:22:38	20150902	00:40:18	20151218	00:23:52	20150922	00:37:52
20151020	00:33:15	20150930	00:30:51	20160226	00:34:37	20151006	00:38:21
20160121	00:34:39	20160216	00:24:26			20160128	00:37:30

De 15 geselecteerde vrij spelmomenten duren in totaal 08:06:18. Samen met de 39 andere activiteiten maakt dit 54 activiteiten (voor een totaal van 16:51:41, ofte 1012 minuten) waarvan alle taaluitingen zijn getranscribeerd en gecodeerd. Elke taaluitingen kreeg een van de volgende codes mee:

1. J-FK: door de juf(fen) geïnitieerd, gericht naar een focuskind (taalinput en feedback)
2. FK-J: door een focuskind geïnitieerd, gericht naar de juf(fen) (taaloutput) en (interactie)
3. K-FK: door een kind(eren) geïnitieerd, gericht naar een focuskind (interactie)
4. FK-K: door een focuskind geïnitieerd, gericht naar (een) ander(e) kind(eren)

Het gaat hier enkel om de individuele talige interacties van en naar de focuskinderen. Wanneer een juf bijvoorbeeld een groep kinderen aanspreekt waarin het focuskind zich op dat moment bevindt (vb. *"Jullie ook hier, opruimen hé!"*), dan werd dit niet gecodeerd als een 'J-FK utterance' omdat het focuskind niet individueel aangesproken wordt. We kunnen er immers van uitgaan dat een dergelijke taaluiting weinig of geen taalleerkansen bevat voor het individuele focuskind. Als de juf uit het voorbeeld daarna vervolgt met: *"Allez hup, Precious, Max, Maya, opruimen!"*, dan wordt deze tweede utterance wel mee gecodeerd, omdat de juf focuskind Precious gericht aanspreekt, net zoals de twee andere kinderen.

We doen daarbij geen uitspraken over de volledige hoeveelheid individuele talige interacties van een focuskind tijdens een volledige dag in de vier kleuterklassen, of binnen een andere afgebakende periode. Het gaat in deze analyse immers niet om absolute cijfers over het totale aantal individuele interacties per focuskind, maar wel over het aantal individuele interacties per focuskind binnen een bepaalde activiteit. Dit laat toe te analyseren in welk soort activiteiten de focuskinderen het meest en het minst aantal individuele talige interacties hebben en wat de kwaliteit is van deze interacties, met het oog op het leerproces van de kinderen. De kwaliteit van de individuele talige interacties van de focuskinderen wordt in het volgend stuk behandeld.

Bij het bespreken van de resultaten geven we ook telkens weer op hoeveel verschillende activiteiten elk gemiddelde is gebaseerd. Dit kan namelijk per focuskind uit dezelfde klas verschillen, aangezien we omwille van de spreiding enkele activiteiten dienden te selecteren waarop een van de focuskinderen niet aanwezig was.

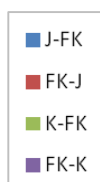
Resultaten

Om het gemiddeld aantal utterances per activiteit per focuskind eenvoudig weer te geven, maken we gebruik van staafdiagrammen. Hieronder presenteren we per focuskind 1 staafdiagram met de vier activiteiten op de horizontale as. Tussen haakjes staat het aantal geobserveerde activiteiten waarvan het gemiddelde wordt weergegeven in de staafdiagram. Op de verticale as wordt per activiteit het gemiddeld aantal utterances volgens de vier interactieopstellingen weergegeven.

Daarna presenteren we voor drie activiteiten (kring, jas of boekentas, koek of fruit) een aparte tabel waarin we per klas verduidelijken hoe het gemiddelde aantal en de gemiddelde duur van de utterances van de focuskinderen zich verhouden tot het globale gemiddelde aantal (Gem. Klas) en de globale gemiddelde duur (Gem. duur Klas) voor drie interactieopstellingen: J-K, K-J, K-K. De eerste twee kolommen tonen met andere woorden het gemiddelde op klasniveau. In de kolommen voor de focuskinderen gaat het dan over J-FK en FK-J utterances. Voor de K-K interacties hebben we in de tabel bij de focuskinderen de duur en het aantal FK-K en K-FK utterances opgeteld²³. Dan volgt een bespreking van het aantal utterances en hun duur tijdens de kringmomenten, de jas- of boekentasmomenten en de koek- of fruitmomenten.

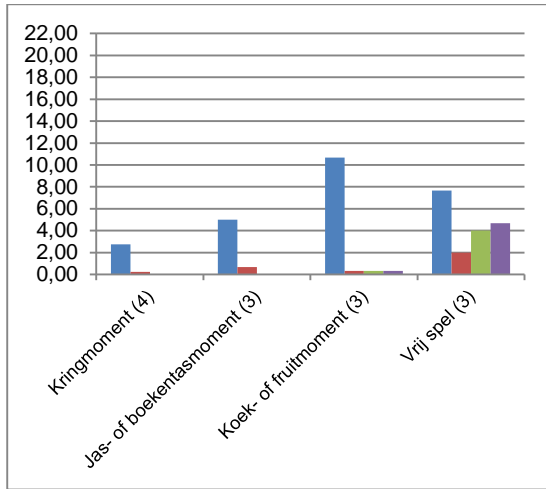
Omdat we het globale aantal utterances tijdens de vrij spelmomenten enkel betrouwbaar konden registreren voor de focuskinderen (en dus niet voor alle andere kinderen van de klas), dienen we de kwantiteit van de talige interacties tijdens vrij spel apart te bespreken. We presenteren daarvoor een aparte tabel met het gemiddelde aantal utterances en hun gemiddelde duur per interactieopstelling en per focuskind tijdens vrij spel. Het zal duidelijk worden dat de resultaten voor de kwantiteit van de talige interacties tijdens vrij spel licht afwijken van die van de andere drie activiteiten. Ook daarom is het interessant en allicht duidelijker om deze resultaten apart weer te geven.

Figuur 7: Gemiddeld aantal utterances per focuskind

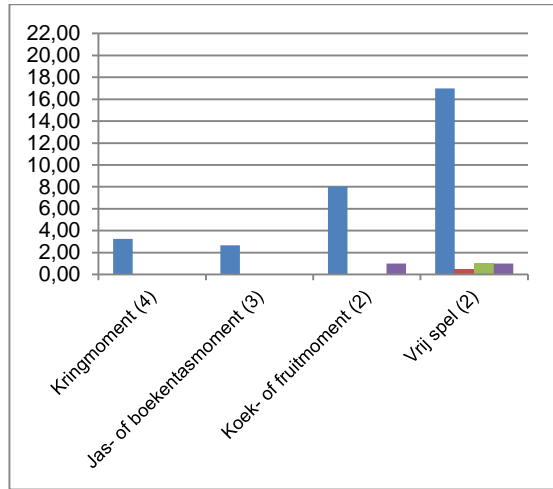


²³ Sommige utterances hebben een gemiddelde tijdsduur van 0:00:00 seconden, ook al werd een aantal utterances geobserveerd. Dit komt omdat de betreffende utterances allen minder dan een seconde duurden. Bijgevolg werd hun aantal wel geregistreerd, maar kregen ze telkens de tijdsduur van 0:00:00.

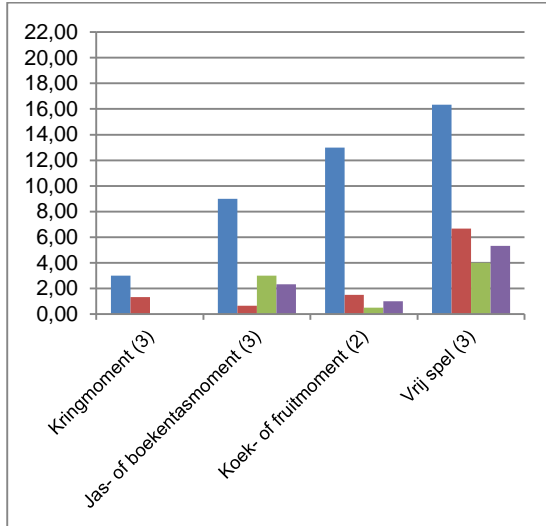
Klas 1 - FK1



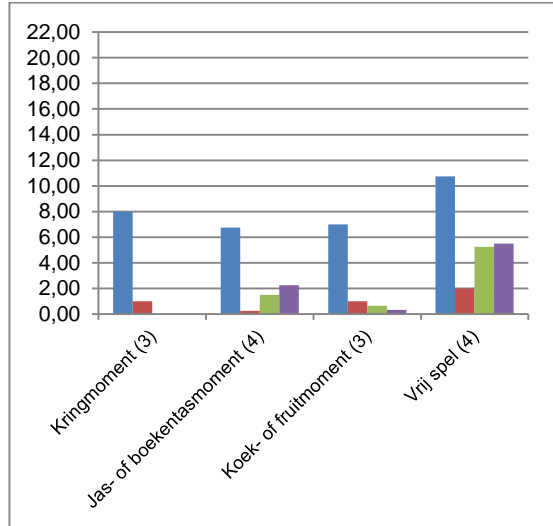
Klas 1 – FK 2



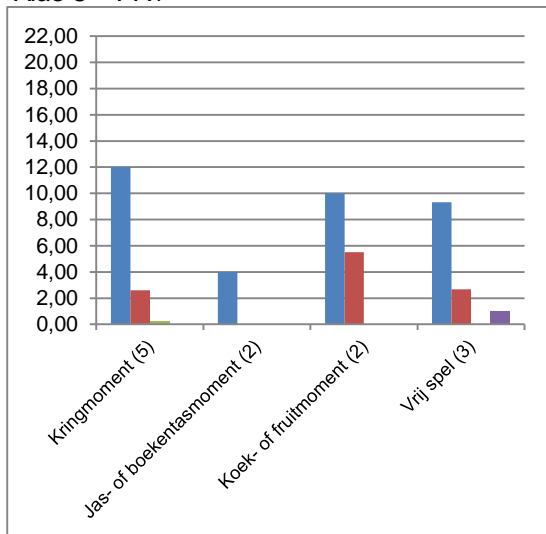
Klas 2 – FK 1



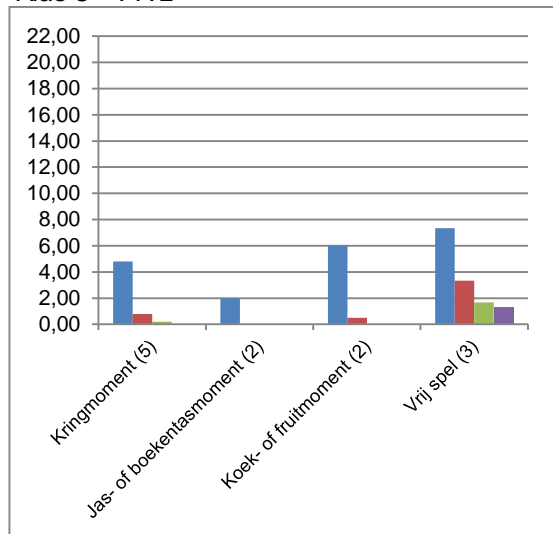
Klas 2 – FK 2

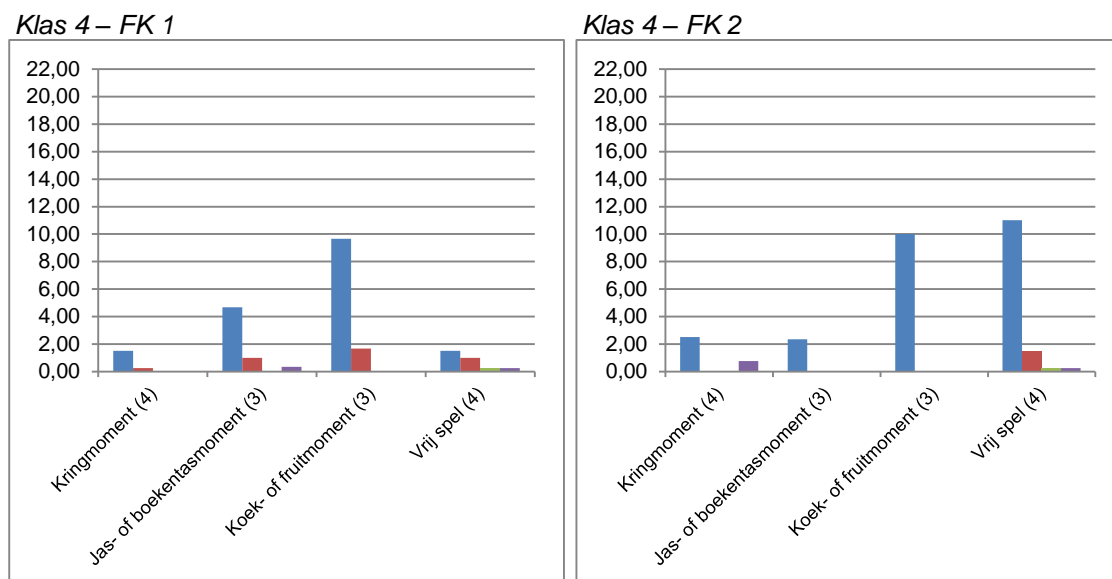


Klas 3 – FK1



Klas 3 – FK 2



Tabel 13: Vergelijking gemiddelde tijdsduur utterances Kringmomenten²⁴

Klas	I.O.	Kring					
		Gem. Klas	Gem. duur Klas	FK1	Gem. duur FK 1	FK2	Gem. duur FK 2
1	J-K	64,8	0:00:06	2,8	0:00:03	3,25	0:00:05
	K-J	26,5	0:00:02	0,25	0:00:01	0	0:00:00
	K-K	2,3	0:00:22	0	0:00:00	0	0:00:00
2	J-K	97	0:00:06	3	0:00:04	8	0:00:04
	K-J	50,3	0:00:01	1,3	0:00:01	1	0:00:01
	K-K	4	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00
3	J-K	106	0:00:05	12	0:00:03	4,8	0:00:03
	K-J	47,6	0:00:02	2,6	0:00:01	0,8	0:00:01
	K-K	2,6	0:00:09	0,1	0:00:04	0,1	0:00:02
4	J-K	94,8	0:00:05	1,5	0:00:03	2,5	0:00:05
	K-J	36,8	0:00:03	0,25	0:00:03	0	0:00:00
	K-K	3	0:00:09	0	0:00:00	0,4	0:00:03

²⁴ De tabel leest als volgt: voor klas 1 vonden we per kringmoment gemiddeld 64,8 taaluitingen van de juf naar de kinderen. Elke J-K taaluiting duurde gemiddeld 6 seconden. Per kringmoment sprak de juf uit klas 1 focuskind 1 2,8 keer individueel aan. Elk van deze taaluitingen duurde gemiddeld 3 seconden.

Tabel 14: Vergelijking gemiddelde tijdsduur utterances Jas- of boekentasmomenten

Klas	I.O.	Jas of boekentas					
		Gem. Klas	Gem. duur Klas	FK1	Gem. duur FK 1	FK2	Gem. duur FK 2
1	J-K	42,3	0:00:08	5	0:00:03	2,7	0:00:05
	K-J	10,7	0:00:02	0,7	0:00:02	0	0:00:00
	K-K	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00
2	J-K	55,8	0:00:05	9	0:00:04	6,8	0:00:03
	K-J	9,5	0:00:02	6,7	0:00:02	0,3	0:00:01
	K-K	5,8	0:00:11	2,5	0:00:03	1,8	0:00:03
3	J-K	19	0:00:03	4	0:00:04	2	0:00:05
	K-J	1,5	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00
	K-K	0,5	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00
4	J-K	87	0:00:03	4,7	0:00:03	2,3	0:00:03
	K-J	20,7	0:00:02	1	0:00:01	0	0:00:00
	K-K	2	0:00:08	0,2	0:00:03	0	0:00:00

Tabel 15: Vergelijking gemiddelde tijdsduur utterances koek- of fruitmomenten

Klas	I.O.	Koek of fruit					
		Gem. Klas	Gem. duur	FK1	Gem. duur FK1	FK2	Gem. duur FK2
1	J-K	172	0:00:03	10,7	0:00:03	8	0:00:02
	K-J	29,7	0:00:01	0,3	0:00:00	0	0:00:00
	K-K	3,3	0:00:04	0,3	0:00:06	0,5	0:00:03
2	J-K	112,3	0:00:03	13,0	0:00:03	7	0:00:03
	K-J	32,7	0:00:02	1,5	0:00:01	1	0:00:00
	K-K	3,7	0:00:05	0,8	0:00:03	0,5	0:00:03
3	J-K	99	0:00:03	10	0:00:03	6	0:00:04
	K-J	25	0:00:02	5,5	0:00:03	0,5	0:00:02
	K-K	6	0:00:10	0	0:00:00	0	0:00:00
4	J-K	181,3	0:00:03	9,7	0:00:02	10	0:00:03
	K-J	52,3	0:00:02	1,7	0:00:01	0	0:00:00
	K-K	6,3	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00

De focuskinderen ervaren bijzonder weinig talige interacties. Op twee uitschieters na (8 J-K utterances voor FK 2 uit klas 2 en 12 J-K utterances voor FK1 uit klas 3), ervaren de focuskinderen tijdens de geselecteerde kringmomenten voor alle interactieopstellingen niet meer dan gemiddeld 4,8 utterances. Voor het merendeel van de interactieopstellingen tellen we niet meer dan 1 utterance per focuskind. De taaluitingen zijn bovendien behoorlijk kort (op een paar uitschieters bij de K-K utterances na). Bij de focuskinderen uit klas 2 gaat het om gemiddeld 1 utterance van één seconde per kringmoment. De duur van de utterances van en naar de focuskinderen zijn meestal korter dan de gemiddelde duur van de utterances op klasniveau en dit is waar voor interactieopstellingen (op enkele uitonderingen na, zoals FK 2 uit klas 4 tijdens het kringmoment en het jas- en boekentassenmoment in klas 3).

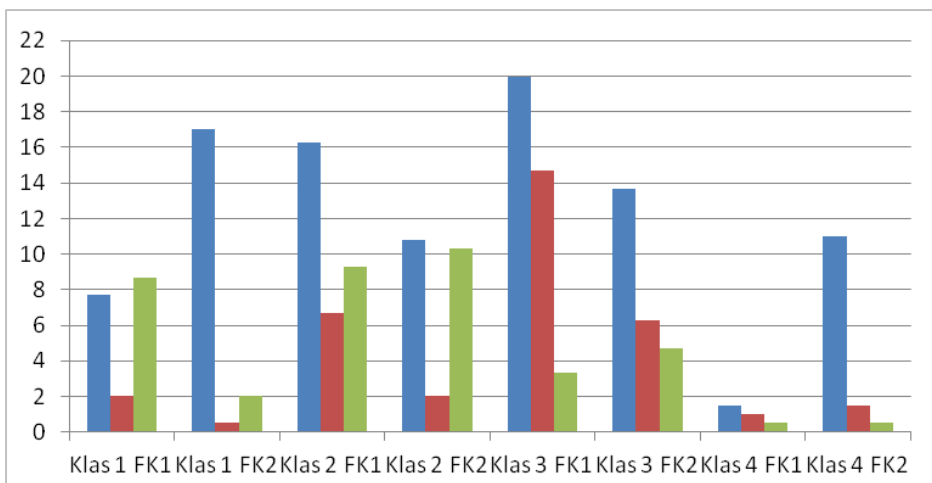
Talige interacties tussen kinderen onderling komen in de geselecteerde activiteiten amper voor. Per koek- of fruitmoment ervaren de vier focuskinderen uit klas 1 en klas 2 gemiddeld 0,3 tot 0,8 utterances met klasgenoten en de andere vier focuskinderen uit klas 3 en klas 4 geen enkele. Per kringmoment ervaren de vier focuskinderen uit klas 3 en klas 4 gemiddeld 0 tot 0,4 talige

interacties met andere kinderen, de overige vier focuskinderen uit klas 1 en 2 geen. Per jas- of boekentasmoment ervaren de focuskinderen uit klas 2 respectievelijk 2,5 en 1,8 utterances van en naar andere kinderen en ervaart FK1 uit klas 4 er 0,2.

Tabel 16: Gemiddeld aantal en gemiddelde duur van de utterances tijdens vrij spel²⁵

Klas	I.O.	Vrij Spel			
		FK1	Gem. duur 1	FK 2	Gem. duur 2
1	J-K	7,7	0:00:03	17	0:00:03
	K-J	2	0:00:00	0,5	0:00:00
	K-K	8,7	0:00:04	2	0:00:02
2	J-K	16,3	0:00:04	10,75	0:00:03
	K-J	6,7	0:00:02	2,00	0:00:01
	K-K	9,3	0:00:02	10,25	0:00:02
3	J-K	20	0:00:03	13,7	0:00:04
	K-J	14,7	0:00:02	6,3	0:00:01
	K-K	3,3	0:00:04	4,7	0:00:16
4	J-K	1,5	0:00:02	11	0:00:06
	K-J	1	0:00:01	1,5	0:00:01
	K-K	0,5	0:00:06	0,5	0:00:01

Figuur 8: Gemiddeld aantal utterances tijdens vrij spel



De geselecteerde vrij spelmomenten tonen een ander beeld dan de andere drie types activiteiten. Het gemiddeld aantal J-K utterances blijft over de hele lijn het hoogst (behalve voor FK1 uit klas 1). Toch ligt het gemiddeld aantal talige interacties tussen de focuskinderen en andere kinderen opvallend hogerdan bij de kringmomenten, de jas- of boekentasmomenten en de koek- of

²⁵ De tabel leest als volgt: in klas 1 heeft focuskind 1 per vrij spelmoment gemiddeld 7,7 taaluitingen van de juf ervaren met een gemiddelde van 3 seconden per taaluiting. Zelf deed het focuskind gemiddeld 2 taaluitingen naar de juf, waarvan geen enkele één seconde of langer duurde.

fruitmomenten. In het algemeen ligt ook het aantal J-K utterances hoger dan bij de andere activiteiten, net zoals de K-J utterances. Toch is dit niet voor elk focuskind het geval. Voor FK2 uit klas 1 en FK1 en FK2 uit klas 4 ligt het aantal K-K utterances gemiddeld niet veel hoger dan bij de activiteiten zoals hierboven besproken. Dit toont dat er meer K-K interacties mogelijk zijn tijdens het vrij spel, maar dat vrij spel op zich geen garantie biedt op meer talige interacties met klasgenoten. Het hogere aantal J-K en K-J utterances in vergelijking met de vorige drie activiteiten heeft te maken met wat er in verschillende klassen tijdens het vrij spel vaak gebeurt: terwijl de kinderen in verschillende hoeken in de klas vrij aan het spelen zijn, is er een tafel waaraan de juf(fen) een individuele activiteit begeleiden met één of enkele kinderen. Het hoge aantal gemiddelde J-K utterances zijn het resultaat van een of meerdere individuele begeleide activiteiten tijdens het vrij spel waarbij we de focuskinderen geobserveerd hebben.

Niet elk focuskind was echter tijdens elk vrij spelmoment betrokken bij een individuele activiteit. De tabel hieronder toont tijdens welke vrij spelmomenten er een individuele activiteit was waarbij de focuskinderen waren betrokken.

Tabel 17: Individuele activiteiten voor de focuskinderen tijdens vrij spel

Klas	Datum vrij spel	Duur vrij spel	Individuele act. FK1?	Individuele act. FK2?
1	20150513	00:39:10	Nee	(afwezig)
	20150609	00:22:38	Nee	Nee
	20151020	00:33:15	Ja	(afwezig)
	20160121	00:34:39	(afwezig)	Ja
2	20150430	00:21:33	Ja	Ja
	20150902	00:40:18	(afwezig)	Nee
	20150930	00:30:51	Ja	Ja
	20160216	00:24:26	Ja	Nee
3	20151008	00:22:56	Ja	Ja
	20151218	00:23:52	Nee	Ja
	20160226	00:34:37	Nee	Nee
4	20150907	00:44:20	Nee	Nee
	20150922	00:37:52	Nee	Nee
	20151006	00:38:21	Nee	Nee
	20160128	00:37:30	Nee	Ja

Opvallend is dat betrokken zijn bij een individuele activiteit niet per definitie betekent dat er ook meer individuele K-J utterances zijn, hoewel dit verwacht zou kunnen worden. De kwalitatieve analyse van de utterances van de focuskinderen zal hier in het volgend stuk dieper op ingaan. Verder hebben we statistisch getoetst of er een verband is tussen het aantal keer dat de juf een focuskind individueel aanspreekt tijdens het vrij spel en het aantal keer dat een focuskind de juf aanspreekt en het aantal keer dat een focuskind een talige interactie heeft met een ander kind. We hebben daarvoor van elk focuskind alle utterances (aantal) van alle vrij spelmomenten bij mekaar opgeteld (per interactie-opstelling) en via de Pearson Correlatie (r)²⁶ gekeken of er een significante samenhang is tussen de interactie-opstellingen.

²⁶ De Pearson product-moment correlatie ligt altijd tussen -1 en 1. Wanneer de correlatie de waarde -1 benadert, wijst dit op een perfect negatieve relatie. Een waarde rond 0 geeft aan dat er geen verband is en een waarde die 1 benadert, wijst op een perfect positieve relatie. Significantie wordt aangeduid met de p-waarde (p is minstens kleiner dan .05)

Tabel 18: Samenhang tussen J-K en K-J interacties tijdens vrij spel

		J-K	K-J
J-K	Pearson Correlation	1	.704
	Sig. (2-tailed)		.051
	Sig. (1-tailed)		.026
	N	8	8

Er is een neiging tot positief verband tussen het aantal taaluitingen van de juf naar het kind en van het kind naar de juf, maar dit is net niet significant. Echter, wanneer we in de toets de hypothese toevoegen dat er wel degelijk een positief verband is tussen het aantal keer dat de juf de focuskinderen aanspreekt tijdens het vrij spel en het aantal keer de focuskinderen de juf aanspreken, zien we inderdaad dat er een significant positief verband is: p (1-tailed) < .05. We deden dezelfde oefening voor de samenhang tussen J-K en K-K interacties, maar hier is geen significant verband.

Tabel 19: Samenhang tussen J-K en K-K interacties tijdens vrij spel

		J-K	K-K
J-K	Pearson Correlation	1	.252
	Sig. (2-tailed)		.548
	Sig. (1-tailed)		.274
	N	8	8

Besluit

De kwantitatieve analyse van de talige interacties toont dat er weinig talige uitingen zijn en dat ze niet lang duren. Dat geldt voor alle kinderen uit de geselecteerde klassen en in het bijzonder voor de focuskinderen. Het taalaanbod wordt in grote mate bepaald en gestuurd door de juf(fen). Op drie uitschieters na, richten de focuskinderen zich tijdens een activiteit geen enkele tot gemiddeld 0,5 keer tot de juf. Het aantal keer dat een focuskind zich talig tot een ander kind richt, ligt nog lager. Tijdens de meeste activiteiten was er geen enkele talige interactie tussen een focuskind en een ander kind en nergens was het gemiddeld meer dan 0,8 utterances. De enige uitzondering is het jas- en boekentasmoment in klas 2. De talige interacties met de focuskinderen duren gemiddeld ook minder lang dan het klasgemiddelde. In slechts iets meer dan een kwart van de situaties duren de interacties even lang. Het resultaat van deze kwantitatieve analyse werpt zo de vraag op of er een ongelijke verdeling is ten nadele van de focuskinderen op het vlak van de frequentie en de duurtijd van talige interacties die zij ervaren.

We besluiten in elk geval dat de focuskinderen weinig worden aangesproken door hun juf, dat ze heel weinig zelf de juf aanspreken en dat ze nog minder interacties hebben met hun klasgenoten.

Tijdens de vrij spelmomenten observeren we meer utterances voor de focuskinderen dan bij de andere soorten activiteiten. Opvallend is vooral het hoger aantal taaluitingen tussen de kinderen onderling. Toch is dit niet voor elk focuskind waar. Sommige focuskinderen ervaren gemiddeld ongeveer even veel talige interacties als bij de andere drie types activiteiten. De taalhoeveelheid tijdens vrij spel wordt in grote mate bepaald door de aan- of afwezigheid van een individuele begeleide activiteit. Waar die werd geobserveerd, zien we opvallend meer taal van de juf naar

het het focuskind. Toch leidt dit niet bij elk kind tot meer taaluitingen van het kind naar de juf. Het is dus niet zo dat die vrij spelmomenten voor elk kind ook automatisch krachtige taal-leermomenten zijn.

Verder wijzen deze resultaten ook op het belang van de rol van de leerkracht inzake taalproductiekansen van de kinderen. Tijdens de vrijspelmomenten zien we een significant positief verband tussen het aantal keer dat de juf een focuskind aanspreekt en het aantal keer dat een focuskind zich talig uit tegen de juf. Dat er individuele interactiemomenten zijn tussen juf en kind, doet er dus toe. Er is echter geen verband met het aantal talige interacties tussen de focuskinderen en andere kinderen. Dat betekent dat de taaluitingen van de juf geen talige interactie tussen de kinderen onderling aanmoedigt. In het volgende hoofdstuk analyseren we de kwaliteit van die talige interacties.

3. Kwaliteit van de interacties

Opzet

In een eerste deel van dit hoofdstuk maken we een kwalitatieve beoordeling van alle interacties waarbij de focuskinderen betrokken zijn (met de juf) in de 54 geselecteerde activiteiten. In een tweede deel maken we enkele overkoepelende beschouwingen over de kwaliteit van de talige interacties. Deze vertrekken vanuit wat we gezien hebben op niveau van de individuele focuskinderen en zijn aangevuld met observaties op niveau van de klassen.

We analyseren de kwaliteit van de J-FK interacties aan de hand van de drie kernconcepten voor een krachtige (taal-) leeromgeving en kwaliteitsvolle interactie:

1. Taalaanbod van de juf
2. Taalproductiekansen voor de kleuter
3. Feedback (ondersteuning)

Daarbij letten we op volgende kwalitatieve aspecten:

Tabel 20: Indicatoren voor de kwalitatieve analyse van de taaluitingen

Taalaanbod	<ol style="list-style-type: none"> a) Rijk: spontaan, natuurlijk, niet te veel kindertaal, beperkt aantal verkleinwoorden, spreken in volzinnen, eigen handelingen of denkproces verwoorden, handelingen van de kleuter verwoorden, kinderen uitdagen nieuwe woorden te gebruiken, voldoende abstracte woorden, variatie in woordenschat. b) Begrijpelijk: verbinding taal en handelen; verbinden taal (vb. nieuwe woorden) en voorwerpen (die kinderen kennen), kernwoorden vooraan in de zin plaatsen, herhaling en parafrasering, afwisseling en intonatie. c) Aansluiten bij voorkennis van de kleuter: context en leefwereld, woorden en concepten. d) Aansluiten bij leefwereld van de kleuter: vertrekken vanuit een concreet perspectief om naar een abstract perspectief te gaan.
Taalproductie-kansen	<ol style="list-style-type: none"> a) Gebruik van open vragen. b) Stimuleren van analyse en redenering: laten vergelijken of voorspellen, stimuleren van probleemoplossend denken en reflecteren. c) Stimuleren van onderling talige interactie en onderling overleg van kleuters. d) Stimuleren informele interactie.
Feedback	<ol style="list-style-type: none"> a) Geven van hints/hulp. b) Stellen van bijkomende vragen. c) Antwoorden op vragen door nieuwe vragen te stellen. d) Stimulerende commentaren. e) Extra informatie geven na een antwoord op een vraag. f) Kleuter uitdagen om handeling/actie te verwoorden (vb. "Hoe ben je tot deze oplossing gekomen?").

Per categorie wordt een score toegekend aan een activiteit. De volgende quotering werd daarvoor gehanteerd:

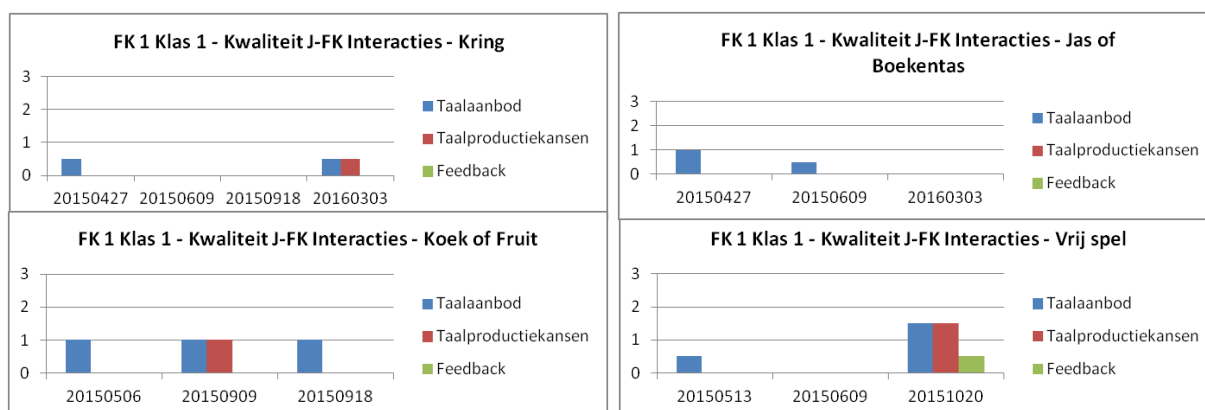
0	Afwezig
1	Beperkt
2	Gemiddeld
3	Frequent

Deze scores werden toegekend aan elke activiteit. Om dat te doen, is gebruik gemaakt van de videomontages van de activiteiten en van de transcripties van alle utterances van en naar de focuskinderen in de geselecteerde activiteiten.

Van elk focuskind werden de transcripties van alle taaluitingen uit de 54 activiteiten samen gezet. Hieronder presenteren we de resultaten van de kwaliteitsbeoordeling van de interacties per focuskind en doorheen. Dit laat toe te kijken of er al dan niet evolutie in de kwaliteit van de interacties zit overheen de observatieperiode. Na de staafdiagrammen bespreken we per focuskind telkens de resultaten.

Resultaten

Figuur 9: Kwaliteit taaluitingen Klas 1 – Focuskind 1 (Precious)



Over de activiteiten heen zien we dat de kwaliteit van de interacties die Precious ervaart laag is, met weinig tot geen taalproductiekansen en weinig feedback.

Taalproductiekansen

Over de 13 activiteiten met een totale duurtijd van bijna vier uur (03:51:10) heen worden zes open vragen gesteld aan Precious:

1. "Hoe kom jij naar school?" (kring, 03/03/2016)
2. "Wat is dat?" (jas of boekentas, 09/09/2015)
3. "Waar is jouw fruitje, bollie?" (koek of fruit, 09/09/2015)
4. "Wat is er?" (koek of fruit, 09/09/2015)
5. "Wat heb jij?" (vrij spel, 20/10/2015)
6. "Wat zeg je?" (vrij spel, 20/10/2015)

Het zijn vragen die Precious niet lijken te stimuleren om in gesprek te gaan. Op één situatie na, zijn alle andere vragen die in de 13 geselecteerde activiteiten aan Precious gesteld worden gesloten 'ja-nee-vragen'. Tijdens het kringmoment op 20/10/2015 vindt uitzonderlijk een conversatie plaats tussen de juf en Precious die uit meer dan één vraag en één antwoord bestaat:

- *Precious: "Juf, kijk. Juf."*
- Juf: "Dag Precious, wat heb jij?"
- *Precious: "Twee stokken."*
- Juf: "Zijn het er twee?"
- *Precious: "Ja."*
- Juf: "Één, twee, drie. Drie toverstafjes."

Opvallend is dat deze interactie geïnitieerd werd door Precious. In het vervolg van dit rapport zullen we nog terugkomen op dit gegeven, aangezien zal blijken dat hierdoor bestaande ongelijkheden in stand kunnen worden gehouden. Immers: wanneer (al dan niet impliciet) verwacht wordt van kinderen dat zij zelf op een actieve manier interactie initiëren met de juf, levert dit een voordeel en extra spreekansen op voor de mondige, assertieve en meer taalvaardige kinderen. De hogere dimensies van het creëren van taalproductiekansen zoals het stimuleren van analyse of redenering, onderling talige interactie met andere kleuters of andere informele interacties, komt in de geselecteerde fragmenten met Precious niet aan bod.

Het feit dat er weinig taalproductiekansen zijn, is ook zichtbaar door het beperkte aantal zinnen of woorden dat Precious tegen de juf (en tegen andere kinderen) uitspreekt. Bij Precious gaat het over de volgende 10 FK-J utterances op een totale duur van 03:51:10:

1. "Fietsen" (kring, 03/03/2016)
2. "Wat is dat?" (jas of boekentas, 09/06/2015)
3. "Jouw haar. Zijn haar" (jas of boekentas, 03/03/2016)
4. "Alsjeblieft" (koek of fruit, 18/09/2015)
5. "Juf, kijk. Juf" (vrij spel, 20/10/2015)
6. "Twee stokken" (vrij spel, 20/10/2015)
7. "Ja" (vrij spel, 20/10/2015)
8. "Nee" (vrij spel, 20/10/2015)
9. "Ikke klaar" (vrij spel, 20/10/2015)
10. "Juf" (vrij spel, 20/10/2015)

Taalaanbod

Hoewel Precious in sommige activiteiten helemaal niet wordt aangesproken door de juf, is er in de meeste gevallen wel een individueel talig aanbod. Dat is echter meestal niet rijk. Wanneer in de activiteiten slechts één of twee J-FK utterances werden geobserveerd (vb. "Precious, kom naar hier" in vrij spel 09/06/2015 of "Alsjeblieft" in kring 09/06/2015), hebben we 0 als score toegekend.

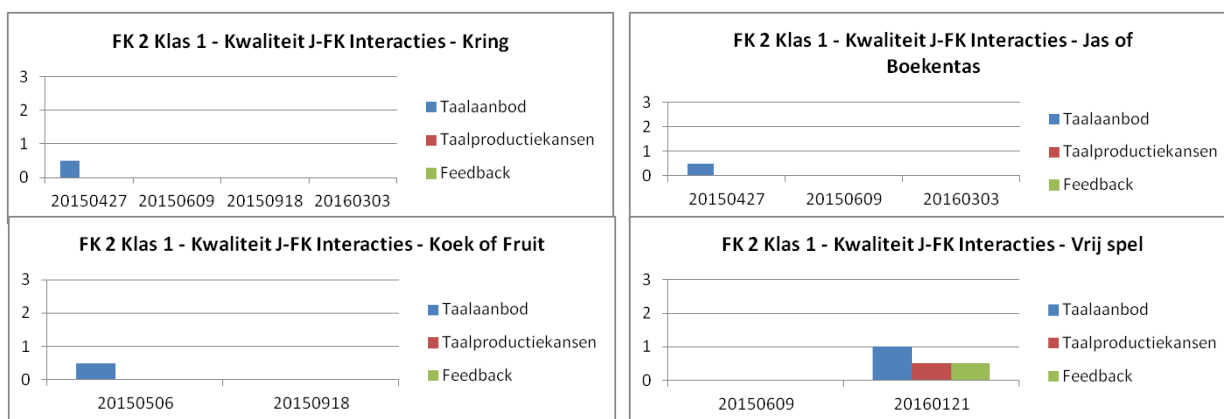
De taal die gebruikt wordt bij de jas- of boekentasmomenten en de kringmomenten is in grote mate directieve taal; taal die erop gericht is om de organisatie en de praktische gang van zaken vlot te laten verlopen en het gedrag van kinderen in functie daarvan te sturen. Het lijkt dat deze momenten eerder worden aangegrepen in het belang van de dagelijkse routine, dan dat ze worden benut als zinvolle leermomenten.

Verder valt op dat Precious uitsluitend in het Nederlands wordt aangesproken. In de thuiscontext van Precious komen verschillende talen aan bod: Igbo, Engels, Frans, Nederlands. Er zijn ook geen andere manieren waarop de thustalen van Precious (al dan niet symbolisch) een plek krijgen.

Feedback

Feedback met als doel om het leren te bevorderen, of om Precious uit te dagen om zaken te verwoorden, hebben we nagenoeg niet geobserveerd. Er wordt door de juffen wel feedback gegeven, maar dit is bijna uitsluitend gericht op het bekrachtigen van een door de juf gewenst gedrag.

Figuur 10: Kwaliteit taaluitingen Klas 1 – Focuskind 2 (Ramiz)



Bij Ramiz is de kwantiteit en de kwaliteit van de individuele interacties zeer laag. In de grafieken zien we enkel tijdens het vrij spel op 21/01/2016 sporen van een kwalitatief interactief moment. Ramiz maakt samen met de juf een inlegpuzzel. Dit duurt ongeveer 4 minuten. Tijdens deze individuele activiteit stelt de juf drie vragen aan Ramiz over waar een bepaald puzzelstuk moet komen en één vraag of het lukt. Geen van de vragen beantwoordt hij op een talige manier. Ramiz wordt verder op geen enkele manier verder gestimuleerd om iets te verwoorden. Hieronder geven we de transcriptie van wat er in de vier minuten gezegd wordt:

Juf: "Waar moet die?"
 Juf: "Stop het er maar in"
 Juf: "Ow, rustig"
 Juf: "En het schaapje? Pak het schaapje"
 Juf: "Nee, dat is niet juist Ramiz. Dat gaat niet."
 Juf: "Probeer eens hier. Kijk. "
 Juf: "Rustig he."
 Juf: "Ja, rustig."
 Juf: "Ja, bravo Ramiz, goed zo. En het hondje?"
 Juf: "Goed zo! He Bravo Ramiz, super! Nee, hier."
 Juf: "Ja, bravo, super!"
 Juf: "Goed zo Ramiz."
 Juf: "Ja! Bravo! Amai. Nu moet je alleen eens proberen. Nu even alleen. Zo."
 Juf: "Allez ze Ramiz, probeer maar eens!"
 Juf: "Draaien Ramiz."
 (...)
 Ramiz: "Poes"

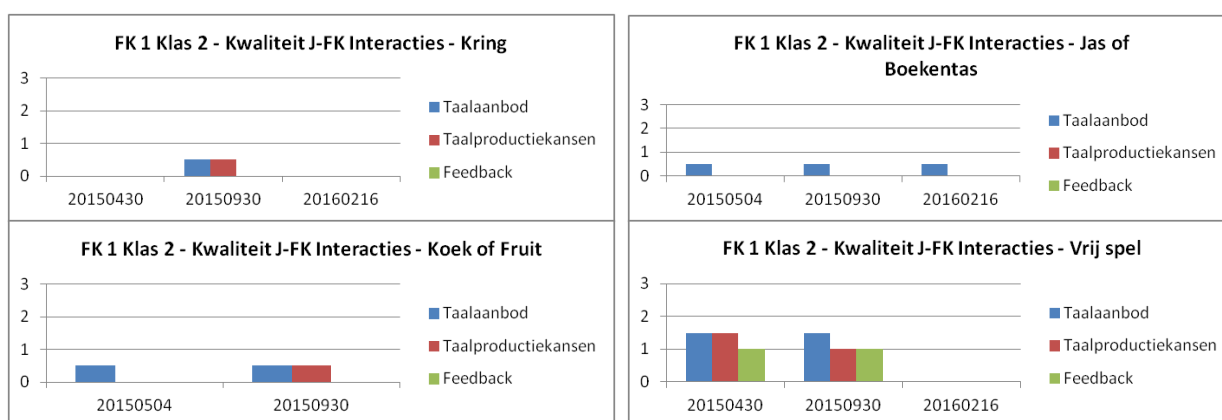
(...)
 Juf: “Lukt het Ramiz?”
 Juf: “Probeer maar Ramiz.”

Dit is de enige interactie die nog enigszins kwalitatief beoordeeld kan worden. ‘Poes’ is het enige woord dat Ramiz tegen de juf uitspreekt over alle 11 geselecteerde activiteiten heen (met een totale duur van 02:54:33). Zijn andere utterances, gericht naar klasgenoten, zijn ook beperkt: “Hallo! Hallo!” (koek of fruit, 06/05/2015), iets onverstaanbaars aan zijn broer (koek of fruit, 06/05/2015), “Mais, non.” (vrij spel, 09/06/2015) en “Nee!” (vrij spel, 21/01/2016).

Verder ervaart Ramiz haast uitsluitend sturende taal van de juf uit. Wat Ramiz over alle activiteiten heen het vaakst hoort is “Ramiz, ga zitten.” of een variant daar op. Naast de J-FK utterances tijdens het puzzelmoment is er slechts 1 taaluiting van de juf waarin een open vraag gesteld wordt: “Wat heb jij daar? Wat is dat? Oesje, zijn ze niet open? Hoe moet je die open doen?” (kring, 21/01/2016). Het lijkt echter alsof dit geen vragen zijn waar de juf een antwoord op verwacht, aangezien Ramiz daartoe niet gestimuleerd wordt.

Ramiz wordt uitsluitend in het Nederlands aangesproken. In de thuiscontext van Ramiz komen verschillende talen aan bod: Marokkaans, Frans, Nederlands. Geen enkele van die talen krijgt een (al dan niet symbolische) plek in de klas.

Figuur 11: Kwaliteit taaluitingen Klas 2 – Focuskind 1 (Roxan)



De meest kwalitatieve interacties die Roxan met de juf ervaart, vinden plaats tijdens twee vrij spelmomenten. Het eerste betreft een zorgmoment, waarbij Roxan met de kinderverzorgster individueel naar het toilet gaat. In klas 2 gaan de kinderen buiten de klassikale wc-momenten ook individueel naar het toilet met de kinderverzorgster. De kinderen zijn er dan dus ‘eens helemaal uit’, samen met de kinderverzorgster. Op 30/04/2015 vindt tijdens zo’n moment volgende talige interactie met Roxan plaats:

Juf: “We gaan pipi doen he.”
 Juf: “Ga maar zitten. Ga maar zitten. Nee, op uw poep gaan zitten. Ja. Flink hoor.”
 Juf: “Flink hoor. Zo blijven zitten he.”
 Juf: “Kom schat, wij gaan een droge pampier aan doen. Ja, droge pampier aandoen.”
 Roxan: (onverstaanbaar) “Proper”
 Juf: “Pampier is nat he. Pampier is vuil. Pampier is nat.”
 Roxan: “Vuil.”

Roxan: "Poekie vuil."

Juf: "Ja, pipi gedaan he."

Roxan: "Ik ben (onverstaanbaar)"

Juf: "Ja, pipi gedaan in de pamber."

Roxan: "Poekie vuil."

Juf: "Een propere pamber. Een propere pamber. Jaaa!"

Roxan: "Pipi."

Juf: "Pipi gedaan."

Roxan: "Ja. Pipi."

Juf: "Pipi gedaan."

Juf: "Ja, kom maar recht. Op je poep. Hup. Op je poep. Zo. Nu gaan we onze schoenen terug aan doen. Schoentjes terug aan."

Juf: "Blub, zo. Je mooie basketters. He?"

Juf: "Roxan? Ja he?"

Roxan: "(onverstaanbaar) voor Poekie."

Juf: "Poekie?"

Roxan: "Poekie."

Roxan: "Poekie Poekie. (onverstaanbaar) Poekie? Kijk."

Juf: "Gaan we onze snoet ook proper maken? Roxan? Mondje proper maken? Ja."

Juf: "Hier zijn de doekjes. Mag juf Chris eens zien? Ooh! Zo! Zo zijn we proper zie. Zo zijn we weer proper. Hupakee."

Roxan: "Poekie"

Juf: "Broekje naar omhoog."

Juf: "Ja he. Dan mag Roxan terug gaan spelen he."

Juf: "Terug naar juf Els he."

Roxan: "Ja."

Juf: "Ja. Zo. Zo. Terug naar 't klasje. Terug naar 't klasje."

Deze interactie duurt ongeveer 4,5 minuten. Het is de rijkste talige interactie die we observeerden in de vier klassen, wat betreft de individuele interactiemomenten tussen een volwassene en een focuskind. Dat het de kinderverzorgster is en niet de klasjuf, maakt het bijzonder: de kinderverzorgster uit klas 2 heeft in hoofdzaak een assiserende functie en is vooral betrokken op de typische zorgaspecten zoals het verluieren van de kinderen. In een context waar de aandacht voor de onderwijstijd binnen de klas(m)uren in functie van het leerproces van de kinderen primeert ten opzichte van wat onder 'zorg' verstaan wordt, kunnen we ons op basis van dit fragment vragen stellen over de rol en de positie die kinderverzorgsters krijgen in kleuterklassen. Nergens anders gebruikt en krijgt Roxan zoveel taal als in deze 4,5 minuten. De kinderverzorgster benoemt wat ze doet, speelt in op wat Roxan aanbrengt en stelt vragen. Hoewel er nog veel meer (taal-)leerkansen liggen in dit moment, kunnen we niet anders dan vaststellen dat Roxan's meest kwalitatieve interacties plaatsvonden in een zorgmoment.

Het tweede moment waarop Roxan kwaliteitsvolle talige interacties ervoer was ook tijdens een vrij spelmoment, op 30/09/2015. Ditmaal niet met de kinderverzorgster, maar met de klasjuf zelf. In het vrij spelmoment gaat Roxan eerst schilderen, later tekenen. De juf is niet individueel betrokken bij wat Roxan aan het doen is, maar loopt rond en komt op verschillende momenten stimulerend tussen. Enkele voorbeelden:

Roxan: "Ikke ook. Ikke ook."

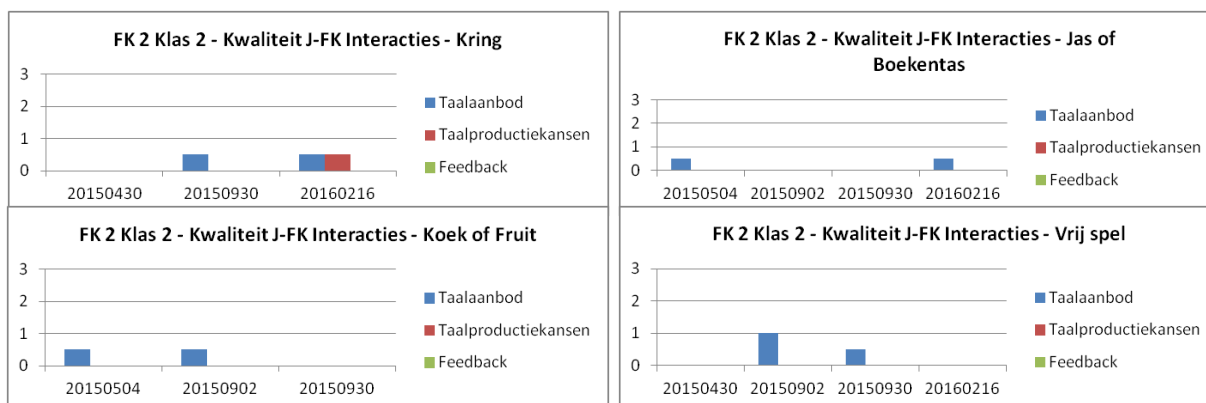
Juf: "Wil jij ook? Dan mag jij seffens, als er een kindje klaar is."

(...)
 juf: "Roxan, kwam jij ook schilderen?"
 Roxan: "Ja".
 Juf: "Kom maar schat, dan mag jij een schortje nemen."
 Juf: "Roxan, kom jij ook een schortje nemen?"
 Roxan: "Ja."
 Juf: "Zo, ga maar ne keer hier staan."
 Juf: "Zo, Roxan, hupsakee."
 Juf: "Knap zeg, Roxan, Waauw! Een mooi rood fototoestel."
 (...)
 Juf: "Zeg, maar! Mooi!"
 Juf: "Ben je klaar? Nee? Oh, da's niet erg. Dat kuisen we straks wel op. Da's geen probleem."
 Roxan: "Kijk, mooi! Juf."
 Juf: "Mag ik eens kijken? Wauw! Prachtig! Jij mag je handjes wassen schat. Super mooi gedaan."
 Juf: "Beetje verf nemen, euhm, beetje zeep nemen, juf! Hupsakee."
 Juf: "Lukt het Roxan? Goed wrijven he schat, met het sponsje. Dat alle verf er af is he. Mag ik eens kijken hier. Zo, dan mag je je handjes afdrogen."
 Juf: "Schortje uit. Dan mag jij iets anders kiezen om te gaan spelen."
 (...)
 Juf: "Zo, en dan mag jij eens proberen onze Jules zijn gezichtje te tekenen."
 (...)
 Roxan: "Poekie?"
 Juf: "Cookie? Heb je al honger? Ja? Seffens gaan we opruimen en dan gaan we pipi doen en dan (onverstaanbaar)."
 (...)
 Juf: "Knap hoor! Heb je zijn mondje al getekend Roxan?"
 Roxan: "Ikke ook die... Kijk!"
 Juf: "Wauw! Wat heb jij al allemaal getekend Roxan?"
 Roxan: "Ikke ook."
 Juf: "Heb jij ook de oogjes getekend? Waar zijn de oogjes? Waar heb je de oogjes getekend? Is dat een oogje? Ja? En hier nog een oogje? En een neus? En nu nog een mond. Nog een mond erbij tekenen zenne."
 (...)
 Juf: "Waar ga je spelen Roxan? Met de trein of met de zandbak?"
 (...)
 Roxan: "Zijn neus."
 Juf: "Heeft hij een vuile neus? Da's wel lief dat jij een zakdoek bent gaan halen dan, Roxan."
 Juf: "Super! Knap van jou."

Deze interacties vinden gespreid plaats in een tijdsspanne van 24 minuten. De tussenperiodes werden aangeduid via '(...)'. De juf heeft een actieve rol in het benoemen en verwoorden van wat Roxan allemaal kan doen tijdens het vrij spel en ze gebruikt een relatief uitgebreide woordenschat. Ook speelt ze in op wat Roxan zelf aanbrengt. In de uitgeschreven utterances zien we ook dat Roxan in dit vrij spelmoment veel interactie heeft met Matteo, het andere focuskind in de klas.

Roxan gebruikt in beide vrij spel momenten een koosnaampje voor Matteo: 'Poekie'. Het valt op dat de beide juffen dit niet weten. In het tweede vrij spelmoment denkt de juf dat Roxan 'Cookie' zegt en ze vraagt of Roxan honger heeft. Roxan en Matteo kennen elkaar ook van buiten de school omdat hun moeders goede vriendinnen zijn.

Figuur 12: Kwaliteit taaluitingen Klas 2 – Focuskind 2 (Matteo)



Voor wat betreft de kring-, jas- of boekentas- en koek- of fruitmomenten, heeft Matteo min of meer dezelfde ervaringen als Roxan, wat betreft de kwaliteit van de interacties met de juf. Echter, bij het vrij spel zien we een ander beeld: hij ervaart minder (kwaliteitsvol) taalaanbod, taalproductiekansen en feedback. Ook Matteo maakt een individueel verluieringsmoment mee tijdens het vrij spel (op 02/09/2015). In tegenstelling tot bij Roxan, gebeurt het hier in de klas en niet door de kinderverzorgster, maar door de juf zelf. Het duurt ongeveer even lang (bijna 5 minuten), maar de talige interactie is veel beperkter, zowel kwantitatief als kwalitatief:

“Matteo, mag ik eens in jouw pampertje kijken schat?”

“Ah! Gevonden! Ik ga jou een nieuwe pampertje nemen schat en dan gaan we eerst een propere aandoen.”

“Ga jij even, kom jij even mee Matteo? We gaan eerst een proper pampertje aandoen. Laat ze maar even liggen, je mag seffens verder spelen, schat. Eerst een propere pampertje aandoen.”

“Jupsakee.”

“Jupsakee.”

“Zo.”

“Amai zeg, dat zijn nog al eens knappe schoenen hier.”

“Amai zeg, gelukkig dat jij mij zo helpt, zenne, man.”

“Okidoki. Hopsakee.”

“Zo.”

“Duwen duwen”

“Zo. Sta maar recht mijne man. Jupsakee.”

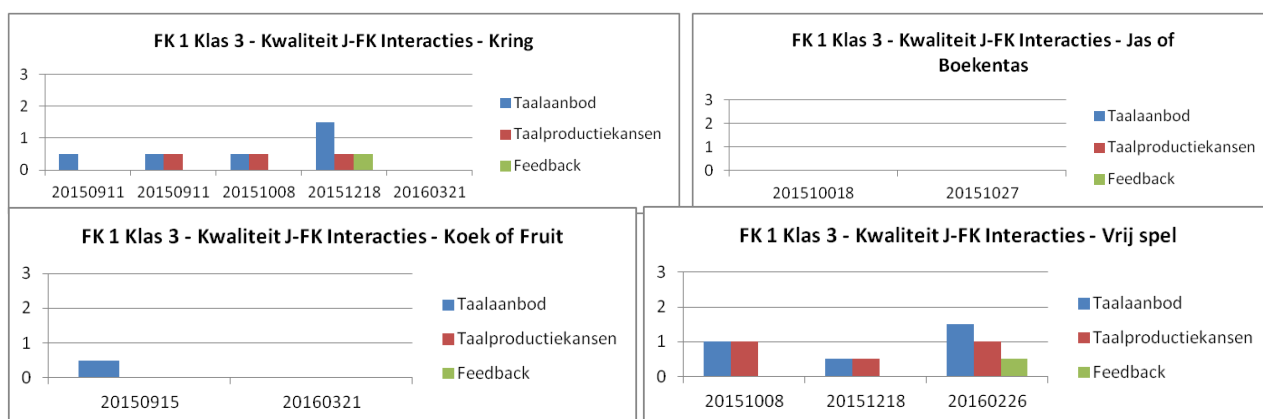
“Zo. En onze schoentjes nog terug aan en dan zijn we klaar om verder met de treinen te spelen.”

“Zo, mijne vriend. Mag jij verder met de treinen gaan spelen. Hopsakee.”

Alle utterances zijn door de juf geïnitieerd en hoewel ze het verzorgingsmoment op een warme manier aanpakt, ondergaat Matteo het eerder gelaten dan dat hij er op een actieve of talige manier bij betrokken is. De juf grijpt dit moment niet aan als (taal-)leerkans: de woordenschat is

beperkt, er worden geen vragen gesteld, Matteo wordt niet gestimuleerd om iets te benoemen of zelf uit te spreken. Hoewel de juf individueel bezig is met Matteo, is haar aandacht en haar betrokkenheid niet de hele tijd bij Matteo. In het videofragment zien we dat de juf halverwege het verzorgingsmoment via een vraag in interactie gaat met een klasgenootje.

Figuur 13: Kwaliteit taaluitingen Klas 3 – Focuskind 1 (Huri)



Huri ervaart de meeste individuele interacties met de juf tijdens vrij spel en tijdens kringmomenten. De taal die gebruikt wordt, is directief van aard, met de bedoeling om controle te hebben op de situatie, om Huri iets te laten doen dat de juf wil. Bijvoorbeeld 'gaan zitten'. Zo heeft de kring op 18/12/2015 voor Huri een beperkt tot gemiddeld taalaanbod waarbij het bijna uitsluitend gaat over uitspraken als "Ga zitten", "Op uw poep", "Op de bank", "Geef maar door", "Gedaan". Voor Huri is het inderdaad moeilijk om lang geconcentreerd en stil betrokken te zijn op het kringmoment. Ze wil actief bezig zijn en staat frequent op van haar plaats en wil dingen gaan bekijken of doen. De weinige individuele talige interacties die er tijdens zulke momenten voor de gehele klasgroep zijn, gaan dan bijna allemaal naar Huri, vooral met de bedoeling haar te disciplineren en ervoor te zorgen dat ze stil zit en het gebeuren niet verstoort.

In tegenstelling tot klas 1 en klas 2, zien we bij klas 3 hier en daar gebruik van de thuistaal van de kinderen. Huri wordt af en toe in het Frans aangesproken door de juf. We stellen vast dat dit gebruik van de thuistaal eerder disciplinerend tot doel heeft (Huri beter duidelijk maken wat ze niet mag doen of wat ze net wel moet doen), dan dat het ondersteunend is voor haar (taal-) leerproces. De drie keer dat de juf een woordje Frans inbrengt, vinden allemaal plaats tijdens de kring op 18/12/2015:

"Oh, Huri, wat doe jij? Nee, ho! Dat mag niet. Nee, c'est dangereux! Da's gevaarlijk. Mag niet. Nu even mooi blijven zitten hoor."

"Huri, finit! Mooi op de bank! Gedaan ermee."

"Zachtjes leggen he Huri! Doucement he. Oui, Bravo!"

Bij het observeren ondervonden we dat Huri niet altijd duidelijk verstaanbaar is. Dat is zichtbaar in de transcripties van de utterances, waar we vaak moesten noteren '(Huri zegt iets onverstaanbaars)'. We zien echter ook dat Huri een meisje is dat zelf frequent het woord neemt

of vraagt en op een verbale manier interacties wil en kan aangaan. Door naar de J-FK utterances te kijken, stellen we vast dat er weinig gevraagd wordt aan Huri om zich te verduidelijken en dat er weinig gepoogd wordt om Huri werkelijk te begrijpen. Af en toe worden er vragen gesteld: "Wat?", "Ja?", "Wat zeg je?", maar meer dan dat hebben we niet geobserveerd. Bovendien kunnen we zien dat er geen extra stimulansen aan Huri worden gegeven als ze op die vragen naar verduidelijking niet antwoordt, of er, opnieuw, even onduidelijk op antwoordt. Het duidelijkst zagen we dit tijdens het jas- boekentasmoment op 21/03/2016 waar Huri iets duidelijk wil maken aan de juf dat moeilijk verstaanbaar is, maar waarbij de juf geen pogingen onderneemt om haar te begrijpen.

In het vrij spel op 26/02/2016 gebruikt Huri zelf actief veel Franse taal in interactie met andere kinderen, maar ook in interactie met de juf. Soms gebruikt ze Franse en Nederlandse woorden samen in een zin, of in twee utterances vlak na elkaar. De juf gaat hier niet op in, maar ze verbetert Huri ook niet. Hier en daar verwoordt de juf in het Nederlands wat Huri net in het Frans zei. Het is niet altijd duidelijk of de juf begrijpt wat Huri bedoelt, of ze het bewust negeert, of het gewoon op een positieve manier accepteert dat Huri twee talen door elkaar gebruikt, zonder dat expliciet te benoemen. In ieder geval kunnen we vaststellen dat de juf Huri weinig feedback geeft, in gelijk welke richting.

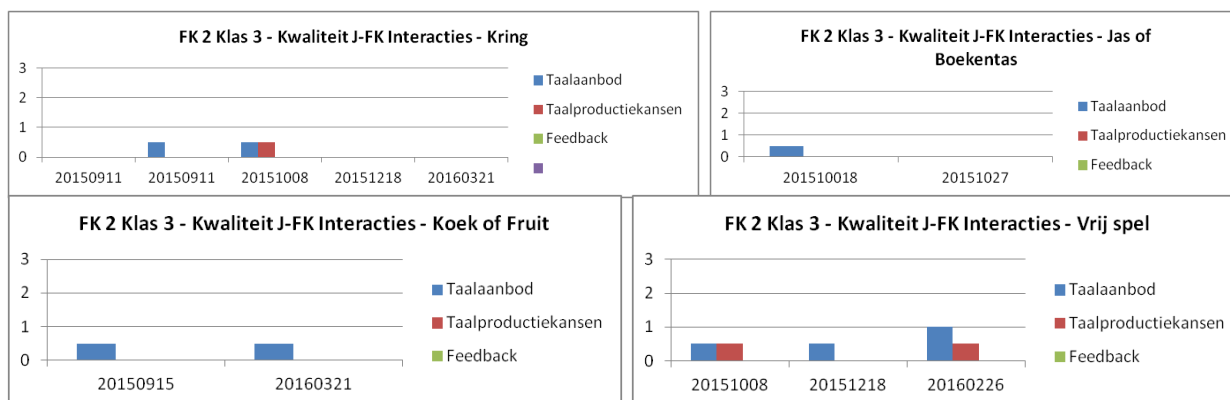
Bijvoorbeeld: Huri zegt eerst tegen Hanna en dan tegen de juf "C'est pas à nous, ça" Hanna reageert er niet op, de juf zegt: "Nee da's waar". Uit de observaties kunnen we niet opmaken of de juf begrijpt wat Huri bedoelt. Huri herhaalt verschillende keren "C'est pas à nous ça" en zegt dan "Klasje"; maar hier wordt niet op ingespeeld door de juf. Ook wanneer Huri aan de juf zegt "J'ai trouvé le schoentje", reageert de juf er niet op. Als Huri daarna in het Nederlands de juf haar aandacht vraagt met "Schoentje" en "Nijntje" duurt het 8 minuten voor de juf op een zinvolle manier ingaat op de uitnodiging van Huri: 8 minuten nadat Huri voor de eerste keer "Schoentje" zegt tegen de juf, beantwoordt de juf met de vraag: "Schoentjes aandoen?".

Daarna gaat de situatie verder: de juf is individueel bezig met Huri. Ze maakt diens schoenen vast en Huri lijkt daarvan gebruik te maken om interactie aan te gaan: ze zegt "Nijntje" en wijst het boekje aan dat ze vast heeft. De juf pikt er op in door iets in het boekje aan te wijzen: "Wat is dat? Boot". Huri volgt met "Boot" en de juf bevestigt: "Boot, dat is een bootje". Dan stuurt Huri aan: "Dat?" De juf antwoordt: "Stoel!". Huri gaat verder en wijst zaken aan in het boekje. De juf volgt: "Stoel." "Een huis" "Een boom". Huri ziet er tevreden uit: "Ja.". Dan stuurt de juf en wijst ze iets aan in het boekje: "En nu jij he. Wat is dit? Weet je het nog?" "Nee" antwoordt Huri. De juf zegt het: "Boot". "Ja" antwoordt Huri. En de juf bevestigt met "Boot".

In deze interactie liggen (taal-)leerkansen, zeker voor een meisje dat thuis geen Nederlands spreekt. Het spontane ontstaan van de interactie en het afwisselen tussen wie de 'leiding' neemt in de interactie is boeiend en waarschijnlijk stimulerend voor Huri. Deze situatie duurt echter amper 35 seconden, waardoor er heel wat mogelijkheden onbenut blijven.

De jas- of boekentasmomenten en de koek- of fruitmomenten vinden bij klas 3 plaats in de gang buiten de klas en duren relatief kort in vergelijking met de drie andere klassen. Het is vaak druk, chaotisch en deze momenten dienen vooral als 'transitiemoment' tussen de klastijd en de speeltijd op de speelplaats. Ze krijgen aldus een eerder routinematig karakter, dat niet veel mogelijkheden laat om op een zinvolle en kwaliteitsvolle manier in interactie te gaan met de kinderen.

Figuur 14: Kwaliteit taaluitingen Klas 3 – Focuskind 2 (Hanna)



Zowel het aantal als de kwaliteit van de interacties die Hanna met de juf ervaart is laag tot onbestaande. Het valt op dat Hanna haast uitsluitend te maken krijgt met directieve utterances van de juf: zinnen en vragen die vooral over de organisatie van de activiteit gaan en Hanna moeten aanzetten om een gedrag te stellen in functie van de routine van de activiteit, eerder dan dat ze gericht zijn op het aangrijpen van leerkansen. Het meest zichtbaar is dit in de jas- of boekentasmomenten en de koek- of fruitmomenten, maar ook in de kringmomenten.

Dat ook de taalproductiekansen gering zijn, blijkt uit de beperkte en weinig diverse woordenschat die zij tegen de juf gebruikt. Op vier onverstanebare utterances tijdens twee kringmomenten na gaat het over de volgende zinnen, op een totale duur van 03:03:57:

1. "Steven" (kring, 18/12/2015)
2. "Mama mama mama" (koek of fruit, 15/09/2015)
3. "Aw" (vrij spel, 08/10/2015)
4. "Nee" (vrij spel, 08/10/2015)
5. "Juffrouw Els, kijk." (vrij spel, 18/12/2015)
6. "Balletje" (vrij spel, 18/12/2015)
7. "Geel" (vrij spel, 26/02/2016)
8. "Groen" (vrij spel, 26/02/2016)
9. "Blauw" (vrij spel, 26/02/2016)
10. "Kapot, juf" (vrij spel, 26/02/2016)

Enkel tijdens het vrij spel op 26/02/2016 vindt er een noemenswaardige individuele interactie met de juf plaats, opnieuw tijdens een individuele 'activiteit'. Tijdens het vrij spel roept de juf alle kinderen één voor één bij haar. Ze heeft papier en balpen en vier ballen met elk een andere kleur (blauw, geel, rood, groen). Een voor een moeten de kinderen bij de juf komen, die hen dan de ballen toont en vraagt: "Welk kleur is dit?" Zo gaat het ook bij Hanna:

Juf: "Hanna, kom eens bij mij."

Juf: "Welk kleurtje is dit?" (de juf toont de groene bal)

Hanna: "Geel"

Juf: "Is dit geel? Welk is dit?" (de juf toont de rode bal)

Hanna: "Geel"

Juf: "Dit? Kijk eens goed, welk kleurtje is dit?" (rode bal)

Juf: "Weet je 't niet?"

Juf: "Welk kleurtje is dit?" (gele bal)

Hanna: "Geel"

Juf: "Geel. En dit?" (blauwe bal)

(...)

Juf: "Welk kleurtje was dit nu weer?" (rode bal)

Hanna: "Geel"

Juf: "Geel. En dit?" (blauwe bal)

Hanna: "Groen"

Juf: "En dit?" (groene bal)

Hanna: "Blauw."

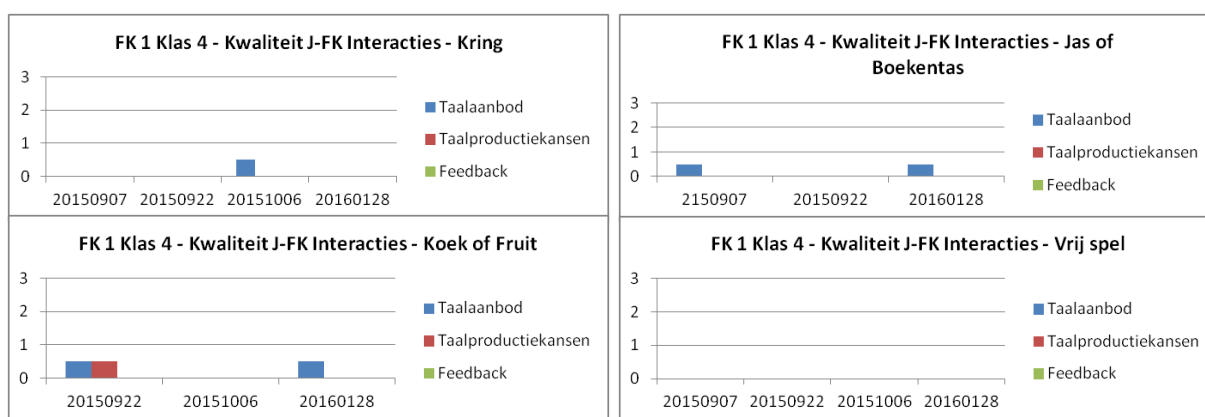
Juf: "Dit is groen. Wat was dit? Blauw. Blauw. En dit is?" (rode bal)

Hanna: "Geel"

Juf: "Rood. Rood. Ja. Dank je wel, je mag terug spelen."

Deze situatie duurt 1 min 17 seconden, maar tussendoor onderbreekt de juf het moment even gedurende 40 seconden '(...)' om tussen te komen bij enkele kinderen die ruzie maken tijdens hun vrij spel. Hoewel dit een van de meest talige interacties is die we tussen Hanna en de juf hebben geobserveerd, kunnen we moeilijk spreken van een zinvol of kwaliteitsvol moment. De juf vertelde ons dat ze dit met de kinderen deed om 'iets voor het oudercontact te hebben' dat later die week ingepland was. We zagen de juf op het blaadje 'enkel geel' schrijven naast de naam van Hanna. Dit is uiteraard een weinig betrouwbare manier om de kinderen te 'testen' en wellicht ook een weinig constructieve manier om de dialoog met ouders aan te gaan. We zien ook dat Hanna eigenlijk niet op een positieve manier wordt aangesproken wanneer ze fouten maakt. De juf vraagt haar naar een kleur, maar als Hanna een verkeerde kleur benoemt, helpt de juf haar niet. Enkel bij de laatste twee ballen zegt de juf welk kleur het eigenlijk zou moeten zijn. Dit moment krijgt daardoor iets absurds en is niet waarderend voor Hanna. Hanna's lichaamstaal is moeilijk te interpreteren: ze kijkt op een vreemde manier, eerder ongemakkelijk en begrijpt het zichtbaar niet. Maar het zou evengoed kunnen dat ze ergens in het nabije verleden een verkeerde link gemaakt heeft en denkt dat "geel" het woord is voor "bal" en denkt dat de juf haar vraagt: "Wat is dit?" We komen het niet te weten.

Figuur 15; Kwaliteit taaluitingen Klas 4 – Focuskind 1 (Milena)



De kwaliteit van de interacties tussen Milena en de juffen is zeer laag tot onbestaande. Het taalaanbod dat zij krijgt, is in hoofdzaak sturend of directief, in functie van de routine. Over alle

geselecteerde activiteiten heen, worden haar vijf vragen gesteld die niet in de eerste plaats in functie van de routine zijn:

1. "Wat is er met mama?" (jas of boekentas, 28/01/2016)
2. "Wat is er Milena?" (koek of fruit, 22/09/2015 en 28/01/2016)
3. "Milenake, geen honger?" (koek of fruit, 06/10/2015)
4. "Ga je spelen, Milena?" (koek of fruit, 06/10/2015)
5. "Wil je in de boekjes kijken, Milena? In de boekjes? Of met de poppen?" (vrij spel, 06/10/2015)

Twee daarvan zijn open vragen. De vragen zijn niet stimulerend voor Milena om zelf taal te gebruiken. Met uitzondering van het koek- of fruitmoment op 22/09/2015 worden geen vragen gesteld die Milena stimuleren om zichzelf duidelijk te maken. Bij het koek- of fruitmoment op 22/09/2015 geeft Milena geen antwoord op de vraag "Wat is er?". Na het drie keer te hebben gevraagd zonder antwoord, geven de juffen het op. Nagenoeg het enige woord dat Milena gebruikt tegen de juffen is "Mama". Daarnaast zegt ze drie keer iets onverstaanbaars, één keer "Kijk", één keer "Maar" en één keer "Nee". Meestal is daar door de juffen niet op ingegaan en bijna nooit werd aan Milena gevraagd wat ze bedoelde. We geven enkele voorbeelden van de reacties van de juffen op Milena's "Mama":

"Milena, sssjt!" (kring, 07/09/2015)

"Nee, jouw boekentas moet niet mee, Milena. Neem jouw jas." (jas of boekentas, 07/09/2015)

"Wat is er met mama?" (jas of boekentas, 28/01/2016)

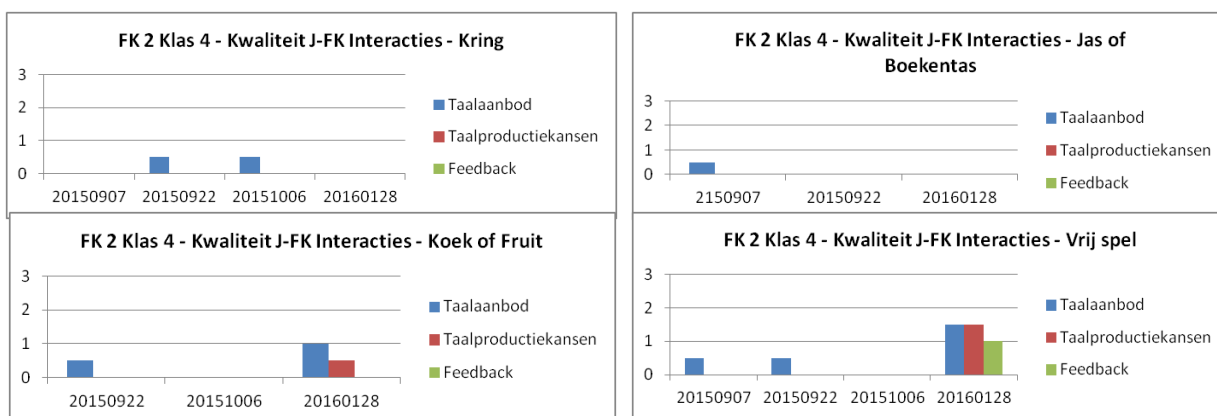
"Jouw koekjes opendoen? Moet ik ze open doen?" (koek of fruit, 22/09/2015)

Het taalaanbod tijdens het vrij spel was zo beperkt dat we het geen score konden geven. We observeerden tijdens de geselecteerde vrij spelmomenten geen individuele activiteit met Milena. Hieronder geven we de enige interacties die Milena ervoer tijdens alle geselecteerde vrij spelmomenten in een tabel weer:

Tabel 21: Interacties van FK 1 Klas 4 tijdens vrij spel

Datum	Transcriptie	I.O.
20151006	Wil je in de boekjes kijken, Milena? In de boekjes? Of met de poppen?	J-FK
20150922	Mama	FK-J
20150922	Hier, Milena	J-FK
20160128	(Queeny zegt iets onverstaanbaars tegen Milena, nadat die een hoed op haar hoofd heeft gezet.)	K-FK
20160128	Kijk!	FK-J
20150907	Euhm, Milena, (onverstaanbaar en niet zichtbaar)	J-FK
20150907	Euhm, Milena, fietsjes langs daar.	J-FK
20150907	Maar jij mag fietsen, maar je moet je fietsje meepakken naar daar.	J-FK
20150907	Mama	FK-J
20150907	Mama (onverstaanbaar en niet zichtbaar)	FK-J
20150907	Ja, we gaan wassen Milenatje,	J-FK
20150907	(Milena zegt iets onverstaanbaars aan Lavani)	FK-K

Figuur 16: Kwaliteit taaluitingen Klas 4 – Focuskind 2 (Yano)



Bij Yano zien we in grote lijnen hetzelfde beeld als bij Milena. Yano ervaart weinig interacties met de juffen en die interacties zijn van lage kwaliteit. Het merendeel van de J-FK utterances zijn bovendien ook erg directief. In tegenstelling tot bij Milena, observeerden we bij Yano wel een individuele activiteit tijdens één van de vier geselecteerde vrij spelmomenten, op 28/01/2016. Samen met een juf doet Yano een soort knutselactiviteit, waarbij hij een menselijk lichaam moet samenstellen met verschillende papieren ledematen die elk afzonderlijk werden uitgeknipt. Tijdens die activiteit gaat de juf op een talige manier met hem in interactie:

Juf: "Wat is dit? Hoofd."

Yano: "Hoofd."

Juf: "Ja, goed zo. Voila."

Juf: "Wacht wacht wacht."

Juf: "Wat is dit? Buik."

Yano: "Buik."

Juf: "Bravo. Goed zo."

Juf: "Wat zijn deze?"

Yano: "Pieds."

Juf: "Ja he. Voeten he. Dit zijn onze voeten en dit zijn onze benen. Goed. Kun je het eens zeggen? Benen. Zeg eens 'benen'. Doe eens 'benen'. Ja? Zeg het maar. Benen."

Yano: "Benen"

Juf: "Ja. Super flink. Waar moeten de benen? Toon het een keer. Ja. Bravo. Goed zo. En we hebben nog een been. Die mag ook ergens. Bravo Yano."

Juf: "En deze?"

Yano: "Les mains."

Juf: "Handen, goed zo. Dit zijn onze handen en dit zijn onze armen. Kan je het eens zeggen 'armen'."

Yano: "Armen"

Juf: "Ja. Goed zo. En waar moeten ze naartoe? Naar daar. En de andere. Zo. Bravo. Je mag er lijm op kleven en... Yano. Yano. Kijk eerst. Kijk. We gaan de prentjes omdraaien. Kijk. Zo. Hier mag je de lijm op doen. OK?"

(...)

Juf: "Wacht Yano. Ik ga direct kijken."

Juf: "Oei, Yano'tje! Ons hoofd hangt een beetje verkeerd. We gaan ons hoofd helemaal bovenaan doen he. Het hoofd staat bovenaan he."

Juf: "En jouw buik zit onder jouw hoofd he. Eerst hoofd en dan buik he? Voila."

Juf: "En je armen ernaast, naast jouw buik. Maar we gaan wel hier vastmaken. Niet vanboven he. Doe maar."

Juf: "Ja. Oh, Yano'tje, wacht (onverstaanbaar). Ja, nu gaan we de arm daar doen. Andere arm hier doen. Neem maar vast. Jij mag de arm hier doen. De arm. Ja. Neem maar. Nee nee nee, er is al lijm op. Doe maar. Neem maar."

Juf: "Draaien draaien. Toedraaien. Omdraaien. Omdraaien."

Juf: "Ja. Goed zo. Je mag hem hier kleven, naast jouw buik. Je mag jouw arm hier kleven. Neen. Je mag je arm hier kleven. Naast je buik. Nu hangt hij daar te bengelen he. Goed. Ja. Voila. Die is goed. Die is goed. Ziezo. Klaar is kees. Bravissimo. Ik ga je naam er op schrijven he Yano. Voila. Yano."

Het eerste deel van deze interactie (tot aan '(...)' duurt 1,5 minuten. Het tweede herstart 4 minuten later en duurt 2,5 minuten. In het eerste deel stelt de juf veel vragen aan Yano en stimuleert ze hem om bepaalde woorden juist en in het Nederlands te zeggen. Bijna altijd zegt ze het voor en vraagt ze aan Yano om het na te zeggen. Ze geeft hem dan feedback als het juist is. De twee keer waarop ze het niet voorzegt, maar de vraag 'open' stelt en Yano in het Frans antwoordt, zegt ze dat hij juist is en geeft ze het Nederlands woord. Zowel bij "pieds" als bij "les mains", geeft de juf hem het Nederlandse woord en vraagt ze hem het na te zeggen, maar ze wacht er niet op. In de utterance bij voeten geeft ze het woord "benen" en bij handen het woord "armen" en vraagt hem telkens deze laatste woorden te herhalen. In het tweede deeltje van de interactie tijdens het vrij spel op 28/01/2016 geeft de juf bijna uitsluitend aanwijzingen en stelt ze geen enkele vraag meer aan Yano. Hij krijgt dan wel veel individuele taal, die nog behoorlijk rijk, divers en abstract is (cfr. woorden als 'vanboven', 'ernaast',...) maar die biedt hem geen kansen op taalproductie. Het feit dat de juf de thuistaal van de jongen toelaat, toont dat ze er positief tegenover staat en ook wil benutten in de klas. Tevens zien we dat de juf feedback geeft, herhaalt en parafraseert.

Naast dit vrij spelmoment zien we dat de juf ook op enkele andere momenten tegen Yano gebruik gemaakt van de taal die bij hem thuis het meest wordt gesproken (Frans):

"Yano, neem jouw jas. Prends ton manteau." (Jas- boekentas, 07/09/2015)

"Doe eens jouw doos open. Yano, la boîte." (koek – fruit, 28/01/2016)

"Laat jouw papiertje liggen. Yano, à la table, mets le papier sur la table." (koek – fruit, 28/01/2016)

Hierdoor zorgt de juf ervoor dat Yano betrokken kan worden bij wat gebeurt in de klas en biedt ze hem ook de mogelijkheid om te laten zien dat hij iets weet en dat hij iets kan.

4. Besluit van de analyse van talige interacties

Door de nauwkeurige observaties en dataverwerking van 54 geselecteerde activiteiten kunnen we enkele besluiten trekken die de individuele interacties van en naar de focuskinderen overstijgen. Daarom worden in dit stuk ook voorbeelden toegevoegd van andere kinderen uit de klassen van de steekproef.

Weinig kwalitatieve taalleerkansen

Er zijn weinig kwalitatieve (taal-)leerkansen voor de kinderen. Zowel het taalaanbod, de taalproductiekansen als de feedback zijn slechts in beperkte mate aanwezig en weinig kwaliteitsvol. De meeste taal ervaren de focuskinderen tijdens individuele momenten, bijvoorbeeld tijdens individuele verzorgingsmomenten of wanneer ze bij een individuele activiteit tijdens het vrij spel begeleid worden door de juf. Deze momenten zijn echter vaak kort, komen niet frequent voor en de vele kansen die er liggen om op een taalrijke manier in interactie te gaan, worden vaak niet benut. Er worden heel weinig open vragen gesteld, weinig vragen die de kinderen tot taalproductie stimuleren en er is amper feedback op de taalproductie van de kinderen.

Bij de individuele interacties die er wel zijn tussen de juf en de kinderen zien we heel weinig 'conversational turns'. Zelden gaat het drie keer of meer over en weer in de vorm van 'vraag – antwoord – feedback'. Meestal beperkt het zich tot vraag en antwoord, of zijn het weinig verrijkende gesprekken. We observeren dat de meest uitgebreide gesprekken (meer dan vraag-antwoord) vooral plaatsvinden met kinderen die reeds een bepaalde vaardigheid hebben in de Nederlandse taal.

We observeerden eveneens heel weinig talige interacties tussen de kinderen onderling. Bij heel wat momenten waar de kinderen samen zijn wordt hen gevraagd of gezegd om stil te zijn en te luisteren naar de juf en wordt hen niet de mogelijkheid geboden op een rustige manier met elkaar te praten. Ook zagen we bijna nergens dat de kinderen gestimuleerd worden om een ander kind om hulp te vragen, of met een ander kind iets samen te doen. Bij de focuskinderen hebben we dit helemaal niet geobserveerd, zoals blijkt uit de transcripties van alle utterances van en naar de focuskinderen (zie bijlage). Door het uitblijven hiervan, worden de kinderen geen kansen geboden om zorg voor elkaar te dragen en van elkaar te leren. Aangezien er zo weinig talige kind-kind interacties zijn, zijn de kinderen uitsluitend aangewezen op de juf om hun Nederlandse taalvaardigheden aan te scherpen. Daarom zijn de één-op-éénmomenten met hun juf zo belangrijk. Toch stellen we vast dat die zeldzaam zijn, dat ze maximum enkele minuten duren en dat de kwaliteit ervan erg laag is.

Op basis van de geselecteerde activiteiten zien we bij de focuskinderen geen evolutie over de observatieperiode heen voor wat betreft kwaliteitsvolle (taal-) leerkansen.

Kinderen leren niet uitsluitend door zelf te spreken en kwaliteitsvolle individuele interacties met de juf of klasgenoten te hebben, ze steken ook veel op door de materialen die in de klas gebruikt worden, het bewegen in de omgeving, de rituelen, het aanspreken van de kinderen in groep, het

lezen van verhaaltjes en het zingen van liedjes. Maar het belang van zelf taal te kunnen produceren en van kwaliteitsvolle talige interacties is overtuigend aangetoond in de literatuur, zeker voor kinderen die opgroeien in gezinnen waar voornamelijk andere talen dan het Nederlands worden gesproken. In onze observaties zien we dat de kansen daartoe heel gering zijn.

Het disciplinerend karakter van de interactie

De meeste taaluitingen van de juf naar de focuskinderen hebben eerder een disciplinerend dan een leer-karakter. Er wordt door de juffen in dit onderzoek overwegend managementtaal of organisatietaal gebruikt, met als doel om de organisatie van de activiteit en de routine vorm te geven. In sommige activiteiten beperkt het taalaanbod zich zowat uitsluitend tot aanporrende of sturende taal. Zo observeren we bijvoorbeeld in klas 1 tijdens het koek- of fruitmoment op 18/09/2015 dat de kinderen stil zijn en doen wat van hen gevraagd wordt. Toch maant de juf hen constant aan om stiller te zijn: "Sssjt". Van zodra kinderen beginnen babbelen of geluid maken, wordt de juf boos.

We stellen vast dat drukte en lawaai zorgen voor meer instructietaal en meer negatief geladen uitlatingen van de juf. Zo merken we dat de juffen uit klas 4 tijdens het jas- of boekentasmoment op 22/09/2015 korter van stof worden naarmate de drukte toeneemt. Ze komen opgejaagd over. Één van de meisjes van de klas, Sofie, heeft reeds enkele keren aan de juf gezegd: "Het regent". Het regent op dat moment inderdaad erg hard buiten. De juf gaat er niet op in, net zo min als op andere uitlatingen van andere kinderen. Op een gegeven moment reageert de juf geprikkeld: "Ja Sofietje, je hebt het nu al drie keer gezegd", waardoor ze de interactie in één klap stopt. Op den duur wordt in het belang van de routine niets meer gezegd: het helpen van de kinderen met hun jas verloopt op een instrumentele manier, de kinderen moeten voortmaken. Men maakt geen tijd voor talige interactie.

Marlies Algoet (2015) wees in haar onderzoek op het probleem dat men het grote aandeel 'resttijd' vaak niet als nuttige tijd beschouwt, waardoor heel veel leerkansen verloren gaan en deze tijd niet talig ingevuld wordt. Ze stelde vast dat tijdens overgangen en momenten van fysieke behoeften vaak directieve of aansturende taal gehanteerd wordt ("*Vooruit! Doe verder! Eet eens door! We wachten op jou!*") en dat er minder positieve talige interacties tussen leerkracht en kind plaatsvinden. Maar ook tussen de kinderen onderling is het tijdens deze resttijd niet altijd evident. Booren, Downer & Vitiello (2012) ondervonden dat er meer conflict en minder prosociaal peer-gedrag tussen kinderen is tijdens routines en pauzes.

Ongelijke verdeling

De juf bepaalt welke interacties ruimte krijgen. Tijdens de kringmomenten willen kinderen vaak spreken: ze babbelen en zeggen veel, maar meestal worden ze door de juf aangemaand om stil te zijn, in plaats van uitgenodigd om in interactie te gaan, of hun interactie uit te breiden. Er wordt bovendien door de juffen bijna nooit op hun taaluitingen ingepikt. De meeste talige interacties zijn gestuurd door de juf. De juf bepaalt wie iets mag zeggen en wat gezegd mag worden. Wanneer de juf dan kiest op welke taaluitingen wordt ingegaan, is dit bijna nooit vanuit de interesse van het kind zelf, of op uitnodiging van het kind.

We observeren dat dit meestal ten voordele is van de kinderen die verbaal al een streepje voor hebben en die sterker zijn in Nederlandse schooltaalvaardigheid. Zij vragen het woord op een manier die door de juf gewaardeerd wordt en ze krijgen het, ook al doorbreken ze daarmee de regel dat ze stil moeten zijn. In klas 1 zijn de koek- of fruitmomenten van 09/09/2015 en 18/09/2015 daar heel sprekende voorbeelden van. Tijdens deze activiteiten moeten de kinderen stil zijn terwijl ze eten en ook wanneer ze klaar zijn. Dan moeten ze wachten tot alle andere kinderen klaar zijn. De juf is hier nauwgezet in en maant de kinderen verschillende keren aan om stil te zijn en om voort te maken met eten en drinken. De kinderen die dit niet doen, worden daar op berispt. Ter illustratie beschrijven we een scene tijdens het koek- of fruitmoment van 18/09/2015:

De kinderen zitten in de kring en moeten in stilte hun fruit opeten. Er speelt panfluitmuziek, de kinderen mogen niet praten en van zodra ze geluid maken zegt de juf onmiddellijk "Sssjt". Wanneer we via de letterlijke transcriptie van deze scene de woorden tellen, blijken de vaakst gebruikte woorden van de juf zijn "Sssjt", "flink", "goed zo", "dikke duim" en "eet maar." Op een bepaald moment vindt er een niet talige interactie tussen Precious en Maya plaats. Ze kijken naar elkaar, trekken een grappig gezicht en lachen. Hoewel ze hierbij geen geluid maken, zegt de juf: "Sssjt Precious". Overigens zegt de juf niet: "Sssjt Maya" terwijl zij evenveel participeert aan de situatie. Iets meer dan een minuut later (op 00:10:50) gebeurt het volgende: een van de nieuwe meisjes uit de klas, Ante, vraagt en krijgt het woord:

Ante: "Juf Frances!"

Juf: "Ja Ante"

Ante: "Ik heb met Oma Fien een ijsje gegeten."

Juf: "Heb jij met oma Fien een ijsje gegeten?"

Ante: "Ja met chocola."

Juf: "Met chocola?"

Ante: "Ja, thuis."

Juf: "Thuis? Bij oma Fien of bij jou thuis?"

Ante: "Bij oma Fien."

Juf: "Bij oma Fien. Heeft die ijsjes thuis? Amai zeg."

Ante: "Één ijsje, en niet twee."

Juf: "Nee geen twee he"

De scene maakt duidelijk dat Ante (die reeds een sterke Nederlandse taalvaardigheid heeft) hier 'bevoorrecht' wordt ten opzichte van de andere kinderen: zij krijgt wel spreekrecht / spreekkansen; omdat ze zelf zo 'assertief' of 'Nederlands-vaardig' is dat ze door de aanmaningen van de juf kan breken en een gesprekje kan aangaan. Voor enkele van de andere kinderen, die het Nederlands minder machtig zijn, zouden er in zo'n gesprek veel meer leerkansen liggen dan voor Ante, maar ze worden hen niet geboden. Ze krijgen geen ruimte om ze te grijpen. Sterker nog, ze worden wél geboden aan een meisje dat al vaardiger is. Het lijkt op zijn minst een bevestiging van een zeer aanwezige ongelijkheid.

Omgekeerd stellen we vast dat veel 'negatieve taal', zoals opmerkingen of berispingen, gaan naar kinderen die een gedrag stellen dat de juf niet waardeert. Het zijn vaak kinderen die bijvoorbeeld omwille van de taal niet begrijpen wat er tijdens een bepaalde routine van hen verwacht wordt.

Onbenutte leerkanen

Veel kansen op talige interactie blijven onbenut. We geven enkele voorbeelden:

In klas 2, tijdens het kringmoment van 16/02/2016 wordt op 00:17:54 Matteo's gezicht met een doekje afgekuist door de juf. De juf gaat zo bij alle kinderen in de kring langs. Terwijl ze dit bij Matteo doet, spreekt ze hem niet aan. Er zijn nog kinderen tegen wie ze niks zegt, maar tegen andere kinderen wel. Deze situatie wordt niet aangewend om een extra individuele interactie met de kinderen te hebben. Opnieuw is het zo dat de juf sneller kinderen aanspreekt die haar zelf aanspreken (in het Nederlands). Hetzelfde gebeurt in klas 3 (vb. koek of fruit, 15/09/2015). We observeren tal van momenten waarop de juf op een stimulerende manier met Hanna in interactie zou kunnen gaan, maar dit niet gebeurt. Bijvoorbeeld wanneer Hanna bij en met hulp van de juf haar jas aandoet (00:08:36), of wanneer Hanna ongevraagd de juf en Steven helpt als Stevens druifjes op de grond zijn gevallen en ze die opraapt en in zijn potje steekt (00:08:44). Telkens krijgt Hanna hier geen feedback op, noch verbaal, noch non-verbaal. We interpreteren het als gemiste kansen om samen met Hanna taal te geven aan wat er gebeurt en aan wat zij doet. We zien ook een link met de organisatie van het koek- of fruitmoment dat plaats vindt in de gang buiten de klas, waar veel lawaai en drukte is. Bovendien wordt het koek- en fruitmoment in klas 3 vaak gecombineerd met het aandoen van de jassen. Daardoor moeten kinderen lang wachten en is de juf erop gericht deze activiteit zo snel mogelijk te laten verlopen, om het wachten te beperken. En dat zal vermoedelijk gemakkelijker zijn wanneer er minder verbale interacties zijn. De manier waarop deze activiteit wordt georganiseerd, lijkt in sterke mate bepalend voor de spreek- en leerkanen van de kinderen en de gelijke verdeling ervan.

Kinderen krijgen zo omwille van de routine vaak geen spreekruimte. Bijvoorbeeld in klas 3 wil Hanna tijdens de laatste minuten van het vrij spel van 26/02/2016 iets zeggen aan de juf. Ze roept 6 à 7 keer "juf" en achtervolgt haar zelfs even door de klas, maar de juf reageert er niet op. De juf spoort de andere kinderen aan om op te ruimen en ruimt zelf ook op.

Tijdens het kringmoment van 07/09/2015 vertelt de juf uit klas 4 een verhaaltje over een kind dat naar school gaat. In het boekjes wenen het kind en zijn mama want de schoolstart is niet gemakkelijk voor hen. Op dit moment (00:02:03) springt Milena recht en zegt "Mama". Uit onze observatie kunnen we niet afleiden wat Milena precies bedoelt: wil ze iets bijdragen aan het verhaal? Vindt ze het een herkenbare situatie en wil ze er iets over zeggen? Is ze angstig omdat het verhaal een bepaald verdriet in haar naar boven haalt?... Wat het ook moge zijn, de reactie die er op volgt door de juf is: "Milena, sssjt!" en daarmee stopt de communicatie en de mogelijkheid om te zoeken naar de betekenis van Milena's "mama".

In de bovenstaande bespreking van de kwaliteit van de J-FK interacties, zagen we bij klas 3 reeds dat de uitspraken van Huri soms moeilijk te verstaan zijn. Wanneer de juf tijdens bepaalde activiteiten vooral gefocust is op het snel en vlot laten verlopen van de activiteit, blijft er niet veel ruimte over om in te gaan op een verbale uitnodiging die de juf niet onmiddellijk begrijpt. Zo observeerden we tijdens het koek- of fruitmoment op 21/03/2016 twee keer (00:03:08 en 00:06:24) dat Huri iets wil zeggen aan de juf. De eerste keer komt er geen reactie van de juf. De tweede keer draait ze zich met haar lichaam naar Huri, maar besteedt ze er verder geen aandacht aan. Uit onze observatie leiden we af dat de juf mogelijks niet begrijpt wat Huri wil zeggen.

Ook in het vrij spel worden vaak uitnodigingen van kinderen om te spreken gemist. Bijvoorbeeld in Klas 3 op 18/12/2015: op 00:19:07 wil focuskind Hanna iets tonen aan de juf: "Oh kijk!". Ze wordt echter niet gehoord en niet gezien, terwijl dit voor Hanna een waardevolle leerkans kon

zijn. Ook hier zien we dat meer mondige (en Nederlands taalvaardige) kinderen dit wel opeisen en er ook meer taalkansen krijgen. Bijvoorbeeld, in dezelfde activiteit, een halve minuut later, op 00:19:42 zegt Eline: "Kijk, kerstboom gemaakt." Dit hoort de juf wel en ze reageert er talig op. Daardoor krijgt Eline én een positieve feedback, én een verbale uitwisseling met de juf. Focuskind Hanna krijgt dit niet.

Een ander voorbeeld observeerden we in klas 4. Milena kan tijdens het vrij spel nogal 'fladderen' van hoek naar hoek, zonder echt op te gaan in of betrokken te zijn bij een activiteit. Tijdens het vrij spel op 22/09/2015 gaat ze op 00:07:20 bij de tafel staan waar de juf een activiteit doet met enkele kinderen. Milena wordt niet betrokken, aangesproken of verwelkomd en gaat na enkele seconden weer weg van de tafel. Op 00:11:22 staat ze er opnieuw: dan wil ze iets tonen aan de juf, maar die reageert niet onmiddellijk. Na een halve minuut wel ("Hier Milena"), maar het lijkt Milena niet echt uit te nodigen om betrokken te zijn. Daarna blijft de juf bezig met het andere kind aan de tafel.

We observeerden ook geregeld dat een interactie met een focuskind wordt beëindigd voor een interactie met een ander kind. Tijdens het aandoen van de jassen op 28/01/2016 wordt focuskind Yano uit klas 4 bij de juf geroepen om hem te helpen met zijn jas: "Ja, kom maar, Yano.". Dit kon een ideaal moment zijn om individueel een talige interactie aan te gaan met hem. In plaats daarvan komen andere kinderen tussen die de aandacht van de juf vragen én krijgen. "Juffrouw?" "Ja?". Daardoor krijgt Yano, die zelf de aandacht niet opeist en niets zegt, geen kans op interactie. We observeren tevens dat de meeste interacties met de andere kinderen in deze situatie kort zijn en weinig betekenisvol of waarderend. De juf spreekt zo veel mogelijk kinderen aan, eerder dan dat ze kwalitatieve talige interacties lijkt te ambiëren. Dat is bijvoorbeeld ook zo in klas 3 tijdens het vrij spel op 08/10/2015. De juf wil iets uitleggen aan Hanna wanneer Lena erbij komt. Lena gaat in gesprek met de juf en de juf geeft daar voorrang aan. Hanna moet wachten in stilte. Het kapitaal dat Lena hier kan inzetten geeft haar meer mogelijkheden en leeransen.

In de tijdsregistratie stelden we vast dat er heel veel en lange 'wachtijden' zijn voor de kinderen: momenten waarop de kinderen 'niets te doen hebben', op een bankje moeten wachten tot de groep klaar is met een bepaalde activiteit wanneer ze zelf al klaar zijn, moeten wachten op hun ouders. Tijdens deze wachtijden worden de kinderen niet aangesproken door de juf en mogen ze meestal niet praten met andere klasgenootjes. Één uit de vele voorbeelden: in het koek- of fruitmoment van klas 2 op 02/09/2015 is Matteo al lang klaar met het opeten van zijn koek. Hij moet echter blijven zitten en wachten tot de andere kinderen klaar zijn. Gedurende die tijd wordt hij niet aangesproken en zegt hij zelf ook niets.

Ongetwijfeld kan van een leerkracht alleen met 25 kinderen niet verwacht worden dat die álle verbale of talige uitnodigingen van elk kind opmerkt. Maar we stellen toch vast dat de meeste uitnodigingen van kinderen niet gezien of benut worden en dat er een ongelijke verdeling is omtrent wie wel spreekansen krijgt. En die ongelijke verdeling is in het voordeel van de mondige kinderen die vaardig zijn in de Nederlandse schooltaal en die de routines kennen en volgen.

Thuis taal

Er wordt zelden of nooit gebruik gemaakt van de thuistaal van de kinderen. Waar dat wel gebeurt, is dit meestal met de bedoeling om het gedrag van de kinderen beter te sturen in een door de juf gewenste richting. Het is zelden ondersteunend voor het leerproces van de kinderen. In de

hierboven beschreven analyse van de kwaliteit van de interacties met focuskinderen zijn we daar in klas 3 en klas 4 op ingegaan. In klas 1 en klas 2 observeerden we geen enkele anderstalige utterances van de juffen. De thuistalen van de kinderen worden amper benut of gebruikt om de leerervaringen van de kinderen te ondersteunen en te verruimen. De verschillende talen worden ook op geen enkele manier zichtbaar gemaakt in de klas. Er lijkt zich het volgende voor te doen: als kinderen thuis een andere taal spreken dan op school, of ze kennen of begrijpen de routines nog niet, hebben ze meer kans op berispingen en op negatieve interacties met de juf. Dit zorgt voor minder betrokkenheid bij de kinderen, waardoor ze in een vicieuze cirkel van negatieve interacties en geboden terecht komen.

De invloed van de groepsgrootte en de drukte

We konden vaststellen dat groepsgrootte een invloed heeft op de kwantiteit en de kwaliteit van de talige interacties en de ongelijke verdeling ervan. Het meest duidelijk was dit bij klas 3, waar de groep van 8 kinderen in september groeit tot 20 kinderen in januari. Op het kringmoment in september (11/09/2015) is duidelijk zichtbaar dat een kleine groep kinderen veel meer interactie toelaat en meer rust brengt in de kring. De juf kan rustig de structuur van wat er die dag nog volgt toelichten. Tijdens het kringmoment voor de kerstvakantie (18/12/2015) is de groep reeds verdubbeld tot 15 kinderen. Het is opvallend dat er meer drukte is en dat er meer negatieve interacties zijn. We observeren ook meer managementtaal en meer berispingen.

Drukke lijkt een factor die de reproductie van de ongelijkheden bevordert: kinderen moeten al verbaal sterk zijn om boven de drukte uit te komen en de aandacht van de juf 'op te eisen'. Bovendien zien we in alle klassen dat kinderen die niet goed mee zijn met een bepaalde routine sneller een negatieve uitlating of berisping van de juf ervaren en dat de juf directievere, meer sturende taal gebruikt. We zien dat geluk ook meespeelt: sommige kinderen moeten geluk hebben om aan bod te komen. Soms letterlijk via loting: in elke klas wordt met symbooltjes gewerkt voor de kinderen, die dan uitgeloot worden door de juf om iets te kunnen, zoals bijvoorbeeld het 'kindje van de dag' zijn dat naast de juf mag zitten, vooraan in de rij mag lopen, etc. Maar zelfs dit staat niet garant voor meer kansen op interactie (cfr. Hanne, klas 3, kring 18/12/2015, 00:16:29).

Weinig aandacht voor zorg

In de taal die de volwassenen hanteren, merken we af en toe een negatieve perceptie op wat traditioneel onder zorg wordt verstaan. Bijvoorbeeld in klas 2 observeren we op 06/05/2015 een koek- of fruitmoment waarbij cake en limonade aan de kinderen worden gegeven voor de verjaardag van een klasgenootje. Een kind vraagt nog wat limonade bij. De juf zegt: "Maar jij hebt al... anders hebben we te veel natte broeken hoor." Het illustreert een negatieve kijk op zindelijkheid en de zorgarbeid daarbij. Toch hebben we kunnen zien dat er heel wat kansen liggen op talige interacties tijdens de individuele zorgmomenten zoals het verluieren.

Bij sommige juffen uit de vier klassen zien we een terughoudendheid ten opzichte van kinderen die meer zorg of aandacht nodig hebben. Zo vertelde een van de juffen van klas 2 ons dat ze de indruk heeft dat Matteo moeilijk contact maakt met anderen kinderen en ook met de juf zelf. Ze

gaat hier uiterst voorzichtig mee om, omdat ze Matteo “niet wil forceren”. Die voorzichtigheid zorgt er echter voor dat ze minder in interactie gaat met hem en hem minder stimuleert om bijvoorbeeld talige interacties aan te gaan met haar en met de andere kinderen uit de klas. We stelden vast dat dit ertoe leidde dat hem tijdens individuele contacten met de juf bijna niets gevraagd wordt en dat er genoeg genomen wordt met zijn non verbale uitingen wanneer hij iets goed vindt en wanneer hij iets niet wil. Maar ook bijvoorbeeld tijdens het vrij spel op 16/02/2016 vraagt de juf hem of hij wil komen voelen aan het speciale zand dat ze in bak heeft uitgesteld. Hij schudt ‘nee’ en de juf zegt: “Nee? OK!”. En ze laat het daarbij.

Ook in klas 4 observeerden we iets soortgelijks. Tijdens het kringmoment op 06/10/2015 moeten de kinderen tijdens een bepaald ochtendritueel naar voren komen en een spin (knuffel) op een bepaald lichaamsdeel zetten dat de juf aanwijst. Queeny is een meisje dat het heel moeilijk heeft tijdens de transitie naar de kleuterklas. Ze weent erg veel en komt, zeker in de beginperiode, weinig tot spelen toe. Ze is altijd dicht bij een van de juffen en ziet er vaak angstig uit. Queeny spreekt Frans en lijkt vaak niet te begrijpen wat er moet gebeuren in de klas. Wanneer de juf haar aanspreekt tijdens het kringmoment, komt ze niet in beweging: “Dag Queeny. Nee? Ga je niet? Zo, op je hoofd? Zo? Nee? Queeny heeft boterhammetjes mee.” Deze utterance duurt 9 seconden. En het is de enige individuele J-K utterance die Queeny ervaart tijdens het kringmoment. We observeren dat de stijl waarin de juf Queeny aanspreekt helemaal anders is dan bij de andere kinderen: veel voorzichtiger en minder enthousiast. Ze stimuleert Queeny amper om mee te doen of om in interactie te gaan. Misschien primeert hier ook de zorg voor de routine en organisatie en wil de juf vooral voortmaken om alle 34 kinderen te laten deelnemen aan het ochtendritueel, maar er zijn ook andere kinderen die niet onmiddellijk naar voren willen komen. Daar neemt ze iets meer tijd voor en durft ze hen wat uit te dagen.

Het lijkt alsof er in de klassen niet veel ruimte kan worden gegeven aan kinderen die om een of andere reden meer zorg nodig hebben. Deze kinderen worden ondergestimuleerd of overgeslagen, in plaats van extra betrokken. In de klassen wordt in het algemeen veel beroep gedaan op de zelfstandigheid en autonomie van de kinderen: ze moeten vaak op eigen houtje de structuur en de routines leren kennen en, zoals we eerder zagen, zelf op een actieve of assertieve manier talige interacties met de juffen opeisen om leerkansen te krijgen. Ze worden als het ware verantwoordelijk gesteld voor hun eigen leerproces. De kinderen die meer zorg of aandacht nodig hebben doordat ze niet sterk zijn in de Nederlandse schooltaal of doordat ze het moeilijk hebben met het leven in de kleuterklas, moeten daardoor nog meer beroep doen op hun eigen zelfstandigheid, iets wat voor deze kinderen misschien net moeilijker is.

Uiteraard is het belangrijk dat de juffen zich aanpassen aan het tempo dat een kind nodig heeft om zich goed te voelen, om betrokken te zijn, om interacties aan te gaan, en elk kind is daarin verschillend. Kinderen die van nature uit meer teruggetrokken zijn en graag de zaken van op een afstand observeren alvorens meer actief te participeren, moeten daar ook ruimte en tijd voor krijgen. Door de uitgebreide observatie en registratie van de talige interacties, zien we echter dat deze kinderen minder genieten van een kwantitatief en kwalitatief taalaanbod en dus (taal-)leerkansen. Ook hier zal de grootte van de klasgroep en de zorg voor de organisatie en routine een aandeel in hebben.

V. DE SPEELTIJDEN EN DE MIDDAGPAUZE

We analyseerden 19 speeltijden op de speelplaats voor een totaal van iets meer dan zeven uur film (07:02:52 uur of 423 minuten) en 6 middagpauzes voor bijna vijf uur film (04:41:50 uur of 282 minuten). In dit deel van dit rapport geven we een thematisch verslag van de video-observaties van beide activiteiten. Bij het transcriberen en coderen kwamen gelijkaardige thema's naar boven die ons toelieten een overkoepelende kwalitatieve thematische analyse te maken. We starten met het aanstippen van enkele kenmerken van de speeltijden en de middagpauzes in de vier klassen uit ons onderzoek.

1. De geselecteerde speeltijden en middagpauzes

In drie van de vier scholen uit het onderzoek gaat de speeltijd voor kleuters door op een speelplaats die is voorbehouden voor de kleuters. Dit is zo voor klas 2, klas 3 en klas 4. De kleuters uit klas 1 hebben gelijktijdig met alle andere kinderen van de school speeltijd op de speelplaats. In klas 1 gaat er in de namiddag nooit een speeltijd door. In de overige klassen wel, al is dit niet elke dag het geval.

Voor klas 1 selecteerden we vijf van de zes geobserveerde speeltijden. Al deze speeltijden vonden plaats in de voormiddag. Ook voor klas 2 selecteerden we vijf van de zes geobserveerde speeltijden. De speeltijden op 04/05/2015 en op 16/02/2016 vonden plaats in de namiddag, die op 11/05/2015, 02/09/2015 en 30/09/2015 in de voormiddag. Van de tien speeltijden die we observeerden in klas 3 weerhielden we er zeven voor de analyse. Drie speeltijden vonden plaats in de namiddag: op 11/09/2015, 08/10/2015 en op 26/02/2016. De overige vier in de voormiddag: 15/09/2015, 10/11/2015, 19/01/2016 en 21/03/2016. Tenslotte selecteerden we twee van de acht geobserveerde speeltijden in klas 4. De speeltijd op 07/09/2015 vond plaats in de voormiddag, die op 28/01/2016 in de namiddag. De duur van de geselecteerde speeltijden is weergegeven in tabel 4.

De speelplaats van de school van klas 1 is de kleinste van de vier scholen uit ons onderzoek en betreft een open stenen koer omrand door een laag muurtje. Onder het overdekte deel van die speelplaats staan enkele bankjes, maar verder zijn geen speeltoestellen op de koer, op twee voetbaldoelen na. Die staan in het midden van de speelplaats opgesteld in de volledige lengte van de koer. Aan een zijde van de speelplaats is er een overdekte ruimte die rechtstreeks toegankelijk is via de speelplaats. Ook hier bevinden zich enkele bankjes tegen de muur die de plek afsluit.

De speelplaats van de school van klas 2 is een stenen koer die voorbehouden is voor de kleuters van de school. De speelplaats is volledig omrand door een stalen hek op manshoogte. Er is een klimtoestel met glijbaan en ook een klimmuur bestaande uit twee palen met een net tussen gespannen. Verder bevinden zich ook enkele zitbankjes op de speelplaats. Aan de ene kant grenst de speelplaats aan een overdekte speelzaal waar voor elke klas zitbankjes opgesteld

staan en waar de kinderen na de speeltijd op zitten wachten voor ze naar binnen gaan. Aan de andere kant grenst de speelplaats aan een grasveld dat bereikbaar is via een poort in het hek. Tijdens sommige speeltijden wordt dit poortje opengezet en kunnen de kinderen ook in het gras spelen. Op dit grasveld liggen her en der enkele speeltoestellen verspreid.

De speelplaats van de school van klas 3 is een stenen koer die langs de ene kant begrensd wordt door het schoolgebouw en langs de andere kant door een muur op manshoogte. Over de hele lengte van die muur is een bank bevestigd. Deze speelplaats is voorbehouden voor de kleuters. Op de speelplaats staat een klimtoestel met glijbaan en twee kleine speelhuisjes waar kinderen zich in kunnen verstoppen. De speelplaats is toegankelijk via een dubbele deur in het schoolgebouw, maar ook via een poort in het hek tussen het schoolgebouw en de stenen muur. Die poort geeft toegang tot een wandelpad in een grasveld waarlangs kinderen 's ochtends met hun ouders de school kunnen betreden. Tijdens sommige speeltijden wordt deze poort opengezet en kunnen de kinderen in het gras spelen. Op deze speelruimte bevinden zich ook een grote zandbak en enkele zitbankjes.

In de school van klas 4 zijn drie verschillende speelplaatsen voorbehouden voor de kleuters. De ene speelplaats betreft een middelgrote stenen koer tussen de verschillende schoolgebouwen in. Op deze speelplaats staat een groot klim- en speeltoestel alsook enkele voetbaldoelen. Een deel van deze speelplaats biedt via een afdak beschutting voor de regen. De tweede speelplaats betreft een binnenspeelzaal die ook als turnzaal gebruikt wordt met de kleuters. 's Ochtends zetten ouders hun kleuter af in deze speelzaal en 's avonds komen ze hen er terug ophalen. Bij slecht weer wordt deze speelplaats ook gebruikt voor de 'gewone' speeltijd. De derde speelplaats bevindt zich aan de andere kant van het schoolgebouw. Wanneer de juffen gaan fietsen met de kinderen gebeurt dit steeds op deze speelplaats. De plek bevat twee aparte grasvelden die ingesloten worden door een stenen koer waarop de kinderen fietsen. Op beide grasvelden staan klim- en speeltoestellen en een van de twee grasvelden heeft tevens een zandbak.

In klas 1 observeerden we geen eetmomenten tijdens de middag.

In klas 2 observeerden we één eetmoment tijdens de middag. Dit vond plaats op 30/04/2015 en duurde 00:56:11. Voorafgaand aan dit eetmoment begeleidde de juf de verplaatsing van de klas naar de refter. Ze bleef bij de kinderen tot hun jassen aan de kapstokken hingen en iedereen op zijn of haar plek aan tafel zat (de boterhamdozen van de kinderen stonden reeds klaar op de tafels). Wanneer alle kinderen goed en wel begonnen eten, verliet de juf de refter. Ze was ongeveer vijf minuten bij de kinderen. In de refter aten de kinderen van klas 2 samen met alle kleuters van school die boterhammen aten. De school heeft ongeveer 125 kleuters. We schatten dat er 80 à 100 kinderen tijdens dit eetmoment samen waren in de refter. Er waren drie volwassenen aanwezig die toezicht hielden en de kinderen begeleiden bij het eten. De kleuters van klas 2 kwamen als eerste toe en verlieten in groep als laatste de refter.

In klas 3 observeerden we twee eetmomenten tijdens de middag. Op 27/10/2015 duurde dit 01:16:01. Ook hier aten alle kleuters die boterhammen mee hebben samen in een refter. De school had op dat moment ongeveer 120 kleuters. We schatten dat er 60 à 80 kinderen tijdens dit eetmoment samen in de refter waren. Er waren twee volwassenen aanwezig die toezicht hielden en de kinderen begeleidden bij het eten. Van zodra enkele kinderen klaar waren, mochten zij de refter verlaten. Het kind dat het langst in de refter bleef, was een meisje uit klas 3. Zij bleef 01:16:01 in de refter. Het eetmoment op 15/03/2016 duurde 00:58:58. Omdat de refter die gebruikt werd bij het eerder beschreven eetmoment ondertussen omgebouwd werd tot een klaslokaal, eten alle kleuters nu samen in de grote refter van de school. Die was niet groot genoeg

om kleuters en lagereschoolkinderen tegelijk te laten eten, waardoor de klastijd van de kleuters vroeger stopte in de voormiddag en de kleuters vóór de lagereschoolkinderen gingen eten. We schatten dat ongeveer 140 kinderen tijdens dit eetmoment samen waren in de refter. Er waren drie volwassenen aanwezig die toezicht hielden en de kinderen begeleidden bij het eten. Twee andere volwassenen schepten achter tafels de warme maaltijden uit. Telkens wanneer een groepje kinderen klaar was met eten, mochten ze de refter verlaten. Bij beide eetmomenten bleef de juf van klas 3 de eerste vijf minuten bij de kinderen van haar klas, tot ze allemaal goed en wel begonnen met eten. Daarna verliet ze de refter.

In klas 4 observeerden we drie eetmomenten tijdens de middag. Op 01/09/2015 duurde het 00:34:37, op 07/09/2015 00:32:52, op 17/09/2015 00:23:11. Ze vonden allemaal plaats in de refter van de school, waar zowel alle kleuters als alle lagere schoolkinderen aten. Er werden zowel boterhammen als warme maaltijden gegeten. De kleuters van klas 4 kwamen telkens als eerste toe in de refter. Geleidelijk aan kwamen daarna ook de andere kinderen van de school toe. De twee klasjuffen van klas 4 bleven de hele tijd bij hun klas en begeleidden de kinderen bij het eten.

2. Samenzijn met andere kinderen

Broer en zus

Broers en zussen zoeken elkaar vaak op tijdens de speeltijden. Zeker wanneer de jongste kleuters nog maar net gestart zijn op school brengen zij tijdens de speeltijden vaak meer tijd door met hun broer of zus dan met hun klasgenoten of met andere kinderen. Zo zien we bijvoorbeeld op 10/11/2015 dat twee zusjes op de school van klas 3 de hele speeltijd hand in hand lopen. Wanneer de bel gaat, geeft de oudere zus de jongere nog een knuffel voor ze in de rij moeten gaan staan. Het elkaar kunnen zien doet de kinderen zichtbaar deugd. Het biedt een gevoel van herkenning, vertrouwen en samenhang.

Tijdens sommige speeltijden zien we dat broers of zussen fungeren als een soort 'ankerpunt'. Bijvoorbeeld op 13/05/2015 is focuskind Precious uit klas 1 op de speelplaats erg betrokken alleen aan het spelen. Ze richt zich plotseling op, kijkt even rond en loopt dan naar haar oudere zus (lagere school) en krijgt een knuffel als ze bij haar aankomt. De meisjes zijn blij om elkaar te zien en maken even contact. Snel daarna loopt Precious terug naar de plek waar ze voordien aan het spelen was en speelt verder. Het samen kunnen spelen op dezelfde speelplaats zorgt voor veiligheid en nabijheid waar Precious tussen het spelen door op kan terugvallen.

Ook tijdens de speeltijd van 21/01/2016 observeren we zo'n kort maar betekenisvol moment tussen broer en zus. Focuskind Ramiz uit klas 1 loopt al ongeveer 15 minuten zij aan zij met zijn broer (uit een hogere kleuterklas) op de speelplaats, zonder echt tot spelen te komen en met weinig interactieve momenten. Ze lijken zich wat te vervelen. Bovendien hebben ze het duidelijk koud. Op een gegeven moment beginnen ze een spelletje te spelen met een handschoen die ze op de speelplaats hebben gevonden. Ze spelen lachend enthousiast en lijken er een beetje van op te warmen. Na enkele minuten wordt de handschoen afgenomen door een groepje oudere

jongens die ermee beginnen spelen en de handschoen dan in de haag gooien. De broers protesteren niet en vervallen in hun zij-aan-zij gewandel. Op 00:20:30 komt Ramiz' oudere zus op haar broers afgelopen en neemt Ramiz in haar armen. Ze draagt hem naar een plekje met veel zonlicht en knuffelt hem. Het is een kort maar mooi gebaar dat voor Ramiz en zijn zus bijzonder betekenisvol kan zijn.

Uiteraard biedt de aanwezigheid van een broer of zus op dezelfde speelplaats niet altijd een garantie op een fijne speeltijd. Soms is het de oudere broer of zus die de kleuter komt zoeken om die dan een hele speeltijd mee te nemen, zonder dat de kleuter in kwestie dit wil, of ervan geniet. Oudere broers en zussen gebruiken duidelijk de speeltijd om zorg te dragen voor hun jongere broer of zus, misschien spontaan, misschien omdat het hen gevraagd is.

De volwassenen die toezicht houden, maken af en toe gebruik van de aanwezigheid van de broers en zussen. Bij het begin van de speeltijd van 09/09/2015 ziet focuskind Precious uit klas 1 er eerder sip en ongelukkig uit. Ze weent een beetje en houdt haar hoofd naar beneden. De juf van de klas staat bij haar en probeert haar te troosten. Ze praat op Precious in, maar het lijkt niet veel effect te hebben. Dan brengt de juf haar naar haar oudere zus op de speelplaats. Hoewel ze niet tot spelen komt, blijft ze een hele poos bij haar zus staan. Haar zus ziet er zelf ook verdrietig uit. Ze wandelen samen tot bij een nichtje van hen. Ze blijven even zwijgzaam bij elkaar staan. Dan opent het nichtje haar armen en slaat een arm om elk van de zusjes heen. De meisjes knuffelen en troosten elkaar.

Ook wanneer broers en zussen samen in de refter zijn voor het middageten vinden zulke situaties plaats. Gedurende de eerste schoolweken hebben enkele kinderen uit klas 4 het erg moeilijk. Ze wenen veel en zien er moe, angstig en somber uit. Bij twee meisjes zet zich dat zeer zichtbaar voort tijdens de reftermomenten. Op alle drie de eetmomenten bij klas 4 zijn deze kinderen teruggetrokken of zitten ze al wenend aan tafel en komen moeilijk tot eten. De twee juffen die de klas begeleiden bij het eten, merken dit op en ondernemen pogingen om de kinderen te troosten, maar zonder succes. De juffen zijn ook betrokken op de hele groep, waardoor er niet veel ruimte is voor individuele aandacht. Naarmate de tijd vordert, uiten beide meisjes hun gevoelens op een verschillende manier: Queeny blijft teruggetrokken wenen aan tafel, Lavani loopt weg van haar stoel en kruipt onder de tafel. De juffen slagen er niet in om door te dringen tot de meisjes. Pas wanneer beide meisjes bij hun zussen mogen gaan zitten, worden ze rustiger en slagen ze er wel in iets te eten.

Vriendschappen

De sociale contacten tussen kinderen en het bouwen aan vriendschappen krijgen een belangrijke plek op de speelplaats. Omdat de kinderen uit de vier klassen meestal het nieuwst zijn op school, is ook de speelplaats een terrein dat zij nog moeten leren kennen en ontdekken, in tegenstelling tot de oudere kinderen die de speelplaats bevolken. Zeker in de beginperiode verkennen sommige kinderen de speelplaats eerder afwachtend. Vaak gebruiken zij dan nog niet de volledige oppervlakte van de speelplaats, maar blijven ze de hele speeltijd lang in een kleiner deel vertoeven, samen met de kinderen van hun klas.

Wanneer ze niet bij hun broer of zus of bij een volwassene op de speelplaats zijn, spelen de kinderen in hun eerste weken vooral bij elkaar in de buurt, maar nog niet altijd met elkaar. Het spel van deze jonge kinderen is in eerste instantie nog individueel en gaat vaak over ontdekken

wat er in de directe nabijheid van de eigen persoon is, zoals blaadjes, takjes en steentjes op de grond of één van de speeltoestellen die op sommige speelplaatsen te vinden zijn.

Dit geldt niet voor elk nieuw kind of tijdens elke speeltijd. Gaandeweg wordt de volledige speelplaats verkend en genieten sommige kinderen er echt van om eens goed te kunnen rennen. Andere kinderen zien we ook stevast dezelfde vrienden opzoeken. De twee focuskinderen uit klas 2 (Roxan en Matteo) kennen elkaar al langer via de vriendschap van hun ouders en zijn tijdens de eerste speeltijden onafscheidelijk. Ze lopen de hele tijd bij of achter elkaar: vaak lopen ze van toestel naar toestel en van plek naar plek, waarbij de ene de ander achtervolgt. Als één van de twee kinderen (Roxan) er tijdens de derde speeltijd (02/09/2015) niet bij is, speelt Matteo veel minder actief en slentert hij veel alleen rond. Het lijkt of hij zijn vriendin mist. Tijdens de volgende speeltijd, spelen ze als vanouds terug de hele tijd samen. Pas in de vijfde geobserveerde speeltijd (16/02/2016) zien we dat beide kinderen apart spelen, met andere kinderen uit de klas en uit andere klassen.

De jongste zijn

Dat de kinderen uit de instapklassen de jongste kinderen op de speelplaats zijn, maakt het niet altijd gemakkelijk voor hen. We observeren dat de jongste (en vaak ook letterlijk de kleinste) kinderen vaak naar de buitenranden van de speelplaats worden gedreven. Wanneer alle kinderen van de school samen speeltijd hebben, domineren de drukste activiteiten zoals voetbal. Zeker wanneer de speelplaats zelf niet erg groot is, hebben de jongste kinderen niet veel ruimte om te spelen en worden ze naar de rand van de speelplaats verdreven.

Tijdens de speeltijd van 13/05/2015 speelt focuskind Precious uit klas 1 erg betrokken met takjes en blaadjes in een van de gootjes aan de zijkant van de speelplaats. Ondertussen zijn oudere kinderen aan het voetballen. Terwijl ze daar neergehurkt speelt, wordt Precious in een tijdsspanne van vier minuten drie keer omvergelopen door de voetballende kinderen. Hoewel ze telkens min of meer omver valt, begint ze niet te wenen of te roepen. Ze kijkt vooral geërgerd en boos, maar uit dit niet op een verbale manier. De jongens excuseren zich niet en evenmin is er een volwassene die er iets over zegt. Het lijkt er gewoon bij te horen.

Ook in klas 2 observeren we dat onze focuskinderen in hun spel gestoord worden door oudere kinderen. Naast het feit dat ook zij soms omvergelopen worden door grotere kinderen, zien we ook intimiderende situaties ontstaan. Tijdens de speeltijd van 11/05/2015 (de derde schoolweek van de kinderen) lopen Matteo en Roxan samen over de speelplaats. Na 12 minuten worden ze voor de eerste keer lastig gevallen door een groepje oudere jongens en meisjes die dreigend op hen afkomen en hen in een hoekje drijven. Vier minuten later gebeurt dit een tweede keer. Matteo en Roxan nemen elkaar bij de hand en stappen weg. Ze gaan met hun rug tegen het metalen hek staan dat de speelplaats afschermt. Dan komt het groepje kinderen er nog eens bij: ze vormen een halve cirkel rond Matteo en Roxan, zodat ze niet weg kunnen. Een jongen tikt Matteo uitdagend in het gezicht. Andere kinderen nemen Matteo en Roxan vast. Matteo en Roxan zien er angstig uit en kijken naar de grond of weg van de oudere kinderen. De oudere kinderen blijven staan. Het is in de observatie niet duidelijk of ze de kinderen echt pijn willen doen, of dat ze op een onhandige manier contact willen maken om de kinderen bijvoorbeeld te overtuigen met hen mee te spelen. Het lijkt ook een beetje alsof ze willen dat Roxan en Matteo elkaar een kusje geven. Het is echter wel duidelijk dat Matteo en Roxan zich bedreigd voelen. Even later schopt een meisje Matteo verschillende keren tegen zijn benen. Hij heeft duidelijk pijn, maar blijft als

verstard staan. Hij weent. Het meisje wil hem vastnemen, maar Matteo trekt zich los. Ze staan nog steeds tegen het hek gedrukt. Omdat de situatie blijft duren en ons niet meer aanvaardbaar lijkt en omdat we bovendien niet zeker zijn of het filmen geen bijkomende negatieve invloed zou kunnen hebben op de situatie, besluiten we te stoppen met filmen en een van de toezichhoudende juffen in te lichten. De juf had de situatie nog niet opgemerkt. Ze reageerde als volgt: "*Daar worden ze dan sterk van. Als ze niet komen wenen bij mij, dan laat ik het zo.*"

Soortgelijke situaties komen op alle scholen voor. Een voorbeeld uit klas 3: tijdens de speeltijd van 08/10/2015 geraakt Midas in een wilde situatie met een oudere jongen. Het begint duidelijk als een spel, maar plots schopt de oudere jongen Midas. Hij weent en staat alleen, zonder dat iemand bij hem komt. Even later wordt hij per ongeluk omver geduwd door een andere jongen. Hij staat op en wandelt alleen rond. Hij blijft wenen. Na een kwartier gaat de schoolbel. Hij wordt nog eens omver geduwd en valt op de grond. Midas weent en kijkt in de camera als er nog een andere oudere jongen bij hem komt. Dan loopt hij al wenend naar de juf. De juf heeft niet gezien wat er gebeurd is. Ze zegt tegen Midas: "*Ik zal eens wrijven over je buikje. Is het beter?*".

Leren omgaan met conflicten kan een belangrijk aspect zijn in het opgroeien van jonge kinderen. Onze observaties tonen echter dat er tijdens de speeltijd en de middagpauzes weinig van dat 'leren omgaan met' te zien is. De manier waarop de speelplaats- en reftermomenten verlopen, laat meestal niet toe om op een constructieve manier met die conflicten om te gaan, daar door een volwassene in begeleid te worden, of om troost te vinden nadat je op een fysiek pijnlijke manier bij een conflict of interactie met een ouder kind betrokken was.

Uiteraard is niet elke interactie met oudere of grotere kinderen op de speelplaats negatief. We observeren dat het samen spelen met oudere kinderen soms heel fijn is en tot een verruiming van speelervaringen en interacties kan leiden. Vaak zijn oudere kinderen op een zorgzame manier betrokken op de jongste, pas ingestapte kleuters. Ze zijn nieuwsgierig en integreren de kinderen soms in hun spel. Dit zien we bijvoorbeeld gebeuren in klas 2 tijdens de speeltijd van 04/05/2015. Een oudere jongen neemt Roxan en Matteo bij hun handen mee over de speelplaats. Zo lopen samen rond. Matteo lijkt er duidelijk van te genieten.

Soms kiezen de juffen uit de instapklassen er bewust voor om met hun klas een beetje vroeger op de speelplaats te komen. Dit hebben we geobserveerd in klas 2 en in klas 3. Op die manier hebben de jongste kinderen even 'de speelplaats voor zichzelf', vooraleer de oudere kinderen toekomen. We observeren dat de kinderen op die momenten veel vrijer spelen en inderdaad meer ruimte gebruiken. Voorafgaand aan de speeltijd op 10/11/2015 komt de juf van klas 3 met haar kinderen op de speelplaats. Er zijn nog geen andere kinderen aanwezig. Het is er rustig en aangenaam voor de kinderen. Het valt op dat zij meer uitgelaten en vrolijk op de speelplaats spelen dan tijdens de voorgaande observatiemomenten: ze gebruiken de volledige speelplaats, lopen overal rond en gaan meer in interactie met elkaar. Na negen minuten komen de kinderen uit andere klassen erbij. Onmiddellijk stopt het spel van enkele kinderen van klas 3. Dit is duidelijk zichtbaar bij Midas, Emely, Lena en Huri: ze zoeken de nabijheid van hun juf op en klampen zich vast aan haar handen. Ondertussen wordt het drukker en luider op de speelplaats.

Talige interacties

Hoewel we tijdens de speelplaatsmomenten nooit van zo dichtbij hebben kunnen observeren als in de klassen zelf, doen onze observaties vermoeden dat sommige kinderen op de speelplaats

op sommige momenten meer talige interacties hebben met andere kinderen dan in de klas. Zeker bij de kinderen die in de klas zichtbaar meer teruggetrokken of stil zijn, valt dit op.

In klas 1 zijn Maya en focuskind Ramiz eerder stille kinderen. Bij Maya is dit duidelijk in de beginperiode zo, bij Ramiz blijft dit de gehele observatieperiode min of meer het geval. Bij Maya uit haar teruggetrokkenheid zich ook tijdens de eerste speeltijden. Tijdens de derde speeltijd komt een ouder meisje bij haar op een bankje zitten. Het meisje knoopt een gesprek aan. De camera en de onderzoekers staan te ver om dit te kunnen volgen, maar het ziet er een warme en talige interactie uit. Wanneer het meisje opstaat om verder te spelen, zwaaien ze naar elkaar. Maya kijkt blij.

Ramiz heeft in de klas nagenoeg geen talige interacties met andere kinderen en de juf. Op de speelplaats (18/09/2015) stuurt hij echter verbaal het spel aan met enkele jongens. Hij loopt er opvallend vrolijk en uitgelaten bij. Ook bij focuskind Hanna uit klas 3 observeren we dit gegeven.

3. Samen zijn met volwassenen

Ondanks het feit dat het middagmaal en de speeltijd gekenmerkt worden door een grote groep kinderen op een relatief kleine ruimte, worden de kinderen door weinig volwassenen begeleid. Elke school werkt met een beurtrol voor het toezicht op de speelplaats. Vaak gaat de eigen klasjuf mee met de kinderen tot op de speelplaats, om kort daarna terug binnen te gaan. In het begin van de speeltijd zijn er daarom soms meer volwassenen aanwezig, maar gemiddeld zien we in onze observaties twee à drie volwassenen de volledige speeltijd begeleiden. In de meeste gevallen zijn het één of twee mensen van het onderwijzend personeel (juf of meester) die samen toezicht houden met een andere volwassene die ook instaat voor de voor- en naschoolse opvang en/of het toezicht tijdens de middagpauzes. De kinderen spreken deze persoon ook aan met 'juf'.

Tijdens de reftermomenten op de middag in klas 2 en 3 begeleiden ook twee à drie volwassenen de grote groep kinderen in een relatief kleine refter. De kinderen uit klas 4 zitten ook in een refter, maar zij worden begeleid door hun eigen klasjuffen. Mogelijk verklaart dit de kortere duur van het middagmaal voor de kinderen van klas 4. Zij worden immers veel dichter opgevolgd tijdens het eten.

Op de speelplaats

De volwassenen hebben op de speelplaats een louter toezichthoudende functie. Eerder dan werkelijk activiteiten of vrij spel te begeleiden, lopen ze rond, vaak hand in hand met één of meerdere kinderen (soms met meerdere kinderen aan één hand). We merken dat ze op die manier een steun- of vertrouwensfiguur zijn voor kinderen die zich niet veilig of niet goed voelen op de speelplaats. Ook al is het niet hun eigen klasjuf, blijven de meeste net ingestapte kleuters tijdens hun eerste speeltijden heel dicht in de buurt van de juf. Maya uit klas 1 startte net zoals de twee focuskinderen uit haar klas op de eerste schooldag na de paasvakantie van 2015. Van de vier nieuw ingestapte kinderen in klas 1 is Maya de enige zonder broer of zus. Voor de andere

kinderen is hun broer of zus een vertrouweling op de speelplaats waar ze tijdens hun eerste speeltijden nadrukkelijk vaak mee samen spelen. Voor Maya is het de volwassene die voor veiligheid en nabijheid zorgt op de speelplaats. Tijdens de eerste speeltijden blijft Maya de hele tijd aan de hand van een juf. Zo wandelt ze speeltijden lang mee de speelplaats over met de juf van dienst. Als haar eigen juf de klasgroep naar de speelplaats gebracht heeft, zet ze Maya af bij de toezichthoudende juf. Maya kijkt eerst wat vreemd en schuchter, maar kiest dan toch snel voor de veilige hand van de onbekende juf in plaats van voor de drukke speelplaats.

Zelfs als de jongste kleuters betrokken aan het spelen zijn op de speelplaats, zien we dat velen van hen dit in hun beginperiode dicht bij een volwassene doen. Dit is het duidelijkst in klas 3. Tijdens de speeltijd van 11/09/2015 raken Huri en Midas na 11 minuten betrokken in een spel waarbij ze rond en achter elkaar lopen. Ze maken veel plezier en ze lachen. Hun eigen klasjuf is op de speelplaats. We zien de twee kinderen in hun spel de hele tijd rond de juf cirkelen. Zo vormt de juf een ankerpunt voor de kinderen. Ook tijdens andere speeltijden is dit zichtbaar. Telkens wanneer de klasjuf op de speelplaats is, zijn de kinderen van haar klas steeds in haar buurt. Voor deze klas is het verschil met de speeltijden waarop de klasjuf er niet bij is erg groot. We zien dat de kinderen vaker ontredderd zijn en minder goed opgevangen of getroost worden wanneer er iets gebeurt. Klas 3 is tevens de klas die bij het begin van de observatieperiode met het kleinste aantal kinderen begon in vergelijking met de drie andere klassen: er startten negen kinderen. Daardoor kan de juf beter inzetten op het creëren van een warme en veilige sfeer in de klas. Het samenzijn in een gezellige kleine groep staat op die manier in schril contrast met de drukte van de volle speelplaats. We merken dat de kinderen uit klas 3 het in de beginperiode het moeilijkst hebben met de overgang van de klas naar de speelplaats.

Dit uit zich in een duidelijke aarzeling bij de kinderen om de speelplaats te betreden. Wanneer zij op 11/09/2015 hun jas aan hebben en met de juf naar buiten gaan, blijft focuskind Huri achter in de gang. De juf komt terug binnen en stapt op Huri af. Huri wil nog iets eten, maar dat mag niet. In het kielzog van de juf komen de andere kinderen terug naar binnen. Nog niemand is echt buiten geweest. Na de interactie met Huri moet de juf de kinderen stimuleren om naar buiten te gaan. Pas in het tweede semester zien we deze aarzeling verdwijnen, al blijft de aanwezigheid van de klasjuf op de speelplaats belangrijk voor de kinderen uit klas 3.

De observaties maken ook duidelijk dat er soms te weinig personeel aanwezig is op de speelplaats om met verschillende situaties om te gaan. Bijvoorbeeld tijdens de speeltijd op 11/09/2015 loopt de juf van klas 3 over de speelplaats. Aan elke hand heeft ze verschillende kinderen. We volgen haar wanneer ze met het groepje kinderen naar binnen wil wandelen: één van de kinderen heeft zich pijn gedaan en de juf wil even naar de toiletten om water. Alle kinderen die rond haar zwermen gaan mee. Onderweg naar de toiletten valt er nog een kind, enkele meters bij de juf vandaan. De juf en het groepje kinderen rond haar staan even stil. "*Ai, daar valt nog iemand. Allez, stel u recht zoeteke.*", roept de juf naar het gevallen kind. Meer kan ze niet doen, ze kan niet alleen voor de drie situaties tegelijk zorgen: het kind met pijn waarmee ze naar binnen wil, de jongste kleuters van haar klas die haar nabijheid nodig hebben en het kind dat net gevallen is. De juf probeert verder te wandelen, maar moet zich een 'weg banen' door de stroom van kinderen om haar heen.

We kunnen de interacties tussen de volwassenen en de kinderen opdelen in vijf veel voorkomende handelingen:

1) **Hand in hand lopen:** we beschreven deze situatie eerder in deze paragraaf. Het meest typerende beeld van de speeltijd is de juf die over de speelplaats wandelt, hand in hand (of vinger

in hand) met één of meerdere kinderen, soms tot vijf kinderen per hand. Omdat de juf in kwestie op dat moment hoofdzakelijk bezig is met toezicht houden over de rest van de speelplaats, lopen de kinderen er aan haar hand zwijgzaam bij. Zoals we reeds eerder schreven, biedt dit desondanks nabijheid, troost en veiligheid voor de kinderen die zich tijdens de speeltijd niet goed voelen. Bij klas 3 zien we bijvoorbeeld dat dezelfde kinderen tot in februari (een half jaar na hun instap) het grootste deel van de speeltijd de nabijheid van hun juf opzoeken. Tijdens de speeltijd van 10/11/2015 weent Eline uit klas 3. De juf wandelt langs en zonder te vragen wat er scheelt zegt ze: "*Kom, pak mijn hand.*" De handen van de juf zijn echter reeds bezet door andere kinderen en het lijkt alsof Eline de hand van de juf niet wil delen. Ze is zichtbaar boos en gooit zich op de grond waar ze al wenend blijft liggen. De juf reageert er niet op en wandelt verder met de andere kinderen aan haar handen. Vijf minuten later komt de andere juf die toezicht houdt bij Eline om haar te troosten. We capteren niet wat er gezegd wordt. Op het einde van de speeltijd staat Eline nog steeds wenend in de rij.

2) **Troosten:** wanneer een kind gevallen is of zich pijn gedaan heeft en tot bij de juf is geraakt, probeert de juf het kind in kwestie te troosten. Vaak betreft het geen individueel moment tussen juf en kind, maar zijn er heel wat andere kinderen bij: voornamelijk de kinderen die hand in hand lopen met de juf. Dit zien we bijvoorbeeld bij focuskind Roxan uit klas 2 tijdens de speeltijd van 16/02/2016. Ze heeft zich tijdens een spel met Matteo pijn gedaan en gaat naar de juf die op dat moment toezicht houdt. De juf in kwestie is omringd door kinderen. Wanneer ze Roxan ziet, hurkt ze neer en spreekt Roxan en Matteo aan. Alle kinderen staan in een halve cirkel rond de twee kinderen. We horen eerst niet wat de juf zegt, tot "*Geef een kusje aan Roxan*". Tijdens de speeltijd op 11/09/2015 wandelt de juf van klas 3 de eerste vijf minuten over de speelplaats met verschillende kinderen aan haar vingers. Het wandelen gaat erg traag. Dan komt er een kind dat zich pijn gedaan heeft al wenend bij de juf. De juf wil naar binnen gaan met het kind en probeert zich een weg te banen door de spelende kinderen om haar heen. Als ze binnen is en het kind verzorgt, wachten de kinderen die met haar mee liepen op een bankje aan de ingang van het schoolgebouw tot ze terug op de speelplaats komt. De kinderen blijven daar al die tijd zitten zonder iets anders te doen.

3) **Tussenkomen bij ruzies en wenen:** wanneer er zich een conflictsituatie heeft voorgedaan tussen enkele kinderen, komt de juf tussenbeide. Opnieuw gebeurt dit meestal met alle kinderen waarmee ze hand in hand loopt erbij. Omdat het wandelen daardoor traag gaat en het weinige aanwezige personeel niet alles kan zien wat op de speelplaats gebeurt, is de juf er vaak niet snel bij. Zo observeren we tijdens de speeltijd van 30/09/2015 dat heel veel kleuters van de school van klas 2 tegelijk op het enige speeltoestel op de speelplaats (een klimtoestel met glijbaan) aan het klimmen zijn. Het wordt erg druk en wild en door het grote aantal kinderen, vertrappelen ze elkaar bijna. Meerdere kinderen hebben pijn of wenen en geraken niet weg van het toestel. Pas na 10 minuten komt een van de juffen tussen om de rust op het toestel terug te brengen.

4) **Regels bewaken:** niettegenstaande vrij spel centraal staat, gelden er ook tijdens de speeltijden bepaalde regels over wat mag en niet mag. Een van de rollen van toezichhoudende volwassenen is dan ook om de geldende regels te bewaken. Vaak komt dat neer op zeggen wat de kinderen 'niet mogen doen'. Tijdens de speeltijd van 04/05/2015 spelen Roxan en Matteo uit klas 2 de hele tijd samen. Ze lopen rond en verkennen de volledige speelplaats. Na 18 minuten ontdekken ze een gat in de omheining die de speelkoer scheidt van een groot grasveld. Hoewel er zich geen kinderen bevinden op het grasveld, kruipen Roxan en Matteo toch door het gat. Enkele kinderen staan te kijken. Matteo en Roxan gaan op ontdekking. Twee minuten later komt een van de juffen erbij. Ze is boos en roept naar de twee kinderen dat ze niet door het hek mogen kruipen.

5) **Materiaal uithalen:** een laatste rol die volwassenen opnemen op de speelplaats is het klaarzetten of uitdelen van materiaal waarmee gespeeld mag worden: meestal zijn dat fietsen of ballen. In klas 2 en klas 4 wordt soms een geluidsbox uitgehaald waar luide muziek door klinkt. Wat de eerste vier rollen met elkaar verbindt is het gegeven dat ze allemaal gaan over negatieve interacties of conflictsituaties. Ze zijn er niet op gericht om de vrije speelmogelijkheden van de kinderen tijdens de speeltijd te verruimen. Het klaarzetten van speelmateriaal vormt hier de enige uitzondering op. Er waren slechts enkele voorbeelden waarbij het aanwezige schoolpersoneel stimulerend tussenkomt. We geven kort twee van de zeldzame voorbeelden. Tijdens de speeltijd op 13/05/2015 staan de meeste kinderen van de school van klas 1 in een hoek van de speelplaats waar ook alle juffen en enkele andere volwassenen staan. De kinderen zoeken de nabijheid van de juffen op terwijl de juffen met elkaar in gesprek zijn. Enkele kinderen zijn op die plek met een springtouw aan het spelen. Op een bepaald moment springt een van de juffen mee met het springkoord. Dit meedoen wordt door de kinderen zichtbaar gewaardeerd. Ze gaan nog meer op in het spel en genieten er duidelijk van. Op de school van klas 3 zien we de klasjuf tijdens de speeltijd van 10/11/2015 stimulerend tussen komen in een spel van Midas en Huri: zij zitten op de grond en spelen samen met een bal. De juf komt bij hen en benoemt dat ze “*mooi aan het spelen zijn*”. Daarna suggereert ze dat de kinderen met hun benen open gemakkelijker de bal naar elkaar zullen kunnen rollen. De kinderen doen dit en spelen verder.

In de eetzaal

Ook tijdens de middagpauzes staat toezicht houden centraal bij de aanwezige volwassenen. Zowel in klas 2, klas 3 als klas 4, zijn het de klasjuffen zelf die de kinderen aanzetten om te beginnen eten. Ze blijven enkele minuten in de eetzaal tot wanneer de kinderen aan het eten zijn. Daarna gaan ze weg, waardoor er slechts enkele volwassenen overblijven voor de grote groep kinderen. Zoals eerder beschreven, geldt dit niet voor klas 4, waar beide juffen bij hun klas blijven.

In de scholen van klas 2 en 3 doen de juffen tijdens de middagpauze in de refter min of meer hetzelfde als tijdens de speeltijden: ze wandelen door de eetzaal en houden toezicht, maar dan zonder kinderen aan hun hand. Als ze niet bezig zijn met het uitdelen van water, soep of warme maaltijden, gaan ze van tafel tot tafel om kinderen individueel aan te sporen verder te eten. In klas 3 zien we tijdens de beide middagpauzes dat de kinderen de eetzaal mogen verlaten van zodra een aantal kinderen klaar is met eten. De kinderen die blijven zitten worden geleidelijk aan samengebracht en gehegroepeerd, waardoor er uiteindelijk één tafel overblijft waar alle kinderen die nog (boterhammen) eten aan blijven zitten. Er blijft ook nog een andere volwassene over (geen onderwijzend personeel). Vanaf dat moment loopt deze juf rond de tafel terwijl zij alle kinderen individueel aanspoort om nog een hap te eten tot de boterhammen op zijn of tot de brooddoos leeg is. Meestal gaat ze achter een kind staan en neemt een stuk brood. Op een bijna mechanische manier doet het betreffende kind zijn of haar hoofd naar achter, mond omhoog en stopt de juf het brood in de mond van het kind, zonder oogcontact of zonder gesprek.

Wanneer het aantal kinderen in de eetzaal nog groot is, heerst er veel lawaai en drukte. De juffen die toezicht houden zijn dan vooral betrokken op het aanmanen van de kinderen om rustig te blijven, te blijven zitten en niet te roepen. In klas 2 zien we dat een van de juffen daarvoor een handbel gebruikt. Als het aan een tafel te luid is, gaat de juf ernaar toe en rinkelt ze met de handbel als signaal voor stilte. In die zin stellen we, naar analogie met de analyse van de talige interacties, ook hier vast dat er op momenten van drukte en routine eerder op een instrumentele

manier met de kinderen wordt omgegaan. En dat uit zich ook in de korte en sturende taal die dan gebruikt wordt.

Een onderzoeker op de speelplaats

Omdat wij als onderzoeker op de speelplaats voor de kinderen eveneens een extra volwassene waren, willen we ook iets schrijven over onze eigen positie en hoe de kinderen op ons reageerden. In de meeste gevallen waren de kinderen erg geïnteresseerd in ons en in wat we kwamen doen en in de camera en de microfoon. Dit gebeurde vooral bij de oudere kleuters. Na een korte uitleg of babbel gingen zij terug spelen. Heel vaak kwamen de kinderen ons ook vertellen dat er iets gebeurd was, bijvoorbeeld wanneer een kind gevallen was. Omdat er vaak niet veel volwassenen zijn, waren wij zo een aanspreekpunt voor deze kinderen.

Daarnaast waren wij soms ook een soort vertrouwensfiguur voor de kinderen. Op elke school kwamen vooral de jongste kinderen ons af en toe opzoeken om bij ons te staan, onze hand vast te houden, net zoals we ze dat bij de andere volwassenen op de speelplaats zagen doen. We illustreren dit met enkele voorbeelden uit de school van klas 3. We beschrijven ze in de ik-persoon, vanuit het standpunt van de onderzoeker.

Tijdens de speeltijd van 11/09/2015 loopt een groepje kinderen uit klas 3 de hele tijd dicht bij hun klasjuf die toezicht houdt op de speelplaats. Na 15 minuten laat de juf de kinderen even alleen. Ze gaat fietsen halen. De kinderen blijven staan en wachten op haar. Een van de jongens loopt naar mij en blijft bij mij staan. Hij zegt of vraagt niets maar staat gewoon bij mij. Hij houdt mijn hand en mijn been vast tot de juf terug vrij is.

Tijdens de speeltijd van 10/11/2015 sta ik hand in hand met Simon uit klas 3. Na 11 minuten komt er een meisje bij ons staan dat ik niet ken. Ze zegt: "*Ik ben bang van Marijn*". Vlak bij mij zijn twee juffen met elkaar in gesprek. Er staan verschillende kinderen rond hen, waaronder een ander meisje dat aan het wenen is. De juffen gaan niet in gesprek met de kinderen. 10 minuten later komt Emely uit klas 3 bij ons staan. Ze zegt dat iemand Midas pijn gedaan heeft. Ik zie Midas inderdaad wenen. Hij komt ook bij mij staan.

Tijdens de speeltijd van 26/02/2016 zie ik Huri alleen rondlopen. Ze ziet er eerder gelaten uit en is niet betrokken bij een of ander spel. Halverwege de speeltijd staat ze tegen de muur. Dan gaat ze zitten, staat weer recht en stapt wat rond. Ze kijkt om zich heen en wandelt van groepje tot groepje, zonder ergens bij te blijven staan. Huri moet zichtbaar opletten dat ze niet omvergelopen wordt, want het is druk op de speelplaats. Dan wandelt ze mijn richting uit. Ze kijkt naar de kinderen die bij mij staan en geeft mij een knuffel. Ze lacht. Dan wandelt ze weer verder, naar binnen.

In het klaslokaal kunnen we ons als onderzoeker veel meer afzijdig opstellen. Achter de camera lijken we daar na een tijdje onzichtbaar.

4. Het aanbod

Dat het spel- en activiteiteenaanbod tijdens de speeltijden niet groot is, werd in de vorige paragrafen al aangeraakt. Op de scholen van klas 3 en klas 4 worden soms ballen of fietsen uitgehaald, maar enkel bij klas 4 zien we heel wat van de jongste kleuters daar ook mee spelen. Mogelijks komt dit doordat de juffen van klas 4 de fietsen al van bij het begin van de speeltijd uithalen, samen met de kinderen. Vooraleer de kinderen naar de speelplaats vertrekken, kondigen de juffen dit ook al aan in de klas zelf. Op de dagen dat de fietsen worden uitgehaald, zeggen de juffen: *“We gaan straks een beetje gaan fietsen.”* En niet: *“Het is speeltijd.”* Vermoedelijk wandelt daardoor een groot deel van de kinderen van de klas direct met de juf mee naar de berging waar de fietsen staan. Verder bestaat het materiële aanbod in de vier scholen voornamelijk uit één of enkele klimtoestellen, glijbanen, bankjes en tekeningen op grond. We observeren dat de jongste kleuters hier wel gebruik van maken.

Toch zien we veel kinderen die doelloos rondlopen, rondhangen of stil staan langs de muur en zich vervelen. Een voorbeeld: tijdens de speeltijd van 02/09/2015 is focuskind Matteo uit klas 2 zonder zijn vriendin Roxan. In het begin van de speeltijd zijn er meerdere juffen aanwezig die in groep met elkaar in gesprek zijn. Ze zijn niet betrokken op de kleuters. Matteo wandelt voorbij en kijkt sip. Hij gaat tegen het rode hek staan en wacht daar even. Dan wandelt hij naar een groepje kinderen, maar hij maakt geen contact met hen en ook de kinderen betrekken hem niet. Dan stapt hij terug naar zijn plekje bij het rode hek. Ondertussen staat daar ook een meisje alleen. Het meisje begint te wandelen, met de zijkant van haar lichaam tegen het hek aanschuwend. Matteo volgt haar. Er is verder geen interactie tussen de twee. Na een poosje stapt hij weg van het hek, de speelplaats op. Opnieuw zonder contact te maken met andere kinderen. Op 00:06:30 gaat hij terug naar het hek. Op 00:06:55 wordt hij door een juf bij de hand genomen, zodat hij weg van het hek weer op de speelplaats komt. Hij gaat op een bankje zitten, maar staat snel weer recht zonder andere kinderen bij hem. Op 00:07:50 wordt luide muziek afgespeeld via een geluidsbox die op de speelplaats werd gezet ('Follow the leader'). Sommige kleuters beginnen te dansen. Andere kinderen staan te kijken. Matteo staat ook stil te kijken naar de dansende kinderen. Het lijkt alsof hij niet goed weet wat hij ermee aan moet. Hij loopt wat verder rond en heeft nog steeds geen interactie gehad met andere kinderen of met een van de toezichthoudende juffen. Een tweede liedje volgt ('Chi chi wa'). Matteo kijkt iets geïnteresseerder naar de dansende kinderen, maar komt zelf niet in beweging. Hij kijkt nog altijd eerder sip en bedenkelijk. Pas na 25 minuten heeft hij een interactie met een ander kind. Hij zit aan de zijkant van de speelplaats op de grond bij een riooldeksel. Er liggen blaadjes en steentjes waarmee de twee kinderen samen aan het spelen zijn. Na ongeveer een minuut komt een van de juffen tussenbeide en zegt dat de kinderen daar weg moeten omdat het "vuil" is. Het spel wordt onderbroken en we zien Matteo weerom alleen rondlopen op de speelplaats. De speeltijd duurt iets meer dan 29 minuten

Sommige kinderen lijken 'onzichtbaar' tijdens de speeltijd. Rianna uit klas 3 is zo'n meisje. Tijdens de speeltijden van 08/10/2015, 10/11/2015, 19/01/2016 en 26/02/2016 zien we haar de hele speeltijd lang rondwandelen: nooit hand in hand met de toezichthoudende juf, maar er steeds kort achteraan, alsof ze de juf in kwestie van op een afstand achtervolgt of schaduwet. Ze heeft geen interacties met de kinderen, noch met de juf, en komt bijna nooit tot spelen. Enkel tijdens de tweede helft van de speeltijd van 26/02/2016 zien we haar individueel een beetje spelen en

loskomen van het achtervolgen van de juf. Het valt ons op dat dit nooit gezien of benoemd wordt door een van de juffen.

In de koudere maanden observeren we dat veel jonge kleuters het koud hebben als ze zo buiten rondwandelen op een weinig actieve manier. Dit was het meest opvallend tijdens de speeltijd van 19/01/2016 op de school van klas 3. Het is erg koud buiten (tussen -6°C en -1°C). Hoewel het aanpalende grasveld toegankelijk is gemaakt voor de kinderen (de 'speelplaats' is nu veel groter), zijn veel kinderen niet aan het spelen. Heel wat kinderen lopen eerder doelloos rond, velen zijn aan het wenen. Focuskind Huri heeft het duidelijk koud. Er lopen enkele kinderen dichtbij de onderzoeker en hebben zijn vrije hand en zijn broek vast. Op 00:18:15 vangen we een gesprek tussen twee juffen op: "*Het is heel koud.*" "*Ja. Er zit er al eentje binnen van u.*" "*Wie is het?*" "*Ah, Eline van u.*" "*Ja.*" "*Ja, die haar handen waren, ja.*" Als de speeltijd gedaan is en de kinderen naar binnen gaan, zijn velen aan het wenen. Bij het binnenkomen tonen kinderen hun roodverkleumde handen aan de juf. De juf kijkt naar mij en zegt al lachend: "*Het zal wel koud zijn.*"

5. Wachten

Hoe het einde van de speeltijd in de vier scholen aangekondigd wordt en wat er dan gebeurt, verschilt van school tot school. Voor de school van klas 1 is er geen belsignaal. Op een bepaald moment komen de verschillende klasjuffen op de speelplaats. Ze beginnen te klappen en tellen af als signaal dat de kinderen in de rij moeten komen staan. Voor de jongste kleuters is dit een enkele rij (alle kinderen achter elkaar). Wanneer de rijen van alle klassen gevormd zijn, vertrekken de oudste leerjaren het eerst. Klas 1 uit ons onderzoek met de jongste kleuters het laatst. Voor de school van klas 2 is er wel een bel die het einde van de speeltijd aankondigt. De kleuters gaan naar binnen in een overdekte speelzaal en nemen plaats op bankjes die per kleuterklas opgesteld staan. Wanneer alle kinderen uit de verschillende kleuterklassen daar zitten, vertrekken de oudste kleuters het eerst. Klas 2 met de jongste kleuters het laatst. Soms gaat de groep rechtstreeks naar de klas, soms gaan ze eerst nog allemaal samen naar het toilet.

Voor de school van klas 3 is er ook een bel die het einde van de speeltijd aankondigt. De kinderen moeten in hun rij komen staan bij hun juf. Voor de kinderen uit klas 3 betekent dit dat ze allemaal naast elkaar tegen een muur moeten staan. Van zodra de groep volledig is, vertrekt de juf met de kinderen naar binnen. Meestal is klas 3 de eerste die vertrekt op deze speelplaats. Op het einde van de eerste geselecteerde speeltijd van klas 4 wordt ook een belsignaal gegeven. De kinderen spelen dan op een aparte kleuterspeelplaats waar zich verschillende klimtoestellen, een zandbak en de fietsenberging bevinden. Bij het belsignaal ruimen de juffen op. Wanneer ze klaar zijn, vertrekken ze met de kinderen naar binnen. Er is geen echte rij. Op het einde van de tweede geselecteerde speeltijd wordt eveneens een belsignaal gegeven. De kinderen spelen dan op de andere speelplaats. Een van de klasjuffen komt buiten en zet zich op een laag muurtje, waar ook alle kinderen op komen zitten naast elkaar. Wanneer iedereen zit, stelt de juf zich recht als teken dat de groep naar binnen mag gaan.

Wat deze verschillende speeltijd-eindes met elkaar verbindt, is de wachttijd voor de kinderen. We bespraken de wachttijd eerder bij de algemene resultaten van de tijdsregistraties van de verschillende geobserveerde activiteiten in de vier klassen (zie Deel III van dit rapport). In onze observaties van de speeltijden stelden we vast dat er ook hier, aan het einde van de speeltijd, wachttijd is. In de tijdsregistratie uit Deel III van dit rapport werd deze wachttijd geregistreerd als onderdeel van de 'verplaatsing' die de kinderen maken van de speelplaats naar de klas. In de meeste gevallen zitten de kinderen met de juf op het bankje te wachten zonder dat er iets gebeurt.

Tijdens het wachten staren sommige kinderen ongeïnteresseerd voor zich uit, anderen lachen en spelen met hun buur, nog anderen geeuwen of duimen, sommigen kijken sip of verdrietig, anderen spelen of zingen iets individueels en lopen daarbij soms weg van hun plaats of de groep en nog anderen beginnen kinderen lastig te vallen of pijn te doen. We merken dat hoe langer kinderen moeten wachten zonder dat ze iets om handen hebben, hoe negatiever hun gedrag naar de andere kinderen rondom hen.

Dit valt vooral op tijdens de middagpauzes waarbij de kinderen in de drukke refter lang moeten blijven zitten tot iedereen klaar is, of tot ze van de volwassene toelating krijgen om naar buiten te gaan. Zowel tijdens de geobserveerde reftermomenten in klas 2 als in klas 3, zien we dat heel veel kinderen in de drukte niet tot eten komen. Ze kijken veel rond zich heen en doen erg lang over hun maaltijd. Omdat de juffen in deze scholen niet voldoende individueel kunnen opvolgen hoeveel een kind gegeten heeft en hoe het met het kind gaat, lijkt het leeg eten van het bord, of de inhoud van de brooddoos een parameter. Daardoor worden veel kinderen een beetje geforceerd om alles op te eten, zoals we hierboven reeds beschreven.

Door de drukte en het lang blijven zitten, zien we in beide scholen kinderen ter plekke in slaap vallen aan tafel. Beide scholen bieden geen structurele slaapmogelijkheid aan de kinderen, dus het is te begrijpen dat sommigen erg moe zijn. De drukte die er heerst, draagt daar vermoedelijk ook toe bij. Het lijkt alsof sommige kinderen zich daarvoor willen afschermen of afsluiten en zo in slaap vallen. En dat betreft zeker niet alleen de jongste kinderen.

Het eetmoment dat we observeerden in klas 2 is wat dit betreft het meest indringende voorbeeld. De kinderen van klas 2 komen als eerste de refter binnen en verlaten die meer dan een uur later als laatste. Het blijven zitten aan de tafels duurt 56 minuten. Het aandoen van de jassen in de eetruimte daarna nog eens 13 minuten. Pas daarna vertrekken de kinderen naar buiten. Tijdens dit lange uur zien we veel kinderen in slaap vallen (niet alleen van klas 2) en ontstaan verschillende conflictmomenten. We geven een beknopte weergave van wat er tijdens dit eetmoment gebeurde.

Kort nadat de klasjuf de ruimte verlaten heeft, zien we Roxan een hand tegen haar oor houden. Ze wil zich afschermen voor het lawaai, hoewel het op dit moment nog eerder rustig is in de refter. Sinds het vertrek van de klasjuf is er geen toezicht meer geweest bij de twee tafels waaraan de kinderen van klas 2 zitten. De kinderen beginnen meer en meer te spelen met elkaar en met het eten en sommigen lopen rond. We zijn 10 minuten ver wanneer een van de toezichthoudende juffen met het belletje langskomt om de kinderen aan te manen stiller te zijn: "*We gaan een beetje stiller zijn nu.*" Desondanks zwelt het lawaai in de refter aan. We horen en zien veel huilende kinderen, onder andere het meisje dat naast Matteo zit. Zij werd geduwd door een andere jongen van de klas en het meisje dat naast haar zit, probeert haar te troosten. Het duurt even vooraleer er een juf bij komt. We horen ook de handbel vaak rinkelen als signaal dat het stiller moet, maar dit lijkt niet veel effect te hebben in de refter.

Na ongeveer 27 minuten zien we Roxan wenen. De jongen naast haar lijkt met haar te willen spelen, maar doet dit op een wilde manier die Roxan bang maakt. We zien Roxan nu met beide handen haar beide oren bedekken. Na 35 minuten krijgen de kinderen van klas 2 water aan hun tafel. De waterbedeling was 15 minuten daarvoor begonnen, maar helemaal aan de andere kant van de refter, waardoor de kinderen van klas 2 pas als laatste bediend worden. Het wordt merkbaar onrustig in de refter. Na 40 minuten wordt muziek opgezet. De juffen die toezicht houden zeggen: "*We gaan geen lawaai meer maken*". Sommige kinderen klappen in hun handen en zingen mee met het liedje, waardoor het geluidsvolume in de refter alleen maar toeneemt. Als het afspelen van de muziek de bedoeling had om rust te creëren, dan is dat zijn doel duidelijk voorbij geschoten.

Op 42 minuten zien we Roxan opnieuw in interactie met de jongen naast haar. Hij giet water over van zijn beker in Roxans beker en geeft die dan aan haar. Dit vindt Roxan leuk. Wanneer de bekers worden afgeruimd, begint de jongen met het haar van Roxan te spelen. Dit vindt ze niet meer leuk. Ze probeert haar haar en haar ogen af te schermen van de jongen. Ondertussen neemt het lawaai in de refter toe en blijft de muziek aan staan. Op dit moment zijn er ondanks de drukte al heel wat kinderen in slaap gevallen aan tafel, waaronder het meisje dat naast Matteo zit. Tafel per tafel mogen alle kinderen hun jas gaan aandoen en vervolgens terug aan de tafel gaan zitten. Opnieuw mogen de oudste kinderen eerst, waardoor de jongste kleuters het langst moeten wachten.

Op 50 minuten ontstaat er een incident tussen Roxan en de jongen naast haar. De jongen knijpt haar hard in de wangen. Roxan schrikt en begint hevig te wenen. Mogelijk had de jongen dit al spelend bedoeld en het lijkt alsof hij nu wil dat Roxan stopt met wenen. Hij trekt aan Roxan en duwt haar ruwweg tegen de stoel en de tafel. Een ander meisje uit de klas komt naar de jongen toegelopen en geeft hem een paar klappen om duidelijk te maken dat hij moet stoppen omdat hij Roxan pijn doet. Maar de jongen houdt niet op. Hij komt terug bij de nog steeds wenende Roxan, duwt haar en grijpt haar met beide handen bij de keel. Roxan weent en ziet er zeer angstig uit. Op dat moment beslissen wij (de onderzoekers) om in te grijpen. We halen de kinderen uit elkaar en roepen een juf. De juf komt erbij, troost Roxan en zet haar terug op haar plek aan tafel. Het incident zelf werd niet opgemerkt door de juffen.

Ondertussen lopen in de refter heel veel kinderen door elkaar. De juffen leggen de jassen over de schouders van de kinderen die aan tafel in slaap gevallen zijn en laten hen verder slapen. De oudere kinderen hebben de refter verlaten, de jongste kleuters zijn nog binnen. Na 56 minuten mogen de kinderen van klas 2 hun jas aandoen. Matteo speelt en loopt met een andere jongen uit de klas tussen de tafels in de refter. De juf die bij de kinderen is gebleven, zit op een stoel en helpt de kinderen van klas 2 met het aandoen van hun jas. Roxan staat stil en afwachtend naast de juf. Ze laat haar jas liggen op de stapel en kijkt angstig om zich heen.

De juf vraagt Roxan waar haar jas is. Roxan wijst ernaar, maar neemt de jas niet. Matteo komt naast haar staan, ook hij heeft zijn jas nog niet aan. Dan komt een oudere jongen naar hen toegelopen die met Matteo en Roxan lijkt te willen spelen. Plots geeft de jongen Matteo enkele stampen en een duw. Heel snel komt er een andere jongen uit klas 2 bij (Menno), die met de oudere en grotere jongen begint te vechten. Menno kijkt zeer kwaad en dreigend naar de jongen. Roxan en Matteo staan er als aan de grond genageld bij. Het is de tweede keer dat Roxan in 10 minuten tijd met pijn doen wordt geconfronteerd. Ze ziet er angstig uit. Het gevecht tussen de twee jongens duurt voort. Roxan en Matteo hebben hun jas nog niet aan en blijven met hun rug tegen de kast staan.

De oudere jongen komt opnieuw naar Roxan en Matteo en slaat hen beiden in het gezicht. Weerom komt Menno tussenbeide. Nu maakt ook Matteo zich boos. Hij roept en wijst naar de oudere jongen en Menno stelt zich dreigend tussen de oudere jongen en Matteo in. Deze situatie wordt helemaal niet opgemerkt door de juf van toezicht. De oudere jongen houdt pas op wanneer de juf aangeeft dat de kinderen naar buiten mogen. De jongen probeert Matteo en Roxan mee te nemen naar buiten, alsof alles wat net gebeurde gewoon een spel was. Roxan komt echter niet in beweging. Ze kijkt geschrokken, angstig en wil niet naar buiten. Matteo probeert haar mee te nemen en geeft haar een hand. Roxan blijft staan. Matteo wandelt uiteindelijk naar buiten. Beide kinderen hebben geen jas aan.

6. Besluit over de speeltijden en middagpauzes

Onze observaties tonen dat de jongste kleuters tijdens de speeltijden en de middagpauzes vaak in zeer grote groepen vertoeven met weinig begeleiding. Hoewel deze momenten eigenlijk rustmomenten zouden moeten zijn voor de kinderen is er veel lawaai en drukte en zijn het momenten van spanning eerder dan ontspanning.

De video-observaties tonen dat vooral in de scholen waar in de refter veel drukte heerst, waar veel kinderen samen zijn en waar weinig begeleiding is, kinderen moeilijk tot eten komen, lang blijven zitten en ter plekke in slaap vallen. Zeker bij scholen die kinderen niet structureel een slaapmogelijkheid aanbieden, zien we heel wat kleuters vanuit vermoeidheid indommelen, maar we vermoeden dat het in slaap vallen ook een vorm van afsluiten kan zijn. We zagen ook meerdere pijnlijke conflictsituaties ontstaan.

De speeltijden op de speelplaats kunnen eveneens stresserende momenten zijn voor de jongste kinderen. Ook daar is het druk, veel kinderen lopen rond en spelen wild door elkaar. Wanneer alle kinderen van de school samen speeltijd hebben, domineren de drukste activiteiten (vb. voetbal). De jongste kinderen hebben dan vaak letterlijk en figuurlijk geen ruimte om te spelen en worden naar de rand van de speelplaats verdreven of verschillende keren tijdens een speeltijd omvergelopen.

Veel jonge kinderen zoeken daarom veiligheid bij een volwassene die toezicht houdt. Vaak is dat niet de eigen klasleerkracht, maar iemand van een andere klas. In het licht van de transitieperiode waar de jongste kleuters zich in bevinden, stellen we ons vragen bij het ontbreken van continuïteit. Onderzoek over transitie naar school toont immers dat het ervaren van continuïteit in belangrijke mate bijdraagt aan het welbevinden van kinderen tijdens de transitieperiode (Amerijckx & Humblet, 2015; Fabian & Dunlop, 2006). Door op verschillende momenten van de dag verschillende volwassenen te zien, vinden sommige kinderen in hun eerste schoolmaanden moeilijk vertrouwen en houvast in de schooldag.

Bovendien zijn er tijdens de speeltijden en middagpauzes meestal niet zo veel volwassenen, waardoor verschillende kinderen op de speelplaats tegelijk de hand van de volwassene vastnemen en proberen om er een speeltijd lang dicht bij te blijven. Andere kleuters staan stokstijf alleen of tegen de muur. De meesten komen door die angst niet tot spelen. Sommige kinderen

zien we ook vaak alleen rondlopen, zonder dat er veel te doen lijkt voor hen. De speeltijd kan voor hen erg lang duren, zeker indien we de wachttijden aan het eind van de speeltijden mee in rekening brengen. Aan het eind van de meeste speeltijden is er voor elke klas een lang wachtmoment in de rij, op een bankje gezeten of staand tegen een muur.

Het doctoraatsonderzoek van Katrien Van Laere (2017) toont dat het toezichthoudend personeel de vele zorgnoden van de kinderen tijdens deze momenten wel aanvoelt, maar dat men tegelijk weinig ruimte ervaart om die zorg ook daadwerkelijk te bieden. Sommige medewerkers vinden daardoor dat ze zich harder moeten opstellen of 'van hun hart een steen maken'. Onze observaties ondersteunen deze bevindingen. Omdat men meestal maar met één of twee collega's voor de grote groep kinderen staat, kunnen de aanwezige volwassenen meestal niet meer doen dan op een basale manier toezicht houden. Tijdens de speeltijden zien we de juffen op de speelplaats hoofdzakelijk met één of meerdere kinderen aan elke hand lopen, tussenkomen bij moeilijk of negatief gedrag op de speelplaats en de regels bewaken over wat kinderen er niet mogen doen. Ook tijdens de middagpauzes staat toezicht houden centraal en probeert men de kinderen zo goed mogelijk te stimuleren om te eten. In de drukte gebeurt dit vaak op een sturende en instrumentele manier. Naar analogie met de analyse van de talige interacties stellen we ook hier vast dat er dan vooral korte en directieve taal wordt gehanteerd die weinig of geen talige leerkansen biedt.

Drukke, de grote hoeveelheid kinderen en de geringe personele omkadering tijdens de speeltijden en de middagpauzes zorgen voor een focus op toezicht en controle in de taal, de rol en de houding van de volwassene. Daardoor kunnen zij moeilijk andere rollen inzetten, zoals bijvoorbeeld die van sfeermaker, geïnteresseerde gesprekspartner, enthousiaste meespeler, actieve stimuleerder, spel-initiator, vriendschappenverbinder of autonomiebevorderaar. Nochtans zouden deze elementen de speeltijden en de middagpauzes heel wat aangamer en waardevoller kunnen maken voor de kinderen én voor de volwassenen.

Onze observaties laten desondanks zien dat de speelplaatsmomenten heel wat pedagogisch potentieel in zich hebben. De speelplaats is een plek waar kinderen bij hun vrienden kunnen zijn, hun broer of zus kunnen zien en daar troost bij vinden. Sommige kinderen lijken op de speelplaats zelfs meer talige interacties te hebben met andere kinderen dan in de klas.

Er kunnen veel boeiende dingen gebeuren: vriendschappen sluiten, leren omgaan met ruzies of conflicten, nieuwe dingen ontdekken, samen zijn met oudere kinderen of gewoon even niets kunnen doen. Dat is allemaal erg waardevol. Maar, dan moet die speeltijd en die speelplaats dat ook kunnen bieden aan alle kinderen. Onze observaties tonen dat dit in de meeste gevallen niet opgaat voor de jongste kleuters. Het beeld van de speeltijd als zinvolle vrije tijd tussen de klasmomenten door, gaat eerder op voor oudere kinderen dan voor jonge kinderen. We zien dat ondanks koude, drukte en overrompeling, speeltijden in hun volledige lengte worden uitgedaan, ook al voelen heel wat kinderen zich er niet gelukkig en niet veilig. De vele pedagogische mogelijkheden die een speeltijd in zich heeft, worden zo helemaal niet benut.

Bovendien zijn de speelplaatsen zelf niet altijd de meest uitdagende plekken: een stenen koer nodigt niet erg uit om te exploreren. In sommige scholen uit ons onderzoek zijn er meerdere en grotere buitenspeelplekken (een bloementuin, een groot grasveld, een buitenspeeltuin met allerlei klimtoestellen) maar die zijn tijdens de speeltijden vaak niet toegankelijk voor de kinderen. Vermoedelijk omdat er te weinig volwassenen zijn om op die momenten toezicht te houden.

De observaties maken duidelijk dat een bezinning over de pedagogische invulling van de middagpauzes en de speeltijden voor de jongste kleuters zich opdringt. Recent wees Imke Kint er in haar masterproef (2016) op dat over de formele organisatie van de middagpauze in het Vlaamse basisonderwijs weinig gekend is. Basisscholen zijn verplicht om minstens één uur middagpauze te geven, maar wat binnen dit uur gebeurt is niet bij decreet bepaald. In het Decreet Basisonderwijs (1997/2018, Hoofdstuk 2 Artikel 3, 43^o) hanteert men een zogenaamde periode van 'normale aanwezigheid' (vanaf 15 minuten voor de eerste les 's morgens tot 15 minuten na de laatste les 's middags en vanaf 15 minuten voor de eerste les in de namiddag tot 15 minuten na de laatste les 's avonds) en enkel tijdens die periode moet elke school verplicht instaan voor opvang en toezicht. De Vlaamse regering stelt verder dat het aantal uur voor de schoolopdracht door het personeel gepresteerd dient te worden gepresteerd binnen de periode van 'normale aanwezigheid' (Decreet Basisonderwijs 1997/2018, Hoofdstuk 10, § 1).

Dit impliceert dat de middagpauzes niet beschouwd worden als onderdeel van de opdracht van het schoolpersoneel, de speeltijden wel. Vanuit het perspectief van de kinderen is dat echter moeilijk verdedigbaar. Tijdens een volledige schooldag brengen kinderen immers bijna evenveel tijd door buiten het klaslokaal als in het klaslokaal. Voor de kinderen zelf vormen de speeltijd en de middagpauze dus helemaal geen 'vergeten uithoek' (Kint, 2016), maar zijn het net heel betekenisvolle momenten die in grote mate bijdragen aan hoe de kinderen hun schooltijd ervaren.

VI. BESLUIT EN AANBEVELINGEN

1. Besluit

De kleuterschool kan het verschil maken

Heel wat internationaal onderzoek toont de potentiële positieve invloed van de kleuterschool op de cognitieve, sociale en emotionele ontwikkeling van jonge kinderen en wijst erop dat de effecten van deelname aan kwaliteitsvol kleuteronderwijs meetbaar blijven in de verdere schoolloopbaan. Bovendien zou die impact significant zijn voor kinderen uit maatschappelijk kwetsbare gezinnen en gezinnen met een migratie-achtergrond. Dat leidt tot een brede consensus dat deelname aan het kleuteronderwijs moeten worden verhoogd. Tegelijk toont onderzoek echter ook dat niet elke kleuterschool dat verhoopte effect heeft en dat deelname alleen onvoldoende is. Er moet ook worden voldaan aan essentiële kwaliteitskenmerken.

De aanwezigheden in de Vlaamse kleuterscholen behoren tot de hoogste van Europa. Toch blijken kinderen die thuis geen Nederlands spreken en kinderen met een laagopgeleide moeder wat vaker afwezig te zijn. Sinds 2006 werkt het Vlaamse Onderwijsbeleid dan ook aan het verhogen van de kleuterparticipatie. Ook het in 2016 gelanceerde Kleuteractieplan streeft naar maximale participatie en legt een grote nadruk op de kleuterschool als geprivilegieerde plek voor de taalontwikkeling. Men stelt daarbij expliciet dat kleuteronderwijs hét fundament vormt voor optimale kansen en een succesvolle schoolloopbaan en dat er prioritair aandacht moet worden gegeven aan de taalontwikkeling van kleuters en jonge kinderen.

Niet elke kleuterschool maakt het verschil

In deze context wilde dit onderzoek inzicht krijgen in de eerste schoolervaringen van jonge kleuters in armoederisicosituaties tijdens hun transitie naar de kleuterklas. Vanuit het belang dat wordt toegekend aan vroege leerervaringen wilden we onderzoeken hoe die leerkansen ontstaan voor deze kinderen en of we daarbij mechanismen kunnen ontrafelen die wijzen op een vroege reproductie van sociale ongelijkheid.

Er worden dus hoge verwachtingen gesteld aan het kleuteronderwijs. De context waarin kleuteronderwijzers moeten werken om aan die verwachtingen te voldoen is echter weinig vanzelfsprekend. In het merendeel van de Vlaamse kleuterscholen kenmerkt de instap- en eerste kleuterklas zich in de eerste plaats door een grote groep kinderen van dezelfde leeftijd met één kleuteronderwijzer die soms voor één of enkele uren ondersteund wordt door een kinderbegeleider. Die leeftijdshomogeniteit zorgt ervoor dat de meeste kinderen nog niet veel kennis hebben van het reilen en zeilen in de klas en van het dagverloop. De kinderen zelf zijn er

nog niet vertrouwd mee en ze hebben geen klasgenoten waar ze beroep op kunnen doen om de routines te leren kennen.

De zorgnoden van de jongste kinderen worden niet altijd gezien

Daarnaast zorgt die specifieke groepssamenstelling er ook voor dat bepaalde noden, eigen aan de leeftijd van de kinderen, niet opgenomen worden. Dat blijkt duidelijk voor het slapen, de zindelijkheid, het eten en het taalaanbod. Het merendeel van de 2,5- tot 3,5-jarigen heeft een zorgzame begeleiding nodig die niet overeenkomt met de enge invulling van wat leren inhoudt. Bovendien groeit de klasgroep na elk instapmoment aan, wat in veel gevallen bij de leerkrachten gepaard gaat met een onzekerheid over de al dan niet extra toegekende omkadering. Het ontbreken daarvan is duidelijk voelbaar tijdens momenten waarop kinderen in nog grotere groepen vertoeven, zoals tijdens de speeltijden en de middagpauzes. Daardoor is er veel chaos, drukte en lawaai. Het zorgt ervoor dat het personeel de aandacht niet voor elk kind kan verdelen naargelang de individuele noden en dat de focus ligt op structuur, disciplineren en beheersbaarheid. Voor heel wat instappende kinderen zorgen de groepsgrootte en de relatieve onbekendheid met de klaspraktijk voor angst, onzekerheid en overrompeling. Bovendien is er op veel momenten drukte en lawaai in de klas en op de momenten daarbuiten.

Het taalaanbod is vooral sturend en minder taal-lerend

De juffen uit het onderzoek zijn erg begaan met het aanleren van bepaalde routines aan de instappende kleuters vanuit de intentie om kinderen snel mee te krijgen in de klasroutines. Die focus op routine en structuur komt niet steeds ten goede aan het leerproces van elk kind. Bovendien hanteren de juffen tijdens routinemomenten een specifiek bevelend taalgebruik met korte zinnen en zonder uitnodiging tot interactie, waardoor het weinig tot geen leerkansen biedt. De meeste individuele taaluitingen van de leerkrachten hebben zo een sturend karakter en een disciplinerend doel, met weinig of geen leereffect. Doordat heel wat activiteiten plaatsvinden in tussenmomenten of tijdens overgangsmomenten krijgen ze een eerder instrumenteel karakter, en dat uit zich ook in de taal die er dan wordt gebruikt. Tijdens momenten van routine en overgang is er bovendien vaak drukte en lawaai. We konden vaststellen dat dit voor meer instructietaal en meer negatief geladen taaluitingen zorgde. Zeker bij activiteiten zoals het aantrekken van de jassen of het maken van de boekentassen zien we dat de individuele interacties tussen juf en kind geprikkelder verlopen naarmate de drukte toeneemt. Er heerst een opgejaagde sfeer, iedereen moet voortmaken en men wil vooral dat de situatie zo snel mogelijk weer voorbij is. Dit laat niet toe om op een kwalitatieve manier met elkaar in interactie te gaan.

Het taalaanbod kan ook de ongelijkheid bestendigen

Drukke is een factor die het bestendigen van bestaande ongelijkheden bevordert: kinderen moeten verbaal sterk zijn om boven de drukte uit te komen en een taalrijke interactie met de juf op te eisen. Uitnodigingen tot interactie van kinderen die wat onzekerder zijn, verbaal minder sterk, of wat meer teruggetrokken, worden in de drukte niet opgemerkt. Kinderen die verbaal al een streepje voor hebben en die sterker zijn qua schoolse taalvaardigheid krijgen zo de meeste

kansen op individuele interacties met de juf. Het zijn deze kinderen die er bijvoorbeeld in slagen om tijdens een koek- of fruitmoment waarbij iedereen stil moet zijn, die regel te doorbreken en positieve aandacht te krijgen van de juf. Zij kunnen als het ware een symbolisch kapitaal inzetten dat door de juf gewaardeerd wordt en dat toelaat om individueel in interactie te gaan en zo dus extra leerkansen te krijgen.

Omgekeerd gaat veel negatieve taal zoals opmerkingen, berispingen of sturende taal naar die kinderen die een gedrag stellen dat de juf niet waardeert. Het zijn vaak kinderen die omwille van de schoolse taal niet begrijpen wat er tijdens een bepaalde routine van hen verwacht wordt. Door de focus op de structuur en de routine en het managen van de groep, neemt men de tijd niet voor deze kinderen. De kinderen zijn dan eerder op zichzelf aangewezen om de routine te leren kennen. Er is weinig aandacht voor kinderen die om een of andere reden meer zorg nodig hebben. Deze kinderen worden vaak ondergestimuleerd of overgeslagen, in plaats van extra betrokken. Ze moeten zich paradoxaal genoeg meer beroepen op hun eigen zelfstandigheid en op eigen houtje de structuur en routines leren kennen en zelf op een actieve en assertieve manier interactie met de juffen opeisen om leerkansen te krijgen. Ze worden als het ware verantwoordelijk gesteld voor hun eigen leerproces en dat gaat vaak op een 'learn it the hard way' manier.

Het taalaanbod is van te lage kwaliteit

Hoewel de juffen in ons onderzoek de kleuters als groep in zijn geheel vaak aanspreken, zijn er in de geselecteerde activiteiten weinig individuele talige interacties tussen de juf en de kinderen, duren ze niet lang en zijn ze doorgaans van povere kwaliteit. Dat geldt voor alle kinderen uit de klassen in het onderzoek en in het bijzonder voor de focuskinderen. De meeste interacties worden gestuurd en bepaald door de juf en ze komen vooral voor in een begeleide activiteit tijdens het vrij spel in hoeken. Ook waar er meer taaluitingen van de juf naar de focuskinderen zijn, leidt dit niet steeds tot meer taaluitingen van het kind naar de juf. Het is dus niet zo dat de vrij spelmomenten voor elk kind krachtige taal-leermomenten zijn.

Verder wijzen onze bevindingen ook op het belang van de rol van de leerkracht inzake taalproductiekansen van de kinderen. Er is een positief verband tussen het aantal keer dat de juf een focuskind aanspreekt en het aantal keer dat een focuskind zich talig uit tegen de juf. Dat er individuele interactiemomenten zijn tussen juf en kind, doet er dus toe. We zien echter geen verband met het aantal talige interacties tussen de focuskinderen en andere kinderen.

Aangezien er zo weinig individuele talige kind-kind interacties zijn, zijn de kinderen voornamelijk aangewezen op de juf om hun schoolse taalvaardigheden aan te scherpen. Daarom zijn de één-op-éénmomenten met hun juf zo belangrijk. Toch stellen we vast dat die zeldzaam zijn, kort duren en van lage kwaliteit zijn. Er zijn amper 'conversational turns'. Zelden gaat het drie keer of meer over en weer in de vorm van 'vraag-antwoord-feedback'. Meestal beperkt de interactie zich tot vraag en antwoord, of zijn het weinig verrijkende gesprekken. Ook breidt de juf de woordenschat van de kinderen zelden uit. We observeren dat de meest uitgebreide gesprekken (meer dan vraag en antwoord) vooral plaatsvinden met kinderen die reeds een bepaalde vaardigheid hebben in de Nederlandse schooltaal.

Zeven van de acht focuskinderen uit onze steekproef spreken thuis hoofdzakelijk een andere taal dan het Nederlands. Daar wordt in de klassen weinig mee gedaan, er is geen waardering voor

meertaligheid en de thuistaal van het kind wordt doorgaans enkel gebruikt op een directieve manier.

Speeltijden zijn tijden van spanning, eerder dan ontspanning

Op momenten buiten de klas, zoals tijdens speeltijden en middagpauzes, vertoeven de kleuters in grote groepen met weinig begeleiding en een beperkt aanbod. Hoewel deze momenten rust- of ontspanningsmomenten zouden moeten zijn voor de kinderen is er veel lawaai en drukte wat ervoor zorgt dat veel jonge kinderen zich niet op hun gemak voelen. Veel kleuters staan stokstijf alleen of tegen de muur en komen door die spanning niet tot spelen. Sommige kinderen zien we ook vaak lang alleen rondlopen, zonder betrokkenheid en welbevinden te tonen. Bovendien vormen deze drukke momenten een serieuze uitdaging voor de enkele volwassenen die de kinderen moeten begeleiden. We stellen ook hier een noodzaak tot beheersen of controleren vast, waardoor de professionals moeten terugvallen op hun meest basale begeleidersrol: die van toezicht houden. Het meest typerende beeld van de speeltijd in de vier scholen uit ons onderzoek is de juf die over de speelplaats wandelt, hand in hand (of 'vinger in hand') met één of meerdere kinderen die zwijgzaam de hele speeltijd lang mee wandelt met de juf. Hoewel dit nabijheid, troost en veiligheid biedt voor de kinderen in kwestie, werpt dit toch vragen op over de zinvolheid van de speeltijd op de speelplaats voor de jongste kleuters.

Kleuters wachten veel

We stelden vast dat 20% tot 30% van de tijd naar dat wachten gaat. Wachten gebeurt tijdens momenten waarop kinderen niets te doen hebben, op een bankje moeten wachten tot de groep klaar is met een bepaalde activiteit wanneer ze zelf al klaar zijn, moeten wachten op hun ouders aan het eind van de dag, enzoverder. De langste gemiddelde wachttijden zijn tijdens de middagmaaltijden waar sommige kinderen die snel klaar zijn tot wel 35 minuten moeten wachten om de refter te verlaten. Vaak zien we de kinderen wachten in de wc-ruimte met hun broek op hun enkels tot ze geroepen worden om te gaan plassen, om daarna verder te wachten, soms zelfs door in de wc-ruimte op de grond te gaan zitten. Verder horen ook het aan- en uitdoen van de jassen, het maken van de boekentassen en het klassikaal eetmoment voor koek- of fruit bij die activiteiten waar kinderen het meest moeten wachten. Niet alleen zijn er tijdens deze momenten heel weinig rijke individuele interacties met en tussen de kinderen, vaak zien we dat de kinderen een laag welbevinden en een lage betrokkenheid tonen. Wachten lokt ook vaak conflictsituaties uit, waar er, omwille van de drukte en organisatie moeilijk op een constructieve manier mee kan worden omgesprongen.

De kleuterschool: een deel van de oplossing of van het probleem?

Samengevat moeten we vaststellen dat er een paradox is ontstaan. Onderzoek geeft aan dat de kleuterschool een goede plek is om gelijke kansen te waarborgen. Op basis daarvan is een beleid ontwikkeld dat de participatie aan de kleuterschool wil verhogen. De nadruk ligt daarbij op de vroege verwerving van het Nederlands. Toch is het taalaanbod voor kleuters in het algemeen ondermaats en voor anderstalige kleuters is dat nog meer zo. Er is weinig taalaanbod dat

leerkansen biedt, het taalaanbod is ongelijk en zorgnoden worden onvoldoende opgenomen. De momenten van ontspanning zijn te vaak momenten van spanning, waardoor de jongste kleuters niet de ingesteldheid hebben om te kunnen leren. Dat er een probleem is met de kwaliteit van de talige interactie in de kleuterschool blijkt bovendien ook uit recent Vlaams onderzoek dat aantoonde dat participatie aan het kleuteronderwijs geen effect heeft op begrijpend lezen in de hogere jaren van het basisonderwijs (Sierens et al., *in press*). Kortom, we verwachten als samenleving (terecht) veel van de kleuterschool, maar bieden die kleuterschool niet de middelen om aan die verwachtingen te kunnen voldoen.

2. Aanbevelingen

Een dergelijke situatie, waarin de voorschoolse voorziening niet aan de verwachtingen voldoet, heeft nooit één oorzaak en dus ook niet één oplossing. Uitgebreid internationaal onderzoek in opdracht van de Europese commissie (Urban et al., 2012) leert dat de oplossing erin bestaat te werken aan een competent systeem, waarin competenties van individuen (in casu kleuterleerkrachten en kinderbegeleiders), competenties van de instelling (de kleuterschool), competenties tussen instellingen (bijvoorbeeld in het geval van transities) en bestuurlijke competenties (lokaal en Vlaams) met elkaar interageren. We geven hieronder enkele aanbevelingen om de Vlaamse kleuterscholen beter uit te rusten om daadwerkelijk de gelijke kansen te realiseren die we als samenleving verwachten. Op die manier kunnen we het discours over schoolrijpe kinderen misschien ombuigen naar een verhaal over kindrijpe scholen: scholen die optimaal uitgerust zijn om elke kind maximale ontplooiingskansen te bieden.

Competente volwassenen

Dit onderzoek houdt een pleidooi in voor het herdenken van de pedagogie van het kleuteronderwijs vanuit het perspectief van de kinderen. Dat betekent dat we best afstappen van het onderscheid tussen zorg en leren, tussen lichamelijke en geestelijke noden. Kleuterleerkrachten moeten de zorgtijd waarderen en die ook als leertijd beschouwen, en andersom. Te veel leerkansen gaan verloren tijdens zorgmomenten en de lange wachttijden. Dat inzicht (en dus een concept van *educare*) moet meer centraal staan in de opleiding en de bijscholing van kleuterleerkrachten. Het betekent meteen ook een herwaardering van de taken van de kinderbegeleiders. Internationaal onderzoek naar de rol van assistenten (Peeters, Sharmahd, & Budginaité, 2018; Urban et al., 2012) toont dat het belangrijk is dat zij gewaardeerd worden en tezamen met de kleuterleerkrachten een pedagogie voor de groep ontwikkelen.

Projecten als “Kleine kinderen, grote kansen” hebben bevestigd wat ook in ander onderzoek naar voor kwam (Van Laere, Van Houtte, & Vandebroek, 2018): namelijk dat kleuterleerkrachten onvoldoende worden voorbereid worden op het omgaan met ouders in contexten van diversiteit. Wanneer zorgnoden van kinderen onvoldoende gezien worden en tegelijk de dialoog met ouders

hierover niet is uitgewerkt, is dit één van de belangrijke risicofactoren voor het afhaken van kleuters.

We kunnen niet om de vaststelling heen dat de talige interacties in de klas niet alleen beperkt zijn, maar ook van onvoldoende kwaliteit. In dit licht sluiten we ons aan bij de aanbevelingen van Frijns (2017) om te zoeken naar hoe in de kleuterklaspraktijk 'authentieke' gesprekken met kleuters kunnen worden gemobiliseerd en hoe die kleuters zelf zo veel mogelijk aan het woord komen. Frijns wees erop dat het stellen van open vragen en het bieden van ruimte aan kleuters om eigen ideeën in te brengen cruciaal zijn.

Het is van toenemend belang dat kleuterleerkrachten kunnen omgaan met meertaligheid. Wetenschappelijk onderzoek toont dat het positieve gebruik van de thuistaal van meertalige leerlingen in hun leerproces op school goede resultaten genereert. Wanneer leerkrachten de talige diversiteit van de kinderen erkennen en benutten, versterken zij het leerproces (García & Wei, 2014; Jaffe, 2003; Moodley, 2007; Olivares & Lemberger, 2002; Olmedo, 2003; Ramaut et al., 2013). In dit kader wordt gesproken van 'functioneel meertalig leren' (Van Avermaet & Sierens, 2012). Hierbij kan de eerste taal een steiger vormen die ondersteuning biedt bij het leren van een tweede taal maar ook bij het veroveren van nieuwe leerinhouden.

In de opleiding en de nascholing dient men zich te richten tot een goede basiskennis van wat een rijk taalaanbod is en van hoe de taalproductie van kleuters kan worden gestimuleerd en de vaardigheden hierover aan te scherpen. Dat gaat over het belang van open vragen, het inspelen op taaluitingen van kinderen, taal uitlokken, taal verrijken en dergelijke. Video-interactietraining is hiervoor een zeer geschikte methode (Eurofound, 2015). Tegelijk dient daarbij aandacht te zijn voor inzichten in hoe meertalige kinderen zich ontwikkelen en in de concepten van functionele meertaligheid. Zowel voor het herdenken van de pedagogie van de jongste kleuters in de richting van educare als voor het ondersteunen van de professionals in de omgang met de ouders is het wenselijk de nascholing van kleuterleerkrachten hierop te richten en in de initiële opleiding samenwerking en synergiën op te zoeken met de opleiding bachelor pedagogie van het jonge kind.

Competente kleuterscholen

Competente volwassenen zijn een noodzakelijke, maar geen voldoende voorwaarde. Zij moeten ook in organisatorische contexten werken die toelaten hun competenties ten volle te benutten.

Een eerste vaststelling is dat het afzonderlijk groeperen van alle instappers geen optimale leeransen en mogelijkheden tot socialisering biedt aan de jongste kleuters. Het maakt ook dat de kleuterleerkrachten aangezet worden om vooral bezig te zijn met het aanleren van groepsroutines, waardoor de individuele leeransen beperkt blijven. Indien de instappers opgenomen worden in een groep kinderen die al wat meer ervaring hebben in de klas, zou dat de transitie, de socialisering en de talige interacties tussen kinderen en tussen kinderen en volwassenen ten goede komen.

Een tweede vaststelling is dat grote groepen minder geschikt zijn: ze lokken een meer beperkt en meer sturend taalaanbod uit; grote groepen maken dat enkel de meest taalvaardige kinderen talige interacties kennen; en de zorgnoden worden nog minder opgemerkt.

Een derde vaststelling is dat het welzijn van de jongste kleuters beperkt wordt door de artificiële opsplitsing tussen leertijd en rusttijd. Vanuit het perspectief van de kleuter is het irrelevant dat de regelgeving voorziet dat de school enkel een kwartier voor en na de lessen verantwoordelijk is. In heel wat scholen moet echt werk gemaakt worden van rustruimten, van de noodzakelijke accommodatie om rustig te kunnen eten, om een middagdutje te kunnen doen van de noodzakelijke omkadering hierbij, en van een aangepaste buitenruimte die toelaat dat ravottende kleuters niet bedreigend zijn voor de instappers.

Een vierde vaststelling – en dit is ook een expliciete aanbeveling van de Raad van Europa – gaat over het belang van teamvergaderingen om tezamen na te denken over de pedagogie voor de kleuters. Dat vraagt een schoolbeleid waarin observaties en gezamenlijke reflecties op die observaties gestimuleerd worden, over kleuterklassen heen en waarbij ook de kinderbegeleiders betrokken worden.

Kortom, het gaat niet enkel om de competenties van de individuele leerkrachten, maar om een competente school. Dit herdenken vraagt een sterk, betrokken en pedagogisch leiderschap van de directies om dit voor hun eigen schoolteam waar te maken en er de nodige ondersteuning en omkadering voor te voorzien.

Competent samenwerken

Vlaanderen kent een historisch gegroeid gescheiden systeem tussen kinderopvang en kleuterschool. In tegenstelling tot andere landen, is er in Vlaanderen geen aanzet om die scheiding op te heffen. Dat vraagt dan ook een bijzondere aandacht voor transities. Onderzoek leert dat elke transitie een risicofactor is voor latere schooluitval omdat transities doorgaans gemodelleerd zijn op het gemiddelde (middenklasse) gezin. Dat stelde het TRANSBASO onderzoek (Goosen et al., 2017) vast, maar gaat ook op voor de transitie naar de kleuterschool. Kinderen uit meer gegoede milieus hebben in Vlaanderen tweemaal zo veel kans om van de kinderopvang gebruik te maken dan kinderen uit kansengroepen. Toch gaat men er vaak onbewust en impliciet van uit dat het kind zich uiteindelijk wel zal aanpassen als je van je hart een steen maakt. Gebrek aan zorg voor de overgang tussen kinderopvang en school en tussen gezin en school is een van de manieren waarop onderwijsongelijkheid gecreëerd wordt. De verantwoordelijkheid voor het omgaan met de complexe transitieperiode kan niet bij de individuele klasjuf alleen liggen. Vanuit een competent systeem moet worden nagedacht hoe scholen en medewerkers vanuit en op die verschillende niveaus ondersteund kunnen worden in het werken aan zinvolle ervaringen en leerprocessen die alle kinderen insluiten. Om van de kleuterschool een professionele leergemeenschap te maken waar van en met elkaar geleerd wordt, is het in dit licht noodzakelijk dat de klaspraktijk ‘gedepriatiseerd’ wordt, waardoor gedeelde observatie, reflectie, feedback en praktijkontwikkeling ontstaat (Sharmahd et al., 2017).

Dat betekent dat er tijd en middelen nodig zijn om de samenwerking met ouders en tussen kinderopvang en kleuterschool te organiseren met het oog op warme overgangen. In situaties waar kinderen in armoede leven, is bovendien ook afstemming en samenwerking met andere instanties nodig (Huis van het Kind, OCMW, ...). Ook dat vraagt tijd en ruimte.

Competent bestuur

De voorgaande aanbevelingen kunnen voor een deel opgenomen worden door leerkrachten, opleiders en scholen. Voor een deel zijn ze ook afhankelijk van het bestuurlijke kader waarin deze actoren opereren.

Een eerste aanbeveling is daarom ook dat er een signaal vanuit de overheid dient te komen dat zorg en leren niet te onderscheiden zijn en dat concepten als “nuttige leertijd” vaak contraproductieve effecten hebben. Er dient meer nadruk te komen op de inspanningsverbintenis die scholen leveren om kinderen maximale ontplooiingskansen én zorg te bieden. Het ernstig nemen van de integratie tussen zorg en leren, betekent ook dat men aandacht heeft voor de tussentijden, waaronder in de eerste plaats het middagmaal en de middagpauze.

Een tweede aanbeveling is dat de opleiders aangezet worden om hedendaagse kennis en inzichten inzake educare, taalverwerving en meertaligheid, communicatie met ouders en omgaan met diversiteit meer prominent in initiële en voortgezette opleidingen in te bedden.

Een derde aanbeveling gaat over de waardering van de kinderbegeleiders.

Een laatste aanbeveling gaat tenslotte over één van de pijnpunten van de Vlaamse kleuterscholen. Er zijn (buiten Frankrijk) wellicht weinig of geen regio's in de ontwikkelde landen te vinden waar dermate grote groepen kinderen op die jonge leeftijd overgelaten worden aan één enkele leerkracht.

Indien we niet alleen willen dat elke kleuter dagelijks naar de kleuterschool gaat, maar ook willen dat die kleuter daar optimale ontwikkelingskansen krijgt, dan dienen deze aanbevelingen ernstig te worden genomen. Vlaanderen heeft door zijn historisch hoge kleuterparticipatie op zeer jonge leeftijd een unieke kans om de onderwijsongelijkheid tegen te gaan. Om die kans ook echt te benutten, dienen echter zowel in beleid als in praktijk nog een aantal dringende stappen te worden genomen.

REFERENTIES

- Algoet, M. (2015). Optimaal MaxiTAAL! Onderzoek naar de inzet van taal-en denk-ontwikkellende interactievaardigheden in de tweede en derde kleuterklas. Brussel: Odisee Hogeschool
- Amerijckx, G., & Humblet, P. C. (2015). The transition to preschool: a problem or an opportunity for children? A sociological perspective in the context of a 'split system'. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(1), 99-111. doi:10.1080/1350293x.2014.991098
- Ansari, A., & Purcell, K. M. (2016). Activity settings in full-day kindergarten classrooms and children's early learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 23-32. doi:10.1016/j.ecresq.2016.09.003
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (Vol. 79): Multilingual matters.
- Becker, B., Klein, O., & Biedinger, N. (2013). The Development of Cognitive, Language, and Cultural Skills From Age 3 to 6: A Comparison Between Children of Turkish Origin and Children of Native-Born German Parents and the Role of Immigrant Parents' Acculturation to the Receiving Society. *American Educational Research Journal*, 50(3), 616-649. doi:10.3102/0002831213480825
- Blaton, L., & Van Avermaet, P. (2010). Eindrapport Omgaan met diversiteit in onderwijs. Fundamenteel diepteonderzoek naar krachtige leeromgevingen in drie GOK-scholen. Gent: Universiteit Gent.
- Bloch, M. N., & Kim, K. (2015). A Cultural History of "Readiness" in Early Childhood Care and Education: Are There Still Culturally Relevant, Ethical, and Imaginative Spaces for Learning Open for Young Children and Their Families? In J. M. Iorio & W. Parnell (Eds.), *Rethinking readiness in early childhood education: implications for policy and practice* (pp. 1-18). New York: Palgrave Macmillan.
- Bogaert, E., Gheeraert, E., Estercam, I., Boeckx, J., Bylois, L., & Peeters, V. (2015). *Minimaal Maxitaal*. Leuven: Garant Uitgevers n.v.
- Booren, L. M., Downer, J. T., & Vitiello, V. E. (2012). Observations of Children's Interactions with Teachers, Peers, and Tasks across Preschool Classroom Activity Settings. *Early Education and Development*, 23(4), 517-538. doi:10.1080/10409289.2010.548767
- Brilli, Y., Del Boca, D., & Pronzato, C. (2011). Exploring the impacts of public childcare on mothers and children in Italy: does rationing play a role? IZA Discussion Paper, (5918).
- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher-child interactions and instruction. *Applied Developmental Science*, 12(3), 140-153. doi:10.1080/10888690802199418
- Buschmann, A., & Sachse, S. (2018). Heidelberg interaction training for language promotion in early childhood settings (HIT). *European Journal of Education*, 53(1), 66-78. doi:10.1111/ejed.12263
- Caille, J.-P. (2001). Scolarisation à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire. *Éducation et formations*, 7-18.
- Crevits, H. (2016). *Actieplan Kleuterparticipatie. Elke dag kleuteronderwijs telt*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education. *Sprogforum*, 7(19), 15-20.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. R. (1999). Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives. London: Falmer.
- Danhier, J., & Jacobs, D. (2017). Segregatie in het Onderwijs Overstijgen. Analyse van de resultaten van het PISA 2015-onderzoek in Vlaanderen en in de Federatie Wallonië-Brussel. Brussel: Koning Boudewijnstichting.
- De Haan, A. K., Elbers, E., & Leseman, P. P. (2014). Teacher-and child-managed academic activities in preschool and kindergarten and their influence on children's gains in emergent academic skills. *Journal of research in childhood education*, 28(1), 43-58.
- Decreet Basisonderwijs (1997/2018). Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- DeKeyser, R. (2007). Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology. Cambridge: Cambridge University Press.
- Departement Onderwijs en Vorming. (2016). *Onderzoek naar Kleuterparticipatie*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Dumcius, R., Peeters, J., Hayes, N., Van Landeghem, G., Siarova, H., Peciukonyte, L., Hulpia, H. (2014). *Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving*. Brussels: European Commission.

- Duru-Bellat, M. (2004). *Social inequality at school and educational policies*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136282e.pdf>
- Early, D. M., Iruka, I. U., Ritchie, S., Barbarin, O. A., Winn, D. M. C., Crawford, G. M., Pianta, R. C. (2010). How do pre-kindergarteners spend their time? Gender, ethnicity, and income as predictors of experiences in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 177-193. doi:10.1016/j.ecresq.2009.10.003
- Ellis, N. (2002). Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2), 143-188.
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 7(2), 209-224. doi:10.1016/j.system.2004.12.006
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition. Second edition*. (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Eurofound. (2015). Early childhood care: working conditions, training and quality of services – A systematic review. Dublin: Eurofound.
- European Commission. (2011). Early childhood education and care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/childhoodcom_en.pdf
- Eurydice. (2009). Early childhood education and care in Europe: Tackling social and cultural inequalities. Brussels: EACEA.
- Fabian, H., & Dunlop, A.-W. (2006). Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. Bernard van Leer Foundation.
- Felfe, C., & Lalive, R. (2018). Does early child care affect children's development? *Journal of Public Economics*, 159, 33-53. doi:10.1016/j.jpubeco.2018.01.014
- Frijns, C. (2017). *Als we't de kinderen vragen. Het potentieel van productieve interactie voor tweedetaalverwerving vanaf het prille begin*. (PhD in Linguistics), Centrum voor Taal en Onderwijs, Leuven. Retrieved from https://limo.libis.be/primo-explore/fulldisplay?docid=LIRIAS1822425&context=L&vid=Lirias&search_scope=Lirias&tab=default_tab&lang=en_US&fromSitemap=1
- Frijns, C., Sierens, S., Van Gorp, K., Van Avermaet, P., Sercu, L., & Devlieger, M. (2011). *'t Is goe, juf, die spreekt mijn taal! Wetenschappelijk rapport over talensensibilisering in de Vlaamse onderwijscontext*. Leuven & Ghent: University of Leuven & Ghent University.
- Fukkink, R., Jilink, L., & Oostdam, R. (2015). Met een blik op de toekomst: een meta-analyse van de effecten van VVE op de ontwikkeling van kinderen in Nederland. Amsterdam: Hogeschool Amsterdam.
- García, O., & Flores, N. (2012). Multilingual pedagogies. In A. Blackledge & A. Creese (Eds.), *The Routledge handbook of multilingualism* (pp. 232-246). London: Routledge.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Ghysels, J., & Van Lancker, W. (2010). De terugkeer van het mattheuseffect? De casus van de kinderopvang in Vlaanderen. *Tijdschrift voor sociologie/Vereniging voor Sociologie [Leuven]-Leuven*, 1980-2013, 31(2), 151-163.
- Goble, P., & Pianta, R. C. (2017). Teacher-Child Interactions in Free Choice and Teacher-Directed Activity Settings: Prediction to School Readiness. *Early Education and Development*, 28(8), 1035-1051. doi:10.1080/10409289.2017.1322449
- Goosen, K., Boone, S., Derhertogh, B., Kavadias, D., Mahieu, P., Van Avermaet, P., Van Kerckhove, C. (2017). *Is dat iets voor mij, juf? Leerlingen versterken in het keuzeprocés van basis naar secundair*. Leuven: LannooCampus.
- Harms, T., Cryer, D., Clifford, R. M., & Yazejian, N. (2017). *Infant/toddler environment rating scale*. New York: Teachers College Press.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Havnes, T., & Mogstad, M. (2011). No child left behind: Subsidized child care and children's long-run outcomes. *American Economic Journal: Economic Policy*, 3(2), 97-129.
- Hayes, A. (2011). Transition to school: Position Statement. In A. I. o. F. Studies (Ed.): Institute of Family Studies Murray School of Education, Charles Sturt University.
- Hedges, H., & Cullen, J. (2012). Participatory learning theories: A framework for early childhood pedagogy. *Early Child Development and Care*, 182(7), 921-940.
- Hélot, C. (2017). Awareness raising and multilingualism in primary education. In J. Cenoz & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education*. (2nd ed., Vol. 6, pp. 371-384). New York: Springer.

- Hulpia, H., Peeters, J., & Van Landeghem, G. (2014). Study on the effective use of ECEC in preventing early school leaving. Case study report: Belgium (Flanders). Brussels: European Commission.
- Hulstijn, J. H. (2005). Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning - Introduction. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 129-140. doi:10.1017/S0272263105050084
- Jacobs, D., Rea, A., Teney, C., Callier, L., & Lothaire, S. (2009). De sociale lift blijft steken. De prestaties van allochtone leerlingen in de Vlaamse Gemeenschap en de Franse Gemeenschap. Brussel: Koning Boudewijnstichting.
- Jaffe, A. (2003). Talk around text: Literacy practices, cultural identity and authority in a Corsican bilingual classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6(3-4), 202-220.
- Jensen, B., Holm, A., & Bremberg, S. (2013). Effectiveness of a Danish early year preschool program: A randomized trial. *International Journal of Educational Research*, 62, 115-128. doi:10.1016/j.ijer.2013.06.004
- Kennedy, E.-K., Cameron, R., & Greene, J. (2012). Transitions in the early years: Educational and child psychologists working to reduce the impact of school culture shock. *Educational and Child Psychology*, 29(1), 19-31.
- Kint, I. (2016). Het welbevinden van de jongste kleuters tijdens de middagpauze in het kleuteronderwijs. (Master of Science in Social Work), Ghent University, Ghent.
- La Paro, K. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2012). *Classroom assessment scoring system (CLASS) manual, toddler*. Lewisville: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Laevers, F., & Heylen, L. (2003). Involvement of children and teacher style: Insights from an international study on experiential education. Leuven: Leuven University Press.
- Lazzari, A., & Vandenbroeck, M. (2012). Literature Review of the Participation of Disadvantaged Children and families in ECEC Services in Europe. Brussels: European Commission.
- Lehrer, J., Bigras, N., & Laurin, I. (2014). Parent-Early Childhood Educator Relations During the Transition to Kindergarten in Marginalized Neighbourhoods: A Narrative Multi-Case Study. Paper presented at the European Early Childhood Educational Research Association Conference, Crete, Greece.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: Developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 655-670.
- Lightbown, P., & Spada, N. (2006). *How Languages are Learned* (4th ed.). Oxford: University Press.
- Loman, J., Moons, C., & Versteden, P. (2012). Taal de hele dag! Taal stimuleren tijdens dagelijkse routines. *Nieuwsbrief TAAL & ONDERWIJS*, (14), 12. Retrieved from http://www.cteno.be/assets/downloads/cteno/nieuwsbrief/2012_14/nieuwsbrief_14_taalroutines.pdf
- Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement - a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121-148. doi: 10.1080/09243453.2010.550467
- Long, M. H., & Doughty, C. (2009). *The handbook of language teaching*. New York: Wiley Blackwell.
- Magnuson, K. A., Meyers, M. K., Ruhm, C. J., & Waldfogel, J. (2004). Inequality in preschool education and school readiness. *American Educational Research Journal*, 41(1), 115-157. doi: 10.3102/00028312041001115
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x
- Moodley, V. (2007). Codeswitching in the multilingual English first language classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(6), 707-722.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417-528. doi: 10.1111/0023-8333.00136
- Olivares, R. A., & Lemberger, N. (2002). Identifying and applying the communicative and the constructivist approaches to facilitate transfer of knowledge in the bilingual classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5(1), 72-83.
- Olmedo, I. M. (2003). Language mediation among emergent bilingual children. *Linguistics and education*, 14(2), 143-162.
- Ortega, L. (2014). *Understanding second language acquisition*. London: Routledge.
- Peeters, J., Sharmahd, N., & Budginaitė, I. (2018). Early childhood education and care (ECEC) assistants in Europe: Pathways towards continuous professional development (CPD) and qualification. *European Journal of Education*, 53(1), 46-57.
- Peleman, B., & Van Laere, K. (2018). Zorg en leren bij de jongste kleuters. In M. Vandenbroeck (Ed.), *De staat van het kind. Het kind van de staat. Naar een pedagogiek van de voorschoolse voorzieningen*. (pp. 297-319). Oud-Turnhout / 's Hertogenbosch: Gompel & Svacina.
- Penn, H. (2009). *Early childhood education and care: Key lessons from research for policy makers*: European Commission, Directorate-General for Education and Culture.

- Pulinx, R., Drijconingen, J., Van den Branden, K., & Van Avermaet, P. (2012). *Aanzet tot uitwerken van een visietekst taalbeleid van de Vlaamse overheid*. Brussel: Steunpunt Inburgering en Integratie.
- Ramaut, G., Sierens, S., Bultynck, K., Van Avermaet, P., Slembrouck, S., Van Gorp, K., & Verhelst, M. (2013). *Evaluatieonderzoek van het project 'Thuisstaal in onderwijs' (2009-2012): eindrapport maart 2013*. Ghent & Leuven: Ghent University & University of Leuven.
- Ramirez-Esparza, N., Garcia-Sierra, A., & Kuhl, P. K. (2014). Look who's talking: speech style and social context in language input to infants are linked to concurrent and future speech development. *Developmental Science*, 17(6), 880-891. doi:10.1111/desc.12172
- Robinson, P. (2001). Task complexity, task difficulty, and task production: Exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics*, 22(1), 27-57. doi: 10.1093/applin/22.1.27
- Robson, C. (2002). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers* (2nd ed.). Oxford: Blackwell Publishing.
- Sabol, T. J., Hong, S. L. S., Pianta, R. C., & Burchinal, M. R. (2013). Can Rating Pre-K Programs Predict Children's Learning? *Science*, 341(6148), 845-846. doi:10.1126/science.1233517
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). Simplest Systematics for Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50(4), 696-735. doi: 10.2307/412243
- Sammons, P., Elliot, K., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). The impact of pre-school on young children's cognitive attainments at entry to reception. *British Educational Research Journal*, 30(5), 691-712. doi:10.1080/0141192042000234656
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Toth, K., Smees, R. (2012). Influences on students' attainment and progress in Key Stage 3: Academic outcomes in English, maths and science in Year 9. *Effective Pre-School, Primary and Secondary Education Project (EPPSE 3-14)*. London: DfE.
- Sharmahd, N., Peeters, J., van Laere, K., Vonta, T., De Kimpe, C., Brajković, S., Giovannini, D. (2017). *Transforming European ECEC Services and Primary Schools Into Professional Learning Communities: Drivers, Barriers and Ways Forward: NESET II: Analytical Report (9279700812)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. London: Routledge.
- Sierens, S., & Van Avermaet, P. (2014). Language diversity in education: Evolving from multilingual education to functional multilingual learning. *Managing diversity in education: Languages, policies, pedagogies*, 204-222.
- Sierens, S., Van Avermaet, P., Van Houtte, M., & Agirdag, O. (in press). Is More of the Same Good Enough? The Relationship Between Universal Pre-School Duration and Fourth-Grade Pupils' Academic Achievement. *European Educational Research Journal*.
- Singer, E., & de Haan, D. (2013). *Speels, liefdevol en vakkundig: theorie over ontwikkeling, opvoeding en educatie van jonge kinderen*. Amsterdam: SWP.
- Slot, P. L., Lerkkanen, M., & Leseman, P. P. (2015). The relations between structural quality and process quality in European early childhood education and care provisions: Secondary analyses of large scale studies in five countries. (CARE Project). Utrecht: Utrecht University.
- Spieß, C. K., Büchel, F., & Wagner, G. G. (2003). Children's school placement in Germany: does Kindergarten attendance matter? *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 255-270.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Smees, R., .Morahan, M. (2004). The effective provision of pre-school education (EPPE) project.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj, I., Taggart, B., Smees, R., .Hollingworth, K. (2014). Students' educational and developmental outcomes at age 16 Effective Pre-school, Primary and Secondary Education (EPPSE 3-16) Project: September 2014. Retrieved from: [http://dera.ioe.ac.uk/20873/1/RR354 - Students educational and developmental outcomes at age 16.pdf](http://dera.ioe.ac.uk/20873/1/RR354_-_Students_educational_and_developmental_outcomes_at_age_16.pdf)
- UNICEF. (2008). *The child care transition*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A., & Peeters, J. (2012). Towards Competent Systems in Early Childhood Education and Care. Implications for Policy and Practice. *European Journal of Education*, 47(4), 508-526. doi:10.1111/ejed.12010
- Van Avermaet, P., & Sierens, S. (2012). Van de periferie naar de kern. Omgaan met diversiteit in onderwijs. In C. Timmerman, N. Clycq, & B. Segaert (Eds.), *Cultuuroverdracht en onderwijs in een multiculturele context*. (pp. 16-49). Gent: Academia Press.
- Van den Branden, K. (2010). *Handboek taalbeleid basisonderwijs*. Leuven: Acco.
- Van den Branden, K., & Verhelst, M. (2008). Naar een volwaardig talenbeleid: omgaan met meertaligheid in het Vlaams onderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 2007-2008, 315-332.

- Van Gorp, K., & Moons, C. (2014). Creating rich language environments for more than one language: A work in progress in Flemish childcare. *European Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 53-78.
- Van Laere, K. (2017). Conceptualisations of care and education in Early Childhood Education and Care. (Doctor in Social Work), Ghent University, Ghent.
- Van Laere, K., Van Houtte, M., & Vandebroek, M. (2018). Would it really matter? The democratic and caring deficit in 'parental involvement'. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(2), 187-200.
- Van Laere, K., & Vandebroek, M. (2018). The (in) convenience of care in preschool education: examining staff views on educare. *Early Years*, 38(1), 4-18.
- Vandebroek, M. (2018a). De staat van het kind. Het kind van de staat. Naar een pedagogiek van de voorschoolse voorzieningen. Ou-Turnhout / 's Hertogenbosch: Gompel & Svacina.
- Vandebroek, M. (2018b). Supporting (super) diversity in early childhood settings. In L. Miller, C. Cameron, C. Dalli, & N. Brarbour (Eds.), *The SAGE Handbook of Early Childhood Policy* (pp. 403-417). London: SAGE.
- Vandenbroucke, F. (2007). Maatregelen ter stimulering van de participatie aan het kleuteronderwijs. Brussel: Ministerie van Werk en Onderwijs.
- Wahlstrom, K. L., & Louis, K. S. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458-495. doi:10.1177/0013161x08321502

BIJLAGEN

1. Publicaties en presentaties

In de periode waarin het onderzoek liep, werden in nauwe samenwerking tussen het VBJK, Steunpunt Diversiteit en Leren en de Vakgroep Sociaal Werk en Sociale Pedagogiek van de Universiteit Gent verschillende publicaties ontwikkeld voor verschillende doeleinden. Alle publicaties die direct en indirect gebruik maakten van de data uit dit onderzoek, worden hieronder per soort chronologisch opgelijst.

Praktijkgerichte artikels

- Van Laere, K.; Peleman, B. & Pulinx, R. (2015). De instap: een warme opstap? *Kleuters & Ik*, (31)4: 3-7.
- Peleman, B. & Van Laere, K. (2016). Zorgeloos naar de kleuterschool? Samen werk maken van een warme overgang. *KIDDO* (6): 32-34.
- Van Laere, K.; Peleman, B. & Pulinx, R. (2017). Recherche sur la transition vers l'enseignement préscolaire. *Le Furet* (85): 11-13.
- Van Laere, K. & Peleman, B. (2017). In de kleuterschool krijgen alle kinderen een gelijke start. *Lokaal* (9): 56-57.
- Van Laere, K. & Peleman, B. (2017). Educare: voorbij de opslitsing tussen leren en zorg. Ervaringen van kleuters, ouders en medewerkers. *Kleuters & Ik*, 34(1): 9-12.
- Van Laere, K. & Peleman, B. (2017). Educare: voorbij de opslitsing tussen leren en zorg. Ervaringen van kleuters, ouders en medewerkers. *KIDDO*, (5): 20-22.
- Peleman, B. & Van Laere, K. (2017). Een warme transitie naar de kleuterklas. Het perspectief van kinderen als uitgangspunt. *BASIS*, (11): 17-23.
- Peleman, B. & Van Laere, K. (2017). Kwaliteitsvolle interacties. Voor elke kleuter, op elk moment. *Kleuters & Ik*, 34(2): 11-14.
- Peleman, B. & Van Laere, K. (2018). Kwaliteitsvolle interacties. Voor elke kleuter, op elk moment. *KIDDO* (1): 20-22.
- Van Laere, K. & Peleman, B. (2018). Zorg? Dat is tegelijk geborgenheid bieden en zelfstandigheid bevorderen. *KIDDO* (4): 20-22.
- Peleman, B. & Van Laere, K. (2018). Over de streep. Een warm onthaalbeleid in de kleuterklas. *KIDDO* (3): 20-22.
- Van Laere, K. & Peleman, B. (2018). Zelfstandigheid van jonge kinderen in de kleuterklas. Een schijnbare consensus. *Kleuters & Ik*, 34(4): 26-30.

Boekhoofdstuk

- Peleman, B. & Van Laere, K. (2018). Zorg en Leren bij de jongste kleuters. In: M, Vandenbroeck. *De staat van het kind. Het kind van de staat. Naar een pedagogiek van de voorschoolse voorzieningen.* (pp: 297-319). Oud-Turnhout / 's Hertogenbosch: Gompel & Svacina.

Film

Peleman, B. Boudry, C. (2017). *Over de streep. Guust, Noë en Anna-Lisa voor het eerst naar school*. Gent: VBJK en Onderwijscentrum Gent. <https://vbjk.be/nl/publicaties/over-de-streep>

Presentaties op internationale conferenties

Peleman, B. (2017). *Transitioning from home or childcare to preschool*. Presentatie op de 27e EECERA Conferentie in Bologna. 31/08/2017.

Peleman, B. (2017). *Taken for granted assumptions in Flemish pre-primary education*. Presentatie op de 27e EECERA Conferentie in Bologna. 31/08/2017.

Presentaties op lokale conferenties

Peleman, B. (2017). *Transitie naar de kleuterschool*. Workshop voor lerarenopleiders Kleuteronderwijs op het Lerend Netwerk Kleine Kinderen Grote Kansen. 09/02/2017. Brussel: Odisee Hogeschool.

Peleman, B. (2017). *Transitie naar de kleuterschool. Ervaringen en leerkansen van kinderen in armoederisicosituaties*. Keynote op de studiedag 'Schoolrijpe kinderen of kindrijpe kleuterschool?'. 22/09/2017. Gent: Universiteit Gent.

Peleman, B. (2017). *Across the line*. Filmvoorstelling en introductie op de ISSA Conferentie in Gent. 04/10/2017.

Peleman, B. (2018). *Transitie naar de kleuterschool. Ervaringen en leerkansen van kinderen in armoederisicosituaties*. Workshop voor lerarenopleiders Kleuteronderwijs op het Lerend Netwerk Kleine Kinderen Grote Kansen. 18/01/2018. Brussel: Odisee Hogeschool.

Presentatie voor beleidsmedewerkers

Peleman, B. & Vandenbroeck, M. (2017). *Transitie naar de kleuterschool. Ervaringen en leerkansen van kinderen in armoederisicosituaties*. Lezing + filmvoorstelling voor team Inspecteurs Basisonderwijs. 11/10/2017. Brussel: Vlaamse Overheid.

Peleman, B. (2017). *Over de streep. Een warme transitie naar de kleuterklas*. Lezing + filmvoorstelling voor beleidsmedewekers Departement Onderwijs. 14/12/2017. Brussel: Vlaamse Overheid

Vandenbroeck, M.; Van Laere, K.; Peleman, B. & Van Avermaet, P. (2018). *Transitie, de overgang naar het kleuteronderwijs en zorg in het kleuteronderwijs*. Presentatie voor Kabinetsmedewerkers Onderwijs. 22/01/2018. Brussel: Vlaamse Overheid.

Gastcolleges

Van Laere, K. & Peleman, B. (2015). *Zorg en educatie in het kleuteronderwijs*. Gastcollege voor studenten 3e Bachelor of Science in de Pedagogische Wetenschappen en uit het Schakel- en Voorbereidingsprogramma tot de Master Of Science in het Sociaal Werk, binnen het vak 'Early Childhood Education and Care'. Universiteit Gent. 08/05/2015.

Peleman, B. & Pulinx, R. (2016). *Transitie naar de kleuterschool*. Gastcollege voor voor studenten 3e Bachelor of Science in de Pedagogische Wetenschappen en uit het Schakel- en Voorbereidingsprogramma tot de Master Of Science in het Sociaal Werk, binnen het vak 'Early Childhood Education and Care'. Universiteit Gent. 19/02/2016.

Peleman, B. (2017). *Transitie naar de kleuterschool. Ervaringen en leerkansen van kinderen in armoederisicosituaties*. Gastcollege voor voor studenten 3e Bachelor of Science in de Pedagogische Wetenschappen en uit het Schakel- en Voorbereidingsprogramma tot de Master Of Science in het Sociaal Werk, binnen het vak 'Early Childhood Education and Care'. Universiteit Gent. 04/05/2017.

Peleman, B. (2018). *Zorg voor de jongste kinderen in het Vlaamse Kleuteronderwijs*. Gastcollege studenten 3e Bachelor in de Orthopedagogie, binnen het vak 'Actuele Pedagogische Thema's. Hogeschool Gent. 14/03/2018.

Van Laere, K. & Peleman, B. (2018). *Zorg en leren bij de jongste kleuters*. Gastcollege voor studenten 3e Bachelor of Science in de Pedagogische Wetenschappen en uit het Schakel- en Voorbereidingsprogramma tot de Master Of Science in het Sociaal Werk, binnen het vak 'Pedagogiek van de voorschoolse voorzieningen'. Universiteit Gent. 19/04/2018.

Workshops

Van Laere, K. Peleman, B. (2017). *EDUCARE. Warme Overgang*. Interactieve lezing voor medewerkers kleuteronderwijs en kinderopvang. 19/10/2017. Brussel: VGC.

De Meerleer, S. Jacobs, K. Van Laere, K. Peleman, B. (2018). *Tussen thuis, kinderopvang en kleuterschool: een warme overgang*. Workshop Conferentie Jong in de Buurt. 24/04/2018. Mechelen.

Peleman, B. (2018). *Tussen thuis, kinderopvang en kleuterschool*. Workshop INTESYS. 04/06/2018. Brussel: VGC.

2. Excel Spreadsheets Coding

1	Class	Date	Observation moment	Activity	N	Total duration of the activity	Starting Time	Ending Time	Total duration	Transcript
2										
3				Full morning						
4				Full afternoon						
5				Morning until 1st playtime						
6				1st playtime until midday break						
7				Midday break						
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										

1	Class	Date	Observation moment	Activity	N	Total duration of the activity	Starting Time	Ending Time	Total duration	Transcript
2										
3				Groupment in circle						
4				Free play in corners						
5				Meal time: cookie, juice or fruit						
6				Changing clothes						
7				Playtime on the playground						
8				Meal time midday break						
9										
10										
11										
12										
13										
14										

1	Ending Time	Total duration	Transcript	Interaction mode	Utterances Focuschild 1	Utterances Focuschild 2	On task / Off task
2							
3				T-C: Teacher initiated, directed to the children			
4				T-T: Teacher initiated, directed to other adults/teachers			
5				C-T: Child initiated, directed to the teacher			
6				C-C: Child initiated, directed to other children			
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							

1	Ending Time	Total duration	Transcript	Interaction mode	Utterances Focuschild 1	Utterances Focuschild 2	On task / Off task
2							
3				T-FC: Teacher initiated, directed to the focus-child			
4				FC-T: Focus-child initiated, directed to the teacher			
5				FC-C: Focus-child initiated, directed to other children			
6				C-FC: Child initiated, directed to the focus-child			
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							