



# De pedagogische kwaliteit van gesprekken tijdens de lunch in de kinderopvang.

*‘Aan tafel!’*



---

---

**Masterthesis Kinder- en jeugdpsychologie  
Utrecht Utrecht**

---

---

---

Eva Sabee, 0322016

---

---

Begeleid door Dr. D. de Haan  
Tweede beoordelaar Dr. E. Singer

---

Juli 2008

## Inhoudsopgave

Voorwoord.....	3
Samenvatting .....	4
Theoretisch kader.....	5
<i>Inleiding</i> .....	5
<i>De sociaal constructivistische theorie van Vygotsky</i> .....	5
<i>Verwerving van de woordenschat</i> .....	6
<i>Non-present talk</i> .....	7
<i>Taalgebruik thuis en in de kinderopvang en op school</i> .....	8
<i>De Nederlandse situatie</i> .....	10
Methode.....	13
<i>Operationalisatie en afbakening van het begrip non-present talk</i> .....	13
<i>Deelvraag 1</i> .....	13
<i>Deelvraag 2</i> .....	14
<i>Deelvraag 3</i> .....	15
<i>Werving van de respondenten</i> .....	18
<i>Dataverwerking</i> .....	19
<i>Procedure</i> .....	19
<i>Betrouwbaarheid</i> .....	19
Resultaten.....	21
<i>Deelvraag 1</i> .....	21
<i>Deelvraag 2</i> .....	24
<i>Deelvraag 3</i> .....	27
<i>Omgangsstijl van de leidsters</i> .....	28
Conclusie en Discussie.....	30
<i>Conclusie</i> .....	30
<i>Discussie</i> .....	32
<i>Aanbevelingen voor vervolgonderzoek</i> .....	32
<i>Aanbevelingen voor de praktijk</i> .....	34
Literatuur.....	36
Bijlage.....	40
<i>Handleiding Lunchgesprekken in de kinderopvang</i> .....	40

## **Voorwoord**

Deze scriptie was mijn laatste project aan de Universiteit Utrecht voor de studie Kinder- en jeugdpsychologie. Na een stage van zeven maanden bij Cardea Jeugdzorg in Alphen aan de Rijn waar ik heb genoten van het werk in de praktijk, heb ik mijn theoretische kennis uit kunnen breiden met wetenschappelijk onderzoek. Dit heb ik gedaan onder begeleiding van Dorian de Haan. Ik wil haar graag bedanken voor haar zeer nauwkeurige, uitgebreide en opbouwende kritiek. Hoewel zij geen vijf dagen in de week aan de Universiteit Utrecht werkt, was Dorian altijd bereikbaar voor vragen. Ze gaf me de vrijheid en het vertrouwen om anderhalve week in Frankrijk aan mijn scriptie te werken en een week als begeleidster mee te gaan op een schoolreis naar Istanbul. Dit vertrouwen, de strakke planning en haar zorgvuldige begeleiding hielpen mij dit project binnen de universitaire deadlines af te ronden, zelfs na de late start door een verlengde stageduur. Naast het serieuze werk hebben we gelukkig ook samen kunnen lachen. Elly Singer, mijn tweede beoordelaar wil ik graag bedanken voor haar snelle en goede feedback op de conceptversie. De feedback heeft mij geholpen de resultaten en discussie scherper en systematischer te presenteren. Tot slot wil ik Elke Wesseling bedanken voor het overzicht van alle gegevens van de respondenten en haar hulp bij het uitzoeken van alle dvd's. Ik heb met veel plezier aan dit onderzoek gewerkt en hoop dat mijn enthousiasme en inspanning zijn terug te zien in het resultaat.

## Samenvatting

Nu de laatste tien jaar het aantal kinderen in de kinderopvang flink is gestegen, is het van belang naast de kwaliteit van zorg, ook de pedagogische kwaliteit te waarborgen. De pedagogische kwaliteit bestaat voor een belangrijk deel uit het taalgebruik in brede zin van de leidsters in interactie met de kinderen. Stimulerend taalgebruik bevordert de taalontwikkeling van de kinderen en blijkt een voorspeller van latere 'geletterdheid'. Dit is gebaseerd op de studie van Dickinson en Tabors en het concept 'de zone van naaste ontwikkeling' van Vygotsky. Deze studie is bedoeld om een beeld te krijgen van het *non-present talk* taalgebruik van leidsters, dat is het taalgebruik over dingen buiten het hier en nu zoals gebeurtenissen uit het verleden, gevoelens en fantasieverhaaltjes. De dataverzameling heeft plaatsgevonden bij 15 leidsters op vier kinderdagverblijven. Er zijn video-opnames gemaakt tijdens de lunch omdat uit eerder onderzoek bleek dat leidsters op dat moment de tijd en ruimte hebben om gesprekjes aan te gaan. De opnames zijn getranscribeerd en geanalyseerd met het software programma Childes. De algemene vraagstelling was 'Wat is de pedagogische kwaliteit van de interactie tussen leidsters en kinderen tijdens de maaltijden op het kinderdagverblijf?'. Hierbij is onderzocht; de mate waarin en de manier waarop *non-present talk* gesprekjes plaatsvinden, het onderwerp van gesprek en de samenhang tussen het aantal *non-present talk* uitingen en het aantal jaar ervaring van de leidster en het opleidingsniveau van ouders. Het blijkt dat de mate waarin en de manier waarop *non-present talk* wordt gebruikt erg verschilt tussen leidsters, dat leidsters weinig over het verleden en de toekomst praten en dat er een samenhang bestaat tussen het aantal jaar ervaring van de leidster en het aantal *non-present talk* uitingen. Deze resultaten leiden tot de conclusie dat leidsters verschillen in hun omgangsstijl met kinderen. Leidsters maken gebruik van *non-present talk*, maar er lijkt zeker ruimte voor verbetering. Het is van belang dat leidsters hun rol bij de taalontwikkeling van kinderen leren kennen en dat hen handvatten worden aangereikt voor het gebruik van *non-present talk*.

## **Hoofdstuk 1 Theoretisch kader**

### *1.1 Inleiding*

Groot worden kinderen vanzelf, maar zich ontwikkelen kunnen ze niet in hun eentje. Dat doen ze in interactie samen met hun sociale omgeving. Ouders, vriendjes, opa's en oma's, leidsters van de kinderopvang en leerkrachten brengen de kinderen allemaal op hun eigen manier dingen bij. Inmiddels is het idee achterhaald dat kinderen zich voornamelijk ontwikkelen door zelf de wereld ontdekken. Volwassenen zijn geen passieve toehoorders of begeleiders bij de ontwikkeling van kinderen, maar hebben een actieve en belangrijke rol bij dit ontwikkelingsproces. Deze laatste opvatting is onder andere gebaseerd op de sociaal constructivistische theorie van Vygotsky. Hij benadrukte dat kinderen actief zijn in hun eigen ontwikkelingsproces, maar dat dit proces alleen kan plaatsvinden binnen een sociale context met andere, meer ontwikkelde kinderen en volwassenen. De sociale interactie met anderen die op een kwalitatief hoger niveau functioneren zorgt voor een omgeving waarbinnen kinderen met behulp van taal en communicatie nieuwe dingen leren (Vygotsky, 1978). Alle nieuwe kennis en vaardigheden ontwikkelen zich in eerste instantie binnen de sociale context, pas later worden deze geïnternaliseerd bij het individuele kind en gebruikt het deze nieuwe vaardigheden op zichzelf (Rogoff & Wertsch, 1984; Vygotsky, 1978; Wertsch, Minick, & Arns, 1984).

Deze studie richt zich op de taalontwikkeling van jonge kinderen binnen die sociale context. Eerst wordt de sociaal constructivistische theorie van Vygotsky besproken omdat deze als de 'basis' geldt voor dit onderzoek. Dan wordt er een aantal processen en indicatoren besproken die belangrijk zijn voor deze ontwikkeling. Met name de taalontwikkeling wordt voor een groot deel door de omgeving beïnvloed. Vervolgens wordt het taalgebruik dat thuis, op het kinderdagverblijf en op school wordt gebruikt besproken aan de hand van het onderzoek van Dickinson en Tabors (2001). Als laatste wordt ingegaan op de pedagogische kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang.

### *1.2 De sociaal constructivistische theorie van Vygotsky*

De ideeën van Vygotsky over de invloed van de sociale omgeving worden duidelijk in zijn begrip 'zone van naaste ontwikkeling'. Hiermee bedoelde Vygotsky de afstand tussen het werkelijke ontwikkelingsniveau waarop een kind zelfstandig functioneert en een hoger ontwikkelingsniveau waarop een kind met hulp van een volwassene kan functioneren. De zone van naaste ontwikkeling is het gebied waarin een kind iets kan leren dat aansluit bij het eigen ontwikkelingsniveau maar waar een kind zonder hulp niet kan komen. Om kinderen te begeleiden in het uitbreiden van hun vaardigheden en begrip van bijvoorbeeld nieuwe woorden of situaties, moet een volwassene goed kunnen aanvoelen wat een kind al kan en begrijpt en waar het toe in staat zou zijn. Dit gaat het best als een volwassene of een al ouder kind een gezamenlijke activiteit onderneemt met het kind, waarbij de taal het handelen stuurt en het kind leert hoe het zijn of haar eigen leerproces kan structureren. Als een volwassene veel vragen stelt en duidelijk is over de stappen die mogelijk zijn, leert een kind als het ware hoe iemand denkt op

een hoger niveau. Dit helpt om zijn of haar eigen ontwikkeling op een hoger plan te tillen. Wood en Middleton (1975) en Wood, Bruner en Ross (1976) gebruikten de term *scaffolding* voor het proces waarbij een volwassene of een al ‘wijzer’ kind een kind begeleidt bij het leren van iets nieuws. Een proces waarbij het aandeel van de leidster of ouder in de gezamenlijke onderneming steeds kleiner wordt naarmate het kind meer kan en begrijpt (Rogoff, 1990).

Vygotsky ziet de taal als basis voor het proces van cognitieve ontwikkeling. Kinderen leren woorden in eerste instantie als middel om te communiceren met anderen. Zij leren dat taal hen helpt om aan hun ouders duidelijk te maken dat ze honger hebben of dat ze graag naar buiten willen. Later gebruiken ze woorden ook als symbool bij het denken waardoor zij cognitief in staat zijn de wereld beter te begrijpen (Gray, 2002) waarmee taal de interne functie heeft gekregen om gedachten te organiseren. Taal wordt van generatie op generatie doorgegeven van volwassene op kind. Het taalverwervingsproces verloopt op verschillende manieren. Hieronder wordt ingegaan op de ontwikkeling van de woordenschat van kinderen en welk taalgebruik van volwassenen van belang is voor kinderen om op school goed te kunnen presteren. Het gaat daarbij vooral om het taalgebruik dat een rol speelt bij de verwerving van ‘geletterdheid’.

### *1.3 Verwerving van de woordenschat*

De woordenschat van kinderen ontwikkelt zich, zowel in kwantitatieve als kwalitatieve zin. Een kind breidt niet alleen zijn of haar woordenschat uit, maar de betekenis van de woorden zelf verandert ook. Elbers en Van Loon- Vervoorn (1998) gebruiken de ontwikkelingstheorie van Nelson (1991) om het verloop van de woordenschatontwikkeling duidelijk te maken. Een kind dat begint met praten zal het woord ‘bed’ in eerste instantie alleen koppelen aan zijn of haar eigen bed. Dit wordt de referentiele periode genoemd waarin een woord alleen direct gekoppeld wordt aan een object. Een jaar later, in de denotationele periode begrijpt een kind dat met het woord ‘bed’ ook het bed van iemand anders bedoeld kan worden of het bed in miniatuurformaat uit de speelgoedwinkel. De betekenis van het woord is uitgebreid naar verschillende soorten en maten. Dit wordt ook wel het concept- aspect genoemd, wat betekent dat het kind de relatie begrijpt tussen het woord en een bepaald begrip of concept. Als laatste volgt de *sense* periode waarin een kind het netwerk- aspect van een woord begrijpt. Een kind van drie of vier jaar kan het woord uit z’n context halen en begrijpt dat dit woord, naast de betekenis die het woord eerder al had, samenhangt met het begrip ‘slapen’ en dat een bed net als een bureau een meubelstuk is. Woorden krijgen als het ware een diepere betekenis die, samen met de al eerder gevormde definitie de *sense* van het woord ‘bed’ vormen. Volgens Elbers en Loon- Vervoorn (1998) worden woordbetekenissen flexibeler doordat ze los komen te staan van hun oorspronkelijke contexten en daardoor meer manipuleerbaar worden. Dit noemen zij ook wel decontextualisatie van het begrip. Deze ‘contextualisatie vaardigheid’ is van belang voor school. Dit maakt namelijk dat kinderen met toenemend gemak woorddefinities van volwassenen kunnen verwerken en de betekenis van nieuwgehoorde, complexe woorden kunnen afleiden. Elbers en Van Loon- Vervoorn stellen dat het

eindresultaat van deze kwalitatieve en kwantitatieve verrijking het volwassen mentale lexicon is. Het mentale lexicon is het woordelijke geheugen van een persoon waarin alle woorden zijn opgeslagen die iemand kent. Dit lexicon zal zich altijd blijven uitbreiden, herschikken en verder decontextualiseren, maar waarschijnlijk nooit meer zo ingrijpend als in de kindertijd.

#### 1.4 *Non-present talk*

‘De taalverwerving wordt in belangrijke mate gestuurd door externe factoren’ (Van Geert, 1986, p.447). Voor heel jonge kinderen geldt de interactie met ouders als belangrijkste externe factor. ‘Kinderen leren in het algemeen niet alleen de taal van hun ouders, maar ook de specifieke variant van de taal die hun ouders gebruiken: ze nemen specifieke woorden, uitdrukkingen, en de uitspraak van hun ouders over’ (Snow, 2000, p.327). Een volwassene zal zijn taalgebruik voor een groot deel aanpassen aan het niveau van een kind, maar zal daarnaast ook woorden gebruiken en onderwerpen aansnijden die nieuw en cognitief uitdagend zijn. Ook zullen ouders of oudere kinderen betekenissen van uitingen van een kind uitbreiden. Dit kunnen ze doen door bijvoorbeeld hun interpretatie terug te koppelen aan het kind en daarbij ook andere mogelijkheden te bieden voor hetgeen zij vroegen of vertelden. Dit sluit aan bij de ‘zone van de naaste ontwikkeling’ van Vygotsky. Het zijn namelijk juist die nieuwe woorden en het taalgebruik dat niet alledaags is en niet over het hier en nu gaat, die voor jonge kinderen stimulerend werken voor hun taalontwikkeling. Een verhaal vertellen of volgen over bijvoorbeeld de gebeurtenissen van vorige week in het pretpark, vraagt van een kind meer dan wanneer het aan een ander duidelijk moet maken dat het graag jam op de boterham wil. In het eerste geval wordt het verhaal niet ondersteund door de omgeving en moet een kind alles uit de kast halen om er een consistent en logisch verhaal van te maken voor de ander. In het tweede geval kan een kind wijzen naar de pot met jam op tafel of volstaat de zin ‘ik wil jam’ en iedereen begrijpt de boodschap. Deze laatste vorm van taalgebruik wordt ook wel *present talk* genoemd.

Amerikaanse onderzoekers, zoals Cote (1993, 1995, 1997), Snow, Dickinson en Tabors (2001) en Dickinson en Smith (1991) hebben onderzoek gedaan naar het taalgebruik van zowel volwassenen als kinderen dat de taalontwikkeling van kinderen stimuleert. Onder stimulerend taalgebruik verstaan zij de taal die kinderen voorbereidt op het leren lezen en schrijven en die een voorspeller is van latere ‘geletterdheid’. Zij noemen deze vorm van taalgebruik *non-present talk* of *extended discourse*. *Extended discourse* is interactie waarin sprake is van *turn-about*, dat wil zeggen dat er een initiatief is, een respons en weer een respons op deze respons waardoor een echt gesprekje ontstaat. *Non-present talk* is in te delen in twee categorieën; *narratives* en *explanatory talk*. Een *narrative* is een verhaal; jonge kinderen kunnen samen met volwassenen in een gesprek over gebeurtenissen en ervaringen uit het verleden of de toekomst een verhaal opbouwen. Een voorbeeld hiervan is als een ouder vraagt hoe het bij opa en oma was of als de leraar aan een kleuter vraagt wat hij of zij later graag wil worden. *Explanatory talk* is het vragen om uitleg aan een kind of het geven van uitleg over objecten,

gebeurtenissen en concepten. Een voorbeeld hiervan is als een ouder uitlegt waarom het 's avonds donker wordt of als een kindje graag wil weten waarom je ijsjes niet buiten de vriezer kan laten liggen.

Kinderen met een lager sociaal economische achtergrond hebben vaak al een achterstand in de verwerving van taal die op school van belang is. Hart en Risley (1995) vonden in hun onderzoek dat deze kinderen vaak minder gesprekken hebben met hun ouders waardoor zij een kleinere woordenschat ontwikkelen en minder taal horen. Daarnaast is vastgesteld dat de ouders minder voorlezen, een manier die historisch gezien misschien wel het meest erkend wordt als stimulerend voor de taalontwikkeling en als voorspeller van later schoolsucces (Bus, van IJzendoorn en Pellegrini, 1995; Scarborough en Dobrich, 1994; Teale, 1984). Ook oefenen de ouders minder met lezen en schrijven dan ouders met hogere sociaal-economische achtergrond. De achterstand in taalontwikkeling is dus al ontstaan in de jaren voordat kinderen naar school gaan (Dickinson en Snow, 1987; Lonigan, Burgess, Anthony en Barker, 1998; Snow, Burns en Griffin, 1998; Zill en Resnick, 2006). Dickinson veronderstelde dat die achterstand ook uit de vorm van taalgebruik te verklaren viel. Hij deed samen met Tabors (2001) in de 'Home-School Study of Language and Literacy Development' longitudinaal onderzoek bij kinderen vanaf drie jaar afkomstig uit de lagere inkomensklasse. Niet alleen omdat er nog weinig bekend was over deze groep, maar ook vanwege het grotere risico dat deze kinderen later stoppen met school wanneer zij leesproblemen ervaren op de basisschool (Barrington en Hendricks, 1989; Lloyd, 1978). Dickinson's theorie was dat woordenschat en *non-present talk* verbonden zijn met later succes bij lezen en schrijven en latere geletterdheid.

### *1.5 Taalgebruik thuis en in de kinderopvang en op school*

Er zijn verschillende studies over taalgebruik van ouders thuis en leerkrachten op school. Veel jonge kinderen gaan overdag naar een kinderdagverblijf en dit is dan ook een omgeving die, zoals ouders thuis, veel invloed heeft op de latere ontwikkeling van kinderen. Als het om taalontwikkeling gaat, betekent dit dat leidsters invloed hebben op wat in de literatuur 'ontluikende geletterdheid', *emergent literacy*, wordt genoemd en op de lange termijn op de geletterdheid van kinderen. Uit het onderzoek van Beals en DeTemple (1993) en Beals en Snow (1994) blijkt dat hoe meer ouders en leidsters bij kinderen van drie, vier en vijf jaar oud om uitleg vragen of uitleg geven over objecten, gebeurtenissen en concepten, hoe beter kinderen de relaties leren tussen gedachten, gebeurtenissen en acties. Dit hebben zij gemeten door aan de kinderen van vijf jaar te vragen om woorden met plaatjes te verbinden en om ze definities te laten geven van verschillende woorden. Ook het kunnen vertellen van een verhaaltje en het begrijpen van een verhaaltje ging beter als de kinderen in de afgelopen drie jaar meer *non-present talk* hadden gehoord. Deze vaardigheden, het begrijpen van woorden, definities kunnen geven van woorden, kunnen luisteren en het begrijpen van een verhaal zijn erg belangrijk op school. Een kind dat is blootgesteld aan discussies over uiteenlopende onderwerpen, waarbij gebruik wordt gemaakt van *non-present talk*, is voorbereid op wat er op school van een kind wordt gevraagd. Dickinson en Tabors (2001) concluderen dat het taalgebruik van leidsters een belangrijke, positieve



invloed kan hebben op de taalontwikkeling van kinderen als deze op een stimulerende manier wordt gebruikt. Tijdens het voorlezen van een boek, groepsactiviteiten, vrij spel en de lunch blijkt dat leidsters de meeste tijd en ruimte hebben om gebruik te maken van stimulerend taalgebruik.

De maaltijd werd al lange tijd als een sociale aangelegenheid onderkend, maar onderzoekers hadden nog niet eerder gekeken naar de mogelijkheden van deze setting om de taal van kinderen te stimuleren. Uit een vroeg onderzoek van Tizard en Hughes (1984) bleek dat ouders, vooral moeders, gedurende de hele dag door, ook aan tafel tijdens de maaltijd veel *non-present talk* gebruikten in hun interactie met kinderen. Driekwart van de maaltijdgesprekken waren de moeders en de kinderen samen aan het woord. Uit de gesprekken valt af te leiden dat ouders niet alleen over gezamenlijke activiteiten of ervaringen praten, maar ook over dingen die hen zelf interesseren. Dit in tegenstelling tot de leidsters en leerkrachten die dit niet of nauwelijks doen. Hun taalgebruik is duidelijk gericht op de kinderen en heeft een didactisch karakter. Leerkrachten blijken een stuk minder over het verleden of de toekomst praten en tonen weinig belangstelling voor persoonlijke dingen buiten het hier en nu. Stremmel en Fu (1993) noemden ook de lunchsetting als activiteit waarbij de leidster in samenwerking met een kleine groep kinderen de tijd en ruimte heeft om in de zone van naaste ontwikkeling de benodigde begeleiding te bieden.

Beals en DeTemple (1993) en Beals en Snow (1994) onderzochten *non-present talk* tijdens maaltijden thuis door na te gaan hoeveel gesprekjes per maaltijd bestonden uit *narratives* en *explanatory talk*. Het bleek dat per maaltijd gemiddeld 17% van de gesprekken bestond uit *narratives* toen de kinderen 3 jaar waren. Dit kwam neer op ongeveer 4 gesprekken per maaltijd, met een grote spreiding van 0- 65%. Bij vier jaar daalde dit percentage naar 11%. Bij kinderen van vijf jaar was dit weer 17%. Peterson en McCabe (1983) vonden eenzelfde trend in hun onderzoek naar de verhalen die kinderen vertelden. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat ouders bij kinderen van drie jaar erg hun best doen hun kinderen bij een gesprek te betrekken door herinneringen op te halen aan dingen die ze gedaan hebben. Als kinderen vier jaar worden, geven ouders dit 'spelletje' op en zijn de kinderen minder geneigd eraan mee te doen door op de vragen van hun ouders in te gaan. Als kinderen vijf jaar zijn beginnen ze hun eigen verhaaltjes en hoeven ouders minder het initiatief te nemen. Ouders maakten tijdens een maaltijd gemiddeld genomen 13 keer gebruik van *explanatory talk* en dit bleef in die drie jaar hetzelfde. Deze vorm van *non-present talk* besloeg ongeveer 15% van de maaltijdgesprekken. Deze gesprekken kwamen meer voor dan *narratives*, maar waren korter en bestonden uit minder gespreksbeurten. De gemiddelde duur van een maaltijd was 20 minuten, de absolute duur varieerde echter sterk van 2 tot 47 minuten. De meeste gezinnen aten samen aan tafel. Een enkel gezin at voor de televisie en een moeder en zoon aten niet aan tafel, maar spraken met elkaar tijdens het maken van de maaltijd. De spreiding van de duur van de maaltijden is groot waardoor het gemiddelde aantal *narratives* van 4 en het aantal *explanatory talk* gesprekjes van 13 per maaltijd voor een aantal gezinnen flink afwijkt van de werkelijkheid.

Dickinson en Tabors (2001) hebben in het kader van hun onderzoek naar *literacy- development* onderzoek van Cote uit 1993, 1995 en 1997 gebruikt waarbij zij heeft van gekeken naar het taalgebruik van leidsters tijdens de lunch. Bij de meeste kinderdagverblijven zit iedereen samen aan tafel. Hierdoor kunnen leidsters flexibel zijn en gebruik maken van de tijd om met kinderen te praten over dingen buiten het hier en nu. Cote gebruikte de lunch ook als meetmoment omdat bij de meeste dagverblijven ongeveer 15% van de dag aan de maaltijd werd besteed. De spreiding bleek wel erg groot, dit percentage varieerde namelijk van 3 tot 31%. Haar onderzoek wees uit dat als de leidster aan tafel zat met de kinderen er meer *non-present talk* was dan als de leidster rondliep en meerdere tafels van eten voorzag, ongeacht de 'praatgraagheid' van de kinderen. Er waren dan meer gesprekken en er was meer taal. Als de leidster niet aan tafel zat, werkte dit gesprekken over het doorgeven van eten, tafelmanieren en routine in de hand. De manier waarop een maaltijd plaatsvindt ligt voor een groot deel buiten de leidster. Zo bepaalt de leidster- kind ratio grotendeels of de leidster samen met de kinderen aan tafel kan eten. Alles samengenomen bleek dat het aantal nieuwe woorden dat werd gebruikt tijdens de lunch evenveel was als bij het voorlezen, een vrije spelsituatie en een groepsactiviteit, drie settings die ook stimulerend kunnen werken voor de taalontwikkeling van kinderen en die Dickinson en Tabors hebben onderzocht. De conclusie was dat de gesprekken tijdens de maaltijd bijdragen aan de taalontwikkeling van kinderen en dan vooral de blootstelling aan *non-present talk*. Hoe meer blootstelling aan *non-present talk*, hoe beter de score op de *Story Comprehension Task* en de *Receptive Vocabulary Task*, beide voorspellers van latere geletterdheid. In Amerika heeft het besef dat de vroege ontwikkelingsjaren zo belangrijk zijn voor de langere termijn geletterdheid geleid tot statements in invloedrijke maatschappelijke rapporten over de noodzaak van vroegtijdige en effectieve interventies (Shonkoff and Phillips, 2000; Snow et al., 1998).

### *1.6 De Nederlandse situatie*

Tegenwoordig gaan veel kinderen in Nederland voordat zij naar de basisschool gaan naar een kinderdagverblijf. In het afgelopen decennium is door de invoering van de Regeling Uitbreiding Kinderopvang en Buitenschoolse Opvang het aantal kindplaatsen in de dagopvang bijna verdubbeld. Met de uitbreiding van het aanbod van kindplaatsen is ook het gebruik van de kinderopvang gestegen. Het werd voor ouders immers makkelijker om een opvangplaats voor hun kind te vinden. In totaal werd in 2004 door 202.386 kinderen gebruikgemaakt van de dagopvang. In 1998 bedroeg dit aantal nog 117.177. Aan de sterke groei van de kinderopvang is vanaf 2004 een einde gekomen. Mogelijke oorzaken kunnen worden gezocht in de verslechterde economische situatie en in de gevolgen van de Wet kinderopvang. In het begin van 2006 werden de eerste tekenen van een voorzichtige groei van de vraag naar kinderopvang echter weer zichtbaar (Ministerie van Sociale Zaken, 2006). Het ministerie van Sociale Zaken heeft in 2006, naar aanleiding van de daling van de proceskwaliteit in de Nederlandse kinderopvang zoals die door het Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek in 2005 is gemeten, onderzoek gedaan naar de mogelijkheden voor verbeteringen van die (proces)

kwaliteit. Dit met als doel in de toekomst betere kwaliteit te kunnen leveren en die kwaliteit ook te waarborgen. De theorie van Vygotsky die veronderstelt dat goed afgestemde interactie tussen volwassene en kind van belang is voor de ontwikkeling en het uitbreiden van vaardigheden en hogere denkniveaus, past goed bij de aandacht die er is voor de kwaliteit van kinderopvang. Zijn theorie heeft ook veel invloed gehad op de manier waarop het onderwijs en de opvang van jonge kinderen is ingericht (De Vries, 2005). Onderzoek heeft namelijk uitgewezen dat de wijze waarop leidsters in het directe contact omgaan met kinderen de belangrijkste voorspeller is van pedagogische kwaliteit in de kinderopvang (Arnett, 1989; Howes, 1983; Howes & Rubenstein, 1985; McCartney, 1984).

Er is al veel bekend over de kwaliteit van de zorg in de Nederlandse kinderopvang, maar nog weinig over de pedagogische kwaliteit. In dit afstudeeronderzoek wordt gekeken naar een belangrijk deel van de pedagogische kwaliteit, namelijk het taalgebruik in brede zin van de leidsters in interactie met de kinderen met het oog op hun taalontwikkeling en latere geletterdheid. Deze studie beoogt een beschrijving en analyse van het taalgebruik van leidsters tijdens de lunch in de kinderopvang in Nederland. Net als in het onderzoek van Cote is dit een goed meetmoment omdat leidsters de tijd hebben om met kinderen in gesprek te gaan. In deze studie wordt gebruik gemaakt van de definitie van *non-present talk* zoals De Blauw en Baker (2008) die gebruiken in hun onderzoek naar *non-present talk* en de *narrative ability* van Nederlandse jonge kinderen in interactie met hun moeders. Zij delen *non-present talk* op in vier categorieën die deels overlappen met de definitie van Dickinson en Smith (1991) die Cote gebruikte in haar studie. De vier categorieën zijn; gesprekken over het verleden, over de toekomst, gesprekken over iets anders buiten het hier en nu en ‘fantasie’ gesprekken. Gesprekken over gebeurtenissen uit het verleden en de toekomst werden al eerder genoemd bij het onderzoek van Dickinson en anderen (2001) als *narratives*. Met gesprekken over iets anders buiten het hier en nu, wordt bijvoorbeeld bedoeld het geven van uitleg, praten over gevoelens en het delen van ideeën. Ook dit rekende Cote mee in haar studie naar *non-present talk* als *explanatory talk*. De categorie die bij de definitie van De Blauw en Baker erbij komt is de categorie ‘fantasie’. Deze sluit nauw aan bij de *narratives*, maar hierbij horen ook ‘doen- alsof’ spelletjes. ‘Play creates the zone of proximal development of a child. In play a child always behaves beyond his or her average age, above his or her daily behaviour; in play it is as though he or she were a head taller...’ (Vygotsky, 1978, p. 342). Een voorbeeld van zo’n spelletje aan tafel is als een kind doet alsof de beker melk hete koffie is. De lerares kan hierop ingaan door net als de kinderen te doen of zij haar mond aan de koffie brandt of door te vragen of ze er misschien suiker in willen. Fantasie vraagt hetzelfde van een kind als bij een verhaal over een gebeurtenis uit het verleden. Het is namelijk niet mogelijk om de omgeving als directe ondersteuning voor het verhaal te gebruiken. Objecten en personen hebben in een fantasie namelijk een andere rol en daarmee is het aan de taal van het kind om het verhaal of het spelletje duidelijk te maken. Dickinson en Smith (1991) rekenen deze categorie niet expliciet mee bij hun definitie van *non-present talk*. Zij zeggen echter wel dat het taalgebruik bij ‘doen- alsof’ spel het gebruik van zeldzame of nieuwe woorden in de hand werkt en dit is stimulerend voor de taalontwikkeling. Het gebruik van deze vorm

van taal laat dan ook een licht positieve relatie zien met vaardigheden die een voorspeller zijn van latere geletterdheid zoals het kunnen vertellen en begrijpen van een verhaal.

In deze studie wordt gekeken naar de mate waarin *non-present talk* wordt gebruikt door de leidsters, waar de gesprekken over gaan en of dit taalgebruik samenhangt met bepaalde omstandigheden. Deze omstandigheden zullen zijn; de leidster- kind ratio, de opleiding die de leidsters genoten hebben, het aantal jaar ervaring in de kinderopvang en de opleiding van de ouders van de kinderen.

De onderzoeksvraag hierbij is:

Wat is de pedagogische kwaliteit van de interactie tussen leidsters en kinderen tijdens de maaltijden op het kinderdagverblijf? Deze vraag is opgedeeld in drie deelvragen:

1. In welke mate en op welke manier vinden er *non-present talk* conversaties plaats tijdens de lunch?
2. Waarop heeft het *non-present talk* taalgebruik van de leidsters betrekking?
3. Met welke omstandigheden hangt het *non-present talk* taalgebruik van de leidsters samen?

## Hoofdstuk 2 Methode

### 2.1 Operationalisatie en afbakening van het begrip *non-present talk*

De algemene vraagstelling van dit onderzoek luidde als volgt: Wat is de pedagogische kwaliteit van de interactie tussen leidsters en kinderen tijdens de maaltijden op het kinderdagverblijf? Een deel van die ‘pedagogische kwaliteit van de interactie’ wordt bepaald door het taalgebruik ‘buiten het hier en nu’ van leidsters in interactie met kinderen, het *non-present talk* taalgebruik. Om dit taalgebruik te onderzoeken is de vraagstelling opgedeeld in drie deelvragen:

1. In welke mate en op welke manier vinden er *non-present talk* conversaties plaats tijdens de lunch?
2. Waarop heeft het *non-present talk* taalgebruik van de leidsters betrekking?
3. Met welke omstandigheden hangt het *non-present talk* taalgebruik van de leidsters samen?

Bij de deelvragen wordt onderscheid gemaakt in een *non-present talk* ‘uiting’ en een ‘fragment’. Dit onderscheid wordt gemaakt om te onderzoeken of leidsters vooral losse *non-present talk* uitingen doen, of dat deze ingebed zijn in gesprekjes. Een uiting is een enkele *non-present talk* opmerking van een leidster. Een uiting kan op zichzelf een fragment zijn als er geen respons volgt of als er geen uiting volgt van de leidster. Een fragment kan echter ook een reeks opmerkingen van de leidster achter elkaar zijn of een gesprekje tussen de leidster en een kindje. Een fragment begint als er een *non-present talk* uiting wordt gedaan en eindigt als er wordt overgegaan op *present talk* of als de leidster een gesprekje beëindigt of niet verder praat. Als een leidster bijvoorbeeld veel uitingen doet, maar weinig fragmenten heeft, kan dit twee dingen betekenen; of ze praat veel tegen de kinderen en gebruikt daarbij veel losse opmerkingen achter elkaar zonder dat er respons komt, of ze voert weinig, maar lange gesprekken met de kinderen. De aantallen op zich zeggen nog weinig over de aard van het *non-present talk* taalgebruik van de leidster. De video-opnames of de Childes (Child Language Data Exchange System, MacWinney, 2000) transcripten zijn nodig om te zien hoe de leidster *non-present talk* gebruikt. Hieronder wordt ingegaan op de operationalisatie van de drie deelvragen door per deelvraag te beschrijven welke indicatoren van belang waren.

#### 2.1.1 Deelvraag 1

Om de deelvraag ‘In welke mate en op welke manier vinden er *non-present talk* conversaties plaats tijdens de lunch?’ te beantwoorden is gekeken naar vier indicatoren:

- het aantal *non-present talk* uitingen gericht tot kinderen per 30 minuten per leidster
- percentage één- op- één gesprekken en groepsgesprekken
- interactiematen (initiatief/ respons/ turn- about) van de gesprekken
- percentage van gesprekken waarbij het initiatief bij de leidster ligt en bij de kinderen

Als eerste is het aantal *non-present talk* uitingen onderzocht. Niet alle lunches duurden even lang, het aantal minuten van de lunches liep uiteen van 30:30 tot 45:50. Daarom is het aantal uitingen per lunch omgerekend naar een standaardduur van 30 minuten. Op die manier kan het aantal *non-present talk* uitingen van een leidster per lunch worden vergeleken met dat van andere leidsters, maar kan er ook een gemiddelde worden gegeven van het aantal uitingen. Het aantal uitingen van een leidster is berekend met de frequentieanalyse in Childes. Het omrekenen naar een standaardduur van 30 minuten is gedaan door de duur van de lunches in minuten om te zetten naar seconden. Vervolgens is het totale aantal *non-present talk* uitingen van een leidster gedeeld door het totaal aantal seconden van de lunch en vermenigvuldigd met 30 minuten, 1800 seconden. [VB. Leidster M, 38:40 minuten lunch, 118 uitingen:  $38 \text{ (min)} \times 60 \text{ (sec.)} = 2280 + 40 = 2320 \text{ seconden}$ .  $118 / 2320 = 0,05 \times 1800 = 91,5$ ].

Als tweede is er gekeken naar de manier waarop een leidster met de kinderen uit de groep praat. Zijn dit veel één- op- één gesprekjes of praat de leidster met meerdere kinderen tegelijk waardoor er een groepsgeprek ontstaat? Een groepsgeprek is in deze studie gedefinieerd als een gesprek tussen de leidster en meer dan een kindje over hetzelfde onderwerp. Om dit te berekenen is geturfd hoe vaak er tijdens de 15 lunches een groepsgeprek plaatsvond. Dit aantal is gedeeld door het totale aantal fragmenten en vermenigvuldigd met 100 om het percentage groeps gesprekken te berekenen. Het overige percentage is een één - op- één gesprek of een enkele uiting van de leidster.

Als derde is er gekeken naar de interactiematen van de gesprekken. Dat wil zeggen of de gesprekjes bestaan uit een initiatief, een respons en een *turn-about*, een reactie op de respons, of dat het bij een uiting blijft waar geen respons op volgt. Deze indicator was lastig exact te berekenen om verschillende redenen. Een *turn-about* is niet altijd een uiting, maar kan ook non-verbaal gedrag zijn, bijvoorbeeld het knikken van het hoofd of het opsteken van een duim. Dit gedrag is vaak niet meegenomen bij de codering. Ook kan het zijn dat voordat de leidster kan reageren een ander kindje reageert en de interactiematen veranderen omdat er een nieuwe gesprekspartner bijkomt. In de sectie 'resultaten' is deze indicator dan ook op een beschrijvende manier besproken.

Als laatste is er gekeken of de gesprekken vooral geïnitieerd worden door de kinderen zelf of dat de leidster vaak de gesprekjes begint. Voor alle lunchgesprekken is geturfd hoe vaak een kindje het initiatief neemt bij een gesprek. Vervolgens is dit aantal gedeeld door het totaal aantal fragmenten van de lunch en vermenigvuldigd met 100 om het percentage te berekenen. [VB. Leidster In, frequentie initiatief kind 14, in totaal 21 fragmenten:  $14 / 21 = 67\%$ ]. Uiteindelijk wordt bij de sectie 'resultaten' alleen het totaal weergegeven, waarbij de initiatieven van de kinderen van alle 15 lunches bij elkaar zijn opgeteld en gedeeld door het totaal aantal fragmenten van alle lunches.

### 2.1.2 Deelvraag 2

Om de deelvraag 'Waarop heeft het *non-present talk* taalgebruik van de leidsters betrekking?' te beantwoorden is gekeken naar het onderwerp van een gesprek of van een enkele uiting. Het begrip *non-present talk* is in deze studie als volgt gedefinieerd: een uiting over een gebeurtenis uit het

verleden, de toekomst, iets anders buiten de lunchsituatie en een uiting binnen een fantasieverhaal, een doen- alsof spelletje, een liedje of een grapje. Uiteindelijk is het begrip *non-present talk* opgedeeld in zes categorieën om onderscheid te kunnen maken in onderwerp van gesprek.

De categorieën zijn:

- Verder verleden: een uiting over een gebeurtenis uit het verleden tot aan de dag van de lunch.
- Direct verleden: een uiting over een gebeurtenis op de dag van de lunch tot aan het begin van de lunch.
- Directe toekomst: een uiting over een gebeurtenis op de dag van de lunch vanaf het einde van de lunch tot aan de volgende morgen.
- Verdere toekomst: een uiting over een gebeurtenis in de toekomst vanaf de dag na de lunch.
- Anders: een uiting over iets buiten de lunchsituatie zoals het geven of vragen van uitleg en het delen van gevoelens.
- Fantasie: een uiting binnen een verhaal, een doen- alsof spelletje, een liedje of een grapje.

De Blauw en Baker (2008) en Dickinson en Smith (1991) gebruikten in hun definitie van *non-present talk* de woorden 'buiten het hier en nu'. Het 'hier en nu' is in deze studie gedefinieerd als 'de lunchsituatie'. Een uiting over iets buiten de lunchsituatie en binnen een van de categorieën werd tot *non-present talk* gerekend. Het zingen van liedjes werd door Cote (1993) als een '*language routine*' gezien en werd daarom niet meegerekend als *non-present talk*. In deze studie behoorde het zingen van liedjes wel tot een categorie omdat het taalgebruik in een liedje vaak anders is dan dagelijks taalgebruik. Een liedje maakt vaak gebruik van rijm of is een klankenspel van woorden, zoals het liedje 'Tippe tippe' dat vaak wordt gezongen voordat de kinderen mogen eten. Ook zingen ze liedjes over bijvoorbeeld een krokodil en Sinterklaas en Zwarte Piet die direct een beroep doen op de fantasie. Een liedje werd in deze studie in sommige gevallen ook als een verhaal gezien dat wordt gezongen in plaats van voorgelezen. Na twee opnameanalyses is besloten de categorieën 'uitingen over het verleden' en 'uitingen over de toekomst' nog eens op te delen in twee categorieën zoals hierboven al is beschreven. Door onderscheid te maken in verder en direct verleden en verdere en directe toekomst is de onderzoeksvraag nauwkeuriger te beantwoorden. De definitie van 'het hier en nu' en daarmee van *non-present talk* is gedurende de analyses een maal aangepast. In eerste instantie werden uitingen die over gebeurtenissen in het verleden of over de toekomst werden gedaan, maar nog wel betrekking hadden op gebeurtenissen uit de lunch, meegerekend. Later is besloten uitingen als 'was het lekker' en 'je krijgt zo nog een boterham als deze op is' niet meer tot de categorie 'directe toekomst' en 'direct verleden' te rekenen. Deze uitingen hebben namelijk direct betrekking op de lunchsituatie, worden continu gemaakt en stimuleren daarmee niet de taalverwerving van de kinderen. Het is 'routine taalgebruik' zoals Cote (1993) het zou hebben geformuleerd.

Met behulp van Childes zijn frequentieberekeningen gemaakt voor elke categorie. Het totaal aan uitingen binnen een categorie is gedeeld door het aantal leidsters om een uitspraak te kunnen doen over het gemiddelde aantal uitingen per leidster per categorie. Ook zijn er met behulp van Childes

kwalitatieve analyses gedaan om te kijken wat dit *non-present talk* taalgebruik was binnen de categorieën.

### 2.1.3 Deelvraag 3

Om de onderzoeksvraag ‘Met welke omstandigheden hangt het *non-present talk* taalgebruik van de leidsters samen?’ te beantwoorden is gekeken naar vier indicatoren:

- leidster- kind ratio
- opleidingsniveau van de leidster
- het aantal jaar ervaring van de leidster in de kinderdagopvang
- opleidingsniveau van de ouders van de kinderen

De leidster- kind ratio was op alle vier de kinderdagverblijven, in alle groepen ongeveer 1:7. Als de leidster met meer kinderen aan tafel zat, was dit samen met een andere leidster aan een grotere tafel met de hele groep. De grootte van de groepen verschilde zo minimaal dat deze indicator als constante is beschouwd bij de analyses.

Dickinson (2001) heeft in zijn onderzoek gekeken naar de samenhang tussen het opleidingsniveau van de leidster en het taalgebruik in interactie met de kinderen. Er bleek geen direct verband tussen het opleidingsniveau van de leidster en het *non-present talk* taalgebruik tijdens de lunch. Wel bestond er een positief verband met het gebruik van nieuwe woorden tijdens een vrij spel moment en met meer analytische gesprekken bij het voorlezen. In deze studie is het opleidingsniveau van de leidsters als constante beschouwd bij de analyses. Van de 14 vaste leidsters hadden er 12 een MBO studie en 2 een HBO studie. Een vaste leidster had geen specifieke opleiding genoten, net als de invalleidster. Daarmee was de kans dat er onderscheid gemaakt kon worden in opleidingsniveau door deze indicator aan de analyses toe te voegen nagenoeg nihil.

Uiteindelijk zijn er twee indicatoren meegenomen in de analyse naar de samenhang tussen omstandigheidfactoren en het aantal *non-present talk* uitingen. Als eerste is er gekeken naar de relatie tussen het aantal jaar ervaring van de leidster en het aantal *non-present talk* uitingen. Om deze relatie te berekenen wordt in SPSS een kruistabel gemaakt van de scores op deze twee variabelen. Daarvoor moeten deze worden omgezet in categorieën. Voor de onafhankelijke variabele ‘aantal jaar ervaring’ zijn twee categorieën gebruikt;  $\leq 10$  jaar ervaring en  $> 10$  jaar ervaring. Voor de afhankelijke variabele ‘het aantal *non-present talk* uitingen’ is gekozen voor zes categorieën na bestudering van de verschillende aantallen per leidster; 0-20, 20-40, 40-60, 60-80, 80-100 en 100-120 uitingen per lunch per leidster. De samenhang wordt uitgedrukt in Spearman’s Rho. Deze correlatiecoëfficiënt geeft de samenhang weer tussen de twee variabelen waarbij +1 een positieve samenhang betekent, een 0 aangeeft dat er geen samenhang bestaat tussen twee variabelen en -1 een negatieve samenhang betekent. Deze relatie is eenzijdig getoetst omdat de hypothese was dat er een positieve samenhang bestaat tussen het aantal jaar ervaring en het aantal *non-present talk* uitingen. Dat wil zeggen dat hoe meer ervaring een leidster heeft in de kinderdagopvang, hoe meer *non-present talk* uitingen zij doet. Bij



deze analyse is de vaste invalleidster niet meegenomen omdat er geen gegevens bekend waren over het aantal jaar ervaring in de kinderdagopvang.

Als laatste is er gekeken of het aantal *non-present talk* uitingen samenhang met het opleidingsniveau van de ouders van de kinderen. Dickinson (2001) veronderstelde dat de sociaal economische achtergrond en opleiding van ouders invloed had op het *non-present talk* taalgebruik van leidsters. Deze samenhang heeft hij niet direct getoetst, maar wel bleek dat leidsters meer stimulerende taal gebruikte in interactie met kinderen die al een lichte voorsprong op taalkundig gebied hadden op andere kinderen. Zijn hypothese was dat ouders met een hogere sociaal economische achtergrond hun kinderen eerder de ‘opdracht’ meegeven om gesprekjes te voeren, maar ook dat deze ouders eerder op een leidster zullen afstappen met de vraag of zij er op wil toezien dat bepaalde vaardigheden worden gestimuleerd bij hun kind. In deze studie was van alle kinderen het opleidingsniveau van de ouders bekend. Bij de analyse is alleen het opleidingsniveau van de ouders meegenomen van de kinderen waar de leidster gesprekjes mee voert. Hieronder in Tabel 1 is het opleidingsniveau van de ouders van alle kinderen te zien die gesprekjes voerden met hun leidster en het ‘gemiddelde’ opleidingsniveau per groep.

Tabel 1 Overzicht van opleidingsniveau van de ouders en het gemiddelde per groep

Leidster	Opleidingsniveau van de ouders			Gemiddeld
	Hoog	Middel	Laag	
M	5	0	0	hoog
A	3	0	0	hoog
C	4	0	0	hoog
R	5	0	0	hoog
Li	1	1	0	hoog
J	6	0	0	hoog
D	4	0	0	hoog
I	1	3	1	middel
L	2	1	2	middel
W	4	3	1	middel
Le	2	4	0	middel
E	1	2	1	middel
Ad	2	2	0	hoog
In	3	2	0	hoog
Je	1	3	0	middel
Totaal	44	21	5	

De opleidingen zijn opgedeeld in drie niveaus; hoog, middel en laag. Het HBO en het WO behoorden tot ‘hoog’, het MBO, de havo en het vwo behoorde tot ‘middel’ en het basisonderwijs, de mavo en het vmbo behoorde tot ‘laag’. Als er verschillende niveaus waren, werd er een ‘gemiddelde’ berekend. Bij een gelijke verdeling van verschillende niveaus werd het niveau naar boven ‘afgerond’. Zoals uit het onderzoek van Dickinson (2001) bleek, maken leidsters namelijk meer gebruik van stimulerende taal in het bijzijn van kinderen met een al verder ontwikkeld taalgevoel. Als er in een groep van vier kindjes, twee ouderparen zijn met het niveau ‘middel’ en twee met het niveau ‘hoog’, werd bij de analyse voor een ‘hoog’ opleidingsniveau gekozen voor de gehele groep. Statistisch gezien is dit geen waterdichte formule, de resultaten moeten dan ook voorzichtig worden geïnterpreteerd. Ook bij deze analyse is gebruik gemaakt van de zes categorieën van ‘het aantal *non-present talk* uitingen’ om Spearman’s Rho te kunnen berekenen. Omdat Dickinson een positieve samenhang veronderstelde is deze relatie eenzijdig getoetst. Dat wil zeggen dat hoe hoger het opleidingsniveau van de ouders is, hoe meer *non-present talk* uitingen de leidster doet.

## 2.2 Werving van de respondenten

Aan deze studie deden 15 leidsters mee. In Tabel 2 staat een overzicht van de leidsters, hier met de voorletter van hun naam genoemd, de stad van het kinderdagverblijf (KDV), de sekse van de leidster, het aantal jaar ervaring van de leidsters in de kinderopvang en hun opleiding.

Tabel 2. Overzicht van gegevens van alle leidsters.

Leidster	KDV	Sekse	Aantal jaar ervaring	Opleiding
M	Eindhoven	V	14,5	MBO
A	Eindhoven	V	14,5	HBO
C	Eindhoven	V	9	MBO
R	Eindhoven	V	13	MBO
Li	Eindhoven	V	<i>Missing value</i>	<i>Missing value</i>
J	Utrecht	M	5	MBO
D	Utrecht	V	10	HBO
I	Den Haag	V	15	MBO
Ly	Den Haag	V	2	MBO
W	Den Haag	V	13	MBO
Le	Arnhem	V	12,5	MBO
E	Arnhem	V	8	MBO
Ad	Arnhem	V	12	Geen
In	Arnhem	V	33	MBO
J	Arnhem	V	25	MBO

In het kader van het onderzoek 'Kinderen onder elkaar' is er contact opgenomen met verschillende kinderdagverblijven. Uiteindelijk hebben vier kinderdagverblijven uit de steden Eindhoven, Arnhem, Den Haag en Utrecht toegezegd mee te willen werken aan dit onderzoek, uitgevoerd door de Universiteit Utrecht. De onderzoeksvraag is hoe de (vriendschaps) relaties tussen kinderen van 2 en 3 jaar in kinderdagverblijven in de groep eruit ziet, hoe een balans wordt gevonden tussen de individuele behoeftes van kinderen en de groepsactiviteiten en hoe kinderen omgaan met hun emoties (met of zonder de hulp van de leidster). Om deze vragen te beantwoorden wordt gekeken naar de groep als geheel en naar individuele kinderen. Het onderzoek wordt uiteindelijk gebruikt om trainingen voor groepsleiding te maken, gericht op het vergroten van de kwaliteit in de kinderopvang. Daarnaast krijgen de leidsters feedback op hun handelen naar aanleiding van de opnames en kunnen zij hierover in gesprek met de onderzoekers. Het beeldmateriaal dat gericht is op de leidsters tijdens de lunch is gebruikt voor dit onderzoek. Veertien van de leidsters die gefilmd zijn voor dit onderzoek zijn vaste leidsters van een groep en één is een vaste invalleidster.

### 2.3 Dataverwerking

De data-analyse is gedaan met behulp van het programma Chat van Chiles (MacWhinney, 2000). Hiermee zijn fragmenten geselecteerd en gecodeerd. Frequentietellingen en de kwalitatieve analyses zijn gedaan met het programma Clan van Chiles. Voor de kwantitatieve analyse van de samenhang tussen omstandigheden van het kinderdagverblijf en het gebruik van *non-present talk* is het programma SPSS gebruikt en deze samenhang wordt uitgedrukt in Spearman's Rho.

### 2.4 Procedure

De leidsters kregen de opdracht de lunch te nuttigen zoals zij dit normaal gesproken zouden doen. Zij kregen elk een microfoonje met een zendertje eraan om hun taalgebruik duidelijk op te nemen. De camera stond duidelijk op de leidster gericht, van de zijkant, de voorkant of de achterkant. Dit werd per opname bekeken en afgestemd op de mogelijkheden van de ruimte. De leidsters en kinderen zijn in het kader van het onderzoek 'Kinderen onder elkaar' gedurende een langere periode gefilmd aan tafel, tijdens het buitenspelen, bij vrije spel momenten en apart met een interviewer. Hierdoor mag worden aangenomen dat de camera weinig tot geen invloed meer heeft op het gedrag van de leidster en de kinderen.

### 2.5 Betrouwbaarheid

De eerste video-opnameanalyse is volledig bekeken door een tweede beoordelaar voor het vaststellen van het concept *non-present talk*. Vervolgens is 13% van de totale duur van de lunches bekeken door een tweede beoordelaar. Omdat het bij deze studie alleen om het gebruik van *non-present talk* taalgebruik ging, is het aantal *present talk* fragmenten niet gecodeerd. Het was daarom niet mogelijk om hiervoor de inter-beoordelaars betrouwbaarheid te berekenen. Wel kan een uitspraak

gedaan worden over de overeenkomst van de selectie van *non-present talk* fragmenten. In totaal was er 9 uur, 12 minuten en 41 seconden lunchopname. De tweede beoordelaar van de videofragmenten heeft twee lunches bekeken die bij elkaar 76 minuten en 33 seconden duurde. Onafhankelijk van de eerste beoordelaar heeft zij fragmenten met *non-present talk* taalgebruik van de leidster in interactie met de kinderen geselecteerd. Als van beoordelaar één wordt uitgegaan, werden er tijdens deze twee lunches 24 *non-present talk* gesprekjes gevoerd met een duur van 4 minuten en 24 seconden. Beoordelaar twee selecteerde 20 gesprekjes, met een overeenkomst van 75%. Daarbij moet worden opgemerkt dat beide beoordelaars het taalgebruik van de overige 76 minuten en 33 seconden niet selecteerde omdat dit *present talk* was. Daarmee is de overeenstemming een stuk groter dan 75%. Hieronder staat in Tabel 3 een overzicht van de overeenkomst en afwijking in de selectie van fragmenten.

Tabel 3 Overzicht van het aantal *non-present talk* fragmenten geselecteerd door beoordelaar 1 en 2

		Beoordelaar 1		Totaal
		NPT	Geen NPT	
Beoordelaar 2	NPT	20	3	27
	Geen NPT	4	0	

De exacte inter-beoordelaars betrouwbaarheid kan niet berekend worden omdat de *present talk* fragmenten niet zijn genoteerd. Naast de twee lunches heeft de tweede beoordelaar ook *non-present talk* fragmenten van twee andere lunches bekeken die door de eerste beoordelaar geselecteerd waren en zij heeft de uitingen van de leidsters ook gecodeerd. Hierover is de inter-beoordelaars betrouwbaarheid berekend met behulp van Cohen's Kappa. Deze is 0,87 en dat is een sterke overeenstemming.

Tijdens de analyse zijn de categorieën 'anders' en 'fantasie' nog onderverdeeld in subcategorieën om verder onderscheid te kunnen maken in het onderwerp van gesprek. 'Anders' is onderverdeeld in 'didactisch' en 'gevoelens'. 'Fantasie' is onderverdeeld in 'verhaaltjes en doen- alsof spel', 'liedjes' en 'grapjes'. Voor deze subcategorieën is geen betrouwbaarheid meer berekend en de resultaten hiervan dienen dan ook met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd te worden.

## Hoofdstuk 3 Resultaten

### 3.1 Deelvraag 1

Om de eerste deelvraag ‘In welke mate en op welke manier vinden er *non-present talk* conversaties plaats tijdens de lunch?’ te beantwoorden is als eerste gekeken naar het aantal *non-present talk* uitingen van de leidster gericht tot de kinderen en het aantal gesprekjes tijdens een de lunch. Dit absolute aantal is ook omgerekend naar een standaardduur van 30 minuten om de leidsters te kunnen vergelijken met elkaar. Hieronder in Tabel 4 staat een overzicht van deze aantallen.

Tabel 4 Het absolute totale aantal non- present talk uitingen per leidster, het absolute totale aantal fragmenten per leidster en het gemiddelde totale aantal non- present talk uitingen en fragmenten per leidster omgerekend naar 30 minuten lunch

Leidsters	Absolute aantal uitingen	Uitingen omgerekend naar 30 min.	Absolute aantal fragmenten	Fragmenten omgerekend naar 30 min.
M	118	91.5	25	19,3
A	33	31.4	12	11,4
C	48	35.7	15	11,1
R	59	57.7	28	27,3
Li	9	8.6	5	4,7
J	24	19.8	9	7,4
D	26	18.7	6	4,3
I	62	40.5	21	13,7
L	83	75.3	19	17,2
W	136	90.0	24	15,8
Le	111	109.1	16	15,7
E	21	16.3	9	7,0
Ad	52	46.5	12	10,7
In	125	94.3	21	15,8
J	39	32.5	10	8,3

In totaal zijn er 946 *non-present talk* uitingen gedaan. Gemiddeld zijn dat 63 uitingen per leidster. Het totale aantal *non-present talk* uitingen per leidster omgerekend naar 30 minuten loopt erg uiteen. De leidster met de minste uitingen doet gemiddeld 8,6 *non-present talk* uitingen tijdens een lunch van 30 minuten. Het laagste absolute percentage *non-present talk* gebruik tijdens de lunch is 5%. De leidster met het hoogste absolute percentage voert 23% van de tijd *non-present talk* gesprekjes. Hierbij moet wel opgemerkt worden dat de leidster die het minst aantal *non-present talk* uitingen doet, de vaste invalleidster was die nog geen opleiding heeft genoten voor dit vak. Het gemiddeld aantal uitingen omgerekend naar 30 minuten varieert van 8,6 tot 109,1. Deze 946 uitingen zijn verdeeld over 232

fragmenten. Er wordt gesproken over ‘fragmenten’ in plaats van ‘gesprekken’ omdat een enkele uiting ook als fragment gerekend wordt. Het aantal fragmenten varieert ook sterk per leidster van 4,3 fragmenten in 30 minuten lunch tot 27,3. Sommige van deze fragmenten bestaan uit een enkele uiting van een leidster, anderen uit een groot aantal uitingen heen en weer. Dit aantal zegt op zichzelf daarom niets over het aantal *non-present talk* uitingen.

Als tweede is er gekeken naar hoe de gesprekken over het algemeen gevoerd worden, of dat veel één- op- één gesprekken of juist groepsgesprekken zijn. Van de 232 fragmenten zijn er 31 fragmenten waarbij de leidster een gesprek heeft met meerdere kinderen over hetzelfde onderwerp, dat is 13% van het geheel. De meerderheid van de fragmenten, 87 % is een één- op- één gesprek waarbij de leidster met een kindje praat of een enkele uiting doet. Hieronder staat een voorbeeld van een kort gesprek tussen een leidster en een meisje dat net een zusje heeft gekregen. Daarna volgt een voorbeeld van een groepsgesprek waarbij de leidster heel bewust een aantal kinderen betreft bij het gesprek over het al dan niet naar het kinderdagverblijf gaan de volgende dag.

(1) Leidster C, Childes regel 31

Leidster: *‘Jouw mama had een baby in de buik gehad he?’*

Leidster: *‘Nu heb je Valerie.’*

Kindje: *‘Ja.’*

Leidster: *‘Ja.’*

(2) Leidster Ad, Childes regel 54

Kindje 1: *‘xxx mama zo xxx niet naar Kakel.’*

Leidster: *‘Morgen kom je niet naar het kinderdagverblijf nee dat klopt.’*

Kindje 1: *‘Ik ook niet.’*

Kindje 2: *‘Nee.’*

Leidster: *‘Morgen jij ook niet Baran?’*

Leidster: *‘Ik kom morgen ook niet naar het kinderdagverblijf.’*

Kindje 1: *‘Nee.’*

Leidster: *‘Ik ga morgen naar school.’*

Kindje 2: *‘Ik ook.’*

Leidster: *‘Ga jij morgen ook naar school?’*

Kindje 3: *‘Ik ga ook naar school.’*

Leidster: *‘Ga jij ook al naar school?’*

Leidster: *‘Nou dan is het kinderdagverblijf morgen leeg.’*

Leidster: *‘En jij Sophia kom jij morgen op het kinderdagverblijf?’*

Leidster: *‘En Shaka waar ga jij morgen naartoe?’*

Kindje 4: *‘Thuis Shaka school.’*

Leidster: *'Kom jij naar het kinderdagverblijf of ga je naar school?'*

Kindje 4: *'Shaka school.'*

Er is ook gekeken naar de interactiematen van de gesprekjes. Dat wil zeggen of er sprake is van een *turn-about*, een reactie op de respons of dat er alleen een initiatief is, met of zonder respons. Een voorbeeld van een gesprekje waar duidelijk sprake is van een *turn-about* is van een leidster die ziet dat een kindje heel moe is.

(3) Leidster In, Childes regel 234

Leidster: *'Ach zal ik je even in bedje leggen?'*

Kindje: *'Mijn, mijn mama heb e bedje.'*

Leidster: *'Ga je straks bij mama slapen?'*

Kindje: *'Mijn mama heb e grote bed.'*

Leidster: *'Heeft jouw mama een groot bed?'*

Kindje: *'Jij niet.'*

Leidster: *'Ik heb ook een groot bed.'*

Leidster: *'Ik pas niet meer in een kleintje.'*

Naast de gesprekjes waarbij duidelijk sprake is van een *turn-about*, worden er ook losse opmerkingen gemaakt zoals 'Eet je boterham op, dan kunnen we dadelijk jouw naam op de smeerdiplooma zetten en dan mag je hem straks mee naar huis nemen.' Dit is een voorbeeld van een 'opdracht', een uiting die op zichzelf staat en niet om een respons vraagt. Er worden echter ook opmerkingen gemaakt, zowel door de leidsters als de kinderen, waar geen respons op komt maar waar dit wel gewenst is. Een voorbeeld hiervan is een jongetje dat bij leidster C twee keer vraagt of zij nog bloed heeft, nadat zij haar hand heeft geschaafd aan de kaasschaaf. De leidster gaat hier twee keer niet op in. Het verschilt per leidster hoe vaak zij geen respons geven op een uiting van een kind. Over het algemeen wordt er goed aandacht geschonken aan de uitingen van kinderen, maar het aantal *non-present talk* gesprekjes zou groter kunnen zijn als de leidsters meer op de initiatieven van de kinderen in zouden gaan. Leidsters merken deze kinderen op zo'n moment echter niet op of zijn te druk met iets anders bezig om te antwoorden.

Als laatst is er gekeken hoe vaak het initiatief van de gesprekjes bij een kind of bij de leidster lag. Van de in totaal 232 fragmenten, ligt het initiatief 91 keer bij een kind, dat is 39 % van het totaal. Hieronder staat een voorbeeld van een gesprekje waarbij het initiatief bij het kind ligt.

(4) Leidster R, Childes regel 145

Kindje: *'Brandweer.'*

Leidster: *'Je had een brandweer gekregen van Sinterklaas he.'*

Kindje: *'Ja.'*

### 3.2 Deelvraag 2

Om de tweede deelvraag ‘Waarop heeft het *non-present talk* taalgebruik van de leidsters betrekking?’ te beantwoorden is gekeken naar het onderwerp van een gesprek of een enkele uiting. Hieronder in Tabel 5 staat het gemiddelde aantal *non-present talk* uitingen per categorie waarbij het totale aantal uitingen van alle 15 leidsters is samengenomen en gemiddeld.

Tabel 5 Het gemiddelde totaal aantal non-present talk uitingen, het gemiddelde aantal per categorie en het gemiddelde aantal fragmenten op het totaal aantal uitingen.

Gemiddeld aantal <i>non-present talk</i> uitingen							Gem. aantal fragmenten
VEV	VET	DIV	DIT	AND	FAN	Totaal	Totaal
2	1	3	4	40	13	63	15

NB.1 VEV= ‘Verder verleden’, VET= ‘Verdere toekomst’, DIT= ‘Directe toekomst’, DIV= ‘Direct verleden’, AND= ‘Anders’ en FAN= ‘Fantasie’

NB.2 De getallen zijn op hele getallen afgerond.

Het valt op dat de categorie ‘anders’ het meest voorkomt. Deze categorie bestaat uit het geven van uitleg en het vragen om uitleg over iets buiten het hier en nu en het delen van gevoelens. Bij de codering van de *non-present talk* uitingen is in eerste instantie geen onderscheid gemaakt tussen deze subcategorieën. Toen echter bleek dat het aantal *non-present talk* uitingen voor 63% binnen de categorie ‘anders’ viel, is hier alsnog naar gekeken. Binnen de categorie is een tweedeling gemaakt in ‘didactische uitingen’ en ‘uitingen over gevoelens’. Er is geturfd hoe vaak over gevoelens werd gesproken omdat uit de opnames al duidelijk bleek dat deze subcategorie een stuk minder voorkwam. Het totale aantal uitingen over gevoelens van alle leidsters is gedeeld door het totale aantal uitingen binnen de categorie ‘anders’ en dit getal is vermenigvuldigd met 100 om het percentage te berekenen. Het overige deel is dan het percentage didactische uitingen binnen de categorie ‘anders’. In totaal wordt er 12 keer over gevoelens gesproken, dat betekent dat elke leidster gemiddeld bijna een (0,8) uiting doet over gevoelens. Binnen de categorie ‘anders’ is dat 2%. Hieronder staan twee voorbeelden van zo’n gesprekje.

(5) Leidster W, Childes regel 387

Kindje: *‘Ik ben op jou verliefd.’*

Leidster: *‘Ben jij op mij verliefd?’*

Leidster: *‘Ah!’*

Leidster: *‘Ilse ze is op mij verliefd.’*

(6) Leidster D, Childes regel 68

Kindje: *‘Ik heb inne oog pijn.’*

Leidster: *‘Doet je oog pijn?’*



Kindje: 'xxx.'

Leidster: *'Oh maar Max heeft jou hele lieve kusjes gegeven'*

Leidster: *'Waar doet' ie pijn?'*

De overige 98% van de uitingen binnen de categorie 'anders' zijn didactisch van aard. Dat wil zeggen dat de leidster iets uitlegt aan de kinderen of een vraag stelt over iets buiten het hier en nu. In het voorbeeld hieronder vraagt de leidster aan de kinderen of zij weten wat een ambulance doet nadat ze buiten een sirene horen. Vervolgens geeft zij zelf ook uitleg over de ambulance.

(7) Leidster W, Childes regel 163

Leidster: *'En wat doet de ambulance?'*

Leidster: *'Wat doet de ambulance?'*

Kindje 1: *'Toeter.'*

Leidster: *'Ja en waar waar wat komt 'ie doen dan?'*

Leidster: *'Wanneer komt de ambulance?'*

Kindje 2: 'xxx.'

Leidster: *'Om te rijden. '*

Leidster: *'En waarom rijdt 'ie dan?'*

Kindje 2: *'Omdat omdat.'*

Leidster: *'Omdat er misschien iemand wel een beetje ziek is geworden.'*

Kindje 2: *'Of of gevallen is.'*

Leidster: *'Of gevallen is.'*

Kindje 2: *'Ja.'*

Leidster: *'Dat kan allemaal he.'*

Kindje 2: *'Of je auw heeft.'*

De categorie 'fantasie' is op 'anders' na het grootst. Zowel liedjes, 'doen- alsof' spelletjes, grapjes als verhaaltjes behoren tot deze categorie. Ook voor deze subcategorieën geldt dat ze in eerste instantie niet zijn meegenomen bij de codering. Toen bleek dat 20% van de *non-present talk* uitingen tot deze categorie behoorden, is er alsnog gekeken naar de verdeling van deze subcategorieën. Het onderscheid tussen verhaaltjes en doen- alsof spel bleek lastig. Het praten over een verhaal en het spelen van dat verhaal loopt vaak door elkaar en een onderscheid hierin is dan niet mogelijk. Hieronder staat een voorbeeld van een gesprekje tussen leidster M en een kindje dat stiller is dan anders. De leidster maakt al aan het begin van de lunch een grapje over zijn stemmetje dat weg is en later komt ze er nog eens op terug als hij wel begint met praten. Dit is een mengeling van een verhaaltje en een doen- alsof spelletje omdat ze er beiden in meegaan en gebaren maken alsof zijn stem echt weg is en plots in weer in zijn mond zit.

(8) Leidster M, Childes regel 322

Leidster: *'Jij hebt ineens wel weer je stemmetje teruggevonden geloof ik he?'*

Leidster: *'Ja hoe komt dat?'*

Leidster: *'Waar was het?'*

Leidster: *'Waar was het?'*

Leidster: *'Waar was je stemmetje?'*

Leidster: *'Timo waar was je stemmetje?'*

Leidster: *'Waar had je hem gelaten?'*

Leidster: *'Had je hem gewoon in je mond?'*

Kindje: *'Ja ehm...'*

Er is voor gekozen de twee subcategorieën 'verhaaltje' en een 'doen- alsof spelletje' samen te nemen bij de tweede analyse. Hieruit blijkt dat de verdeling tussen de drie subcategorieën bijna gelijk is. In 30,2% van de gevallen gaat het om een liedje, in 28,6% om een doen- alsof spelletje of een verhaaltje en in 41,2% om een grapje. Voor deze scores kan geen inter-beoordelaars betrouwbaarheid meer berekend worden omdat deze begrippen aan het begin van de studie niet expliciet zijn geoperationaliseerd en deze onderverdeling later in de studie is gemaakt. Deze cijfers dienen daarom met voorzichtigheid te worden geïnterpreteerd. Hieronder staat een voorbeeld van een bekend liedje dat aan het eind van de lunch werd gezongen en een grapje.

(9) Leidster M, Childes regel 244

Leidster: *'Altijd is Kortjakje ziek'*

.....

Leidster: *'Midden in de week maar 's zondags niet.'*

(10) Leidster W, Childes regel 228

Leidster: *'Wat een muizenhapjes neem je.'*

Leidster: *'Kom op.'*

Kindje 1: *'Nee joh xxx.'*

Leidster: *'Nee joh ben je een konijn?'*

Leidster: *'Nou wat een konijnenhapjes neem je dan.'*

De categorieën 'directe toekomst', 'verdere toekomst', 'direct verleden' en 'verder verleden' komen duidelijk minder voor. Het valt op dat de leidsters iets meer uitingen doen over de 'directe toekomst' en het 'directe verleden', maar vooralsnog staan deze vier categorieën niet in verhouding tot de andere twee. Hieronder staat een voorbeeld van een gesprekje over de 'directe toekomst', de 'verdere toekomst', het 'directe verleden' en het 'verdere verleden'.

(11) Leidster M, Childes regel 34

Leidster: *'Ja wel opeten ja lekker.'*

Leidster: *'Kun je vanmiddag weer lekker spelen he.'*

Leidster: *'Als je goed gegeten hebt.'*

(12) Leidster J, Childes regel 68

Leidster: *'Ik denk dat Lennart naar een andere school gaat.'*

Kindje: *'Ik ga naar toch naar de Montessori school?'*

Leidster: *'Ja geloof het wel.'*

Leidster: *'En jij gaat geloof ik naar Dalton.'*

(13) Leidster Le, Childes regel 9

Kindje: *'Het gaat wel goed met me oog.'*

Leidster: *'Oh gelukkig maar.'*

Leidster: *'Daar zat veel zand in het Cloé.'*

Leidster: *'Weet je ook nog wie het gedaan had?'*

Kindje: *'Nee.'*

Leidster: *'Nee weet je niet meer?'*

Leidster: *'Heleboel zand zat erin.'*

Leidster: *'Vond Cloé helemaal niet leuk.'*

(14) Leidster W, Childes regel 200

Kindje 1: *'Dat is sneeuw.'*

Leidster: *'Ook gek het is lente.'*

Leidster: *'Het sneeuwt.'*

Kindje 2: *'Ja.'*

Leidster: *'Wendy heb net allemaal zaadjes in de tuin gedaan.'*

Leidster: *'Die doen het dadelijk niet meer.'*

### 3.3 Deelvraag 3

Om de derde onderzoeksvraag 'Met welke omstandigheden hangt het non- present talk gebruik van de leidsters samen?' te beantwoorden waren in eerste instantie vier indicatoren opgesteld waarvan verondersteld werd dat zij een deel van de omstandigheid bepalen. Na het bekijken van de opnames werd duidelijk dat alle groepen ongeveer evenveel kinderen hadden. De leidster- kind ratio was in elke groep ongeveer 1:7 en kon hierdoor als constante worden beschouwd. Daarnaast bleek dat 11 van de 14 vaste leidsters hetzelfde opleidingsniveau had. Om die reden is besloten ook deze indicator als constante te beschouwen.

Als eerste is toen gekeken naar de invloed van het aantal jaar ervaring van de leidster op het aantal *non-present talk* uitingen. Er blijkt een positieve samenhang te bestaan tussen het aantal jaar ervaring van de leidster en het aantal *non-present talk* uitingen tijdens de lunch ( $R_s = 0,62$ ;  $p < 0,01$ , eenzijdig). Dit betekent dat de verwachting van hoe meer ervaring een leidster heeft in de kinderdagopvang, hoe meer zij gebruik zal maken van *non-present talk* is uitgekomen.

Voor de laatste indicator ‘opleiding van de ouders’ is ook gekeken naar de samenhang met het aantal *non-present talk* uitingen. Er bleek geen significante samenhang te zijn tussen deze twee variabelen ( $R_s = -0,273$ ;  $p > 0,01$ , eenzijdig).

### 3.4 Omgangsstijl van de leidsters

Zoals in de methode van deze studie al werd aangegeven zeggen alleen cijfers weinig over de sfeer aan tafel, de omgangsstijl van de leidster en het *non-present talk* taalgebruik. Uit de analyses blijkt dat leidsters verschillen in hun omgangsstijl met de kinderen. Om toch enigszins een beeld te geven van de verschillen in omgangsstijl tussen de leidsters, staat in tabel 6 een overzicht van de ‘scores’ op de variabelen van deelvraag 1, 2 en 3 van de drie leidsters die het meeste en de leidsters die het minste aantal *non-present talk* uitingen doen.

Tabel 6 Overzicht van de scores op de variabelen van deelvraag 1, 2 en 3 van de drie hoogst en laagst scorende vaste leidsters als het gaat om het aantal *non-present talk* uitingen

	Leidster					
	W	In	M	D	J	E
Ervaring van leidster	13	33	14.5	10	5	8
Lunchtijd	45:19	39:45	38:40	41:30	36:14	38:30
NPT uitingen	136	125	118	26	24	21
NPT fragmenten	24	21	25	6	9	9
Groepsgesprekken	4	5	3	2	1	0
Initiatief van het kind	45.8%	66%	20%	50%	55%	0%
Verder verleden	1	0	1	0	1	0
Verdere toekomst	1	0	0	0	2	0
Direct verleden	0	6	8	1	1	1
Directe toekomst	7	16	10	0	1	3
Anders:	97	91	52	24	17	8
- didactisch	94	89	49	21	17	8
- gevoelens	3	2	3	3	0	0
Fantasie:	30	12	47	1	2	9
- verhaal en doen- alsof	1	3	14	0	2	0
- grapje	9	7	26	1	0	3
- liedje	20	2	7	0	0	6

NB.1 NPT = *non-present talk*

Wat opvalt is dat de lunchduur niet veel verschilt tussen deze zes leidsters. Dat is ook de reden dat bij dit overzicht de absolute aantallen zijn gebruikt om duidelijk en zonder ‘verlies van *non-present talk*’ en de manier waarop leidsters omgaan met de kinderen de verschillen aan te geven. De verschillen tussen de drie hoogst scorende vaste leidsters en de drie laagst scorende vaste leidsters zitten vooral in het aantal uitingen, fragmenten en groepsgesprekken, de mate van *turn-about*s en het aantal jaar ervaring. Bij de leidsters die hoog scoren zijn er veel *turn-about*s in gesprekken. De leidsters die laag scoren geven wel een respons en doen losse uitingen, maar nemen weinig initiatief tot een gesprek. Er is ook maar weinig sprake van *turn-about*s. Ook valt op dat zij weinig fantasie gebruiken in hun taalgebruik. Over het algemeen geldt dat de leidsters die alleen respons geven als de kinderen wat zeggen of vragen, vooral bezig zijn met de lunch. De anderen nemen veel zelf het initiatief en kletsen voortdurend met en tegen de kinderen. Zij luisteren naar de kinderen en voeren langere en ‘serieuze’ *non-present talk* gesprekjes of maken juist continu grapjes en zingen liedjes.

## Hoofdstuk 4 Conclusie en Discussie

### 4.1 Conclusie

In de inleiding werd het belang genoemd van het *non-present talk* taalgebruik van leidsters in interactie met kinderen op een kinderdagverblijf met het oog op de taalontwikkeling van kinderen en latere 'geletterdheid'. Dickinson en Tabors (2001) beschrijven in hun studie '*Beginning literacy with language*' de invloed die stimulerend taalgebruik van ouders thuis en van leidsters op het kinderdagverblijf heeft op de taalontwikkeling van kinderen tussen de drie en de vijf jaar oud. Zij hebben onderzoeken meegenomen die het taalgebruik in Nederland doen De Blauw en Baker (2008) op dit moment onderzoek naar '*Non-present talk and narrative ability in young Dutch children*' in interactie met hun moeders. De definitie van *non-present talk* die zij gebruiken is overgenomen in deze studie waarbij voor het eerst wordt gekeken naar het taalgebruik van leidsters in de kinderdagopvang. De algemene vraagstelling van deze studie was: 'Wat is de pedagogische kwaliteit van de interactie tussen leidsters en kinderen tijdens de maaltijden op het kinderdagverblijf?'. Als eerst zullen de resultaten van de deelvragen kort, geïntegreerd, worden samengevat. Deze resultaten vormen de basis voor het beantwoorden van de algemene vraagstelling die na de deelvragen wordt behandeld. Tegelijkertijd zal worden gekeken of de resultaten overeenkomen met eerdere onderzoeksresultaten voor zover dit mogelijk is. Dan volgt de discussie en zullen suggesties voor vervolgonderzoek en aanbevelingen voor de praktijk worden gedaan.

De mate waarin en de manier waarop er *non-present talk* conversaties plaats vinden tijdens de lunch blijkt te verschillen tussen de leidsters. Er is zowel gekeken naar het aantal uitingen als naar het aantal fragmenten om te onderzoeken of de leidsters vooral losse uitingen doen of dat de *non-present talk* uitingen vooral zijn ingebed in gesprekjes. Het totale aantal *non-present talk* uitingen en fragmenten loopt erg uiteen. Over het algemeen geldt dat als een leidster veel *non-present talk* uitingen doet, zij ook veel gesprekjes voert waarbij er sprake is van *turn-abouts*. Deze leidsters voeren vaak ook de meeste groepsgesprekken. Ook zijn er leidsters die minder, maar vooral lange gesprekken voeren. Andere leidsters doen vooral losse uitingen waarop geen respons volgt of reageren alleen als de kinderen wat zeggen waardoor zij alsnog weinig *non-present talk* uitingen doen, terwijl het aantal fragmenten anders doet vermoeden. Het aantal groepsgesprekken is duidelijk minder dan het aantal één- op- één gesprekken. Het lijkt voor de leidsters lastig om met meerdere kinderen over een onderwerp te praten. Ze praten vaak maar tegen een kindje tegelijk. De kinderen zijn in een gesprek vooral gericht op de leidster en reageren nog niet veel vanuit zichzelf op elkaar. De leidsters lijken een groepsgesprek ook maar weinig te stimuleren. Het initiatief van de gesprekken is redelijk verdeeld over de kinderen en de leidster. De leidster is wel vaak degene die een gesprek gaande houdt en vragen blijft stellen.

Ook het onderwerp van de gesprekken is onderzocht. Uit deze analyse blijkt dat het merendeel binnen de categorie 'anders' valt en didactisch georiënteerd is. Dat wil zeggen dat de leidsters veel uitleg geven, om uitleg vragen of gesprekjes voeren over iets anders buiten het hier en nu. Het is niet zo dat ze continu 'lesgeven' aan de kinderen, maar de gesprekjes hebben wel een didactisch karakter. Er wordt dan ook maar weinig over gevoelens gesproken. Naast de categorie 'anders' worden er veel uitingen gedaan binnen de categorie 'fantasie'. Een verklaring hiervoor is onder andere dat op ieder kinderdagverblijf veel liedjes worden gezongen. Ze zingen voor het eten, bij het opruimen van de spullen en bij het 'poetsen van de snoeten'. Daarnaast zingen ze vaak nog een liedje dat samenhangt met het thema van die periode, zoals bij Sinterklaas, of mogen de kinderen zelf nog liedjes kiezen. Dit alles bij elkaar zorgt al snel voor zo'n vier á vijf 'fantasie' uitingen per lunch. Daarnaast worden er ook grapjes gemaakt, verhaaltjes verteld en 'doen- alsof' spelletjes gespeeld die binnen deze categorie vallen. De verdeling tussen de drie subcategorieën is ongeveer gelijk.

Er worden over de hele linie maar weinig uitingen gedaan binnen de categorieën 'verder verleden', 'direct verleden', 'directe toekomst' en 'verdere toekomst'. Het valt op dat de categorieën 'directe toekomst' en 'direct verleden' iets meer voorkomen. Een verklaring zou gezocht kunnen worden in het feit dat leidsters weinig weten van de dingen die de kinderen hebben gedaan in het verdere verleden naast de dagen op het kinderdagverblijf en ook niet op de hoogte zijn van hun verdere toekomst plannen en daardoor geen aanknopingspunten hebben om hiernaar te vragen. Het directe verleden en de directe toekomst behoren daarentegen tot de dag van de lunch en daar kan makkelijker over gepraat worden. Leidsters voeren dus weinig gesprekken over persoonlijke ervaringen, gebeurtenissen, dromen en wensen. Deze resultaten komen overeen met het onderzoek van Tizard en Hughes uit 1984 bij kinderen van vier jaar oud waar ook uit bleek dat leidsters en leerkrachten niet of nauwelijks gebruik maken van 'persoonlijke' *non-present talk*. Het feit dat ouders wel met hun kinderen over persoonlijke dingen buiten het hier en nu praten, wil zeggen dat het wel mogelijk is om met kleine kinderen zulke gesprekjes te hebben. In het eerste hoofdstuk van deze studie werd ook het onderzoek van Beals en DeTemple (1993) en Beals en Snow (1994) naar *non-present talk* tijdens maaltijden thuis genoemd. Hun populatie bestond uit gezinnen met kinderen van drie, vier en vijf jaar oud. De maaltijdgesprekken bestonden gemiddeld genomen over die drie jaar voor 15% uit *narratives* en voor 15% uit *explanatory talk*. Dit betekent dat 30% van de maaltijdgesprekken *non-present talk* was. Dit percentage is echter niet te vergelijken met de cijfers van deze studie naar *non-present talk* taalgebruik van leidsters omdat er niet is gekeken naar de rest van het taalgebruik. Het percentage *non-present talk* op de totale lunchtijd varieerde in deze studie van 5% tot 23%. Er wordt echter niet continu gesproken waardoor het percentage groter zal worden als dit wordt berekend met de totale tijd aan 'taalgebruik van de leidster'.

Als laatst is er onderzocht of het aantal *non-present talk* uitingen samenhangt met bepaalde omstandigheden. Het aantal jaar ervaring van de leidster blijkt samen te hangen met het aantal *non-present talk* uitingen. Leidsters met minder dan 10 jaar ervaring gebruiken minder *non-present talk* dan leidsters met meer dan 10 jaar ervaring. Op basis van de veronderstelling van Dickinson (2001) en de

relaties die er zijn gevonden tussen sociaal-economische achtergrond en taalontwikkeling was er een samenhang te verwachten tussen de opleiding van de ouders van de kinderen en het aantal *non-present talk* uitingen van de leidster. Deze samenhang is onderzocht en bleek niet significant. Een kinderdagverblijf met een groep kinderen van enkel hoog opgeleide ouders behoorde tot de groep waarin de leidsters maar zeer weinig *non-present talk* uitingen deden. Ook lag het initiatief hier vaak bij de kinderen en kwamen er nauwelijks gesprekjes op gang.

Concluderend, als antwoord op de algemene vraagstelling kan gesteld worden dat leidsters in de vier kinderdagverblijven uit deze studie erg verschillen in hun *non-present talk* taalgebruik in interactie met de kinderen. De verschillen die zojuist zijn besproken resulteren in verschillende omgangsstijlen van leidsters met de kinderen. De leidsters die de meeste stimulerende taal gebruiken in deze studie zorgen voor een gezellige, aangename lunch waarbij gelachen wordt en leuke *non-present talk* gesprekjes worden gevoerd. Deze ontstaan op een natuurlijke en spontane manier waarbij zowel de leidster als de kinderen aan het woord zijn. Andere leidsters tonen weinig initiatief en reageren alleen als een kindje wat zegt. Zij zijn vooral bezig met het smeren van de boterhammen, inschenken van melk en zorgen dat iedereen netjes zit tijdens de maaltijd. Voor alle leidsters geldt dat zij weinig gesprekken voeren over gebeurtenissen uit het verleden of de toekomst en dat hun gesprekken didactisch zijn georiënteerd. Het is op dit moment nog niet mogelijk een volledig antwoord te geven op de vraag wat de pedagogische kwaliteit van de interactie tussen leidsters en kinderen in de kinderdagopvang is. Er is meer onderzoek nodig naar deze talige interactie om een volledig beeld te krijgen. En zoals later bij de aanbevelingen nog wordt aangegeven is er geen maat voor deze kwaliteit waardoor het lastig is hier een uitspraak over te doen. Wel kan gesteld worden dat de leidsters die meer *non-present talk* gebruiken, de lunch voor meer dan alleen de maaltijd gebruiken en de taalontwikkeling van kinderen op een leuke, ontspannen manier stimuleren.

#### 4.2 Discussie

Dit onderzoek werd voor het eerst op deze manier uitgevoerd en is dan ook vooral beschrijvend van aard. Er zijn nog maar weinig onderzoeken om de resultaten enigszins mee te kunnen vergelijken. Dit komt niet alleen omdat er weinig andere onderzoeken zijn, maar ook omdat dit een case study was met een kleine populatie van 15 respondenten. Hierdoor is de externe validiteit gering. De resultaten van deze studie gaan op voor een kleine groep leidsters in Nederland van een aantal kinderdagverblijven, maar niet voor leidsters in het algemeen.

De spreiding van de variabele 'opleiding van de ouders' was klein aangezien een laag sociaal-economisch milieu sterk was ondervertegenwoordigd. Dat er geen significante samenhang bestond tussen de twee variabelen in dit onderzoek was daarom niet verwonderlijk. Ondanks de minimale verschillen in niveau is de variabele wel meegenomen in de analyse omdat het een interessante variabele is voor de samenhang met *non-present talk* uitingen.



Cote (1993, 1995, 1997), Tizard en Hughes (1984) onderzochten het taalgebruik van leidsters en Beals en DeTemple (1993), Beals en Snow (1994) en Tizard en Hughes (1984) onderzochten het *non-present talk* taalgebruik van ouders tijdens de maaltijd. Zij drukten dit taalgebruik uit in percentages van alle maaltijdgesprekken, waaronder ook de *present talk* gesprekken. In dit onderzoek is het *present talk* taalgebruik niet bestudeerd. Als dit taalgebruik ook zou zijn genoteerd was een vergelijking met het onderzoek van Cote, Beals en DeTemple, Beals en Snow en Tizard en Hughes beter mogelijk geweest.

#### 4.3 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Cote (1993, 1995, 1997) vond dat de maaltijd, net als voorlezen, een vrije spelsituatie en een groepsactiviteit een ideaal moment is om de taal van kinderen te stimuleren. Die andere settings zijn niet meegenomen in deze studie, maar er zijn wel opnames gemaakt van onder andere een vrij spel moment in het kader van de studie 'Kinderen onder elkaar'. Een eerste aanbeveling voor vervolgonderzoek is om deze twee settings ook te bestuderen op *non-present talk* taalgebruik en ze dan naast elkaar te leggen om het taalgebruik te kunnen vergelijken. Het kan namelijk zijn dat leidsters de taalontwikkeling niet als doel zien van hun werk en de nadruk leggen op de sociale ontwikkeling van de kinderen, zoals bleek uit de studie van Dickinson en Tabors (2001). Ook kan het zijn dat zij niet weten welke mogelijkheden de lunch biedt om de taalontwikkeling van de kinderen te stimuleren, maar dat zij dit wel weten van een andere setting zoals het voorlezen of een groepsactiviteit.

De conclusie van Cote was dat de gesprekken tijdens de maaltijd bijdragen aan de taalontwikkeling van kinderen en dan vooral de blootstelling aan *non-present talk*. Hoe meer blootstelling aan *non-present talk*, hoe beter de score op de *Story Comprehension Task* en de *Receptive Vocabulary Task*, beide voorspellers van latere geletterdheid. Dickinson en Tabors hebben de kinderen uit hun onderzoek drie jaar lang gevolgd en konden zo een werkelijke groei in kaart brengen van bijvoorbeeld de woordenschat van kinderen of hun begrip van verhaaltjes. In deze studie is niet gekeken naar de scores van kinderen op taaltesten. Een tweede aanbeveling voor de toekomst is om te kijken naar de werkelijke invloed van het *non-present talk* taalgebruik op geletterdheid door ook de taalontwikkeling van de kinderen op de langere termijn te bestuderen.

De meeste onderwerpen van de gesprekken vallen binnen de categorie 'anders' en zijn didactisch georiënteerd. Een derde aanbeveling is om te onderzoeken waarom dit het geval is en leidsters niet veel over persoonlijke ervaringen of voorkeuren praten. Als dit bekend is kan er beter naar een oplossing worden gezocht die leidsters meer betreft bij het leven van de kinderen, hun interesse wekt voor gesprekjes over het verleden en de toekomst en hen duidelijk maakt hoe belangrijk dit taalgebruik is voor kinderen.

Ook zou het interessant kunnen zijn de leeftijd van de kinderen als variabele op te nemen in het onderzoek. Het is aannemelijk dat kinderen van 24 maanden minder (kunnen) praten dan oudere kinderen. In dit onderzoek is geen onderscheid gemaakt in leeftijd van de kinderen, maar als dit wel gedaan wordt kan onderzocht worden of de leidsters die weinig *non-present talk* gebruiken, misschien

wel jongere kinderen in de groep hebben. Het vraagt waarschijnlijk een stuk meer van een leidster om gesprekjes te voeren met kinderen van 24 maanden dan wanneer ze met acht kinderen aan tafel zit van 40 maanden die elk hun eigen boterham smeren.

De vijfde aanbeveling is om de taal die de kinderen thuis voornamelijk spreken op te nemen in het onderzoek. Kinderen van wie Nederlands niet de voertaal is thuis, hebben waarschijnlijk een ander taalontwikkelingsniveau dan kinderen die overal Nederlands horen. Dit niveau vraagt om een andere begeleiding en dat is de reden dat deze variabele interessant is om mee te nemen in een volgend onderzoek.

Een zesde aanbeveling voor toekomstig onderzoek is om het aantal dagdelen dat de kinderen op een kinderdagverblijf zijn en het aantal jaar dat de leidster de kinderen al kent als variabelen op te nemen in de studie. Een hypothese kan zijn dat leidsters meer *non-present talk* gebruiken in gesprek met kinderen die veel dagen op het kinderdagverblijf zijn omdat ze zo makkelijker over gezamenlijke gebeurtenissen kunnen praten uit het verleden. Ook het aantal jaar dat de leidster de kinderen kent kan meer persoonlijk *non-present talk* taalgebruik in de hand werken omdat leidsters de kinderen beter kennen en andersom.

Uit de genoemde discussiepunten volgt nog een aantal aanbevelingen voor toekomstig onderzoek naar *non-present talk* taalgebruik. Om de resultaten te kunnen vergelijken met het *non-present talk* taalgebruik van ouders en leidsters uit ander onderzoek is ook het bestuderen van het *present talk* taalgebruik van belang.

In de discussie werd genoemd dat de externe validiteit van deze studie niet groot is vanwege het kleine aantal respondenten. Op dit moment wordt het niet zozeer aanbevolen om die validiteit te vergoten door een grotere onderzoekspopulatie. Het is interessanter om eerst deze populatie verder en uitgebreider te onderzoeken. Zoals al eerder werd genoemd door andere settings te bestuderen op *non-present talk* taalgebruik om zo een goede vergelijking te kunnen maken tussen de leidsters en het beeld van het *non-present talk* taalgebruik in vier Nederlandse kinderopvangcentra volledig te maken.

Als laatst is het aanbevolen om in het geval van een grotere onderzoekspopulatie voor een goede spreiding van sociaal-economische achtergrond van ouders te zorgen om de samenhang met *non-present talk* te kunnen onderzoeken.

#### 4.4 Aanbevelingen voor de praktijk

Er is geen maat die voorschrijft hoeveel *non-present talk* gebruik de taalontwikkeling stimuleert. Zolang de kinderen geen vragenvuur aan de schenen wordt gelegd en zolang zij rustig hun boterhammetje kunnen eten tijdens de lunch, lijkt er geen maximum te bestaan voor het aantal *non-present talk* gesprekjes. Kinderen lijken het ook leuk te vinden als de leidster geïnteresseerd in ze is en een gesprekje met ze aangaat. Dat sommige leidsters een flink aantal *non-present talk* gesprekjes voeren bewijst dat het goed mogelijk is om *non-present talk* te gebruiken bij kinderen van deze leeftijd. Voor leidsters die dit niet doen is het een gemiste kans om kinderen uit te dagen gesprekjes te voeren

waarbij ze niet ondersteund kunnen worden door de omgeving en daarmee hun taalontwikkeling stimuleren. Uit deze studie bleek dat gesprekken over het verleden en de toekomst nog maar weinig gevoerd worden. Een gesprek over het verleden lijkt wat meer voor de hand liggend omdat leidsters hier makkelijker naar kunnen vragen en kinderen hier al eerder over kunnen praten. Een gesprekje over de toekomst is echter ook te voeren door bijvoorbeeld te vragen naar wat een kindje later wil worden. Om uit te leggen dat ze graag brandweerman willen worden moeten ze volledig op hun taalontwikkeling bouwen. Op het moment dat een leidster vervolgens vraagt waarom zij dit willen, zullen zij misschien zeggen ‘omdat die in mooie rode auto’s rijden en heel knap zijn omdat ze mensen gaan redden’. Leidsters kunnen dit verhaal aanvullen met nieuwe woorden als dapper, held, sirene, brandweerslang en ladder.

Door ouders bijvoorbeeld een dagboekje bij te laten houden van hun kind of eens in de week een praatje te maken met ouders is het een stuk makkelijker voor leidsters aanknopingspunten te vinden voor een gesprek over het verleden of de toekomst. Het is belangrijk om te beseffen dat het voor ouders een stuk makkelijker is om op een natuurlijke manier met een kindje van drie jaar te kletsen over het afgelopen weekend of de zwemavonturen van die morgen dan voor een leidster. Maar het is ook belangrijk om te beseffen dat het wel mogelijk is om zulke gesprekjes te voeren met kinderen zoals blijkt uit het onderzoek van Tizard en Hughes (1984). Leidsters kunnen, net als ouders, bijdragen aan het taalontwikkelingsproces door betrokken te zijn bij de gebeurtenissen in het leven van een kind, hier gesprekjes over te voeren en niet alleen over de dingen te praten die op dat moment in de directe omgeving gebeuren.

Leidsters met meer ervaring bleken meer *non-present talk* te gebruiken. Een implicatie is dat een onervaren, jong team meer geschoold moet worden over hun rol in de taalontwikkeling. Er is ruimte voor verbetering en er ligt dus een schone taak voor de opleidingen van aankomende leidsters voor de kinderopvang, want tot aan kinderen naar school gaan is er een belangrijke rol weggelegd voor deze leidsters. ‘Ontwikkeling is namelijk niet het resultaat van een eenzame reis naar volwassenheid, maar van een unieke samenwerking van een volwassene, of een ouder kind, met een kind (Bruner, 1986)’.

## Literatuur

- Arnett, J. (1989). Caregivers in Day-Care Centers: Does training Matter?, in: Stremmel, A. J. and Fu, V. R. (1993). Teaching in the Zone of Proximal Development: Implications for Responsive Teaching Practice. *Child & Youth Care Forum*, 22, 5.
- Barrington, B. L. and Hendricks, B. (1989). Differentiating characteristics of high school graduates, dropouts and non- graduates, in: Dickinson, D.K. and Tabors, P.O. (2001). *Beginning Literacy with Language: young children learning at home and at school*. Paul. H. Bookes Publishing Co., Baltimore.
- Beals, D. E. and DeTemple, J. M. (1993). Home contributions to early language and literacy development, in: Dickinson, D.K. and Tabors, P.O. (2001). *Beginning Literacy with Language: young children learning at home and at school*. Paul. H. Bookes Publishing Co., Baltimore.
- Beals, D. E. and Snow, C. E. (1994). "Thunder is when the angels are upstairs bowling", in: Dickinson, D.K. and Tabors, P.O. (2001). *Beginning Literacy with Language: young children learning at home and at school*. Paul. H. Bookes Publishing Co., Baltimore.
- Bus, A., Van IJzendoorn, M. H. and Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning how to read: A meta- analysis on intergenerational transmission on literacy, in: Dickinson, D.K. and Tabors, P.O. (2001). *Beginning Literacy with Language: young children learning at home and at school*. Paul. H. Bookes Publishing Co., Baltimore.
- Cote, L. R. (1993). Mealtimes in Head Start classrooms, in: Dickinson, D.K. and Tabors, P.O. (2001). *Beginning Literacy with Language: young children learning at home and at school*. Paul. H. Bookes Publishing Co., Baltimore.
- Cote, L. R. (1995). Mealtime in Head Start classrooms as an opportunity for literacy development, in: Dickinson, D.K. and Tabors, P.O. (2001). *Beginning Literacy with Language: young children learning at home and at school*. Paul. H. Bookes Publishing Co., Baltimore.
- Cote, L. R. (1997). Mealtime in Head Start classrooms as an opportunity for literacy development, in: Dickinson, D.K. and Tabors, P.O. (2001). *Beginning Literacy with Language: young children learning at home and at school*. Paul. H. Bookes Publishing Co., Baltimore.
- De Blauw, A.T. and Baker A.E. (2008, te verschijnen) 'Non-present talk and narrative ability in young Dutch children' Amsterdam, ACLC, UvA
- Dickinson, D.K. and Smith, M.W. (1991). Descriptive coding system for verbal interactions, in: Dickinson, D.K. and Tabors, P.O. (2001). *Beginning Literacy with Language: young children learning at home and at school*. Paul. H. Bookes Publishing Co., Baltimore.
- Dickinson, D. K. and Snow, C. E. (1987). Interrelationships among pre-reading and oral language skills in kindergartners from two social classes, in: Dickinson, D. K. and Caswell, L. (2007). Building support for language and early literacy in preschool classrooms through in- service

- professional development: Effects of the Literacy Environment Enrichment Program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 243-260.
- Dickinson, D.K. and Tabors, P.O. (2001). *Beginning Literacy with Language: young children learning at home and at school*. Paul. H. Bookes Publishing Co., Baltimore.
- Elbers, L. en Van Loon- Vervoorn, W. (1998). Acquiring the lexicon: Evidence from Dutch research, in: Gillis, S. en Schaerlaekens, A. (2000). *Kindertaalverwerving. Een handboek voor het Nederlands*. Martinus Nijhoff.
- Gray, P. (2002). *Psychology*. Worth Publishers, New York.
- Hart, B. and Risley, T. R. (1995). Meaningful differences in the everyday experience of young American children, in: Dickinson, D.K. and Tabors, P.O. (2001). *Beginning Literacy with Language: young children learning at home and at school*. Paul. H. Bookes Publishing Co., Baltimore.
- Howes, C. (1983). Caregiver behaviour in centre and family day care, in: Stremmel, A. J. and Fu, V. R. (1993). Teaching in the Zone of Proximal Development: Implications for Responsive Teaching Practice. *Child & Youth Care Forum*, 22, 5.
- Howes, C., & Rubenstein, J. (1985). Determinants of toddlers' experiences in day care: Age of entry and quality of setting, in: Stremmel, A. J. and Fu, V. R. (1993). Teaching in the Zone of Proximal Development: Implications for Responsive Teaching Practice. *Child & Youth Care Forum*, 22, 5.
- Lloyd, D. N. (1978). Prediction of school failure from third- grade data, in: Dickinson, D.K. and Tabors, P.O. (2001). *Beginning Literacy with Language: young children learning at home and at school*. Paul. H. Bookes Publishing Co., Baltimore.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., Anthony, J.L. and Barker, T.A. (1998). Development of phonological sensitivity in two- to five- year- old children, in: Dickinson, D. K. and Caswell, L. (2007). Building support for language and early literacy in preschool classrooms through in- service professional development: Effects of the Literacy Environment Enrichment Program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 243-260.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES project. Tools for Analyzing Talk*. 3 Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McCartney, K. (1984). The effect of quality day care environment upon children's language Development, in: Stremmel, A. J. and Fu, V. R. (1993). Teaching in the Zone of Proximal Development: Implications for Responsive Teaching Practice. *Child & Youth Care Forum*, 22, 5.
- Ministerie van Sociale Zaken (2006). *Mogelijkheden voor verbetering van de (proces) kwaliteit in kinderdagverblijven. Eindrapport*. Uitgebracht in opdracht van het Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid, Amersfoort. Verkregen op 18 juni 2008 op <http://www.abvakabofnv.nl/docs/bijlagen/200608/onderzoeksverslag.pdf>

- Nelson, K. (1991). Concepts and meaning in language development, in: Gillis, S. en Schaerlaekens, A. (2000). *Kindertaalverwerving. Een handboek voor het Nederlands*. Martinus Nijhoff.
- Peterson, C. and McCabe, A. (1983). Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative, in: Dickinson, D.K. and Tabors, P.O. (2001). *Beginning Literacy with Language: young children learning at home and at school*. Paul. H. Bookes Publishing Co., Baltimore.
- Rogoff, B. and Wertsch, J. V. (1984). Children's learning in the 'zone of proximal development', in: Stremmel, A. J. and Fu, V. R. (1993). Teaching in the Zone of Proximal Development: Implications for Responsive Teaching Practice. *Child & Youth Care Forum*, 22, 5.
- Rogoff, B. (1990). Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context, in: Stremmel, A. J. and Fu, V. R. (1993). Teaching in the Zone of Proximal Development: Implications for Responsive Teaching Practice. *Child & Youth Care Forum*, 22, 5.
- Scarborough, H. S. and Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers, in: Dickinson, D.K. and Tabors, P.O. (2001). *Beginning Literacy with Language: young children learning at home and at school*. Paul. H. Bookes Publishing Co., Baltimore.
- Shonkoff, J. P. and Phillips, D.A. (2000). From neurons to neighbourhoods: The science of early childhood development, in: Dickinson, D. K. and Caswell, L. (2007). Building support for language and early literacy in preschool classrooms through in- service professional development: Effects of the Literacy Environment Enrichment Program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 243-260
- Snow, C. E., Burns, M. S. and Griffin, P. (1998). Preventing reading difficulties in young children, in: Dickinson, D. K. and Caswell, L. (2007). Building support for language and early literacy in preschool classrooms through in- service professional development: Effects of the Literacy Environment Enrichment Program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 243-260
- Snow, C. (2000). Social perspectives on the emergence of language, in: Gillis, S. en Schaerlaekens, A. (2000). *Kindertaalverwerving. Een handboek voor het Nederland* (p.327). Martinus Nijhoff.
- Teale, W. H. (1984). Reading to young children: Its significance for literacy development, in: Dickinson, D.K. and Tabors, P.O. (2001). *Beginning Literacy with Language: young children learning at home and at school*. Paul. H. Bookes Publishing Co., Baltimore.
- Tizard, B. and Hughes, M. (1984). *Young Children Learning. Talking and Thinking at Home and at School*. Fontana Paperbacks, Londen.
- Van Geert, P. (1986). The concept of development, in: Gillis, S. en Schaerlaekens, A. (2000). *Kindertaalverwerving. Een handboek voor het Nederlands* (p.447). Martinus Nijhoff.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes, in: Stremmel, A. J. and Fu, V. R. (1993). Teaching in the Zone of Proximal Development: Implications for Responsive Teaching Practice. *Child & Youth Care Forum*, 22, 5.
- Wertsch, J. V., Minick, N., & Arns, F. J. (1984). The creation of context in joint problems

- solving action: A cross-cultural study, in: Stremmel, A. J. and Fu, V. R. (1993). Teaching in the Zone of Proximal Development: Implications for Responsive Teaching Practice. *Child & Youth Care Forum*, 22, 5.
- Wood, D. J., Bruner, J. S., and Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving, in: De Vries, P. (2005). Lessons from Home: Scaffolding Vocal Improvisation and Song Acquisition with a 2-Year-Old. *Early Childhood Education Journal*, 32, 5.
- Wood, D. J., and Middleton, D. (1975). *A study of assisted problem solving*, in: De Vries, P. (2005). Lessons from Home: Scaffolding Vocal Improvisation and Song Acquisition with a 2-Year-Old. *Early Childhood Education Journal*, 32, 5.
- Zill, N. and Resnick, G. (2006). Emergent literacy of low- income children in Head Start: Relationships with child and family characteristics, program factors and classroom quality, in: Dickinson, D. K. and Caswell, L. (2007). Building support for language and early literacy in preschool classrooms through in- service professional development: Effects of the Literacy Environment Enrichment Program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 243-260.

## Bijlage

### Handleiding Lunchgesprekken in de kinderopvang

*Non-present talk* (NPT) is een uiting over; niet aanwezige personen of objecten, gevoelens of gedachten, gebeurtenissen uit het verleden of de toekomst die buiten de lunchsituatie plaats hebben gevonden of zullen vinden en een uiting binnen een fantasie, doen- alsof spelletje of een grapje.

Uitingen die direct gerelateerd zijn aan handelingen die binnen afzienbare tijd binnen de lunchsituatie zullen plaatsvinden of hebben plaatsgevonden, worden niet als NPT beschouwd omdat deze dagelijks in veelvoud worden gedaan door leidsters en geen verrijking zijn voor de taal van kinderen die hen voorbereid op het leren lezen en schrijven.

Voorbeelden hiervan zijn:

- 'Als je je boterham opeet, maak ik dadelijk een nieuwe voor je.'
- 'We gaan zo een liedje zingen.'
- 'Was het lekker?'

### Codes

\$DIT: directe toekomst (dezelfde dag, na de lunch)

\$DIV: direct verleden (dezelfde dag, voor de lunch)

\$VET: verdere toekomst (vanaf morgen)

\$VEV: verder verleden (vanaf de vorige dag terug)

\$AND: anders (gevoelens, gedachten, andere uitingen buiten het hier en nu)

\$FAN: fantasie (humor, doen- alsof, verhaaltjes)

### DIV

1. Duidelijke voorbeelden:

Le, Arnhem, regel 14.

'Daar zat veel zand in het Cloé?'

- ➔ Cloé had zand in haar ogen gekregen met buitenspelen. Leanne vraagt haar of het nog pijn doet, want 'daar zat veel zand in'. Deze gebeurtenis vond duidelijk plaats op dezelfde dag, voor de lunch.

L, Den Haag, regel 49.

'Heb je gekleurd ofzo?'

- ➔ Kindje heeft een veeg op haar wang en Linda vraagt of dat van het kleuren komt van voor de lunch.

2. Als het tijdsverloop niet direct aanwijsbaar is, is er vaak sprake van DIV omdat het in de meeste gevallen wél duidelijk is als leidsters een uiting doen over een gebeurtenis uit het verdere verleden.

C, Eindhoven, regel 11.

'Daan, had jij al tegen Anja gezegd dat jij voortaan op de wc doet plassen?'

J, Utrecht, regel 87.

'Luuk is naar de groep toe.'

3. Als een uiting zonder expliciete tijdsaanduiding aansluit bij een vorige uiting waarvan wel duidelijk is waar deze naar verwijst, wordt deze uiting ook als zodanig gescoord.

Le, Arnhem, regel 82.

'Ja maar waar heb je ze neergezet buiten?' (DIV)

- ➔ deze zin slaat duidelijk op een handeling van voor de lunch

'Op de stenen of ergens anders?'

- ➔ deze uiting die meteen daarna wordt gedaan wordt ook als zodanig gescoord omdat deze in hetzelfde gesprek over een gebeurtenis van voor de lunch wordt gedaan. Los zou de uiting als AND gescoord kunnen worden.



## **DIT**

1. Duidelijke voorbeelden.

M, Eindhoven, regel 51.

‘Zullen we straks nog een keertje kriebelen?’

Le, Arnhem, regel 90.

‘En zouden ze straks nog lopen dan als je weer terugkomt?’

**NB.** De uitingen die in de fragmenten tot deze categorie zijn gerekend, waren helder en gaven geen ruimte voor twijfel.

## **VEV**

1. Duidelijke voorbeelden.

Le, Arnhem, regel 48.

‘Moest je meteen naar de dokter toen je gevallen was dan?’

Regel 199.

‘Ging je heel laat naar bed gisteren?’

A, Eindhoven, regel 30.

‘Wanneer heb je die gekregen?’

Je, Arnhem, regel 74.

‘Maar wat zat er in die koffer dan?’

→ gaat over een clown die blijkbaar een keer heeft opgetreden en Jeannette vraagt aan de kinderen of ze nog weten wat er in de koffer zat.

2. Uitingen die slaan op een gebeurtenis uit het verre verleden, verwijzen in de meeste gevallen naar een specifieke gebeurtenis waardoor het tijdsverloop duidelijk te achterhalen is. Zodra een uiting over algemene kenmerken gaat van een gebeurtenis, slaat de uiting niet op een specifieke ervaring uit het verleden en wordt de uiting als AND gescoord.

Le, Arnhem, regel 210.

‘En de kermis, was je ook op de kermis dat alle lampen aan waren?’

→ deze uiting wordt als VEV gescoord omdat deze specifiek op de ervaring van het meisje in kwestie slaat.

Regel 218.

‘Ja maar op de kermis heb je heel veel lampjes toch?’

→ deze uiting wordt gescoord als AND omdat het om een algemeen kenmerk van een kermis gaat.

## **VET**

1. Duidelijke voorbeelden.

J, Utrecht, regel 70.

‘Ik denk dat Lennart naar een andere school gaat.’

W, Den Haag, regel 206.

‘Die doen het dadelijk niet meer.’

→ gaat over de zaadjes die ze heeft gepland en door de sneeuw niet meer zullen groeien.

Li, Eindhoven, regel 13.

‘Wat is het bijna?’

→ gaat over waarom ze eitjes eten, het is namelijk bijna Pasen.

Ad, Arnhem, regel 57.

‘Morgen kom je niet naar Kakelbond nee dat klopt.’

**NB.** Er worden maar weinig uitingen gedaan die slaan op de verre toekomst. Voor deze categorie geldt, net als bij het verre verleden, dat het duidelijk is als een uiting tot deze categorie behoort en er waren geen twijfelgevallen bij deze lunchgesprekken.

### FAN

1. Duidelijke voorbeelden.

M, Eindhoven, regel 148

‘Heb je me zitten foppen?’

- ➔ Gaat over de grap dat hij zijn stemmetje niet meer had en daar gaat Mayke op door als hij ineens wel praat. Dit foppen slaat duidelijk terug op het fantasieverhaaltje en daarom wordt deze uiting tot deze categorie gerekend.

C, Eindhoven, regel 149.

‘Is dat thee?’

- ➔ kindje wijst op de melkbeker in de hand, Cindy gaat mee in het spelletje en daarom wordt deze uiting tot deze categorie gerekend.

2. Woordgrapjes, woordspelingen en rijmpjes worden ook tot deze categorie gerekend.

W, Den Haag, regel 364.

‘Lekker ding, tingelingeling.’

3. Liedjes die worden gezongen behoren tot deze categorie. Zolang de leidster geen zinnen weglaat in het liedje, maar zelf meezingt, worden de liedjes niet uitgeschreven, maar wordt alleen de titel genoteerd in CLAN: %act: *zingt liedje van .....*

### AND

1. Duidelijke voorbeelden:

C, Eindhoven, regel 67.

‘Pasta is van chocola.’

- ➔ een uiting buiten het hier en nu. De leidster probeert de kinderen hier te leren waar pasta van gemaakt is.

Je, Arnhem, regel 105.

‘Ben ik Jeanetje, ben ik geen baby?’

- ➔ een vraag aan de kinderen die niet alleen binnen het hier en nu geldt, maar gaat over het ‘wezen van de leidster’

A, Eindhoven, regel 53.

‘Want Safira is voor de laatste keer.’

- ➔ dit is de reden dat ze een hoed gaan maken.

2. Als de leidster een ‘algemene les trekt’ uit een gebeurtenis die eerder heeft plaatsgevonden, wordt de uiting niet als DIV gescoord maar als AND.

C, Eindhoven, regel 42.

‘Omdat ik m’n vinger had geschaafd.’

- ➔ Een kindje vroeg waarom ze een pleister nam en Cindy geeft dit als reden; op een schaafwond volgt een pleister.

3. Als de leidster een ‘les’, uitleg of reden geeft van een gebeurtenis die de kinderen iets leert, wordt dit tot de categorie AND gerekend.

W, Den Haag, regel 221.

‘Maar dan moet het wel heel hard gaan sneeuwen.’

- ➔ een kindje wil graag een sneeuwpop maken, Wendy zegt dat het dan nog wel hard moet gaan sneeuwen.

A, Eindhoven, regel 91.

‘Al die bolletjes zijn een beetje groter geworden.’

➔ gaat over de pepernoten die groter zijn geworden in de oven.

4. Uitingen die bijvoorbeeld over de situatie thuis gaan, lijken soms tot de categorie VEV te behoren. Als de uiting echter 'algemeen' is en niet verwijst naar een specifieke gebeurtenis, wordt deze tot de categorie AND gerekend.

Le, Arnhem, regel 55.

'Oh hebben jullie andere kaas thuis dan?'

Regel 170.

'Doet papa dat ook wel eens?'

Ad, Arnhem, regel 98.

'Heb je dat wel eens gehad?'

5. Tot de categorie AND behoren ook uitingen over gevoelens en 'staat van zijn' die buiten de lunchsituatie gelden. Uitingen als 'ik vind het lekker' behoren dus niet tot deze categorie.

Linda, De Wildebrassen Den Haag, regel 121.

'Heb je het een beetje koud?'

Regel 115.

'Wie is ook moe?'

6. Ook het meegeven van normen en waarden wordt tot deze categorie gerekend.

W, Den Haag, regel 406

'Je moet wel je hand voor je mond doen lieverd als je moet hoesten.'

7. Vaak vallen allerlei uitingen binnen de categorie AND omdat ze binnen het gesprek van NPT vallen en niet duidelijk tot een andere categorie behoren. Op zo'n moment geldt deze categorie als 'rest'- categorie.

J, Utrecht, regel 73.

'Ja geloof het wel.'

W, Den Haag, regel 251.

'Goed idee?'

M, Eindhoven, regel 137.

'Nee, dat vind ik wel jammer.'

M, Eindhoven, regel 24.

'Echt waar?'