

## Optimaal MaxiTAAL!

Onderzoek naar de maximaal mogelijke inzet van taal- en denk-stimulerende interactievaardigheden in de tweede en derde kleuterklas.

2014-2015

Marlies Algoet, Odisee Brussel

## Inhoud

'It takes a whole village to run a project' .....	2
ABSTRACT .....	3
PROBLEEMSTELLING .....	4
ONDERZOEKSVRAGEN.....	6
METHODE .....	7
RESULTATEN en DISCUSSIE .....	11
ONDERZOEKSVRAAG 1: BRUTO-NETTO-ONDERWIJSTIJD .....	11
ONDERZOEKSVRAAG 2: TAAL-DENKINTERACTIEVAARDIGHEDEN .....	17
ONDERZOEKSVRAAG 2B: RELATIE KLEUTER - ONDERWIJZER en KLASHUISHOUDING .....	21
BEPERKINGEN VAN DIT ONDERZOEK .....	23
CONCLUSIES.....	24
VERVOLGONDERZOEK.....	25
GEbruik IN OPLEIDING EN WERKVELD.....	26
BRONNEN .....	27

## **Optimaal MaxiTAAL!**

Onderzoek naar de inzet van taal-denkontwikkende interactievaardigheden in de 2<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup> kleuterklas

### **'It takes a whole village to run a project'**

prof. J.E. Gonzalez (university of Texas)  
prof. S. Pollard-Durodola (university of Denver)

Bij deze zou ik mijn 'village-people' graag bedanken. Zonder hen zou dit onderzoek niet succesvol zijn verlopen. Hartelijk dank aan:

- Kernteam Optimaal MaxiTAAL!: Joke Boeckx (VBB), Irina Estercam (VBB), Lut Bylois (VBB), Evelien Gheeraert (OCB), Kathleen Oosterlinck (OCB), Ellen Bogaert (OCB), Julie Van Droogenbroeck (student BaKO Odisee Brussel); Liese Coucke (student BaKO Odisee Brussel)
- Stuurgroep OptimaalMaxiTAAL!: Piet Vervaecke (directeur OCB), Marc Reynders (directeur VBB), Marie-Paule Quix (directeur VBB), Jaantje Verbruggen (docent taal BaKO Odisee Brussel), Lieve Van Severen / Helena Taelman (docenten taal en onderzoekers BaKO Odisee Aalst), Els Mertens (opleidingshoofd BaKO Odisee Brussel), Pieter Tijtgat (onderzoekscoördinator lerarenopleiding Odisee)
- BaKO-team Odisee Brussel
- Dirk Smits: Diensthoofd Onderzoek Professionele Opleidingen
- Pieter Tijtgat, onderzoekscoördinator lerarenopleiding Odisee
- Margriet Drouillon, critical friend
- Pieter-Jan Drouillon, critical friend
  
- De directie en juffen van de tweede en derde kleuterklas van
  - o BSGO De Wijze Boom Gent
  - o BSGO De Klaver Gent
  - o VBS Sint-Pietersinstituut Gent
  - o BSGO Floralia St.-Lambrechts-Woluwe
  - o BSGO De Muziekladder Schaarbeek
  - o VBS St.-Albertschool St.-Jans-Molenbeek
  - o VBS Kristus Koning Assumpta Laken
  - o BSGO De Key, Lennik
  - o VBS St.-Niklaas, Anderlecht
  - o VBS St.-Ursula Laken
  - o VBS St.-Pieter Anderlecht

## **ABSTRACT**

Kleuters met een goed ontwikkelende taal-denkvaardigheid hebben meer kans op verder schoolsucces dan minder taal-denkvaardige leeftijdsgenoten. De kwaliteit van de interactievaardigheid van de leerkracht is dé bepalende factor voor de taal- en denkontwikkeling van kleuters op school. Kleuteronderwijzers met hoge kwalitatieve interactievaardigheden creëren een uitdagend, rijk-talig milieu met veel prikkelende spreekansen, die meteen ook de hogere denkvaardigheden stimuleren.

In dit onderzoek wordt de kwaliteit van de taal- en denkontwikkende interactievaardigheden van de kleuteronderwijzers in de tweede en derde kleuterklas gemeten. Daarvoor werd de derde dimensie van het Classroom Assessment Scoring System Pre-K (kortweg: CLASS Pre-K) gebruikt, die deze vaardigheden scoort op een schaal van één tot zeven.

Het onderzoek, met observaties in 22 Vlaamse en Brusselse 2<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup> kleuterklassen, bevestigt (inter-)nationaal onderzoek: de kwaliteit van de interactievaardigheid van de leerkracht scoort over het algemeen laag, vooral tijdens routines en overgangsmomenten, zoals opruimen, het tussendoortje, verplaatsingen.

Het onderzoek toont verder aan dat deze routines en overgangsmomenten een klein derde van de officiële leertijd per dag in beslag nemen. Ten slotte is ook vastgesteld dat een sensitieve, responsieve leerkrachtstijl en een positief klasklimaat, twee voorwaarden van 'leren', in grote mate aanwezig zijn in de onderzochte klassen. Leerkrachtstijl correleert positief met de interactiekwaliteit, klasklimaat verrassend genoeg niet.

De conclusie van dit onderzoek is dat opleidingen en werkveld er baat bij hebben om werk te maken van een kwaliteitsvolle leerkrachtstijl en om leerkrachten (in spe) te trainen in interactievaardigheid. Onderzoek toont aan dat dit laatste een moeilijk maar niet onmogelijk proces is. Instructie en training met video-opnames en supervisie, geven goede resultaten.

Verder dringt reflectie over de aanpak van routines en overgangsmomenten zich op, gezien zij veel tijd in beslag nemen en gezien de lage kwaliteit van de interactievaardigheid.

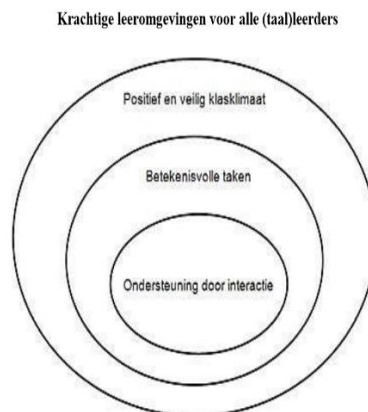
## PROBLEEMSTELLING

In het Vlaamse kleuteronderwijs wordt de laatste decennia sterk ingezet op taalvaardigheids- en (meer recent) op taaldenkontwikkeling. Immers: een goede mondelinge taalbeheersing, vooral wat betreft hogere cognitieve taalfuncties, is de voorspeller van schoolsucces vanaf het lager onderwijs (Aukrust & Rydland, 2009; Cabell, Justice, Piasta, Curenton, Wiggins, Turnbull, & Petscher, 2011; Curby, LoCasale-Crouch, Konold, Pianta, Howes, Burchinal, Bryant, Clifford, Early & Barbarin, 2009; Gosse, McGinty, Mahsburn, Hoffman & Pianta, 2013).

Met name voor leren lezen, begrijpend lezen en rekensucces, is een goed ontwikkeld(e) taal(denken) een zwaarwegende factor (Wasik & Hindman, 2013; McCormick, O'Connor, Cappella & McClowry, 2013).

Ondanks de inspanningen van het werkveld, tonen binnen- en buitenlandse cijfers dat de schoolloopbaan van menig (vooral SES<sup>1</sup>-)kind een vertraagde start, een verlengd parcours of een lage output vertoont (Dickinson, 2011; Nicaise & Poesen-Vandeputte, 2010; Pisa Vlaanderen, 2012). Er zijn (structurele) factoren die het (taal)leren beïnvloeden, waar de kleuteronderwijzer geen invloed op heeft (bv. peerinvloed van het aantal kansrijke native speakers), maar andere aspecten heeft de kleuteronderwijzer wel in de hand (Lamy, 2012; Slot, 2014).

Zo zijn voor het creëren van een krachtige taalleeromgeving (figuur 1) een goede klashuishouding en een positieve relatie met de kinderen (buitenste cirkel) zeer belangrijk, vooral voor SES-kinderen (Janssens, 2009; Mc.Cormick e.a., 2013; Pianta, LaParo & Hamre, 2008).



Figuur 1. Cirkels van een krachtige taalleeromgeving, CTO

Als dan echter in de gecreëerde leerruimte geen interessante taaltaken (middelste cirkel; tabel 1) en vooral geen of onvoldoende taal-denkontwikkende interactievaardigheden worden ingezet (binnenste cirkel; tabel 1), blijft de taalverwervingsoutput bij de kleuters nog steeds gering (Burchinal, Vandergrift, Pianta & Mashburn, 2010; Dickinson, 2011).

<sup>1</sup> SES: Sociaal-Economische Status. Het SES-beleid is de opvolger van het GOK-beleid. Een school met veel 'SES-kinderen', kinderen die voldoen aan de SES-criteria, krijgt extra SES-lestijden. De SES-leerlingenkenmerken zijn: thuistaal niet-Nederlands; lage opleiding moeder; schooltoelage. **Bijlage 1** geeft een overzicht van de SES-leerlingenkenmerken van de scholen van dit onderzoek.

## **Optimaal MaxiTAAL!**

Onderzoek naar de inzet van taal-denkontwikkende interactievaardigheden in de 2<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup> kleuterklas

Tabel 1 Taalontwikkende interactievaardigheden van de leerkracht en belangrijke te stimuleren denktalvaardigheden

Taalontwikkende interactievaardigheden omvatten drie (even belangrijke) taalgroeimiddelen: een rijk, groot taalaanbod en taalstimulerende feedback door de leerkracht en veel taalproductieruimte voor elk kind (Verhallen & Walst, 2011).

Blooms hogere denkvaardigheden of 'higher order thinking skills' (HOTS) gaan van begrijpen over toepassen naar analyseren en redeneren, evalueren en creëren (Johnson & Lamb).

Opleiders en klasbegeleiders merken dat kleuteronderwijzers (in spe) deze interactievaardigheden niet maximaal aanwenden tijdens onderwijsactiviteiten. Tijdens momenten waarop geen 'echte' onderwijsactiviteit doorgaat, zoals het tussendoortje, lijken leerkrachten deze interactievaardigheden nog minder te gebruiken.

Het valt verder op dat de onderwijstijd zonder onderwijsactiviteit in menig klas een groot deel van de officiële onderwijstijd beslaat.

Deze vaststellingen worden bevestigd door internationaal en sporadisch Vlaams onderzoek (Cabell, DeCoster, LoCasale-Crouch, Hamre, Pianta, 2013; de Haan, Elbers & Leseman, 2013; Dickinson, Freiberg & Barnes, 2011; Fuligni, Howes, Hung, Hong & Lara-Cinisomo, 2012; Justice, Mashburn, Hamre, Pianta, 2006; PBD GO!, 2014; Van Heddegem, Laevers & Van Damme, 2003).

Dit onderzoek wil het schaarse Vlaamse onderzoek verdiepen. De onderzoeksresultaten vormen verder een eye-opener voor werkveld en opleidingen en de basis voor een publicatie rond taaldenkstimulerende interactievaardigheden bij de oudere kleuters. Door het onderzoek maakt de publicatie gerichte keuzes en focust zij enkel op handvaten rond taaldenkstimulering voor die situaties die de meeste verbeterkansen in zich hebben (publicatiedatum 2016).

**NOOT:**

*In de oorspronkelijke onderzoeksaanvraag werd enkel gefocust op taalontwikkende interactie, naar analogie met Minimaal MaxiTAAL!, een handleiding vol talige tips voor peuters en jonge kleuters (VBB/OCB).*

*Het zou echter een gemiste kans zijn om de hogere taaldenkvaardigheden niet op de voorgrond te plaatsen, gezien hun enorme belang voor het verdere schoolsucces en de persoonlijkheidsontwikkeling van de kinderen. Tijdens het onderzoek is daarom systematisch op taal- en taaldenkontwikkeling gefocust.*

## ONDERZOEKSVRAGEN

Onze **eerste onderzoeksvraag** is wat anno 2014-2015 in de tweede en derde kleuterklas het verschil is tussen bruto- en netto-onderwijstijd in Vlaamse en Brusselse scholen en welke de momenten van onderwijstijd zonder onderwijsactiviteiten zijn. We vergelijken dit verschil met internationale literatuur en een vorig Vlaams onderzoek uit 2003 (longitudinaal onderzoek van het basisonderwijs door SiBO: Steunpunt Loopbanen in het BasisOnderwijs) .

We vermoeden dat er over het algemeen een bruto-netto-verschil is, dat kan variëren naargelang de klas of de school. Wellicht verschillen de momenten van onderwijstijd zonder onderwijsactiviteit voor een deel in de tweede en de derde kleuterklas. We veronderstellen dat gelijke onderwijsmomenten in de tweede en derde kleuterklas (bv. tussendoortjes) minder tijd innemen in de derde kleuterklas, gezien het verdere ontwikkelingsstadium van de kleuters. We bekijken ook of er een verschil is in tijdsbesteding in de Brusselse scholen en de niet-Brusselse scholen.

Wellicht is er ongeveer evenveel onderwijstijd zonder onderwijsactiviteit als vroeger en als in Vlaamse en internationale literatuur beschreven én gaat het om dezelfde zaken (zoals toiletbezoek, tussendoortje, rij vormen, verplaatsingen).

De **tweede onderzoeksvragencluster** (2a) zoomt in op het inzetten van taal-denkontwikkende interactievaardigheden door de kleuteronderwijzer. We vragen ons af in hoeverre kleuteronderwijzers in de tweede en derde kleuterklas het hele gamma van taal-denkontwikkende interactievaardigheden inzetten tijdens onderwijstijd zonder onderwijsactiviteit enerzijds en tijdens de eigenlijke onderwijsactiviteiten anderzijds en of dit verschilt bij beide leeftijdsgroepen en per locatie (Brussel versus niet-Brussel).

Onze hypothese is dat kleuteronderwijzers, zeker in Brussel, aandacht hebben voor taal en taalontwikkeling, maar het brede scala aan taalontwikkende interactievaardigheden slechts gedeeltelijk inzetten bij de onderzochte onderwijsactiviteiten en nog minder bij de onderzochte onderwijstijd zonder onderwijsactiviteit.

We veronderstellen dat de denkontwikkende interactievaardigheden, zoals samen brainstormen, terugblikken, onderzoekend leren nog schaarser zijn.

We nemen verder aan dat er meer op denkontwikkeling wordt ingezet in de derde kleuterklas, met het oog op de start in de lagere school.

Een **bijkomende vraag (onderzoeksvraag 2b)** is in hoeverre de in de literatuur als zeer belangrijke helpende **factoren** voor goed taalleren (goede relatie kind-leerkracht en goede klashuishouding) aanwezig zijn in de onderzochte klassen. In hoeverre is er een positieve correlatie tussen deze factoren en taal-denkontwikkende interactievaardigheden?

We vermoeden dat in de meeste klassen de kleuteronderwijzer een goede relatie heeft met de kleuters. We verwachten hier hoge scores. Immers: een goed contact met de kleuters is één van de meest basic competenties die van een kleuteronderwijzer wordt verwacht. We denken dat klashuishouding zal verschillen naargelang de klas maar ook relatief hoog zal scoren. We verwachten een positieve correlatie tussen deze factoren en de scores uit onderzoeksvraag 2a.

We nemen aan dat bij beide leeftijdsgroepen en op alle locaties de scores gelijklopend zijn.

## METHODE

Data voor de onderzoeksvragen werd via observatie verzameld in 11 tweede en 11 derde Vlaamse en Brusselse kleuterklassen van het gemeenschapsonderwijs en het katholieke net, gedurende twee dagen per klas (in detail: **bijlages 2 en 3**), in de periode november 2014 – maart 2015.

### Onderzoeksvraag 1

Voor het bepalen van het verschil tussen bruto- en netto-onderwijstijd is een bestaand observatie-instrument gebruikt. Het Steunpunt Loopbanen in het BasisOnderwijs (SiBO) startte in 2002-2003 in de derde kleuterklas met een longitudinaal onderzoek naar de schoolloopbanen van kinderen van de derde kleuterklas tot de eerste jaren van het secundair onderwijs, aan de hand van (onder andere) het *Observatie-instrument 3<sup>e</sup> kleuterklas: kwaliteit en aanpak* opgemaakt (Cego, SibO, 2002; **bijlage 4**).

Via het onderdeel *Dagverloop* werd op eenvoudige wijze het verschil tussen bruto- en netto-onderwijstijd gemeten. Meer informatie over dit instrument is te vinden in **bijlage 5**.

### Onderzoeksvraag 2

Voor onderzoeksvraag 2 werd aan de hand van het uit de Verenigde Staten afkomstige en internationaal gebruikte observatie-instrument *CLASS Pre-K<sup>2</sup>* (Pianta, Hamre & LaParo, 2008) minstens driemaal per dag geobserveerd in hoeverre kleuteronderwijzers taal-denkinteractievaardigheden aanwenden.

De CLASS Pre-K werd gekozen na een vergelijking met andere bestaande en beschikbare observatie-instrumenten en kijkwijzers (**bijlage 5**). Een eigen vertaling (**bijlage 4**) werd gebruikt, na een interbeoordelaars-betrouwbaarheidstest door de drie observatoren (zie verder). Enkel de derde dimensie, rond taal-denkinteractiekwaliteit, werd aangewend (zie ook bijlage 5).

Domein drie, Taaldenkstimulerende Interactievaardigheden, omvat drie subdimensies: de eerste twee, Denkonwikkeling 1 en 2, meten de leerkracht-interactievaardigheden in functie van het stimuleren van hogere denkvaardigheden – wat in Odisee MISC<sup>3</sup> wordt genoemd. De derde, TaalOntwikkelen Lesgeven, kortweg TOL, meet de leerkracht-interactievaardigheden in functie van taalbevordering.

Van de zo minimaal vergaarde zes observaties, focuste één observatie op het onthaal en één op een tussendoortje. De overige observaties waren ‘willekeurig’, maar er werd voor gezorgd dat per klas zowel klassikale activiteiten als groepsactiviteiten werden gescoord.

### Onderzoeksvraag 2b

---

<sup>2</sup> Classroom Assessment Scoring System, pre-Kindergarten

<sup>3</sup> MISC: staat voor ‘Mediational Intervention for Sensitizing Caregivers’ (opvoedstijl van de leerkracht) of voor ‘More Intelligent and Sensitive Child’ (doel van het programma). Het is een opvoedstijl voor peuters en kleuters ontworpen door prof. Pnina S. Klein. In België wordt MISC gepromoot door het Centrum voor het Stimuleren van het Mediërend Opvoeden en Onderwijzen Bvba (Cesmoo), met als bekendste vertegenwoordiger Albert Janssens.

## Optimaal MaxiTAAL!

Onderzoek naar de inzet van taal-denkontwikkende interactievaardigheden in de 2<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup> kleuterklas

Voor de onderzoeksvraag naar de kwaliteit van de klashuishouding en de relaties tussen kleuteronderwijzer en kleuters werden, na vergelijking van enkele bestaande observatie-instrumenten (**bijlage 6**), opnieuw enkele delen van het *Observatie-Instrument 3<sup>e</sup> Kleuterklas: kwaliteit en aanpak* gebruikt, namelijk *Klasklimaat* en *Leerkrachtstijl*. Zij werden per dag afwisselend in de voor- en de namiddag ingezet.

Hoewel we in het huidige onderzoek de geobserveerde gegevens van klasklimaat en leerkrachtstijl in hun geheel hebben geobserveerd, om vergelijking met 2003 mogelijk te maken, waren het vooral volgende items die ons interesseerden: enerzijds Klasklimaat: omgaan met structuren en regels en anderzijds Leerkrachtstijl: gevoeligheid voor beleving plus Klasklimaat: relatie met de kleuterleid(st)er.

De eerste set gegevens geeft informatie over het item klashuishouding; de tweede set gegevens over de relatie tussen kleuters en kleuteronderwijzer.

Een docent en twee studenten van de lerarenopleiding Bachelor Kleuteronderwijs Odisee Brussel observeerden in respectievelijk zeven, en telkens twee scholen.

Tabel 2 Afgenomen observaties per klas

Observaties per klas	Dag 1	Dag 2
Hele dag door	Observatie-Instrument 3 <sup>e</sup> Kleuterklas: <b>Dagverloop</b>	Observatie-Instrument 3 <sup>e</sup> Kleuterklas: <b>Dagverloop</b>
Voormiddag	Observatie-Instrument 3 <sup>e</sup> Kleuterklas: <b>Leerkrachtstijl</b>  Minimum 2x <b>CLASS Pre-K</b> dimensie 3	Observatie-Instrument 3 <sup>e</sup> Kleuterklas: <b>Klasklimaat</b>  Minimum 2x <b>CLASS Pre-K</b> dimensie 3
Namiddag	Observatie-Instrument 3 <sup>e</sup> Kleuterklas: <b>Klasklimaat</b>  Minimum 1x <b>CLASS Pre-K</b> dimensie 3	Observatie-Instrument 3 <sup>e</sup> Kleuterklas: <b>Leerkrachtstijl</b>  Minimum 1x <b>CLASS Pre-K</b> dimensie 3
Achteraf	Observatie-Instrument 3 <sup>e</sup> Kleuterklas: <b>Organisatiepatroon en aanbod</b>	Observatie-Instrument 3 <sup>e</sup> Kleuterklas: <b>Organisatiepatroon en aanbod</b>



Na de observaties werden de onderzoeksgegevens statistisch verwerkt, in functie van de onderzoeksvragen.

### **Onderzoeksvraag 1**

Om een zicht te krijgen op het tijds patroon van de kleuterklassen, werden van de bruto- en netto-onderwijstijd en van de resttijd (de onderwijstijd niet besteed aan onderwijsactiviteiten, maar aan het tussendoortje, verplaatsingen, en dergelijke) en hun subcategorieën telkens de descriptieve analytische gegevens berekend. Dit gebeurde van alle kleuterklassen samen, van alle tweede kleuterklassen versus alle derde kleuterklassen en van alle Brusselse kleuterklassen versus alle niet-Brusselse klassen.

Er werd onderzocht of het tijds patroon verschilt tussen tweede versus derde kleuterklassen en tussen Brusselse versus niet-Brusselse klassen. Zijn er bijvoorbeeld meer groepsactiviteiten in de Brusselse dan in de niet-Brusselse scholen? Wordt er in de tweede kleuterklassen meer tijd besteed aan tussendoortjes dan in de derde kleuterklas? Dit onderzochten we door na te gaan of de verschillen tussen de gemiddeldes en de gemiddelde spreiding van deze groepen significant zijn of niet. Omdat de Shapiro-Wilk-test uitwees dat meerdere gegevenssets geen normale verdeling vertoonden, werd de Mann Whitney U-test gebruikt.

Daarnaast is gecheckt of er mogelijke verbanden zijn tussen de bruto-onderwijstijd en de netto-onderwijstijd enerzijds en de bruto-onderwijstijd en de resttijd anderzijds (via de non-parametrische Spearman's correlation test). Zo wilden we bijvoorbeeld te achterhalen of een hogere bruto-onderwijstijd ook een hogere netto-onderwijstijd of resttijd met zich mee brengt of niet.

### **Onderzoeksvraag 2**

Na het scoren van alle klassen, werden de descriptieve gegevens van de CLASS-scores berekend van zowel alle geobserveerde momenten, als van enkel de onderwijsactiviteiten en van enkel de tussendoortjes (die als representant dienen voor de resttijd. Enkel de tussendoortjes duurden lang genoeg om met CLASS gescoord te kunnen worden.) Zo kregen we een beeld van de interactievaardigheden van de leerkrachten.

Omwille van een aantal niet-normale verdelingen, werd opnieuw met de Mann Whitney U-test gecheckt of van elk van deze variabelen de gemiddelde spreiding en score significant verschilden tussen de tweede en derde kleuterklassen enerzijds en de Brusselse en niet-Brusselse scholen anderzijds.

Verder werden mogelijke verbanden onderzocht tussen de gemiddelde CLASS-scores van enkel onderwijsactiviteiten, van enkel resttijd en van het totale pakket (m.b.v. Spearman's correlation). Is het bijvoorbeeld zo dat wie (relatief) hoog scoort op het totale pakket, ook op beide subpakketten (relatief) hoog scoort?

Daarna is ingezoomd op de drie onderdelen van dimensie 3: Instructional Support van CLASS: Denkontwikkeling 1, Denkontwikkeling 2 en TaalOntwikkelen Lesgeven of TOL.

Er is bekeken of er een significant verschil (Mann Whitney U-test) en een verband (Spearman's correlation) is tussen de gemiddelde scores van de drie onderdelen en of er een verschil is tussen de Brusselse versus de niet-Brusselse scholen en de tweede versus de derde kleuterklassen. Op deze manier werd onderzocht of bijvoorbeeld in Brussel méér interactievaardigheden worden ingezet

## **Optimaal MaxiTAAL!**

*Onderzoek naar de inzet van taal-denkontwikkende interactievaardigheden in de 2<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup> kleuterklas*

(gezien de complexere taalachtergronden van de kleuters) dan elders, of dat in de derde kleuterklas meer denkvaardigheden aan bod komen dan in de tweede kleuterklas of niet.

Ook werd bekeken of er verbanden zijn tussen de verschillende soorten CLASS-scoregemiddelden (totale CLASS-score, CLASS-score onderwijsactiviteiten, CLASS-score tussendoortje = rest ) enerzijds en de respectievelijke soorten tijdsbestedingsgemiddelden gevonden in onderzoeksvraag 1 (bruto-onderwijstijd, netto-onderwijstijd, resttijd) anderzijds (Spearman's correlation). Is het bijvoorbeeld zo dat hoe meer netto-onderwijstijd er is, er ook een hogere CLASS-score verwacht kan worden?

### **Onderzoeksvraag 2b**

De descriptieve gegevens zijn berekend van de schalen 'Leerkrachtstijl' en 'Klasklimaat' voor de totale groep, voor de tweede kleuterklassen samen, voor de derde kleuterklassen samen en voor alle Brusselse versus niet-Brusselse scholen. Hetzelfde werd gedaan voor de subonderdelen 'Leerkrachtstijl: gevoeligheid voor beleving', 'Klasklimaat: relatie leid(st)er – kleuters' en 'Klasklimaat: omgaan met structuren en regels'. Opnieuw waren er normale en niet-normale verdelingen.

Er werd gecheckt of de gemiddelde spreiding en de gemiddeldes significant verschilden tussen de tweede en derde kleuterklassen enerzijds en de Brusselse en niet-Brusselse scholen anderzijds (Mann Whitney U-test) en er werd gekeken of er – zoals verondersteld - een correlatie is tussen Leerkrachtstijl en Klasklimaat (Spearman's correlation).

Van de verkregen scores werd verder onderzocht of er een verband was met de CLASS-scores uit onderzoeksvraag 2a en onderzoeksvraag 1 (Spearman's correlation). Is het zo dat hoe hoger de leerkrachtstijl en/of klasklimaat scores, hoe hoger ook de CLASS-score is? Stijgt of daalt de Leerkrachtstijlscore of Klasklimaat score naarmate een dag langer duurt?

## RESULTATEN en DISCUSSIE

### ONDERZOEKSVRAAG 1: BRUTO-NETTO-ONDERWIJSTIJD

#### Officiële onderwijstijd of bruto-onderwijstijd

De geobserveerde klassen volgen allemaal minimaal de officiële of bruto-onderwijstijd<sup>4</sup> (1400 minuten per week). Sommige scholen maken de officiële onderwijstijd iets langer, om de tijd die aan verplaatsingen en dergelijke (resttijd) wordt besteed, te counteren (zie verder).

De officiële onderwijstijd is de tijd van belsignaal tot belsignaal, meestal vijf uur per dag, of 300 minuten. Speeltijden en middagmaal vallen hier buiten. De gemiddelde bruto-onderwijstijd van alle klassen samen is 306 minuten ( $SD = 12,11$ ).

In de tweede kleuterklas duurt een gemiddelde schooldag 305,25<sup>5</sup> minuten ( $SD = 14,372$ ); in de derde kleuterklas is dat 307,25 minuten ( $SD = 14,372$ ). In een Brusselse klas gaat het om een gemiddelde van 308,75 minuten ( $SD = 12,662$ ); in een niet-Brusselse klas om 301,94 minuten ( $SD = 3,233$ ). Er is geen significant verschil tussen de gemiddelde bruto-onderwijstijd van tweede versus derde kleuterklassen ( $U = 71,00$ ,  $z = 0,713$ ,  $p = 0,519$ ) en van Brusselse versus niet-Brusselse scholen ( $U = 45,00$ ,  $z = -0,776$ ,  $p = 0,482$ ).

Bekijken we de tijdsbesteding (tabel 3), dan zien we dat van de vijf uur bruto-onderwijstijd er gemiddeld een **grote drie uur** naar onderwijsactiviteiten gaat. Dat betekent dat een **kleine twee uur**, of een groot derde van de bruto-onderwijstijd, niet aan onderwijsactiviteiten wordt gespendeerd, maar aan resttijd: onderwijstijd zonder onderwijsactiviteit. Hieronder wordt in detail bekeken wat deze tijdsbestedingen inhouden en of er verschillen zijn tussen de leeftijdsgroepen en locaties.

Tabel 3: overzicht tijdsverdeling in de 22 kleuterklassen

	Bruto-onderwijstijd		Netto-onderwijstijd		Resttijd	
	M	SD	M	SD	M	SD
Alle kleuterklassen	306,25	11,763	190,5	22,394	115,7	20,906
11 2 <sup>e</sup> kleuterklassen	305,25	14,372	190	15,166	115,2	10,533
11 3 <sup>e</sup> kleuterklassen	307,25	9,045	191	28,683	116,2	28,396
14 Brusselse kleuterklassen	308,75	12,662	196,57	20,869	112	20,316
8 Niet-Brusselse kleuterklassen	301,94	3,233	179,69	22,097	122,125	21,682

<sup>4</sup> Decreet Basisonderwijs van 25/02/1997, art.48, §1: een school moet 28 lestijden van 50 minuten aanbieden; meestal kiezen scholen voor vier dagen van vijf uur of 300 minuten en een halve dag van 200 minuten.

<sup>5</sup> Het iets lagere gemiddelde in de tweede kleuterklassen heeft te maken met de dag van observatie: sommige scholen hanteren op maandag, dinsdag en donderdag een langere officiële onderwijstijd en stoppen vroeger op vrijdag. In twee tweede kleuterklassen werd op een kortere vrijdag geobserveerd.

### Netto-onderwijstijd of speelwerktijd

De gemiddelde netto-onderwijstijd van alle klassen samen is 190,5 minuten ( $SD = 22,394$ ). Voor de tweede en derde kleuterklassen gaat het om respectievelijke gemiddelden van 190 minuten ( $SD = 15,166$ ) en 191 minuten ( $SD = 28,683$ ). Dit verschil is niet significant te noemen ( $U = 74,50$ ,  $z = 0,922$ ,  $p = 0,365$ ).

De grotere spreiding van de gemiddeldes van de derde kleuterklassen valt op, maar is verklaarbaar door twee negatieve uitschieters: klas 19 en klas 21. Op dag 1 speelden de kleuters van klas 21 de hele namiddag in het park<sup>6</sup>, op dag 2 liet de vervangleerkracht de kinderen een groot stuk van de middag film kijken. Beide activiteiten zijn als niet-onderwijstijd geregistreerd. In kleuterklas 19 werd het turn-uur met speeltijd ingevuld, omdat de bijzondere leermeester LO ziek was. Dat zorgde mee voor een laag netto-cijfer.

Tussen de Brusselse en niet-Brusselse scholen is het verschil tussen de gemiddelden groter: 196,57 minuten ( $SD = 20,869$ ) versus 179,69 minuten ( $SD = 22,097$ ). Er is dan ook een significant verschil qua netto-onderwijstijd wat de locaties betreft ( $U = 23$ ,  $Z = -2,259$ ,  $p = 0,024$ ): de Brusselse scholen hebben gemiddeld meer netto-onderwijstijd dan de niet-Brusselse scholen.

Vijf van de elf onderzochte scholen, waarvan vier Brusselse, calculeren elke schooldag systematisch in dat er tijd verloren gaat door verplaatsingen en dergelijke (resttijd) en verhogen de officiële onderwijstijd per dag van 305 over 310 tot zelfs 336 minuten, om zo de netto-onderwijstijd te verlengen.

Er is echter geen significante correlatie tussen bruto-onderwijstijd en netto-onderwijstijd ( $r = 0,271$ ,  $p = 0,222$ ), ook niet als we beide locaties apart bekijken (Brussel:  $r = 0,23$ ,  $p = 0,419$ ; niet-Brussel:  $r = 0,16$ ,  $p = 0,704$ ). Het is dus niet zo dat een grotere bruto-onderwijstijd ervoor zorgt dat er een grotere netto-onderwijstijd is.

Andere mogelijke redenen voor een grote of kleine netto-onderwijstijd worden verder in de tekst besproken (bij resttijd).

In het onderzoek van 2003 (Van Heddegem e.a.) bedroeg de gemiddelde netto-onderwijstijd in de derde kleuterklas 210 minuten in 2014-2015 191 minuten. Let wel: het gaat in 2002-2003 om een tachtigtal derde kleuterklassen, in 2014-2015 slechts om elf (22 als de tweede kleuterklassen worden meegerekend). Vier van deze elf klassen – allemaal uit Brussel - halen overigens een score van 210 minuten of meer<sup>7</sup>. Het zou dus voorbarig zijn te concluderen dat de netto-onderwijstijd doorheen de tijd is gedaald. Anderzijds is duidelijk dat de netto-onderwijstijd doorheen de tijd niet is gestegen.

De onderzochte Vlaamse scholen doen het echter niet 'slechter' dan elders: ook in internationale literatuur zijn vergelijkbare cijfers terug te vinden: ongeveer twee derden van de kleuterdag worden aan onderwijsactiviteiten gespendeerd (Cabell, DeCoster, LoCasale-Crouch, Hamre, & Pianta, 2013; Early, Iruka, Ritchie, Barbarin, Winn, Crawford, Frome, Clifford, Burchinal, Howes, Bryant & Pianta, 2010; Fuligni, e.a., 2012).

Qua opbouw zag een modale derde-kleuterklasdag er in 2002-2003 als volgt uit: eerst was er een kring of andersoortig onthaalmoment, gevolgd door een verplichte (klassikale) activiteit. Daarna waren er keuze-activiteiten, doorgaans ging het om beperkte keuze, gevolgd door een afsluitmoment

<sup>6</sup> Hier is ruimte voor discussie: spelen in het park zou ook als vrij spel kunnen beschouwd worden.

<sup>7</sup> Ook één tweede – Brusselse – kleuterklas haalt dit gemiddelde.

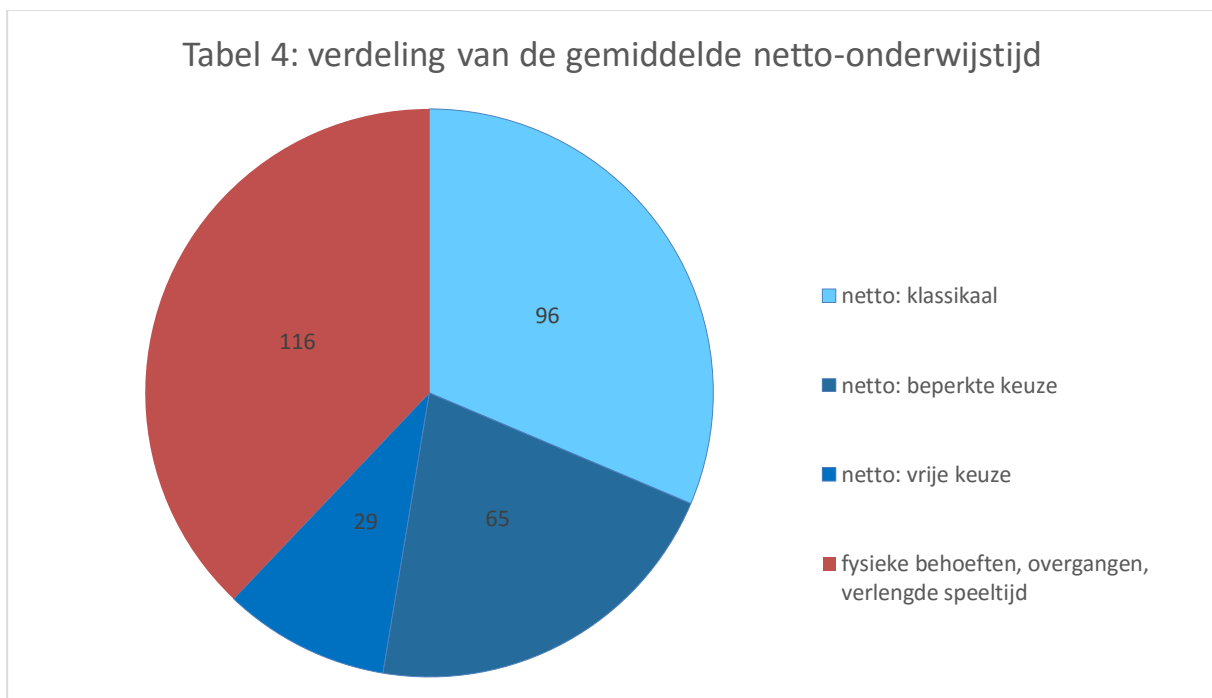
## Optimaal MaxiTAAL!

Onderzoek naar de inzet van taal-denkontwikkende interactievaardigheden in de 2<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup> kleuterklas

voor de middag. De namiddag begon opnieuw met een kort onthaalmoment, gevolgd door keuze-activiteiten, met over het algemeen een vrijere keuze dan in de voormiddag en een afsluitend moment. Verplichte activiteiten kwamen meer in de voormiddag voor; in de namiddag was er meer vrije keuze dan in de voormiddag, maar beperkte keuze overheerst (behalve in de methodescholen die deel uitmaakten van het onderzoek).

Dit beeld is het onderzoek anno 2014-2015 op alle vlakken gelijklopend (tabel 4). De klassikale onderwijsactiviteiten nemen gemiddeld de meeste tijd in beslag (94,9 minuten, *SD*: 23), gevolgd door beperkte keuze (64,07 minuten, *SD*: 31,62) en vrije keuze (32,61 minuten, *SD*: 42,17).

Dat geldt voor beide leeftijdsgroepen: er zijn geen significante verschillen te merken (klassikaal:  $u = 73$ ,  $z = 0,82$ ,  $p = 0,438$ ; beperkte keuze:  $u = 74$ ,  $z = 0,88$ ,  $p = 0,401$ ; vrije keuze:  $u = 36$ ,  $z = -1,65$ ,  $p = 0,116$ ). Ook tussen de Brusselse en de niet-Brusselse scholen zijn er qua de inhoudelijke invulling van het tijdsbestedingspatroon geen significante verschillen (klassikaal:  $u = 41,50$ ,  $z = -0,99$ ,  $p = 0,330$ ; beperkte keuze:  $u = 85$ ,  $z = -0,479$ ,  $p = 0,664$ ; vrije keuze:  $u = 94,50$ ,  $z = 0,17$ ,  $p = 0,868$ ).



### Niet-onderwijstijd of resttijd

In de geraadpleegde literatuur en onderzoeken wordt de onderwijstijd die niet aan onderwijsactiviteiten wordt besteed, op allerlei manieren benoemd en onderverdeeld. Burchinal (e.a., 2008) de Haan (e.a., 2012 & 2014) hebben het over routines and transitions. Fuligni e.a.(2012) benoemen deze als 'basics', Loman (2012) heeft het enkel over 'routines'. Early e.a. (2010) vermelden 'meals' naast 'personal and classroom routines', net als Cabell e.a. (2012: meals and routines) en Wasik & Iannone-Campbell (2012: mealtimes and transitions).

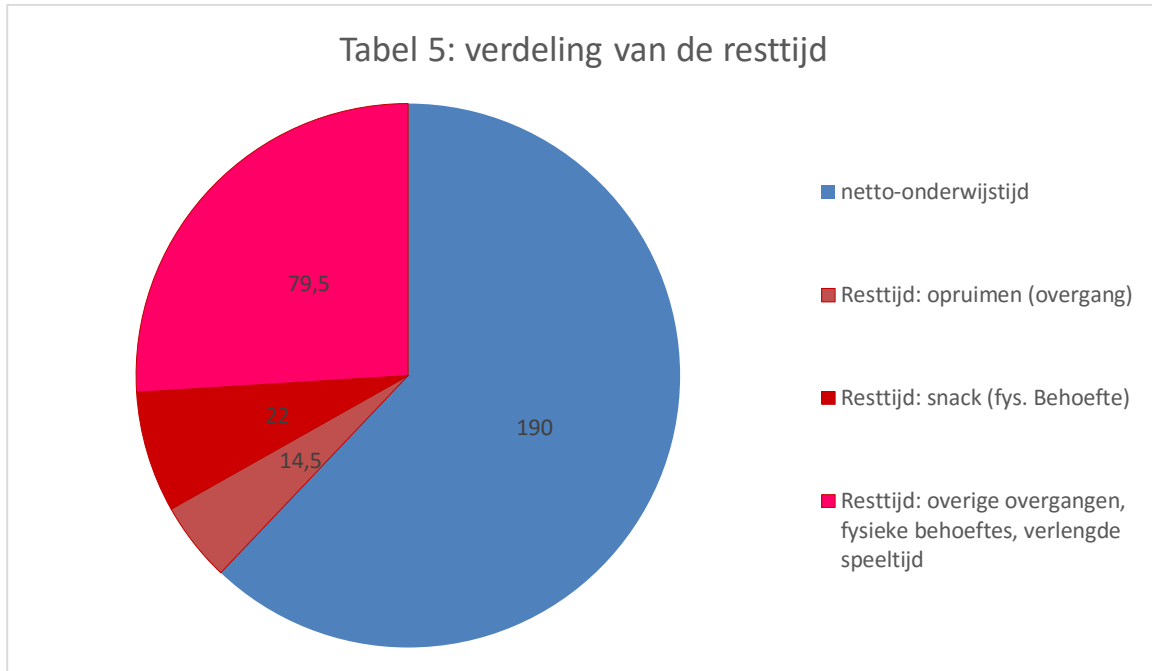
Dit onderzoek gebruikt volgende indeling: resttijd beslaat het vervullen van **fysieke behoeften** (eten en drinken; wc-bezoek) en **overgangsmomenten**. Daarnaast is er voor enkele klassen nog een element dat netto-onderwijsactiviteit verlaagt: **verlengde speeltijd**.

## Optimaal MaxiTAAL!

Onderzoek naar de inzet van taal-denkontwikkende interactievaardigheden in de 2<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup> kleuterklas

Het is moeilijk om de duur van overgangen en fysieke noden apart te meten: toiletbezoek bijvoorbeeld vindt vaak tijdens een overgang plaats. Wat wel goed te meten valt, zijn het tussendoortje (fysieke behoefte) en opruimen (overgang).

Eén derde van de bruto-onderwijstijd, gemiddeld 115,7 minuten ( $SD = 20,906$ ) wordt aan resttijd gespendeerd (tabel 5). Er is geen significant verband tussen bruto-onderwijstijd en resttijd ( $u = 0,349$ ,  $p = 0,111$ ).



Het verschil in gemiddelde resttijd tussen tweede ( $M = 115,2$ ,  $SD = 10,533$ ) en derde ( $M = 116,2$ ,  $SD = 28,396$ ) kleuterklassen is niet significant ( $u = 54,5$ ,  $z = -0,397$ ,  $p = 0,699$ ), in tegenstelling tot wat we hadden verwacht. Ook het verschil in gemiddelde resttijd tussen de Brusselse ( $M = 112$ ,  $SD = 20,316$ ) en niet-Brusselse ( $M = 122,125$ ,  $SD = 21,682$ ) scholen is niet significant te noemen ( $u = 71$ ,  $z = 1,032$ ,  $p = 0,330$ ).

De verwachting dat de soort resttijd voor een deel zou verschillen in tweede en derde kleuterklas, is niet ingelost. Bij beide leeftijdsgroepen is er het tussendoortje, het opruimen en bestaan de 'overige zaken' uit dezelfde dingen: jassen, schooltassen leeg maken – vullen, wc-bezoek, wachten op elkaar, verplaatsingen, wachten op de juf (die administratief bezig is, bezig is met een andere juf, een ouder, onvoorziene omstandigheden).

Onze andere hypothese, dat de hoeveelheid tijd die aan dezelfde bezigheden (zoals tussendoortje, zoals verplaatsingen, zoals het aan- en uittrekken van jassen) gespendeerd wordt, kleiner zou zijn in de derde dan in de tweede kleuterklas, omwille van gevorderde vaardigheid in deze zaken, is ook niet juist gebleken.

De hoeveelheden tijd die deze zaken innemen, verschillen gemiddeld niet significant per leeftijdsgroep (tussendoortje:  $u = 84$ ,  $z = 1,55$ ,  $p = 0,133$ ; opruimen:  $u = 38,50$ ,  $z = -1,46$ ,  $p = 0,151$ ; overige:  $u = 71,50$ ,  $z = 0,75$ ,  $p = 0,478$ ) noch per locatie (tussendoortje:  $u = 85$ ,  $z = 1,99$ ,  $p = 0,050$ ; opruimen:  $u = 63,50$ ,  $z = 0,52$ ,  $p = 0,616$ ; overige:  $u = 60,50$ ,  $z = 0,32$ ,  $p = 0,764$ ).

Wel moet gezegd dat de categorie 'overige zaken', tijdens dit onderzoek in de winter geobserveerd, in de zomer wellicht iets lager scoort: het aan- en uittrekken van jassen, wanten, mutsen en sjaals neemt behoorlijk wat tijd in beslag.

We kunnen dus stellen – met de beperking van de kleine hoeveelheid onderzochte scholen - dat er geen trend is om resttijd af te bouwen met het oog op de lagere school, waar het tussendoortje en een deel van de resttijd zoals toiletbezoek, jassen aantrekken, naar de speeltijd verschuiven en volledige zelfstandigheid vragen.

Tussen de individuele klassen zijn er grote verschillen. Deze kennen soms een **structurele** oorzaak (Early e.a., 2010): veraf gelegen speelplaatsen, turnzalen, wc's, of te kleine klassen met weinig manoeuvreerruimte verhogen bijvoorbeeld de resttijd. In het onderzoek springt een andere factor in het oog, die een lage netto-onderwijstijdscore mee veroorzaakt: een aparte kleuterspeelplaats buiten het zicht van het hoofdgebouw (en van directie). De kleuteronderwijzers hebben er een zekere vrijheid in het bepalen van begin- en of eind-uur van de speeltijd; vaak brengt dit een verlengde speeltijd met zich mee. Een aparte speelplaats betekent niet automatisch een lage netto-score; het is nog altijd de kleuteronderwijzer die bepaalt het officiële uur te volgen of niet.

Verder zijn er soms **onvoorziene omstandigheden** (een kind dat zich pijn doet, een vergadering over de middag die uitloopt), waardoor de netto-onderwijstijd lager wordt. Bij deze omstandigheden valt ziekte van een leerkracht op. Een zieke leerkracht kan de netto-onderwijstijd behoorlijk verlagen: soms kent de vervangleerkracht de uren niet goed, waardoor er veel rest-tijd is; of de vervangleerkracht heeft geen kans gehad zich voor te bereiden en lost dit op met veel rest-tijd of verlengde speeltijd; of er is geen vervanging, wat wordt opgevangen met langere speeltijden; of de zieke leerkracht blijft op post maar functioneert niet naar behoren.

Tussendoortjes, jassen aan- en uittrekken, zich verplaatsen, ... vragen een basis-duurtijd, maar of die uitloopt of niet niet, hangt ook af van de kleuteronderwijzer. Zo vertonen de derde kleuterklassen 15 en 17 (met respectievelijk te weinig plaats en te weinig wc's voor het aantal kinderen) een lage restscore door het efficiënte, strikte tijdsmanagement van de kleuteronderwijzer.

**Verlengde speeltijden** zijn vaak een klasoverstijgend fenomeen: zeven tweede en zeven derde kleuterklassen van dezelfde school verlengen de speeltijd. Daarnaast zijn er nog twee tweede kleuterklassen die de speeltijd verlengen, terwijl de derde kleuterklassen van die scholen dat niet doet. De gemiddelde extra speeltijdduur van deze 16 klassen is 23 minuten; het verschil in gemiddeldes tussen tweede en derde kleuterklassen ( $p = 0,511$ ; n.s.) en tussen Brusselse en niet-Brusselse scholen ( $p = 0,706$ ; n.s.) is niet significant.

Het onderzoek uit 2003 zoomt niet in op de besteding van de resttijd. Wel wordt gesteld dat in veel klassen 'een aanzienlijk deel van de tijd 'verloren' gaat aan inloop- en overgangmomenten, opruimen en de snack, en dit ten koste van 'echte' activiteiten.' (Van Heddeghem e.a., 2004, p. 23). Anno 2014 ligt het aantal tijd dat niet aan onderwijsactiviteiten wordt gependend, zeker niet lager.

In andere landen is het aandeel resttijd, dat uit dezelfde zaken bestaat, even hoog als bij ons (Burchinal e.a., 2008; Cabell e.a., 2012; Early e.a., 2010; Fuligni e.a., 2012; de Haan e.a., 2012 & 2014). Veel onderzoekers (Early e.a., 2010; de Haan e.a., 2012 & 2014) en onderwijsmensen (PBD Go!, 2014) maken zich hierover zorgen.

Burchinal e.a. (2008) stellen dat leerkrachten niet veel tijd hebben 'to teach'. Chien, Howes, Pianta, Burchinal, Ritchie, Early, Bryant, Clifford, Barbaran (2010) merken op dat er vaak een 'opgejaagd'

## Optimaal MaxiTAAL!

Onderzoek naar de inzet van taal-denkontwikkende interactievaardigheden in de 2<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup> kleuterklas

gevoel in de kleuterklas heerst, omdat er zoveel zaken (onthaal, klassikale activiteit, groepswerk, wc-bezoek, tussendoortje) in een halve dag worden gepropt. Dit gevoel is herkenbaar: tijdens overgangen en momenten van fysieke behoeften overheerst een bevelend, aanporrend taalregister. (Vooruit! Doe verder! Eet eens door! We wachten op jou!)

Zeker in combinatie met de volgende onderzoeksvraag in verband met de interactiekwaliteit van deze momenten, is er bezorgdheid over het grote aandeel resttijd. Immers: het efficiënt aanwenden van de onderwijstijd is een van de beste manieren om gelijke kansen te realiseren (PBD Go!, 2014), maar de doelgerichtheid en de interactiekwaliteit van deze momenten is zeer laag (zie verder).

*'Given that these settings collectively comprise about a third of the preschool day, it is disconcerting that such a large portion of children's daily experience appears to be underutilised' (Cabell e.a., 2012, p. 827).*

Sommige onderzoekers formuleren het nog sterker. De Haan e.a. (2012) stellen voor dat 'teachers should be urged to reconsider their daily schedules ... to minimize the loss of time due to mere waiting and transitions between activities.' (p. 190)

Early e.a. (2012) menen dat 'some may argue that time spent in 'no code learning' activities can help children prepare for succes in elementary school, by strenghtening patience and self-regulation. ... However, we also must acknowledge that some of the behavior needed to be 'good' in school may not be the lifelong learning behaviors we most want to foster.' (p. 190)

Zowat alle geconsulteerde onderzoekers en onderwijsondersteuners raden aan om ofwel het aandeel resttijd zo klein mogelijk te houden (de Haan e.a., 2012 & 2014; PDB Go! 2014) of om de resttijd zo talig mogelijk in te vullen (Cabell e.a., 2012; Dickinson, 2011; Early e.a., 2010; Gest, Holland-Coviello, Welsh, Eicher-Catt & Gill, 2006; Loman, 2012; Loman, 2014; Neuman & Dwyer, 2011, Pianta e.a., 2011; Strating & Duerings, 2013).

Wij pleiten voor een combinatie van beide. Gezien kinderen in het lager onderwijs hun fysieke behoeften zelfstandig moeten vervullen tijdens de speeltijd én gezien een groeiende zelfredzaamheid en zelfstandigheid ontwikkelingskenmerken van de oudere kleuters zijn, bepleiten we reflectie over deze momenten, waarbij wordt bekeken hoe de **tijd zo kort mogelijk** kan worden gehouden en de zelfstandigheid en zelfredzaamheid kan worden gestimuleerd.

Daarnaast ijveren we voor **differentiatie** en voor een **doelgerichte, taaldenkstimulerende aanpak** van deze momenten. Of ze nu lang of kort zijn, deze gouden kansen voor taaldenkbevorderende interactiemogelijkheden moeten maximaal worden benut.

Wat de overgangen betreft, volgen we hetzelfde spoor. Gekende overgangen (bijvoorbeeld verplaatsingen) worden zo kort mogelijk gehouden; nieuwe overgangen (bv. aan- en uitkleden voor zwemmen) vragen tijd. Telkens wordt er gedifferentieerd (een gekende overgang kan voor een nieuwkomer nieuw zijn) en worden de overgangen zo taaldenkstimulerend mogelijk ingevuld.



## ONDERZOEKSVRAAG 2: TAAL-DENKINTERACTIEVAARDIGHEDEN

In de tweede onderzoeksvraag onderzoeken we of en in hoeverre kleuteronderwijzers taal-denkontwikkende interactievaardigheden inzetten, tijdens de onderwijsactiviteiten enerzijds en tijdens de resttijd anderzijds.

Onze eerste hypothese is dat kleuteronderwijzers, zeker in Brussel, aandacht hebben voor taal en taalontwikkeling, maar het brede scala aan taalontwikkende interactievaardigheden niet ten volle inzetten bij de onderzochte onderwijsactiviteiten en nog minder tijdens de resttijd.

De resultaten van de CLASS Pre-K bevestigen onze hypothesen en komen overeen met internationale CLASS-resultaten. Met een gemiddelde van 2,57 ( $SD = 0,55$ ) op een schaal van 1 tot 7 scoren de kleuteronderwijzers van dit onderzoek laag, maar niet lager dan hun buitenlandse collega's (Burchinal e.a., 2008; Cabell e.a., 2012; Curby, Grimm & Pianta, 2010; Hamre, Pianta, Hatfeld, & Jamil, 2014; LaParo, Hamre, Locasale-Crouch, Pianta, Bryant, Early, Clifford, Barbarin, Howes & Burchinal, 2009; Ruston & Schwanenflugel, 2010; Suchodoletz, Fäsche, Gunzenhauser & Hamre, 2014; Zan e.a.; 2014).

### NOOT:

*Mogelijks is door onze onderzoekers zelfs strenger gequoteerd dan bij het scoren van CLASS in Nederland en de Angelsaksische landen. De onderzoekers scoorden dikwijls 'zeer laag – laag', waar in Nederland en elders voor dezelfde data de scores 'laag – middelmatig laag' zouden worden toegekend.*

De gemiddelde scores tussen tweede ( $M = 2,50$ ,  $SD = 0,573$ ) en derde ( $M = 2,63$ ,  $SD = 0,550$ ) kleuterklassen verschillen niet significant ( $u = 72$ ,  $z = 0,76$ ,  $p = 0,478$ ). Hetzelfde geldt voor de gemiddelde scores van Brusselse ( $M = 2,63$ ,  $SD = 0,546$ ) en niet-Brusselse scholen ( $M = 2,46$ ,  $SD = 0,582$ ) ( $u = 44$ ,  $z = -0,82$ ,  $p = 0,441$ ).

Brusselse leerkrachten, met een groter meertalig kleuterpubliek dan elders in het land, gebruiken dus niet meer taal-denkinteractievaardigheden dan hun niet-Brusselse collega's, en er worden ook niet meer of minder interactievaardigheden ingezet bij de oudste kleuters.

De totale gemiddelde CLASS-score bestaat uit de gemiddelde scores van de netto-onderwijstijd ( $M = 2,76$ ,  $DS = 0,72$ ) en de resttijd, in casu: het tussendoortje ( $M = 1,73$ ,  $DS = 0,55$ ). Van de overige resttijd is er geen CLASS-score: CLASS-scores kunnen enkel toegekend worden, wanneer er minimum 10 minuten IN de klas kan worden geobserveerd (lieft 20 minuten). Bij nader inzien was het interessant geweest ook het opruimen te observeren.

De CLASS-scores van de netto-onderwijsactiviteiten zijn in alle klassen hoger dan die van de resttijd. Er is wel geen significant verband tussen beide soorten scores ( $r = 0,37$ ,  $p = 0,092$ ): het is dus niet zo dat een kleuteronderwijzer die tijdens de activiteiten aandacht besteedt aan de interactievaardigheden, dit ook doet tijdens het tussendoortje.

De gemiddelde CLASS-score van de resttijd correleert significant met de gemiddelde totale CLASS-score ( $u = 0,43$ ,  $p = 0,027$ ), maar die van de netto-tijd doet dat nog een stuk meer ( $u = 0,97$ ,  $p = 0,000$ ). Dit was te verwachten, gezien de gescoorde momenten vooral netto-onderwijsactiviteiten uitmaakten (minimum vijf onderwijsactiviteiten per klas). De totale CLASS-score wordt dus wel

## **Optimaal MaxiTAAL!**

*Onderzoek naar de inzet van taal-denkontwikkende interactievaardigheden in de 2<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup> kleuterklas*

systematisch 'omlaag' getrokken door de CLASS-score van het tussendoortje, hoewel die per klas maar één- of tweemaal is gescoord.

Hoewel we voor de overige resttijd geen CLASS-scores hebben, durven we op basis van onze observaties, de bevindingen van andere externe onderwijsbegeleiders en de bestudeerde literatuur, stellen dat de mate van taaldenkstimulering voor de gehele resttijd in dezelfde lijn – en dus heel laag ligt - als bij het tussendoortje. Over het algemeen benutten kleuteronderwijzers – ook diegenen met oog voor taaldenkontwikkeling tijdens de onderwijsactiviteiten – de kansen tot taaldenkontwikkeling tijdens de resttijd niet.

De gemiddelde CLASS-scores van de netto-onderwijstijd voor tweede ( $M = 2,76$ ,  $SD = 0,835$ ) en derde kleuterklassen ( $M = 2,76$ ,  $SD = 0,623$ ) verschillen niet significant ( $u = 68,50$ ,  $z = 0,53$ ,  $p = 0,606$ ). Hetzelfde geldt voor de scores van de Brusselse ( $M = 2,76$ ,  $SD = 0,616$ ) versus de niet-Brusselse scholen ( $M = 2,76$ ,  $SD = 0,919$ ) ( $u = 49,50$ ,  $z = -0,44$ ,  $p = 0,664$ ).

Echter, er is wel een significant verschil per locatie tussen de gemiddelde CLASS-scores van de resttijd ( $u = 26$ ,  $z = -2,08$ ,  $p = 0,042$ ). Met een gemiddelde van 1,99 ( $SD = 0,568$ ) besteden de Brusselse leerkrachten iets meer aandacht aan interactievaardigheden (meer informele gesprekjes tussen leidster en een kleuter; meer kans tot gesprek tussen de kleuters onderling) tijdens het tussendoortje dan hun niet-Brusselse collega's ( $M = 1,44$ ,  $SD = 0,378$ ). Voor de leeftijdsgroepen (2<sup>e</sup> kleuterklas:  $M = 1,69$ ,  $SD = 0,521$ ; 3<sup>e</sup> kleuterklas:  $M = 1,77$ ,  $SD = 0,597$ ) is het gemiddelde verschil niet relevant ( $u = 68$ ,  $z = 0,50$ ,  $p = 0,652$ ).

Wat de netto-onderwijstijd betreft (CLASS-score:  $M = 2,76$ ,  $SD = 0,72$ ): klassikale, leerkrachtgestuurde activiteiten hebben een iets hogere CLASS-score ( $M = 2,81$ ,  $SD = 0,709$ ) dan activiteiten in groepen en hoeken ( $M = 2,6$ ,  $SD = 0,98$ ). Dit komt onder andere omdat tijdens klassikale, leerkrachtgestuurde activiteiten het taalaanbod en de geboden denkipulsen van de leerkracht (in principe) alle kleuters bereiken.

Werkt de leerkracht met een klein groepje, dan krijgt enkel het kleine groepje dit aanbod. De kleuters in de andere groepen scoren dan weliswaar hoger qua peer-interactie, maar wanneer deze in de thuistaal gebeurt (niet-Nederlands), wordt de peer-interactie in de CLASS-score niet meegerekend.

Bij het werken in een leerkrachtgestuurde kleine groep zetten kleuteronderwijzers trouwens vooral in op het aanleren van vaardigheden (bijvoorbeeld: beeldactiviteiten), waardoor er weinig taalproductiekansen zijn. De leerkracht heeft vooraf uitgedacht hoe de kleuters te werk zullen gaan: er zijn weinig denkkansen (Dickinson, 2011; Taelman, 2013; Wasik & Iannone-Campbell, 2012).

Bij vrij spelende kleuters valt op dat de meeste kleuteronderwijzers dezelfde houding aannemen als tijdens de resttijd. Er zijn geen tot weinig impulsen, geen scaffolding die taaldenkontwikkeling uitlokken (Tompkins, Zucker, Justice & Binic: 2013; Damhuis, 2014; Damhuis & Van der Zalm, 2014). Leerkrachten maken vaak van deze momenten gebruik om tekeningen op te hangen of administratie in orde te brengen.

De hypothese dat Vlaamse kleuteronderwijzers zoals hun buitenlandse collega's<sup>8</sup> sterker staan in taalontwikkende (TOL) dan in denkstimulerende (Denkontwikkeling 1 & 2) interactievaardigheden

## **Optimaal MaxiTAAL!**

*Onderzoek naar de inzet van taal-denkontwikkende interactievaardigheden in de 2<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup> kleuterklas*

wordt in dit onderzoek bevestigd. Immers: het laatste decennium is in alle opleidingen en in de begeleiding in het werkveld sterk ingezet op taalontwikkend lesgeven. De idee dat ook en vooral de hogere taaldenkfuncties extra stimulatie nodig hebben, is recenter.

De gemiddelde CLASS-score van TOL ( $M = 2,99$ ,  $SD = 0,592$ ) ligt hoger dan die van Denkontwikkeling 1 ( $M = 2,32$ ,  $SD = 0,65$ ) en dit verschil is significant ( $r = 0,791$ ,  $p = 0,001$ ).

De gemiddelde CLASS-score van TOL is ook hoger dan die van Denkontwikkeling 2 ( $M = 2,38$ ;  $SD = 0,61$ ). Opnieuw is het verschil significant ( $r = 0,656$ ,  $p = 0,001$ ).

De hypothese dat er meer denkipulsen worden gegeven in de derde dan in de tweede kleuterklas klopt niet (Denkontwikkeling 1:  $u = 71$ ,  $z = 0,690$ ,  $p = 0,519$ ; Denkontwikkeling 2:  $u = 77$ ,  $z = 1,085$ ,  $p = 0,300$ ).

Er zijn geen significante verbanden tussen de CLASS-scores en de tijdsverdeling in de kleuterklassen. Meer bruto-onderwijstijd betekent niet een hogere totale CLASS-score ( $r = 0,188$ ,  $p = 0,402$ ). Meer netto-onderwijstijd beïnvloedt de CLASS-score niet significant ( $r = -0,126$ ;  $p = 0,576$ ). Hetzelfde geldt voor de CLASS-score van de resttijd: de hoeveelheid tijd die de resttijd in beslag neemt, beïnvloedt de CLASS-score niet significant ( $r = -0,363$ ,  $p = 0,097$ ).

Bekijken we de tweede onderzoeksvraag in combinatie met de eerste, dan stellen we dus vast dat tijdens één derde van de onderwijstijd (resttijd) de kleuters zeer weinig tot geen kansen krijgen om te groeien in vaardigheden die volgens uitgebreid onderzoek dé sleutels zijn voor schoolsucces. Tijdens de onderwijsactiviteiten is er meer kans op kwaliteitsvolle denk- en taalinteractie, maar ook dan is er veel ruimte voor groei.

Veel onderzoekers pleiten om sterker in te zetten op taaldenkvaardigheden (Justice, Mashburn, Hamre & Pianta, 2006; Justice, Mashburn, Pence & Wiggins, 2008; LiLi, 2011; Mashburn, Pianta, Hamre, Downer, Barbarin, Bryant, Burchinal & Early, 2008; Pianta e.a., 2014a & 2014b, Wasik & Hindman, 2015; Zucker, Justice, Piasta, Kaderavek, 2012).

Een kleine vooruitgang in de interactievaardigheden van de leerkracht heeft immers al effect op de (cognitieve) ontwikkeling van de kleuters (Burchinal e.a., 2008; Cabell e.a., 2015; Connor, Morisson, Slominski, 2006; Gosse, McGinty, Mahsburn, Hoffman & Pianta, 2013; Hall, Sylva, Sammons, Melhuish, Siraj-Blatchford & Taggart, 2012; McCollum, Hemmeter, Hsieh, 2011; McCormick e.a.: 2013; Tompkins e.a., 2013).

De CLASS-principes kennen, volstaat echter niet om ze ook spontaan in te zetten. Vorming en training, gevolgd door coaching met – al dan niet online - supervisie aan de hand van video-opnames van de eigen klaswerking geeft de beste resultaten (Cabell e.a., 2015; Fukkink & Tavecchio, 2010; Henricks & Leseman, 2013; Lee, Kinzie & Whittaker, 2012; Mashburn, Downer, Hamre, Justice, & Pianta, 2010; Massey, Khara, Justice & Bowls, 2008; McCollum e.a.: 2011; Pianta e.a.: 2014a; Pianta e.a.: 2014b; Tammes & Systema, 2012; Wasik & Hindman, 2011; Wasik e.a., 2012; Zan, 2014).

De Verenigde Staten zijn voortrekkers, met programma's als Responsive Classroom Approach, My Teaching Partner, ExCELL (Exceptional coaching for Early Language and Literature; QUINCE (Quality Interventions for Early Care and Education), LLI (Learning Language and Loving It), WOW, Succes for

## **Optimaal MaxiTAAL!**

*Onderzoek naar de inzet van taal-denkontwikkende interactievaardigheden in de 2<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup> kleuterklas*

all, Read It Again pre-K, PAVEd for Succes (PAVEd staat voor: phonological awareness and vocabulary enhancement), Teach like a Champion.

In het Nederlands taalgebied wordt eveneens sterk ingezet op taaldenkontwikkeling, met Taallijn, TINK, Talentenkracht, Uitdagen tot gesprek, nieuw uitgewerkte Leerstoflijnen Gesprekken, Luisteren en Spreken. Heel wat artikels verschijnen in tijdschriften voor leraren over hoe belangrijke denkvaardigheden en taalontwikkeling te stimuleren (Brouwer, 2014; Damhuis e.a., 2014; de Blauw & Van der Zalm, 2014; Gosen, 2013; Pijl, 2015; Tammes & Systema, 2012; Van Blijswijk, 2014). Ook in Vlaanderen wordt het belang van deze principes steeds meer erkend.

Wij pleiten voor een sterke verankering van kwaliteitsvolle interactietraining in de opleiding en voor nascholing van het werkveld, via tutoring en supervisie (Downer, Kraft-Sayre & Pianta, 2009; LaParo, Maynard, Thomason, & Scott-Little: 2012; Pianta, Burchinal, Jamil, Sabola, Grimm, Hamre, Downer, LoCasale-Crouch & Howes: 2014; Piasta, Justice, Cabell, Wiggins, Turnbull & Curenton: 2012; Sailors & Price, 2015; Zan e.a., 2014). Elke kleine stap die de interactiekwaliteit van de onderwijzer versterkt, verhoogt immers de ontwikkelingskansen van de kleuters.

## ONDERZOEKSVRAAG 2B: RELATIE KLEUTER - ONDERWIJZER en KLASHUISHOUDING

We bekijken in de 22 klassen of de bevindingen van grote internationale onderzoeken – vaak aan de hand van dimensies één en twee van CLASS Pre-K – ook hier gelden. Veel onderzoeken geven aan dat de relatie tussen kleuters en kleuteronderwijzer en de klashuishouding meestal goed zit én een belangrijke voorwaarde zijn om te leren (Burchinal e.a., 2010; Curby e.a., 2009; Curby e.a., 2013; Hamre e.a., 2014; La Paro e.a., 2009; Slot, 2014; von Suchodoletz e.a., 2012).

Voor deze onderzoeksvraag werd geen gebruik gemaakt van dimensies 1 en 2 van de CLASS Pre-K, maar wel van twee onderzoeksschalen van het Cego-SiBO-Observatie-Instrument 3<sup>e</sup> Kleuterklas: Kwaliteit en Aanpak: Leerkrachtstijl en Klasklimaat. Deze schalen kunnen zonder aanpassingen ook voor de tweede kleuterklas worden gebruikt (meer info i.v.m. deze keuze: **bijlage 6**).

Hoewel we in het huidige onderzoek de geobserveerde gegevens van klasklimaat en leerkrachtstijl in hun geheel hebben geobserveerd, om vergelijking met 2003 mogelijk te maken, waren het vooral volgende items die ons interesseerden: enerzijds ‘Leerkrachtstijl: Gevoeligheid voor beleving’ en ‘Klasklimaat: Relatie kleuter – leerkracht’ en anderzijds ‘Klasklimaat: Omgaan met structuren en regels’. De eerste set gegevens geeft de meest accurate informatie over de relatie tussen kleuters en kleuteronderwijzer; de tweede set gegevens over het item klashuishouding.

Voor ‘Leerkrachtstijl’ in zijn geheel, ‘Leerkrachtstijl: Gevoeligheid voor beleving’ en ‘Klasklimaat: Relatie kleuter – leerkracht’ scoren de kleuteronderwijzers zoals verwacht behoorlijk goed, met een gemiddelde van respectievelijk 4,81 ( $SD = 0,845$ ); 4,9 ( $SD = 0,931$ ) en 5,62 ( $SD = 1,231$ ) op een schaal van één tot zeven.

Hetzelfde geldt voor ‘Klasklimaat’ in zijn geheel en ‘Klasklimaat: Omgaan met structuren en regels’, met op dezelfde schaal gemiddeldes van 5,2 ( $SD = 0,984$ ) en van 5 ( $SD = 1,535$ ).

In het onderzoek van 2003 lagen de gemiddelden voor Leerkrachtstijl en Klasklimaat een stuk lager, rond schaalwaarde drie. We hebben geen verklaring voor de hogere cijfers in het huidige onderzoek. Is het belang van een goede leerkrachtstijl en klashuishouding meer doorgedrongen in het werkveld dan vroeger? Eerder dan deze verklaring, vermoeden we dat het verschil in aantal observaties aan de grondslag ligt van de uiteenlopende cijfers.

Zoals verwacht, vertonen de gemiddelde ‘Leerkrachtstijl’-scores in de tweede ( $M = 4,72$ ,  $SD = 0,98$ ) en derde ( $M = 4,91$ ,  $SD = 0,721$ ) kleuterklassen geen significant verschil:  $u = 66$ ,  $z = 0,362$ ,  $p = 0,748$ . Hetzelfde geldt voor de Brusselse ( $M = 4,86$ ,  $SD = 0,748$ ) en niet-Brusselse ( $M = 4,73$ ,  $SD = 1,044$ ) klassen:  $u = 48,50$ ,  $z = -0,513$ ,  $p = 0,616$ .

Idem voor de gemiddelde ‘Klasklimaat’-scores: in de tweede ( $M = 5,23$ ,  $SD = 0,986$ ) en derde ( $M = 5,17$ ,  $SD = 1,029$ ) kleuterklassen en in de Brusselse ( $M = 5,03$ ,  $SD = 1,095$ ) en niet-Brusselse klassen ( $M = 5,51$ ,  $SD = 0,708$ ) zijn de verschillen niet significant (respectievelijk:  $u = 57,50$ ,  $z = -0,197$ ,  $p = 0,847$  en  $u = 69$ ,  $z = 0,888$ ,  $p = 0,402$ ).

‘Leerkrachtstijl’ en ‘Klasklimaat’ vertonen onderling geen significant verband ( $r = 0,417$ ,  $p = 0,054$ ). Een goede leerkrachtstijl heeft niet automatisch een goed klasklimaat als gevolgd of omgekeerd.

Zoals verwacht, correleert ‘Leerkrachtstijl’ (als een soort rudimentaire versie van Dimensies 1 en 3 van Class Pre-K) wel significant met de CLASS-scores. Hoe hoger een leerkracht scoort op

## Optimaal MaxiTAAL!

Onderzoek naar de inzet van taal-denkontwikkende interactievaardigheden in de 2<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup> kleuterklas

‘Leerkrachtstijl’, hoe hoger ook de totale CLASS-score ( $r = 0,536, p = 0,010$ ) en de netto-CLASS-score ( $r = 0,624, p = 0,002$ ).

Deze correlatie is er niet met de CLASS-resttijdscore – zijnde de CLASS-score van het tussendoortje ( $r = 0,197; p = 0,381$ ). Een hogere leerkrachtstijl zorgt tijdens de resttijd dus niet voor een hogere CLASS-score.

De correlatie geldt eveneens tussen ‘Leerkrachtstijl: Gevoeligheid voor beleving kleuters’ en de totale CLASS-score ( $r = 0,483, p = 0,023$ ), de CLASS-score van de onderwijsactiviteiten anderzijds ( $r = 0,572, p = 0,005$ ). Opnieuw is er geen significant verband met de CLASS-score van de resttijd ( $r = 0,123, p = 0,587$ ).

Er is echter geen significant verband tussen die andere indicator van leerkrachtsensitiviteit, namelijk ‘Klasklimaat: relatie kleuter – kleuteronderwijzer’, en de CLASS-scores (totale CLASS-scores:  $r = 0,011, p = 0,961$ , CLASS-scores onderwijsactiviteiten:  $r = 0,134, p = 0,553$  - CLASS-scores resttijd:  $r = -,232; p = 0,300$ ).

Opnieuw in tegenstelling tot onze verwachtingen, zijn er ook géén significante correlaties tussen ‘Klasklimaat’ en de totale CLASS-scores ( $r = 0,033, p = 0,884$ ), de CLASS-scores van de onderwijsactiviteiten ( $r = 0,098, p = 0,665$ ) en de CLASS-scores van de rest ( $r = -0,210, p = 0,347$ ).

Hetzelfde geldt voor ‘Klasklimaat: omgaan met regels en beperkingen’ (respectievelijk:  $r = -0,027, p = 0,905$ ;  $r = -0,036, p = 0,875$ ;  $r = -0,025, p = 0,911$ ). Het onderzoek van Curby, Rimm-Kaufman, & Abry (2013) toont dezelfde tendens.

Het zou interessant zijn om dit onderzoek op grotere schaal te herhalen. Het lijkt bijvoorbeeld vreemd dat het onderdeel ‘Klasklimaat: Relaties Kleuter – Kleuteronderwijzer’ niet correleert met de CLASS, en ‘Leerkrachtstijl: Gevoeligheid voor beleving’ wel. Het verschil tussen beide items is dat bij het eerste vanuit het standpunt van de kleuter, en bij het tweede item vanuit het standpunt van de kleuteronderwijzer wordt geobserveerd.

Dat leidt tot de heel voorzichtige hypothese dat de houding van de onderwijzer ten opzichte van het kind meer invloed heeft op de kwaliteit van de interacties, dan de houding van het kind ten opzichte van de leerkracht. Als deze hypothese correct is, dan is het voor de kleuteronderwijzer ten allen tijde en bij elke kleuter – ook de meest apathische of ‘lastige’ kleuter – belangrijk om even sensitief, even responsief te blijven optreden.

Het belang van een sensitieve en responsieve leerkrachtstijl wordt algemeen beschouwd als één van de krachtigste voorwaarden tot leren. Ook in dit onderzoek komt naar boven dat de leerkrachten met een grotere interactievaardigheid qua taal en denken, hoger scoren qua leerkrachtstijl.

Het is ons inziens belangrijk om in de opleiding nog meer in te zetten op deze leerkrachtstijl. Het gaat immers opnieuw om vaardigheden die getraind kunnen worden. In de curriculumhervorming vanaf het academiejaar 2015-2016 wordt de ontmoetende leerkrachtstijl als aandachts- en trainingspunt meegenomen.

## **BEPERKINGEN VAN DIT ONDERZOEK**

Dit onderzoek kent heel wat beperkingen. Ten eerste is het een klein onderzoek, uitgevoerd in slechts 22 klassen.

Ten tweede waren er meerdere observatoren, wat – ondanks interbeoordelaars-betrouwbaarheidstesten - de observatie-resultaten kan beïnvloeden.

Ten derde werd voor onderzoeksvraag 2 gebruik gemaakt van een eigen vertaling van het CLASS Pre-K-instrument, die niet door de officiële instanties werd gevalideerd. De observatoren hadden geen training. Wel werd het instrument grondig bestudeerd en door de observatoren uitgetest via 'double coding'-groepsoefeningen. Een achteraf-training met het gelijkaardige CLASS-Toddler-instrument, toonde wel aan dat de onderzoekers met het CLASS Pre-K-instrument juist – zij het streng – hadden gescoord.

Ten slotte: onderzoeksvraag 2b was grondiger uitgewerkt indien de eerste twee CLASS Pre-K-dimensies waren gebruikt, wat door de medewerking van studenten en door de korte inwerktijd onmogelijk was.

## CONCLUSIES

Onderzoek toont aan dat hoe beter de taalvaardigheid en de hogere denkvaardigheden ontwikkeld zijn in de kleutertijd, hoe meer kans de kleuter heeft op een verdere succesvolle schoolcarrière.

Ondanks de beperkingen van dit onderzoek kunnen een aantal conclusies worden getrokken.

Ten eerste gaat er een flink stuk van de officiële onderwijstijd – ongeveer één derde - naar niet-onderwijsactiviteiten. Sommige van deze momenten, zoals verplaatsingen, omkleden, ... zijn onoverkomelijk en in alle geledingen van de schoolcarrière terug te vinden. Andere momenten, zoals het klassikaal vervullen van fysieke noden, verschuiven vanaf de lagere school naar de speeltijd.

Bij al deze momenten van 'resttijd' valt op dat zij weinig kwaliteitsvol worden ingevuld: er is geen tot weinig taal- en denkstimulering en/of het valt op dat zij niet altijd aan de typische ontwikkelingskenmerken van de oudere kleuter zijn aangepast. Bijvoorbeeld: kleuters die een tussendoortje eten, kunnen dit in principe zelfstandig; de dozen moeten niet meer door de onderwijzer worden uitgedeeld of geopend; het in stilte eten laat veel spreek- en denkkansen onbenut.

Internationaal klinkt het advies om deze momenten zoveel mogelijk in tijd te beperken, zodat er meer tijd vrijkomt voor onderwijsactiviteiten. Daarnaast pleiten wij ervoor om de momenten die overblijven, zo kwalitatief mogelijk in te vullen, aangepast aan de ontwikkelingsnoden en – kenmerken van de oudere kleuters. Reflectie over de invulling van wat men traditioneel de 'routines' in de kleuterklas noemt, dringt zich op.

Ten tweede valt op dat de onderwijsmomenten zelf qua aanbod van taal- en denkkansen weliswaar beter scoren dan de niet-onderwijsmomenten, maar nog veel onbenutte kansen bevatten om de taal- en denkstimulering van de kleuters te bevorderen. Training van de kleuteronderwijzers om deze kansen op te sporen en ten volle te benutten, valt aan te raden.

Ten laatste valt op dat de relatie tussen kleuteronderwijzer en kind – en dan vooral de sensitieve houding van de kleuteronderwijzer ten opzichte van het kind – positief correleert met de kansen die de kleuteronderwijzer biedt op het vlak van taal en denken. Het is belangrijk dat kleuteronderwijzers zich hier bewust van zijn. Hoewel kleuteronderwijzers in Vlaanderen hier goed scoren, is er ruimte voor verbetering: hoe 'agogisch consequenter' een kleuteronderwijzer handelt, hoe meer dit de taal- en denkontwikkeling – en uiteindelijk de volledige ontwikkeling - ten goede lijkt te komen.



## VERVOLGONDERZOEK

Dit kleine onderzoek toont enkele tendensen. Heel wat tijd lijkt naar routines en overgangsmomenten te gaan (onderzoeksvraag 1). Is dit overal in Vlaanderen en Brussel zo? Een groter onderzoek kan deze tendens wel of niet bevestigen.

Ook wat betreft onderzoeksvraag 2a, rond de kwaliteit van de interactievaardigheden, is een herhaling van dit onderzoek in een ruimere context, met een gevalideerd instrument en na CLASS-training, aanbevolen. Is het een algemeen gegeven dat de taal-denkinteractiekwaliteit laag is en lager bij resttijd dan bij onderwijsactiviteiten?

Hetzelfde geldt voor onderzoeksvraag 2b: via dimensies 1 en 2 van de CLASS Pre-K kan grondiger worden onderzocht of de gevonden correlatie tussen Leerkrachtstijl en CLASS-score stand houdt of niet en of er een mogelijke correlatie is tussen Klasklimaat en CLASS-score.

In de peuterklas en eerste kleuterklas nemen routines nog meer tijd in beslag dan bij de oudere kleuters. Ook hier zou het interessant zijn te kijken hoeveel tijd naar routines gaat en wat de kwaliteit van de interacties is op elk moment van de dag. Hiervoor kan de CLASS Toddler worden gebruikt, waarvoor een Nederlandstalig gevalideerd instrument bestaat en waarvoor trainingen beschikbaar zijn.

Kind & Gezin plant in 2015-2016 een grootschalig onderzoek naar de interactiekwaliteit in de kinderopvang. MeMoQ (Meten en Monitoren van de Kwaliteit in de Kinderopvang van baby's en peuters) is een samenwerking tussen de Vakgroep Sociale Agogiek UGent en het Expertisecentrum Ervaringsgericht Onderwijs KULeuven. De bedoeling is om een pedagogisch raamwerk te bieden aan alle personeelsleden van de kinderopvang, met handvaten om zo kwaliteitsvol mogelijk te werk te gaan. Twee onderzoekers gaan met de CLASS Toddler aan de slag om de interactiekwaliteit te meten.

Het kan zinvol zijn om in een doorlopende lijn van nul tot zes jaar de interactiekwaliteit van kinderopvang en kleuterschool op te lijsten, zoals in Nederland gebeurt in het pre-COOL- en COOL-onderzoek (Slot, 2014).

De lijn kan doorgetrokken worden naar de lagere school: de CLASS pre-K kan in het eerste leerjaar nog worden ingezet om interactiekwaliteit te meten. Voor hogere leerjaren bestaan andere CLASS-varianten.

Interessant is ook om na deze 'nulmetingen' in training te voorzien, zowel in opleidingen als werkveld. Na intensieve training kan op korte en lange termijn opnieuw een CLASS-observatie worden afgenomen, om de effecten van de training waar te nemen.

Uiteraard worden de pre- en postmeting nog rijker, indien zij aangevuld worden met onderzoek naar de effecten van de interactiekwaliteit op het (taal-denk)leren van de kinderen.

## **GEBRUIK IN OPLEIDING EN WERKVELD**

Dit onderzoek bevestigt voorafgaand onderzoek rond het grote belang van een sensitieve leerkrachthouding en van de inzet van tijd en interactievaardigheden. Het toont ook in Vlaamse setting de urgentie aan van meer bewustwording rond en een betere opleiding in het gebruik van higher order thinking skills en taalstimulerende interactievaardigheden in werkveld en opleiding.

Op basis van dit onderzoek is besloten om in de opleiding Bachelor Kleuteronderwijs van Odisee met de studenten de gangbare werking en de geplogenheden in de kleuterklas meer systematisch kritisch in vraag te stellen.

Er wordt verder in een intense training rond taaldenkstimulerende interactievaardigheden voorzien, vertrekkend vanuit een cruciale attitude: het koesteren van hoge verwachtingen en warm, sensitief respect voor elke kleuter. Werken met supervisie, mentoring en video-opnames lijkt de meest geschikte methode (Pianta, R.C., DeCoster, J., Cabell, S., Burchinal, M., Hamre, B.K., Downer, J., LoCasale-Crouch, J., Williford, A. & Howes, C., 2014; Sailors & Price, 2014; Zan & Donega-Ritter, 2014).

Voor het werkveld komt er een publicatie – idealiter met trainingssessies, waarin de implicaties van de drie onderzoeksvragen worden verwerkt (werktitel: Optimaal MaxiTAAL!, verwacht in 2016). Zoals vermeld bij de resultaten van onderzoeksvraag 1, kiezen we voor een combinatie van grondige reflectie op de zin van routines en overgangsmomenten én het verhogen van de interactievaardigheden.

## BRONNEN

- Algoet, M. e.a. (2013) *Ontwikkelingsgerichte begeleiding van kleuter tot schoolkind*. Brussel: HUB, niet-uitgegeven cursus.
- Algoet M. e.a. (2013) *De kleuter in de multiculturele, meertalige en stedelijke omgeving delen I en II*. Brussel: HUB, niet-uitgegeven cursussen.
- Aukrust, V.G. & Rydland, V. (2011) Preschool Classroom Conversations as long-term resources for second language and literacy acquisition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 2011, 198-207.
- Bastoen, S., e.a. (2009) Rituelen talig bekeken. In de reeks: *Taalprikkel*s. Berchem: De Boeck.
- Bauwers, E. (2013) Taalverwerving in de kleuterklas. *School+visie*, 5, 6, juni 2013, 20-23.
- Berk, E. L. (2010) *Development through the lifespan. Fifth edition*. Boston: Pearson Education.
- Boone, M. (2008) *Groei- en leerlijnen in de kleuterschool. Een praktijkboek voor variatie en gradatie*. Mechelen: Plantyn.
- Brouwers, T. (2014) Praktijk: denkvaardigheden. *Jeugd in school en wereld*, 98, 10, juni 2014, 25-28.
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R. & Mashburn, A. (2010) Predicting child outcomes at the end of Kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher-child-interaction and instruction. *Applied developmental science*, 12, 3, 140-153.
- 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.
- Cabell, S.Q., DeCoster, J., LoCasale-Crouch, J., Hamre B.K. & Pianta, R.C. (2013) Variation in the effectiveness of instructional interactions across preschool classroom settings and learning activities. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 820– 830.
- Cabell, S.Q., Justice, L.M., McGinty, A.S., DeCoster, J., Lindsay, D. Forston (2015) Teacher-child conversations in preschool classrooms: Contributions to children's vocabulary development. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 2015, 80–92.
- Cabell, S.Q., Justice, L.M., Piasta, S.B., Cumenton, S.M., Wiggins, A., Turnbull, K.P. & Petscher, Y. (2011) The impact of teacher's responsivity education on preschoolers' language and literacy skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 20, 315–330.
- Chien, N.C., Howes, C., Pianta, R.C., Burchinal, M., Ritchie, S., Early, D., Bryant, D.M., Clifford R.M., Barbarin, O. (2010) Children's Classroom Engagement and School Readiness Gains in Prekindergarten. *Child Development*, sept.-okt. 2010, 81, 5, 1534-1549.
- Claessens, A., Engel, M. & Curran, F.C. (2014) Academic content, student learning, and the persistence of preschool effects. *American Educational Research Journal*, April 2014, 51, 2, 403–434.

## **Optimaal MaxiTAAL!**

Onderzoek naar de inzet van taal-denkontwikkende interactievaardigheden in de 2<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup> kleuterklas

Connor, C.M., Morisson, F. J. & Slominski, L. (2006) Preschool instruction and childrens' emergent literacy growth. *Journal of Educational Psychology*, 98, 665-689.

Curby, T.W., Rimm-Kaufman, S.E. & Abry, T. (2013) Do emotional support and classroom organization earlier in the year set the stage for higher quality instruction? *Journal of School Psychology*, 51, 557-569.

Curby, T.W., Grimm, K.J. & Pianta, R.C (2010) Stability and change in early childhood classroom interactions during the first two hours of a day. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 373-384.

Curby, T.W., LoCasale-Crouch, J., Konold, T.R., Pianta, R.C., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. & Barbarin, O. (2009) The relations of observed pre-Kindergarten Quality Profiles to Childrens' Achievement and social Competences. *Early education and development*, 20, 2, 346-372.

Damhuis, C. (2014) Maak een probleem. Hoe je kinderen uitdaagt om actief te denken in gesprekken tijdens spel. *Tijdschrift voor ontwikkelingsgericht onderwijs*, 13, 4, 6-8.

Damhuis, C. (2013) De breedte én de diepte in. Optimale stimulering van woordenschat. *De wereld van het jonge kind*, 40, 10, juni 2013,16-18.

Damhuis, R., Blauw, A. de & Brandenbarg, N. (2004) *CombiList, een instrument voor taalontwikkeling via interactie. Praktische vaardigheden voor leidsters – leerkrachten*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Damhuis, R. & van der Zalm,E. (2014) Weinig taal, toch in gesprek. *De wereld van het jonge kind*, 42, 1, okt. 2014, 22-25.

De Blauw, A. & van der Zalm, E. (2014) Gesprekken aan tafel leggen de basis. Praten over de wereld. *De wereld van het jonge kind*, 41, 2, 10-13.

De Haan, A.K.E., Elbers, E., Leseman, P.P.M. (2014). Teacher- and Child-managed Academic Activities in Preschool and Kindergarten and their influence on Childrens' gains in emergent academic skills. *Journal of Research in Childhood Education*, 28, 1, 43-58.

De Haan, A.K.E., Elbers, E., Leseman, P.P.M. (2012). Targeted versus mixed preschools and kindergartens: effects of class composition and teacher-managed activities on disadvantaged children's emergent academic skills. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 24, 2, 177-194.

Dickinson, D.K. (2011) Teachers' Language Practices and Academic Outcomes of Preschool Children. *Science*, 333, 2011, 964-967.

Dickinson, D. K., Freiberg, J. B., & Barnes, E. M. (2011). Why are so few interventions really effective? A call for a fine-grained research methodology. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (Vol. 3, pp. 337-357). New York: Guilford.

Downer, J.T., Kraft-Sayre, M.E. & Pianta, R.C. (2009) Ongoing, Web-Mediated Professional Development Focused on Teacher-Child Interactions: Early Childhood Educators' Usage Rates and Self-Reported Satisfaction, *Early Education and Development*, 20, 2, 321-345.

## Optimaal MaxiTAAL!

Onderzoek naar de inzet van taal-denkontwikkende interactievaardigheden in de 2<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup> kleuterklas

Early, D.M., Iruka, I.U., Ritchie, S., Barbarin, O.A., Winn, D.-M. C., Crawford, G.M., Frome, P.M., Clifford, R.M., Burchinal, M., Howes, C., Bryant, D.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, 177–193.

ECEGO & SIBO (2002) *Observatie-instrument derde kleuterklas: kwaliteit leeromgeving en aanpak*. [01.06.2014, <http://www.informatieportaalssl.be/Informatieportaal/sibo.htm>]

Feldman, R.S. (2005) *Ontwikkelingspsychologie*. Boston: Pearson.

Fukkink, R.G. & Tavecchio, L.W.C. (2010) Effects of Video Interaction Guidance on early childhood teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1652-1659.

Fulgini, A.S., Howes, C., Huang, Y., Hong, S.S. & Lara-Cinisomo, S.L. (2012) Activity settings and daily routines in preschool classrooms: Diverse experiences in early learning settings for low-income children. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 198– 209.

Gadeyne, E. (2004) *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs. Basisrapportage vragenlijst kleuterleid(st)ers schooljaar 2002-2003*. LOA-rapport nr. 24, Leuven: Steunpunt LOA. [10.11.2014, [http://informatieportaalssl.be/archiefloopbanen/loa\\_rapporten.html](http://informatieportaalssl.be/archiefloopbanen/loa_rapporten.html)]

Gest, S.D., Holland-Coviello, R., Welsh, J.A., Eicher-Catt, D.L. & Gill, S. (2006) Language Development Subcontexts in Head Start Classrooms: Distinctive Patterns of Teacher Talk During Free Play, Mealtime, and Book Reading. *Early Education and Development*, 17,2, 293-315.

Goosen, M. (2013) Actief meedenken tijdens interactief voorlezen. *Meer Taal*, 1, 1, 10-13.

Gosse, C.S., McGinty, A.S., Mahsburn, A.J., Hoffman, L.M. & Pianta, R.C. (2013) Role of Relational and Instructional Classroom Supports in the language Development of At-Risk Preschoolers. *Early Education and Development*, 25, 1, 110-133.

Hamre, B., Pianta, R., Hatfeld, B. & Jamil, F. (2014) Evidence for General and Domain-Specific Elements of Teacher–Child Interactions: Associations With Preschool Children’s Development. *Child Development*, mei – juni 2014, 85, 3, 1257–1274.

Henricks, D. & Leseman, P. (2013) Academische taal in de kleuterklas. Effecten van een korte leerkrachtinterventie. *Tijdschrift voor orthopedagogie*, 52, 2, 46-56.

Janssens, A. (2009) Kwaliteitsvolle leerinteractie met kleuters of ontwikkeling stimuleren door M.I.S.C. *Katholieke schoolgids*, jrg. 63, nr. 1, januari 2009, 9-13.

Janssens, A. (2009) *MISC: Mediërende tussenkomst bij baby’s, peuters en kleuters. Basistekst MISC 2009*. [19.09.2011, Cesmoo: [http://www.cesmoo.be/docs/basistekst\\_\\_misc\\_200905.pdf](http://www.cesmoo.be/docs/basistekst__misc_200905.pdf)]

Janssens, A. (2011) Kinderen ontwikkelen door interactie. *Kleuters & ik*, jrg. 27, nr. 3, 2010-2011, 19-23.

Janssens, A. & Trimbos, D. (2014) Een eerlijke kans: basisonderwijs voor kinderen in kansarmoede. Leuven: LannooCampus.

## **Optimaal MaxiTAAL!**

Onderzoek naar de inzet van taal-denkontwikkende interactievaardigheden in de 2<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup> kleuterklas

Johnson, L. & Lamb, A. Critical and Creative Thinking - Bloom's Taxonomy. [04.04.2015, Teacher Tap: <http://eduscapes.com/tap/topic69.htm>]

Jonge kinderen uitdagen tot gesprek. [05.05.2015, Uitdagen tot gesprek: [www.uitdagendetotgesprek.nl](http://www.uitdagendetotgesprek.nl)]

Justice, L.M., Mashburn, A.J., Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2006) Quality of Language and Literacy Instruction in Preschool Classrooms serving At Risk Pupils. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 2008, 51-68.

Justice, L.M., Mashburn, A., Pence, K.L. & Wiggins, A. (2008) Experimental Evaluation of a Preschool Language Curriculum: Influence on Children's Expressive Language Skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, august 2008, 51, 83–1001.

Hall, J., Sylva, K., Sammons, P., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, E. & Taggart, B. (2012) Can preschool protect young children's cognitive and social development? Variation by center quality and duration of attendance, School Effectiveness and School Improvement. *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 24, 2, 155-176.

Henrichs, L. & P. Leseman, P. (2013) Academische taal in de kleuterklas. Effecten van een korte leerkrachtinterventie. *Tijdschrift voor Orthopedagogie*. 52, 2, 46-56.

Lamy, C. (2012) Poverty is a knot, and preschool is the untangler. Pianta, R.C., Barnett, W.S., Justice, L.M. & Sheridan, S.M. (ed.) (2012) *Handbook of early childhood education*. NY: The Guilford Press.

LaParo, K.M., Maynard, C., Thomason, A. & Scott-Little, C. (2012) Developing Teachers' Classroom Interactions: A Description of a Video Review Process for Early Childhood Education Students. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 33, 3, 224-238.

LaParo, K.M., Hamre, B.K., Locasale-Crouch, J., Pianta, R.C., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., Barbarin, O., Howes, C. & Burchinal, M. (2009) Quality in kindergarten classrooms: observational evidence for the need to increase children's learning opportunities in early education classrooms. *Early Education and Development*, 20,4, 657-692.

Ledoux, G., Roeleveld, L., Driessen, G., Cuppen, J., & Meijer, J. (2011) Prestaties en loopbanen van doelgroepopleerlingen in het onderwijsachterstandenbeleid. Stand 73 van zaken en ontwikkelingen in de periode 1994-2007. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Lee, Y., Kinzie, M.B. & Whittaker, J.V. (2012) Impact of online support for teachers' open-ended questioning in pre-k science activities. *Teaching and Teacher Education* 28, 568-577.

LiLi (2011) Obstacles and opportunities for developing thinking through interaction in language classrooms. *Thinking Skills and Creativity*, 6, 146–158.

Loman, J. (2014) Woordenlijsten in de basisschool. Een hulpmiddel bij goed woordenschatonderwijs? *Nieuwsbrief Taal & Onderwijs*, maart 2014.

Loman, J., Moons, C. & Versteden, P. (2012) Taal de hele dag! Taal stimuleren tijdens dagelijkse routines. *Nieuwsbrief Taal & Onderwijs*, december 2012.

## **Optimaal MaxiTAAL!**

Onderzoek naar de inzet van taal-denkontwikkende interactievaardigheden in de 2<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup> kleuterklas

- Maes, P., e.a. (2002) *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs. Van doelstellingen tot onderzoeksopzet. LOA-rapport nr. 1*. Leuven: Steunpunt LOA. [10.11.2014, [http://informatieportaalssl.be/archiefloopbanen/loa\\_rapporten.html](http://informatieportaalssl.be/archiefloopbanen/loa_rapporten.html)]
- Mashburn, A.J., Downer, J.T., Hamre, B.K., Justice, L.M. & Pianta, R.C. (2010) Consultation for Teachers and Children's Language and Literacy Development during Pre-Kindergarten. *Applied Developmental Science*, 14, 4, 179-196.
- Mashburn, A.J., Pianta, R.C., Hamre, B.K., Downer, J.T., Barbarin, O.A., Bryant, D., Burchinal, M. & Early, D.M. (2008) Measures of Classroom-Quality in Pre-Kindergarten and Childrens' Development of Academic, Language and Social Skills. *Child Development*, 79, 3, mei-juni 2008, 732-749.
- Massey, S.L., Khara, L.P., Justice, L.M. & Bowls, R.P. (2008) Educators' Use of Cognitively Challenging Questions in Economiccally Disadvantaged preschool Classroom Contexts. *Early Education and Development*, 19, 3, 340-360.
- McCollum, J.A. , Hemmeter, M.L. , Hsieh, W.-Y. (2011) Coaching Teachers for Emergent Literacy Instruction Using Performance-Based Feedback. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33, 1, 28–37.
- McCormick, M.P., O'Connor, E.E., Cappella, E. & McClowry, S.G. (2013) Teacher-Child-Relationships and Academic Achievement: a multilevel propensity score model approach. *Journal of School Psychology*, 52, 611-624.
- Nicaise, I. & Poesen-Vandeputte, M. (2010) *De relatie tussen de doelgroepafbakening van kansarme kleuters en hun startpositie op school*. SSL/OD1/2010.26, Leuven: Steunpunt 'Studie- en Schoolloopbanen (SSL). [06.06.2014, [http://www.informatieportaalssl.be/archiefloopbanen/publi\\_upload/SSLOD12009-26.pdf](http://www.informatieportaalssl.be/archiefloopbanen/publi_upload/SSLOD12009-26.pdf)]
- (a)Pianta, R.C., Burchinal, M., Jamil, F.M., Sabola, T., Grimm, K., Hamre, B.K., Downer, J., LoCasale-Crouch, J. & Howes, C. (2014) A cross-lag analysis of longitudinal associations between preschool teacher's instructional support identification skills and observed behavior. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 144–154.
- (b)Pianta, R.C., DeCoster, J., Cabell, S., Burchinal, M., Hamre, B.K., Downer, J., LoCasale-Crouch, J., Williford, A. & Howes, C. (2014) Dose–response relations between preschool teachers' exposure to components of professional development and increases in qualityof their interactions with children. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 499–508.
- Pianta, R.C., La Paro, K.M. & Hamre, B.K. (2012) *Classroom Assessment Scoring System. Manual Pre-K*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing co.
- Piasta, S.B., Justice, L.M., Cabell, S.Q., Wiggins, A.K., Turnbull, K.P. & Curenton, S.M. (2012) Impact of professional development on preschool teachers' conversational responsivity and children's linguistic productivity and complexity. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 387– 400.
- PBD Go! (2014) Standpunt PDB: *optimaal gebruik van de onderwijstijd in het kleuteronderwijs*. Januari 2014. [03.05.2014, [http://www.go.be/sites/portaal\\_nieuw/Prikbordvoorleerkrachten/Basisonderwijs/pedagogischeondersteuning/Documents/DOKK-tool%20%28pdf-versie%2002122013%29.pdf](http://www.go.be/sites/portaal_nieuw/Prikbordvoorleerkrachten/Basisonderwijs/pedagogischeondersteuning/Documents/DOKK-tool%20%28pdf-versie%2002122013%29.pdf)]

## **Optimaal MaxiTAAL!**

Onderzoek naar de inzet van taal-denkontwikkende interactievaardigheden in de 2<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup> kleuterklas

Pijl, M. (2015) Werken volgens de zes interactievaardigheden. Hoe doe jij dat? *Kiddo*, 16, 2, 10-13.

Pisa in focus 1: belang van kleuteronderwijs [02.07.2014, <http://www.pisa.ugent.be/uploads/assets/90/1372239307223-PISA%20belang%20kleuteronderwijs.pdf>]

Pisa 2012 [02.07.2014<http://www.pisa.ugent.be/uploads/assets/90/1372239307223-PISA%20belang%20kleuteronderwijs.pdf>]

Roose, I. & R. Pulinx (2014) Kleine kinderen, grote kansen. Hoe kleuterleraren leren omgaan met armoede en ongelijkheid. Kortrijk: Jo Vandenbulcke BVBA.

Rots, I., Van Rompaey, L. & Peter Van Petegem (2013) Een leraar is meer dan een wiskundige optelsom van competenties. *Basis: Schoolwijzer*, 5 okt. 2013, 15-18 [06.03.2015, [http://www.cov.be/basis\\_11/sw\\_2013\\_11\\_02.pdf](http://www.cov.be/basis_11/sw_2013_11_02.pdf)]

Ruston, H.P. & Schwanenflugel, P.J. (2010) Effects of a Conversation Intervention on the Expressive Vocabulary Development of Prekindergarten Children. *Language, speech and hearing services in schools*, 41, juli 2010, 303–313.

Sailors, M. & Price, L. (2015) Support for the Improvement of Practices through Intensive Coaching (SIPIC): a model of coaching for improving reading instruction and reading achievement. *Teaching and Teacher Education*, 45, 115-127.

Saveyn, J. & Verhelst, M. (17-10-2013) *Aanwending van de onderwijstijd in het katholiek basisonderwijs*. [04.05.2014, <http://www.vvkbao.be/nieuws/aanwending-van-de-onderwijstijd-het-katholiek-basisonderwijs-geupdatet>]

Slot, P.L. (2014) Early Childhood Education and Care in the Netherlands. Quality, Curriculum en Relations with Child Development (proefschrift). Leiden: Universiteit Leiden, [06.03.2015, <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/301535>]

Smet, P. (2011) Talennota 2011: Samen taalgrenzen verleggen. [10.12.2014, [http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2011/doc/talennota\\_2011.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2011/doc/talennota_2011.pdf)]

Stratings, H. & Duerings, J. (2013) Woordenschatuitbreiding door aanpak op drie sporen. *Meer Taal*, 1, 1, 4-9.

Toolkit breed observeren. [04.05.2014, [http://www.ond.vlaanderen.be/toetsenvoorscholen/toolkit\\_breed\\_evalueren\\_bao/](http://www.ond.vlaanderen.be/toetsenvoorscholen/toolkit_breed_evalueren_bao/)]

Tammes, A.-C. & Sytema, S. (2012) Uitdagen zorgt voor leren! Hoe je interactie voor taal- en –denkontwikkeling kunt realiseren in alle vakken. [10.12.2013, <http://www.uitdagentotgesprek.nl/Portals/0/bijlage/sytema-en-tammes.pdf>]

Tompkins, V., Zucker, T.A., Justice, L.M. & Binic, S. (2013) Inferential talk during teacher–child interactions in small-group play. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 424– 436.

Turck, T. & Peersman, H. (2009) Kringen talig bekeken. In de reeks: *Taalprikkel*s. Berchem: De Boeck.



## **Optimaal MaxiTAAL!**

Onderzoek naar de inzet van taal-denkontwikkende interactievaardigheden in de 2<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup> kleuterklas

Van Blijswijk, R. (2014) Stel je pedagogiek centraal. Uitgangspunten van The Essential Schools. *Jeugd in school en wereld*, 99, 4, 32-35.

Vandenbergh, N., Maes, F. & Van Damme, J. (2012) *Een introductie in de SiBO-databank*. Leuven: Steunpunt LOA. [10.11.2014, [http://informatieportaalssl.be/archiefloopbanen/loa\\_rapporten.html](http://informatieportaalssl.be/archiefloopbanen/loa_rapporten.html)]

Van Heddegem, I., e.a. (2004) *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs. Observatie-instrument schooljaar 2002-2003. LOA-rapport nr. 20*. Leuven: Steunpunt LOA. [10.11.2014, [http://informatieportaalssl.be/archiefloopbanen/loa\\_rapporten.html](http://informatieportaalssl.be/archiefloopbanen/loa_rapporten.html)]

VBB-OCB (2012). *Minimaal MaxiTAAL*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.

Verachtert, P. e.a. (2005). Longitudinaal Onderzoek in het Basisonderwijs. Beginsituatie en leerresultaten in het eerste leerjaar. LOA-rapport nr. 38. Leuven: Steunpunt LOA. [10.11.2014, [http://informatieportaalssl.be/archiefloopbanen/loa\\_rapporten.html](http://informatieportaalssl.be/archiefloopbanen/loa_rapporten.html)]

Verhallen, M. & Walst, R. (2011) *Taalontwikkeling op school. Handboek voor interactief onderwijs*. Bossum: Coutinho.

Verheyden, L. (2005) Mondeling Taalvaardigheidsonderwijs. Taalvaardiger word je door te 'talen'. (PDF-document). *Kleuters & ik*, 21, 3, 2-5.

Von Suchodoletz, A., Fäsche, A., Gunzenhauser, C. & Hamre, B.K. (2014) A typical morning in preschool: Observations of teacher–child-interactions in German preschools. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 509–519.

Wasik, B.A. & Hindman, A.H. (2015) Talk alone won't close the 30-million word gap. *Phi Delta Kappan*, 96, 6, 50-54.

Wasik, B.A. & Hindman, A.H. (2013) Realising the Promise of Open-Ended Questions. *The Reading Teacher*, 67, 302-311.

Wasik, B.A. & Iannone-Campbell, C. (2012) Developing vocabulary through purposeful, strategic conversations. *The Reading Teacher*, 66, 2, 321-332.

Wasik, B.A. & Hindman, A.H. (2011) Improving vocabulary and pre-literacy skills of at-risk preschoolers through teacher professional development. *Journal of Educational Psychology*, 103, 2, 455–469.

Wasik, B.A. (2010) What teachers can do to promote preschoolers' vocabulary development: Strategies from an effective language and literacy professional development coaching model. *The Reading Teacher*, 63, 8, 621-633.

Zan, B. & Donega-Ritter, M. (2014) Reflecting, Coaching and Mentoring to Enhance Teacher–Child Interactions in Head Start Classrooms. *Early Childhood Educ Journal*, 42, 93–104.

Zucker, T.A., Justice, L.M., Piasta, S.B., Kaderavek, J.N. (2012) Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 65–83.