

# **Hoe krijgt sociaal-emotioneel leren vorm binnen een inclusief leefklimaat op kleuterleeftijd?**

Een conceptualisering van SEL aan de hand van casestudy  
onderzoek binnen drie Vlaamse kleuterscholen

Aantal woorden: 29.893

**Nika Devolder**

Studentennummer: 01707102

Promotor: Prof. dr. Elisabeth De Schauwer

Masterproef voorgelegd voor het behalen van de graad master in de Pedagogische Wetenschappen,  
afstudeerrichting Klinische Orthopedagogiek en Disability Studies

Academiejaar: 2019 - 2020

Derde examenperiode



## Voorwoord

Voor u ligt het resultaat van een casestudy onderzoek binnen drie Vlaamse kleuterscholen waar onderzocht werd hoe sociaal-emotioneel leren op kleuterleeftijd vorm krijgt binnen een inclusief leefklimaat. Deze masterproef vormt het summum van mijn opleiding in de Pedagogische Wetenschappen aan de Universiteit Gent.

Al van jongs af aan ben ik geboeid door de mens als relationeel wezen: de verbondenheid die we allen delen door ons 'mens-zijn' en de manier waarop we met elkaar in relatie treden doorheen onze levensloop. Van alle mensen in alle levensfasen zijn het de allerjongsten die me het meest intrigeren: het jonge kind in al zijn mogelijkheden om zichzelf in relatie met de omgeving steeds te (her)definiëren en te ontdekken wie hij/zij al is en nog wil worden. In hun nieuwsgierigheid naar zichzelf en de (sociale) wereld rondom hen zorgen jonge kinderen er keer op keer voor dat ik alleen maar verwondering en waardering kan opbrengen voor hen in hun krachtige aard.

Deze masterproef bood me de mogelijkheid om het jonge kind in zijn sociaal-emotionele ontwikkeling te zien groeien en als professional te oefenen in het écht kijken en luisteren naar kinderen en te trachten de (sociale) wereld waar te nemen vanuit hun standpunt en beleving. Daarnaast werd ik me nog meer bewust van het maatschappelijke kader waarbinnen professionals zich in het onderwijsveld begeven en hoe belangrijk het is om deze invloed te (h)erkennen. Ik ben dankbaar voor alle kansen en ondersteuning die ik ontving bij het maken van deze masterproef en bedank graag een aantal mensen die onmisbaar waren doorheen dit proces.

Allereerst wens ik mijn promotor prof. dr. Elisabeth De Schauwer te bedanken om me steeds aan te moedigen in mijn ideeën binnen dit onderzoek, me erkenning te bezorgen voor al mijn inzet en me te ondersteunen in het bewandelen van verschillende paden die naar deze masterproef leidden.

Vervolgens gaat mijn uitdrukkelijke dank uit naar de participanten van dit onderzoek. De kleuters namen me enthousiast op in het klasgebeuren en stelden hun leef- en belevingswereld voor me open. Hun deelname is onlosmakelijk verbonden met de bereidheid en openheid van alle betrokkenen rondom deze kinderen. Zo gaven hun ouders toestemming, vertoonden interesse en verleenden hun medewerking. De deelnemende kleuterscholen stelden hun klassen voor me open en ook de leerkrachten verwelkomden me binnen hun klaspraktijken.

Tenslotte wil ik graag al mijn vrienden en familie bedanken voor de bemoedigende woorden tijdens het schrijven van deze masterproef en hun geloof in mijn kunnen. Hierbij gaat speciale dank uit naar mijn ouders voor het nalezen van mijn masterproef.

*Ik hoop dat ik u bij het lezen van deze masterproef verwondering kan laten ervaren over het jonge kind en zijn mogelijkheden.*

Nika Devolder  
Augustus 2020

## **Corona preambule**

Er werden bij dit onderzoek geen complicaties ervaren wegens de coronacrisis. Het onderzoek werd uitgevoerd zoals vooropgesteld: de dataverzameling werd afgerond vooraleer de coronamaatregelen werden ingevoerd.

Deze preambule werd in overleg tussen de student en de promotor opgesteld en door beide goedgekeurd.

## **Abstract**

Onderwijs dient kinderen in hun totaalvorming te stimuleren en naast academische prestaties een evenwaardige hoeveelheid aandacht te besteden aan hun emotioneel welzijn en sociale vaardigheden (van Overveld, 2017). Sociaal-emotioneel leren (SEL) verbindt academische kennis en specifieke levensvaardigheden met elkaar en is een standaard voor effectief onderwijs geworden (Elias, 2003). Het doel van dit casestudy onderzoek is om SEL op kleuterleeftijd te conceptualiseren binnen een inclusief leefklimaat. Om de wijze waarop SEL in deze kleuterklassen vorm krijgt te onderzoeken werd er een antwoord gezocht op de vragen: “Hoe komen de ontwikkelende ik-, jij- en wij-competenties bij deze kleuters tot uiting?” De data werden verzameld aan de hand van kwalitatieve dataverzamelingstechnieken waaronder participatieve observatie, video-opnamen, kindgesprekken en gesprekken met ouders en leerkrachten. Uit de data-analyse blijkt dat SEL bij deze kleuters onderverdeeld kan worden in: ‘zichzelf leren kennen’ (ik-competenties) en ‘elkaar binnen de klasgroep leren kennen’ (jij- en wij-competenties). Deze intra- en interpersoonlijke componenten van gedrag zijn met elkaar verbonden en ontwikkelen zich gelijktijdig. Op basis van dit onderzoek valt te besluiten dat het jonge kind het risico loopt om onderschat te worden in zijn SEL-competenties. Kinderen beschikken reeds op jonge leeftijd over heel wat sociaal-emotionele vaardigheden en zijn al vanaf de instapklas dagelijks op hun eigen tempo bezig met het vergroten van deze vaardigheden. Daarnaast tonen de kleuters in dit onderzoek hun relationele aard en creëren ze een wij-samen gevoel waarbij ze elk op hun eigen manier een bijdrage leveren in de groep. Het is aan volwassenen om oog te hebben voor deze capaciteiten en deze te stimuleren door een positief inclusief leefklimaat te scheppen.

Sleutelwoorden: sociaal-emotioneel leren, kleuterleeftijd, inclusief leefklimaat

“Wat wil je later worden?” vroeg de juf,  
’t was in de derde klas.  
Ik keek haar aan en wist het niet,  
’k dacht dat ik al iets was.”

(Hermans geciteerd in Peeters, 2017, p.9)

# Inhoud

<b>Voorwoord</b>	
<b>Corona preambule</b>	
<b>Abstract</b>	
<b>Inhoud</b>	
<b>Inleiding</b>	<b>1</b>
<b>A. Theoretisch kader</b>	<b>2</b>
<b>1. Het 'rijke kind'</b>	<b>2</b>
<b>2. Sociaal-emotioneel leren</b>	<b>3</b>
2.1. Ik-competenties	4
2.2. Jij-competenties	5
2.3. Wij-competenties	6
<b>3. Sociaal-emotioneel leren in het onderwijs</b>	<b>7</b>
<b>4. Groeiende aandacht voor sociaal-emotioneel leren in Vlaanderen</b>	<b>8</b>
<b>5. Sociaal-emotioneel leren bij kleuters</b>	<b>8</b>
<b>6. Sociale relaties bij kleuters</b>	<b>10</b>
<b>B. Onderzoeksopzet</b>	<b>11</b>
<b>1. Probleemstelling en onderzoeksvragen</b>	<b>11</b>
<b>2. Methodologie</b>	<b>12</b>
2.1. Kwalitatief onderzoek	12
2.2. Dataverzameling	12
2.3. Participanten en hun context	16
2.4. Analyse methode	23
<b>C. Resultaten</b>	<b>24</b>
<b>1. Zichzelf leren kennen</b>	<b>25</b>
1.1. Spelend leren	25
1.2. Gevoelensbeleving	26
1.3. Zich uitdrukken	28
1.4. Betekenisverlening aan vriendschappen	29

1.5.	Het geloof in het eigen kunnen	32
<b>2.</b>	<b>Elkaar binnen de klasgroep leren kennen</b>	<b>33</b>
2.1.	Het ontdekken van de groep	33
2.2.	Het vaststellen en naleven van groepsregels	36
2.3.	Het bepalen van de posities binnen de groep	38
2.4.	Het vormen van een hechte groep	41
<b>D.</b>	<b>Discussie</b>	<b>45</b>
<b>1.</b>	<b>Bespreking van de resultaten</b>	<b>45</b>
1.1.	Hoe komen de ontwikkelende ik-competenties bij deze kleuters tot uiting?	45
1.2.	Hoe komen de ontwikkelende jij- en wij-competenties bij deze kleuters tot uiting?	47
<b>2.</b>	<b>Beperkingen en aanbevelingen voor vervolgonderzoek</b>	<b>50</b>
<b>3.</b>	<b>Implicaties voor de praktijk</b>	<b>51</b>
<b>E.</b>	<b>Conclusie</b>	<b>52</b>
	<b>Referentielijst</b>	<b>53</b>
	<b>Bijlagen</b>	<b>60</b>
	Toestemmingsformulier ouders	60
	Vragenlijsten	61
	Materialen kindgesprekken	64



## Inleiding

In de opvoeding van en het onderwijs aan jonge kinderen dienen er een aantal belangrijke vragen gesteld te worden: hoe wordt er naar hen gekeken? Worden zij op jonge leeftijd beschouwd als een 'tabula rasa' (Olsson, 2009) of als competent, actief en kritisch (Rinaldi, 2006)? En wordt er hierbij hoofdzakelijk aandacht besteed aan de cognitieve ontwikkeling of aan de totaalontwikkeling van het kind?

De term 'sociaal-emotioneel leren (SEL)' werd in 1994 geïntroduceerd en onderzoek in het onderwijsveld heeft sindsdien herhaaldelijk aangetoond hoe SEL gedurende lange tijd het ontbrekende stuk vormde binnen het onderwijs (Elias et al., 1997; Bridgeland, Bruce, & Hariharan, 2013). SEL verbindt academische kennis en specifieke levensvaardigheden met elkaar en is een standaard voor effectief onderwijs geworden (Elias, 2003). In Vlaanderen blijkt er een toenemende aandacht te zijn voor de sociaal-emotionele ontwikkeling binnen het onderwijs. Toch lijkt prestatiegerichtheid binnen het cognitieve ontwikkelingsdomein nog steeds het dominante discours (cf. de geplande centrale testen binnen het Vlaamse onderwijs in 2023 (Haeck, 2020)). Bijgevolg is er blijvend aandacht nodig voor SEL waarmee kinderen vanuit hun totaalontwikkeling benaderd worden. Het SEL-kader biedt hiervoor een concretisering voor onderwijspraktijken (van Overveld, 2017).

Er is echter nog geen kwalitatief onderzoek uitgevoerd waarbij dit SEL-kader op kleuterleeftijd in kaart werd gebracht en waarbij er sprake is van een inclusief leefklimaat. Ook zijn de belevingsonderzoeken en de onderzoeken naar de groepsdynamiek op kleuterleeftijd eerder beperkt (Singer & de Haan, 2013) en worden de leerervaringen die kinderen opdoen vaak onderzocht vanuit een eenzijdig perspectief (Sawyer, 2001). Daarom is het doel van deze masterproef om via casestudy onderzoek SEL op kleuterleeftijd te conceptualiseren binnen een inclusief leefklimaat. Dit wordt gedaan door middel van de onderzoeksvraag: "Hoe krijgt sociaal-emotioneel leren vorm binnen een inclusief leefklimaat op kleuterleeftijd?" en de deelvragen: "Hoe komen de ontwikkelende ik-, jij- en wij-competenties bij deze kleuters tot uiting?"

In het eerste deel van deze masterproef wordt omschreven waarom er binnen dit onderzoek naar het jonge kind gekeken wordt als 'rijk kind'. Vervolgens wordt het SEL-kader, dat het theoretisch vertrekpunt vormt bij dit onderzoek, uitgebreid omschreven en wordt de noodzaak van SEL binnen het (kleuter)onderwijs geduïd. De groeiende aandacht voor SEL in Vlaanderen wordt geschetst en er wordt bijzondere aandacht besteed aan SEL bij kleuters en het belang van hun sociale relaties hierbij. Na het theoretisch kader worden in het tweede deel enkele ontbrekende elementen binnen het onderzoeksveld aangekaart en wordt er toegelicht hoe dit onderzoek zich daartegenover positioneert. Verder wordt de methodologische aanpak uitgebreid besproken en worden de deelnemende contexten beschreven. Binnen het derde deel van deze masterproef worden de bekomen resultaten gedetailleerd besproken vanuit de bekomen thema's uit de analyse. Vervolgens worden deze resultaten in deel vier vergeleken met bestaande literatuur. Aansluitend worden de beperkingen van dit onderzoek besproken, worden er aanbevelingen voor vervolgonderzoek gemaakt en worden de implicaties voor de praktijk verwoord. Tot slot worden de concluderende bevindingen van dit onderzoek geformuleerd in deel vijf.

## **A. Theoretisch kader**

In het theoretisch kader wordt allereerst omschreven op welke manier er in dit onderzoek naar het (jonge) kind wordt gekeken. Vervolgens wordt het sociaal-emotioneel leren (SEL) kader toegelicht vanuit zijn oorsprong en komen de bijhorende SEL-competenties uitgebreid aan bod. Ook wordt SEL binnen het onderwijs geschetst en wordt de groeiende aandacht voor SEL in het Vlaamse onderwijslandschap aangetoond. Tenslotte wordt er ingezoomd op SEL op kleuterleeftijd en wordt het belang van sociale relaties in de kleuterklas geduid.

### **1. Het 'rijke kind'**

Doorheen de geschiedenis van opvoeding en onderwijs zijn er al heel wat manieren om naar kinderen te kijken gangbaar geweest die ons schrijven, spreken en denken over kinderen beïnvloeden. Binnen deze kindbeelden werd het kind vaak beschouwd als afhankelijk van de volwassenen voor zijn opvoeding (Vandenbroeck, 2018). Ontwikkelingspsychologische inzichten leidden ertoe dat de ontwikkeling van kinderen opgevolgd kon worden naar opgelegde standaarden en hoe zij zich 'normaal' horen te ontwikkelen (Olsson, 2009) en vervolgens kon er worden ingezet op het voorspellen, voorbereiden, toezien op en evalueren van het leerproces (Dahlberg & Moss, 2009). Zo waren kinderpsychologen tot eind de jaren 70 van mening dat kinderen onder de vier jaar niet tot samenspel in staat zouden zijn door hun egocentrisch denken (Singer & de Haan, 2006) en dat hun relaties eerder kortdurend zijn en vaak agressief van aard (Singer & de Haan, 2007). Deze kindbeelden en voorspellingen over de mogelijkheden van kinderen pinnen hen - soms verkeerdelijk - vast in wie ze zijn en wie ze kunnen worden (Olsson, 2009). Er wordt op problematische wijze een norm gehanteerd die voor alle kinderen geldt, ongeacht hun diverse sociale contexten (Vandenbroeck, 2018) en individuele mogelijkheden (Heissenbuttel, 2014). Hiermee worden potentiële manieren om een kind te zijn en zich op een bepaalde manier te ontwikkelen, uitgesloten (Olsson, 2009) en worden de rechten van kinderen en de onderwijscontexten die we hen aanbieden bepaald (Rinaldi, 2006).

In dit onderzoek wordt een kindbeeld gehanteerd waarbij het jonge kind geen 'tabula rasa' is (Olsson, 2009) maar een 'rich child' (Moss, in Vandenbroeck, 2018). Een kindbeeld dat erkenning geeft aan de meervoudige en dynamische identiteit waarover ze reeds beschikken (Vandenbroeck, 2018) en het feit dat het jonge kind ervaringen opdoet in het hier en nu ('being') alsook dat het steeds aan verdere persoonsontwikkeling doet ('becoming') (Fukkink, 2017). Zoals Malaguzzi het helder omschrijft: "Right from the moment of birth [the child] is so engaged in developing a relationship with the world and intent on experiencing the world, that he develops a complex system of abilities, learning strategies and ways of organizing relationships" (Malaguzzi, in Rinaldi, 2006, p.83). Hierbij wordt het kind als competent, actief, kritisch en hierdoor 'uitdagend' beschouwd (Rinaldi, 2006). Doorheen zijn ontwikkeling is er bij het jonge kind sprake van "steeds complexere interacties tussen kind en sociale omgeving, zoals gezin, school, vrienden en (sport)clubs" (Pameijer & van Beukering, 2005, p. 22). In ontmoeting met deze betekenisvolle ander worden zowel het kind als de ander continu door elkaar beïnvloed (Davies, 2014) en krijgen beiden betekenis (Peeters, 2017).

Deleuze (in Olsson, 2009) stelt dat kinderen vaak beschouwd worden als 'gebrekkig' en dat er bij de schoolsystemen sprake is van infantilisering waardoor kinderen in hun mogelijkheden om voor zichzelf te spreken worden onderschat. Het kind heeft overigens honderd talen waarmee het zich met méér dan woorden kan uitdrukken (Rutgeerts, z.d.). Het is aan de volwassenen om het kind hierin daadwerkelijk centraal te stellen (Goorhuis-Brouwer & Levering, 2006), hen te ondersteunen in het vinden van de nodige woorden en hen hierin serieus te nemen (Delfos, 2017). Verder dienen volwassenen aandachtig te zijn voor de gedragingen die kinderen stellen, te luisteren naar wat kinderen met dat precieze gedrag willen vertellen (Peeters, 2017) en welke intenties het kind toeschrijft aan zijn gedrag (Van Den Broeck, 2015). Tenslotte is het volgens Davies nodig dat volwassenen, wanneer kinderen hen iets vertellen, pauzeren in hun analyses en interpretaties over hetgeen hen verteld wordt en zich bewust zijn van rigide denkpatronen die zich mogelijks bij hen installeerden (persoonlijke communicatie, 7 mei 2018).

## 2. Sociaal-emotioneel leren

De term 'sociaal-emotioneel leren' (SEL) werd in 1994 voor het eerst geïntroduceerd tijdens een bijeenkomst van het Fetzer Instituut<sup>1</sup>. De aanzet hiervoor was de nood aan een kader dat de bestaande schoolprogramma's meer gericht zouden zijn op sociaal-emotionele en gezondheidsdomeinen en ervoor zorgen dat deze programma's beter gecoördineerd konden worden (CASEL, 2020). Ook ontstond naar aanleiding van deze bijeenkomst 'the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)': een internationale organisatie die SEL als onmisbaar onderdeel van de volledige schoolloopbaan beschouwt (Payton et al., 2000) en als doel heeft bij te dragen tot kwalitatieve SEL-programma's die integraal deel uitmaken van de onderwijscurricula (CASEL, 2020).

In Nederland en Vlaanderen is Dr. Kees van Overveld toonaangevend aangaande SEL. Hij bouwde als gedragsdeskundige een brede expertise op over SEL (van Overveld, 2017). In zijn werk omtrent SEL maakt van Overveld gebruik van het SEL-kader van CASEL dat ontstond vanuit diverse theoretische opvattingen over sociale en emotionele vaardigheden (CASEL, 2020). Het is een model dat concretisering biedt om emotionele intelligentie te onderwijzen in diverse onderwijspraktijken (van Overveld, 2017). Van Overveld omschrijft SEL als volgt (van Overveld, 2017, p. 21):

“Bij sociaal-emotioneel leren gaat het om de ontwikkeling van fundamentele levensvaardigheden ... waarmee we onszelf, onze vriendschappen en ons leven effectief en moreel verantwoord kunnen vormgeven. Deze levensvaardigheden omvatten onder andere het herkennen van emoties bij jezelf en de ander, het managen van heftige emoties, voor anderen zorgen, verstandige beslissingen nemen, gezonde relaties aangaan met anderen en uitdagende situaties effectief oplossen.”

De hierboven aangehaalde fundamentele levensvaardigheden worden weergegeven in 'de SEL-cirkel' met de vijf bijhorende kerncompetenties (CASEL, 2020). Figuur 1 geeft deze respectievelijk als volgt weer: ik-competenties, wij-competenties en jij-competenties (van Overveld, 2017). De ontwikkeling van deze competenties gebeurt in een cyclisch proces waarbij de verschillende competenties in iedere leeftijdsfase een rol innemen, maar waarvan de rol zal variëren naargelang de leeftijdsfase (van der Wal, 2018). Daarnaast interageren de competenties steeds met elkaar (van Overveld, 2017).

Bij het ontrafelen van het begrip 'sociaal-emotioneel leren' wordt duidelijk hoe de jij-competenties betrekking hebben tot het woord 'sociaal' en de ik-competenties tot het woord 'emotioneel'. De wij-competenties zijn een samenstelling van de ik- en jij-competenties (van der Wal, 2018). Alle SEL-competenties zijn even belangrijk, maar de competenties zelfbesef en zelfmanagement (ik-competenties) zorgen voor een benodigde basis waaruit de andere competenties kunnen groeien (van Overveld, 2017).

---

<sup>1</sup> Dit instituut tracht, sinds de oprichting ervan in 1962 (Peppel, 2006), mensen samen te brengen en wereldwijd een meer zorgzame en liefdevolle samenleving te creëren waarbij verbondenheid met zichzelf en de omgeving het uitgangspunt is (The Fetzer Institute, z.d.).



Figuur 1: SEL en context volgens CASEL.

Overgenomen uit *SEL: sociaal-emotioneel leren als basis* door K. van Overveld, 2017, Pica/Pelkmans pro.

## 2.1. Ik-competenties

De ik-competenties hebben betrekking tot “de signalen van ons lichaam, emotietaal en strategieën om beter om te gaan met heftige emoties” (van der Wal, 2018, p. 21). Onder de ik-competenties vallen de twee kerncompetenties ‘besef van zichzelf’ en ‘zelfmanagement’.

### Besef van zichzelf

Een leerling die besef van zichzelf heeft kan de volgende vaardigheden vertonen (van Overveld, 2017, p.54):

- “Vertelt dat hij zich lichamelijk (niet) prettig voelt;
- gebruikt een gevoelswoord om aan te duiden hoe hij zich voelt;
- kan binnen een basisemotie nuances aanbrenge door het gebruik van verschillende emotiewoorden (bijvoorbeeld: angstig, bang, doodsbang);
- durft in het bijzijn van anderen te vertellen hoe hij zich voelt;
- kan vertellen waar hij al dan niet goed in is;
- kan succes en falen in schoolwerk verklaren;
- vertelt met trots en zelfvertrouwen over zijn successen.”

Kinderen leren fysieke sensaties van hun lichaam (h)erkennen en leren dat hun lichaam een signaalfunctie heeft doordat gevoel en lichaam met elkaar gekoppeld zijn. Daarnaast houdt zelfbesef in dat kinderen groeien in hun kennis over ‘hun unieke ik’ en hun eigen kunnen. Ze ontdekken hun persoonlijkheid met bijhorende interesses, krachten en uitdagingen en ontwikkelen hierbij zelfvertrouwen (van Overveld, 2017).

## Zelfmanagement

Een leerling die aan zelfmanagement kan doen kan de volgende vaardigheden vertonen (van Overveld, 2017, p.66-67):

- "Herkennt en benoemt emoties;
- legt uit hoe emoties, gedachten en gedrag samenhangen;
- herkent gedragsketens (oorzaak-gevolg);
- gebruikt technieken om impulsief gedrag te voorkomen;
- gebruikt technieken om zichzelf te kalmeren als situaties escaleren;
- weet wat zijn gedrag bij de ander teweegbrengt;
- kan zijn aandeel in een uit de hand gelopen situatie benoemen."

Onder 'zelfmanagement' valt de vaardigheid om met stress om te gaan, alsook het zichzelf motiveren om vooropgestelde doelstellingen te bereiken (Bridgeland, Bruce, & Hariharan, 2013). Het kind gaat op zoek naar effectieve strategieën om met deze stress om te gaan (Saunders, Sayer, & Goodale, 1999). Verder gaat zelfmanagement over "het vermijden van die impulsieve reacties die niet bijdragen aan een effectieve oplossing van het probleem" (van Overveld, 2017, p.65), ook wel 'impulscontrole' genoemd (Zet je EF-bril op, z.d.).

Naast impulscontrole behoort ook emotieregulatie tot zelfmanagement. Emotieregulatie wordt door Thompson (geciteerd in Southam-Gerow, 2014) als volgt omschreven "extrinsieke en intrinsieke processen die verantwoordelijk zijn voor het monitoren, beoordelen en aanpassen van emotionele reacties ... om de eigen doelen te kunnen verwezenlijken." Wanneer de emotionele respons op gepaste wijze verandert, wordt de emotieregulatiestrategie als adaptief ervaren, zo niet, is er sprake van een maladaptieve strategie (Gross, in Afschrift, 2016). Daarnaast zal een adaptieve emotieregulatiestrategie overeenkomen met de verwachtingen van de omgeving en de persoonlijk gestelde doelen op lange termijn (De Pauw, 2018).

Uit onderzoek blijkt dat het nodig is dat kinderen op kleuter- en lagereschoolleeftijd voldoende adaptieve emotieregulatiestrategieën leren hanteren (van Afschrift, 2016). Het zelfregulerend vermogen van een 4-jarige kan namelijk voorspellend zijn voor het aandachtsvermogen, de frustratietolerantie en de zelfcontrole die zich tijdens de adolescentie zal voordoen (Flook, Goldberg, Pinger, & Davidson, 2015).

## 2.2. Jij-competenties

De jij-competenties hebben betrekking tot "empathie, lichaamstaal en sociale vaardigheden" (van der Wal, 2018, p. 22) en bevatten de kerncompetenties 'besef van de ander' en 'relaties hanteren'.

### Besef van de ander

Een leerling die besef heeft van de ander kan de volgende vaardigheden vertonen (van Overveld, 2017, p.78):

- "Kan verschillen en overeenkomsten met andere leerlingen noemen;
- vraagt aan de ander hoe deze zich voelt;
- vraagt aan de ander wat deze denkt;
- is geïnteresseerd in wat een ander kind bezighoudt;
- herkent de emotie van de ander;
- erkent de emotie van de ander;
- benoemt de emotie van de ander;
- kiest ervoor zijn gedrag aan de ander aan te passen;
- snapt de non-verbale uitingen van de ander;
- kan redeneren vanuit het perspectief van een ander;
- staat op tegen pesten en sociale uitsluiting."

Bridgeland en collega's (2013) spreken over inlevingsvermogen in de verschillende achtergronden en culturen van anderen, alsook het kunnen begrijpen van sociale en ethische gedragsnormen. De kinderen leren

dagelijks omgaan met hetgeen ze reeds kennen en dat wat voor hen anders is. Daarnaast gaat besef van de ander erover dat het kind zich bewust is van de keuze om zijn gedrag aan de ander aan te passen (van Overveld, 2017) en al dan niet empathie te tonen ten opzichte van de ander. Van Overveld omschrijft empathie als het zich “kunnen verplaatsen in de gedachten en gevoelens van de ander en je actie daarop aanpassen” (2017, p.76) en onderscheidt drie vormen van empathie (p.79-80):

- 1) Cognitieve empathie is begrijpen hoe anderen de wereld zien en hoe ze over die wereld denken;
- 2) Emotionele empathie is (aan)voelen wat de ander voelt;
- 3) Empathic concern is de bezorgdheid die je kunt voelen bij de aanblik van de ander. Vanuit een empathisch gevoel stop je de eigen bezigheden en schenk je de ander aandacht.

## **Relaties hanteren**

Een leerling die relaties kan hanteren kan de volgende vaardigheden vertonen (van Overveld, 2017, p.89):

- “Laat een variëteit aan sociale vaardigheden zien;
- is vaardig in het leggen van contacten;
- heeft een of meerdere vrienden/vriendinnen;
- voegt zich naar de normen van de groep, maar kan voor zichzelf en voor anderen opkomen;
- kan problemen op een sociaal aanvaarde manier oplossen.”

Relaties kunnen hanteren houdt de vaardigheid in om duidelijk te kunnen communiceren, in staat te zijn samen te werken met anderen en hulp te vragen of te bieden indien nodig (Bridgeland, Bruce, & Hariharan, 2013). Wanneer er zich problemen voordoen, zijn de kinderen in staat om het op te lossen zodat het evenwicht in de groep gebalanceerd blijft (van Overveld 2017).

## **2.3. Wij-competenties**

Wij-competenties betreffen “waarden en normen, morele vraagstukken en probleemoplosvaardigheden” (van der Wal, 2018, p. 23) en omvat de kerncompetentie ‘keuzes maken’.

### **Keuzes maken**

Wanneer kinderen verantwoordelijke keuzes maken voor zichzelf, de ander en hun omgeving, worden de vier voorgaande SEL-competenties aangewend (van Overveld, 2017). Een leerling die dergelijke keuzes kan maken kan de volgende vaardigheden vertonen (van Overveld, 2017, p.102):

- “Weet welke normen en waarden er gelden in een specifieke schoolsituatie;
- handelt op een sociaal aanvaardbare wijze naar de geldende normen en waarden;
- gebruikt morele emoties op een juiste manier;
- kan een kwestie vanuit een moreel standpunt bekijken;
- neemt moreel aanvaardbare beslissingen;
- lost op constructieve wijze problemen op.”

Keuzes kunnen maken gaat ook over de gevolgen zien van het eigen gedrag (Bridgeland, Bruce, & Hariharan, 2013): over zelfinzicht en besef van de moreel-ethische principes die je naleeft. Het gaat over inschatten wanneer je voet bij stuk houdt en wanneer je toegeeft aan de ander (van Overveld, 2017).

### **3. Sociaal-emotioneel leren in het onderwijs**

Dahlberg en Moss (in Olsson, 2009) stellen dat de mogelijkheden van sociale instellingen, zoals deze voor het jonge kind, in vraag gesteld kunnen worden. (Kleuter)scholen worden beïnvloed door maatschappelijke structuren (Olsson, 2009) en dragen zelf ook een brede maatschappelijke functie (Pharos & Trimbos-instituut, 2014). De school kan een afspiegeling zijn van de maatschappij (Roebben, 2011) maar kan ook een tegenwicht bieden door de 'normale praktijken' van competitiviteit te vervangen door 'abnormale praktijken' van onderlinge afhankelijkheid, gemeenschap en gelijkheid (Annamma, Boelé, Moore, & Klingner, 2013). Verder wordt er van scholen gevraagd dat ze tegemoet komen aan de verwachtingen die de maatschappij aan jonge individuen stelt. Zo wordt er meer en meer nadruk gelegd op communicatieve vaardigheden, het maken van eigen keuzes en het neerzetten van goede prestaties (Torrance, 2010). Het Kinderfonds van de Verenigde Naties spreekt hierbij over 'transferable skills': vaardigheden eigen aan de 21<sup>ste</sup> eeuw waarmee jonge mensen uitdagingen op verschillende levensdomeinen, zoals op sociaal en academisch vlak, kunnen aangaan. Hieronder vallen vaardigheden zoals 'het vertonen van empathie', 'het kunnen onderhandelen' en 'het vertonen van emotiemanagement' (UNICEF, 2019).

Er wordt naar SEL verwezen als 'het ontbrekende stuk' (Elias, et al., 1997; Bridgeland, Bruce, & Hariharan, 2013) doordat SEL academische kennis en specifieke levensvaardigheden met elkaar verbindt en een standaard voor effectief onderwijs is geworden (Elias, 2003). Meerdere auteurs (Cain & Dr Carnellor Curtin, 2008; Elias, 2003; van Overveld, 2017; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011) benadrukken dat het aan de school is om kinderen in hun totaalvorming te stimuleren en hierbij naast academische prestaties een evenwaardige hoeveelheid aandacht te besteden aan hun emotioneel welzijn en sociale vaardigheden. Via onderwijs leren leerlingen om sociaal vaardig te zijn, respectvol te zijn in de omgang met anderen en een ethisch en verantwoorde bijdrage te leveren aan hun omgeving (Greenberg, et al., 2003). Daarnaast leidt aandacht voor zowel het academisch presteren als voor SEL ertoe dat er met het 'hoofd' en met het 'hart' geleerd wordt in de klaslokalen (Elias, 2003). Net als bij academische vaardigheden is het nodig om binnen elk ontwikkelingsniveau aandacht te besteden aan SEL, opdat leerlingen deze vaardigheden zullen beheersen (Elias et al., 1997). Bijgevolg pleiten Elias et al. (1997) voor een systematische implementatie van SEL in het curriculum over de volledige schoolloopbaan heen en is er in de literatuur sprake van diverse concretisering van SEL door middel van SEL-programma's.

Uit literatuuronderzoek blijkt dat er verschillende professionals, verbonden aan onderwijspraktijken, mogelijkheden zien voor het onderwijs om niet mee te gaan in neoliberalistische uitgangspunten zoals de prestatiegerichtheid waarbij er overwegend waarde gehecht wordt aan cognitieve vooruitgang. Zo is er prof. dr. Biesta (2018) die stelt dat het nodig is om curricula volledig te herzien opdat onderwijspraktijken zich kunnen focussen op het 'persoon-willen-zijn' van leerlingen, eerder dan hen te willen sturen naar een bepaald soort individu. Het curriculum wordt nog onvoldoende soepel gehanteerd en het onderwijskundig handelen wordt nog steeds gestuurd door de leerstof en niet door de leerling (De Vroey & Mortier, 2002). Biesta pleit voor subjectiverend onderwijs waarbij leerlingen geconfronteerd worden met weerstanden die men in het leven kan ervaren:

“...soms fysiek, zoals in het werken met steen, hout of metaal, of het werk met het eigen lichaam; soms op het talige of symbolische vlak, zoals het ontmoeten van een lastige tekst, een moeilijk boek, of een complexe taak; en soms op het sociale vlak, zoals de ontmoeting met andere mensen, inclusief medeleerlingen.” (Biesta, 2018, p. 5)

Verder stelt Roebben (2011) dat goed onderwijs ervoor zorgt dat kinderen en jongeren weten dat kwetsbaarheid een normale menselijke ervaring is die in vertrouwen met anderen gedeeld kan worden. Goleman (2006) pleit ervoor dat er in het onderwijs minder tijd wordt besteed aan het indelen en selecteren van kinderen en dat kinderen net geholpen worden om hun natuurlijke capaciteiten te identificeren en te ontwikkelen. Het allerbelangrijkste wat onderwijs aan de ontwikkeling van een kind kan bijdragen is het kind sturen in de richting van een domein waarop hij tevreden en competent is (Goleman, 2006).

## **4. Groeiende aandacht voor sociaal-emotioneel leren in Vlaanderen**

Er werden de laatste jaren al heel wat keuzes gemaakt om de aandacht voor de sociaal-emotionele ontwikkeling binnen het Vlaamse onderwijs te verstevigen. Sinds 1 september 2018 is elke Vlaamse school namelijk verplicht een beleid op leerlingenbegeleiding te ontwikkelen, te implementeren en te evalueren. Het beleid hoort een geïntegreerd beleid te zijn met vier begeleidingsdomeinen: de onderwijsloopbaan, leren en studeren, psychisch en sociaal functioneren en preventieve gezondheidszorg. Verder moet de school een brede basiszorg aanbieden en een verhoogde zorg aan leerlingen die het nodig hebben. Onder de brede basiszorg valt dat scholen “een krachtige leeromgeving aanbieden, de leerlingen systematisch opvolgen, actief werken aan het verminderen van risicofactoren en beschermende factoren versterken” (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, z.d.). Door deze decretale bepaling zijn scholen verplicht hieraan te voldoen en neemt de onderwijsinspectie dit in rekening bij kwaliteitscontrole van het schoolbeleid (Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming, z.d.). Daarnaast beïnvloedt dit hoe de aandacht voor SEL steeds verder wordt verankerd op beleidsmatig niveau.

Er wordt in Vlaanderen aanzienlijk aandacht besteed aan hoe (jonge) kinderen zich voelen. Zo wordt er gekeken naar onderwijs vanuit de kwaliteitscriteria voor goed ervaringsgericht onderwijs: ‘welbevinden’ en ‘betrokkenheid’ (Laevers, Heylen, & Daniels, 2004). Bij een kind dat zich goed in zijn vel voelt, is er sprake van welbevinden en dit uit zich mogelijks in de volgende kenmerken: “genieten en plezier beleven; ontspannen zijn; innerlijke rust; vitaliteit; openheid; zichzelf durven zijn; een positief zelfbeeld.” (De Nys & Driessens, 2016, p. 30). Welbevinden “vormt de conditie bij uitstek voor het waarborgen van een positieve sociaal-emotionele ontwikkeling” (Declercq & Laevers in Fukkink, 2017, p.15). Betrokkenheid omschrijven Declercq & Laevers als “de conditie bij uitstek voor het realiseren van fundamenteel leren of duurzame ontwikkeling” (in Fukkink, 2017, p.15). Het toont zich in de mate waarin een kind geboeid is door een bepaalde activiteit en al zijn aandacht hieraan besteedt (De Nys & Driessens, 2016).

Het belang van zorg en een warm klimaat wordt door experts vanuit het onderzoeksveld van de voorschoolse voorzieningen beklemtoond. Zo stellen Vandenbroeck, Peleman, & Van Laere (2019) dat de kwaliteit van de Vlaamse kinderopvang en kleuterscholen nog niet is wat het zou moeten zijn en dat Vlaanderen op Europees niveau bekeken slecht scoort. Ze kaarten stappen aan die de voorschoolse voorzieningen in Vlaanderen tot een hoger kwaliteitsniveau zouden kunnen brengen. Eén van deze stappen is het hebben van een conceptueel model van zorg en leren (‘educare’) dat loopt van de kinderopvang tot en met de 3<sup>e</sup> kleuterklas. Educare houdt in dat zowel zorg als leren centraal staan bij opvoeding en onderwijs en wordt door Peleman & Van Laere (2017, p.22) als volgt omschreven: “Educare gaat verder dan tegemoet komen aan fysieke en emotionele noden, educare betekent ook aandacht hebben voor het kind en dat het kind mag bestaan en erbij hoort: in de klas, in de school, in de hele gemeenschap.”

## **5. Sociaal-emotioneel leren bij kleuters**

Sociaal-emotionele vaardigheden ontwikkelen continu gedurende een mensenleven (Feinstein, 2015) en de kleuterleeftijd is hierbij een cruciale periode (Bettencourt, Gross, & Ho, 2016). In hun thuisomgeving en bij de kinderopvang hebben jonge kinderen reeds een enorme verscheidenheid aan ervaringen opgedaan die voor heel wat persoonlijkheidsaspecten de aanzet hebben gegeven en het verdere ontwikkelingsverloop van het kind reeds hebben kunnen beïnvloeden (Boone, 2012). Op tweeënhalfjarige leeftijd maken vele kinderen de transitie naar de kleuterschool (Vandenbroeck, 2018) waarbij ze, door het ‘split-system’<sup>1</sup> in Vlaanderen, voor de allereerste keer kennismaken met het onderwijssysteem. Het is een wenproces voor alle betrokken partijen waarbij wederkerigheid centraal staat en zowel ouders als leerkrachten informatie vergaren van elkaar met betrekking tot de noden en het welbevinden van het kind (Van Laere, Peleman, & Pulinx, 2015). De wijze

---

<sup>1</sup> In Vlaanderen is sprake van een ‘split-system’ waarbij de voorzieningen voor het jonge kind opgesplitst zijn in de kinderopvang, zijnde onthaalouders of kinderdagverblijven, en de kleuterschool (Vandenbroeck, 2018).



waarop deze transitie plaatsvindt, kan bepalend zijn voor het welbevinden van de jongste kinderen en kan ook het verdere ontwikkelingsverloop van het kind beïnvloeden (Amerijckx & Humblet, 2015). Een positieve transitie houdt in dat “kinderen het gevoel hebben bij de groep te horen, een positieve relatie hebben met opvoeders en peers, zich positief voelen over zichzelf en sociale en emotionele veerkracht vertonen in de schoolomgeving” (Nolan et al., geciteerd in Sayers et al., 2012, p.48). De kinderen voelen zich veilig en ontspannen in de schoolsetting en hebben het gevoel dat ze de sociale en academische uitdagingen aankunnen (Broström, 2002).

Eenmaal in de kleuterschool doen er zich verschillende groeiprocessen voor bij het jonge kind en ontwikkelen cognitieve structuren zich die nodig zijn voor zowel zelf- als sociaal bewustzijn en die het fundament vormen voor de sociaal-emotionele competenties (Bierman & Motamedi, 2015). Kleuters ontwikkelen executieve functies (EF), denkprocessen die ervoor zorgen dat ze hun gedrag kunnen sturen en doelgericht kunnen functioneren. De andere componenten van de EF zijn werkgeheugen en cognitieve flexibiliteit en ondanks hun cognitieve aard zijn ze van belang in emotioneel geladen situaties waarbij ook het belang van emotieregulatie optreedt (Klasse, 2018). Met deze executieve functies rekening houdend kunnen kinderen, wiens gedrag als ‘lui’ of ‘opstandig’ wordt beschouwd, in werkelijkheid volop aan het oefenen zijn met hun zelfregulerend vermogen (Hurks, in Fukkink, 2017).

De relaties die kinderen met hun klasgenoten aangaan, worden beschouwd als een kenmerk van kwalitatief hoogstaand onderwijs voor jonge kinderen (Singer & de Haan, 2007). Het belang van de klasgroep kan niet onderschat worden als het aankomt op sociale en morele vorming. Bijgevolg is het belangrijk dat de leraar zich bewust is van de verschillende groepsdynamieken die in de klasgroep aanwezig zijn (Kernan & Singer, 2010). Tuckman (1965) onderscheidt vijf fasen binnen groepsvorming: ‘forming’, ‘norming’, ‘storming’, ‘performing’ en ‘adjourning’. De eerste fase ‘forming’ omvat hoofdzakelijk de kennismaking en oriëntatie tussen de groepsleden onderling. In deze fase gaan de kinderen na of ze zichzelf kunnen zijn in de groep en ontdekken ze waar hun letterlijke plaats in de klas is. Bij de tweede fase ‘norming’ worden de normen, regels en gedragsverwachtingen duidelijk voor de groepsleden. De kinderen merken welk gedrag er binnen deze groep al dan niet toegestaan wordt. Tijdens de derde fase ‘storming’ ontstaat er een ‘sociale strijd’ waarbij de kinderen op zoek gaan naar hun sociale positie binnen de groep. De diversiteit onder de groepsleden wordt opgemerkt en er wordt bepaald hoe de groep hiermee omgaat. Sommige leerlingen zullen in deze fase hun kans proberen te grijpen om een leiderschapsfiguur te zijn in de groep (‘informele leiders’). Vervolgens is er de vierde fase ‘performing’ waarin er een leerklimaat ontstaat is waar samenwerking mogelijk is. Tenslotte is er de fase van ‘adjourning’ waarbij de groep afscheid neemt van elkaar (van der Wal, 2018).

Volgens Peeters (2017) moet er meer gefocust worden op het aanleren van vaardigheden zoals ‘het echt luisteren naar elkaar’, ‘het leren omgaan met een verwijt’ of ‘het uitspreken van een behoefte of nood’ en vormt het klasgebeuren in dit opzicht de ideale oefenplaats voor sociale vaardigheden. Binnen een onderzoek van De Schauwer, Vandekinderen, & Van de Putte (2011) geven leraren aan dat zij een verband zien tussen de aanwezigheid van een kind met specifieke onderwijsbehoeften en het positief zorgend klasklimaat. De leraren geven aan dat er minder ruzie en discussies zijn en de leerlingen het opnemen voor elkaar (De Schauwer et al., 2011). Daarnaast kunnen klasgenoten ervoor zorgen dat het kind met extra ondersteuningsbehoeften hulp kan krijgen wanneer de leerkracht hiervoor niet beschikbaar is (cf. ‘peer tutoring’ of ‘peer buddying’) (De Tandem, 2002). Binnen een inclusief klasklimaat leren kinderen dat ze in de klas elk op hun eigen tempo mogen ontwikkelen, dat ze van elkaar verschillen en dat deze verschillen verrijkend zijn (De Vroey & Mortier, 2002).

## **6. Sociale relaties bij kleuters**

Bij de overgang naar de kleuterschool breidt het leefklimaat van het jonge kind uit (Sayers, et al., 2012) en heeft het kind verschillende betekenisvolle individuen rondom zich. Voelt het kind zich hierbij veilig en welkom, dan kan hij zijn relationeel potentieel ontwikkelen (Rinaldi, 2006) en aan kennisconstructie doen in relatie met zijn omgeving (Jagers, 2018). Naast de betekenisvolle intra-acties<sup>1</sup> met volwassenen vinden er al op zeer jonge leeftijd intra-acties plaats met andere kinderen, waarmee ze aantonen sociale wezens te zijn met interesse in elkaar (Singer & de Haan, 2007). De aangeboren socialiliteit bij kinderen vormt “de bron ... van de intrinsieke motivatie om te delen, samen te werken, gezamenlijke betekenissen te construeren en taal te leren.” (Singer & de Haan, 2013, p. 50). Vanuit een nood aan verbondenheid trachten ze de sociale wereld te begrijpen (Singer, 2002). Door hun eigen omgangswijze met elkaar zijn ze in staat om een gevoel van samenzijn (‘togetherness’) te creëren (Singer & de Haan, 2007).

In hun kind-kind intra-acties oefenen ze voluit met verschillende vaardigheden die even belangrijk blijken te zijn als volwassen-kind intra-acties in functie van socialisatie (Brownell, Zerwas, & Balaram, 2002). Volgens Stude (2014) kunnen de kinderen hun metacommunicatieve vaardigheden zelfs beter ontwikkelen door met elkaar in gesprek te gaan in plaats van met een volwassene. Onderzoek toont aan dat sociale en emotionele competenties organisch ontwikkelen wanneer kinderen met elkaar in intra-actie gaan (Giske et al., 2018). Tijdens hun doen-alsof-spel ontwikkelen ze een groeiend besef van de ander en zijn gedachten en gevoelens (Dunn & Cutting, 1999) en door middel van hun samenspel ontdekken ze gaandeweg de sociale codes voor het deelnemen, opstarten en behouden van spel met anderen (Stangeland, 2017). Verder ondervinden ze welke regels er verbonden zijn aan eigenaarschap, macht, eerlijkheid en vrijgevigheid ten aanzien van anderen en leren ze onderhandelen en samen problemen op te lossen (Singer & de Haan, 2007). Tenslotte blijken kinderen al op zeer jonge leeftijd vriendschappen aan te gaan met elkaar (Kernan en Singer in Singer & de Haan, 2013) en dat het hebben van vrienden, alsook het gevoel te hebben erbij te horen (Vandendriessche, Mortier, Van de Putte, & Van Hove, 2010) waarneembare positieve gevolgen heeft op de sociale competentie van het kind (van Hoogdalem, Singer, Wijngaards, & Heesbeen, 2012).

---

<sup>1</sup> Barad spreekt hierbij over ‘intra-actie’ (in Van Hove, Schippers, Cardol, & De Schauwer, 2016) en tracht hier volgens Davies (persoonlijke communicatie, 7 mei 2018) mee te duiden hoe mensen pas mens worden in relatie met anderen, de sociale omgeving, en met de materiële omgeving.

## **B. Onderzoeksopzet**

Wat volgt is een duiding van ontbrekende elementen binnen het onderzoeksveld en hoe er met dit onderzoek getracht wordt hieraan tegemoet te komen. Vervolgens wordt de methodologische aanpak uitgebreid besproken en worden de deelnemende kleuterklassen, alsook hun contexten, dusdanig beschreven dat deze duidelijk aantonen binnen welk leefklimaat de kleuters in dit onderzoek zich ontwikkelen.

### **1. Probleemstelling en onderzoeksvragen**

In het theoretisch kader werd duidelijk gemaakt welke belangrijke rol SEL inneemt binnen het onderwijs en waarom het nodig is dat SEL inherent aanwezig dient te zijn binnen alle onderdelen in curricula (Greenberg et al., 2003). Het SEL-kader biedt een concretisering om emotionele intelligentie te onderwijzen in diverse onderwijspraktijken (van Overveld, 2017). Er is echter nog geen kwalitatief onderzoek uitgevoerd waarbij dit SEL-kader op kleuterleeftijd in kaart werd gebracht en waarbij er sprake was van een inclusief leefklimaat.

Talrijke ontwikkelingspsychologen omschreven reeds de ontwikkeling van het jonge kind op kleuterleeftijd en sinds de jaren '70 is er in onderzoek een groeiende interesse naar de wijze waarop jonge kinderen sociale relaties aangaan met leeftijdsgenoten (Singer & de Haan, 2007). Toch zijn de belevingsonderzoeken, alsook de onderzoeken naar de groepsdynamiek, op kleuterleeftijd eerder beperkt (Singer & de Haan, 2013). Daarnaast worden de leerervaringen die kinderen opdoen, met en binnen de context van het groepsleren, vaak onderzocht vanuit een eenzijdig perspectief. Zo richt ontwikkelingsgericht onderzoek zich vaak ofwel op het individuele kind ofwel op de groepsprocessen (Sawyer, 2001).

Het uitgangspunt van dit onderzoek is echter om aandacht te hebben voor beide door het jonge kind als een individu te beschouwen dat zijn "(sociale) werkelijkheid construeert door te interageren met medemensen" (De Man, Ockerman, & Janssens, 2014, p. 40). Door onderzoek te voeren binnen inclusieve kleuterklassen kan inzicht ontstaan in de ervaringen en beleving van kleuters die op sociaal-emotioneel vlak volop aan het ontwikkelen zijn. Dit onderzoek zal trachten de microprocessen in de klasgroep en meer bepaald wat deze kunnen betekenen voor de ontwikkeling van de SEL-competenties te bekijken. Ook zal er getracht worden te achterhalen hoe jonge kinderen het inclusieve klasgebeuren ervaren, wat voor hen belangrijk is in het leven en welke blik ze ten aanzien van zichzelf en de ander hanteren (Kernan & Singer, 2010).

Het doel van deze masterthesis is om via casestudy onderzoek SEL op kleuterleeftijd te conceptualiseren binnen een inclusief leefklimaat. De onderzoeksvraag luidt bijgevolg:

“Hoe krijgt sociaal-emotioneel leren vorm binnen een inclusief leefklimaat op kleuterleeftijd?”

Gezien het SEL-kader dat binnen dit onderzoek wordt gehanteerd vertrekt vanuit de drie SEL-competenties concretiseren de volgende deelvragen de onderzoeksvraag:

- “Hoe komen de ontwikkelende ik -competenties bij deze kleuters tot uiting?”
- “Hoe komen de ontwikkelende jij -competenties bij deze kleuters tot uiting?”
- “Hoe komen de ontwikkelende wij-competenties bij deze kleuters tot uiting?”

## **2. Methodologie**

### **2.1. Kwalitatief onderzoek**

Dit onderzoek heeft als opzet om de wijze waarop SEL binnen een inclusief leefklimaat op kleuterleeftijd vorm krijgt, vast te leggen door middel van kwalitatief onderzoek. Het onderzoek bestaat eruit om de denkwijzen van de betrokken actoren te verkennen en een zicht te krijgen op hoe deze individuen over hun wereld denken en hoe definities gevormd worden (Van Hove, 2014). De situaties die geobserveerd werden zijn gegrepen uit het dagelijkse leven binnen een inclusieve kleuterklas, alsook de dagelijkse processen die zich binnen deze setting voordoen (Olsson, 2009).

Er werd getracht de inclusieve kleuterklas waar te nemen en te ervaren hoe deze door de kinderen dagelijks wordt beleefd. Ook werd het leefklimaat van deze kinderen zoveel mogelijk in kaart gebracht door aan informatie-uitwisseling te doen met de ouders en leerkrachten. Daarnaast werd er ook aandacht besteed aan de wijze waarop de leerkracht de leeromgeving schept, aangezien dit invloed uitoefent op hoe de kinderen het klasgebeuren percipiëren. Om als onderzoeker bovenstaande aspecten van dichtbij te ervaren en te registreren werd er gebruik gemaakt van etnografisch veldonderzoek waarbij de onderzoeker toegang verkrijgt binnen de onderzoekssetting en in staat is de participanten in een naturalistische omgeving te observeren (Van Hove, 2014).

Doordat elke onderwijspraktijk verschilt, verschilt de betekenisverlening van individuen binnen deze praktijken ook. Bijgevolg werd er bij dit onderzoek een constructivistische benadering gehanteerd waarbij er erkenning wordt gegeven aan het feit dat er geen één juiste visie op de werkelijkheid bestaat (van der Donk & van Lanen, 2015). Aan de hand van beschrijvend casestudy onderzoek werd er getracht om vanuit een insider-perspectief een blik te werpen op hoe deze onderwijspraktijken aan constructie van de werkelijkheid doen (Baxter & Jack, 2008). Rekening houdend met de diversiteit binnen deze onderwijspraktijken werden er geen waardeoordelen gekoppeld aan hun dagelijkse werkingen. De focus lag steeds op het potentieel dat reeds binnen deze praktijken werd benut en nog kan benut worden (Olsson, 2009). Er werd gezocht naar manieren om deze praktijken beter te begrijpen en vat te krijgen op de krachten die invloed uitoefenen op deze praktijken en hun betekenisverlening beïnvloeden (Davies, 2014). In dialoog met de kinderen, leerkrachten, ouders en andere betrokkenen werd getracht om de werkelijkheid binnen deze onderwijspraktijken te (her)definiëren (Van Hove, Schippers, Cardol, & De Schauwer, 2016).

### **2.2. Dataverzameling**

#### **2.2.1. Relatie met het onderzoeksveld**

Ik had de kans om het voorbije academiejaar gedurende zeven maanden een leerrijke stage als ondersteuner binnen het inclusief kleuteronderwijs te combineren met ervaringen binnen deze setting als onderzoeker. Deze rollen, ondersteuner en onderzoeker, waren met elkaar verweven. Deze verwevenheid bleek heel waardevol: als ondersteuner kon ik al bij aanvang van het schooljaar aan relatieopbouw doen met alle betrokkenen binnen de onderwijspraktijken en verdiende ik het vertrouwen voor het uitvoeren van mijn onderzoek. Bij het uitvoeren van veldonderzoek is de relatie met het onderzoeksveld namelijk cruciaal (Bogdan & Knopp Biklen, 1998).

Bij het betreden van de onderzoekssettings was er eerst sprake van een verkennings- en kennismakingsfase. Ik diende eerst de kinderen, leerkrachten, ouders, directies en bredere context rondom de school, te leren kennen. Vooraleer het onderzoek van start kon gaan was het cruciaal dat er afstemmingsgesprekken plaatsvonden met de directies van de betrokken stagescholen. Tijdens deze gesprekken werd het onderzoeksopzet toegelicht, werd er afgestemd over de wijze van communicatie met de ouders en werd er toestemming verleend om het onderzoek uit te voeren op de betreffende scholen. Vervolgens ging ik met de betrokken leerkrachten in dialoog over het onderzoek. Ik deelde hen mee hoe ik het onderzoeksopzet binnen hun dagelijkse klascontext mogelijk zag en schetste hoe SEL hierin een plaats innam. Tenslotte vroeg ik via een toestemmingsbrief aan de ouders of,

en op welke wijze, hun kind mocht deelnemen aan het onderzoek (zie bijlage). Om deze brief zo duidelijk en toegankelijk mogelijk te maken werd er gebruik gemaakt van pictogrammen (Sclera vzw, z.d.) die de inhoud visualiseren. Dit om de kans op deelname van alle kinderen, rekening houdend met diverse moedertalen, te verhogen.

Alle betrokkenen rondom het kind vormen belangrijke schakels binnen het onderzoeksproces en ik zorgde ervoor dat ik steeds aanspreekbaar was om aan informatie-uitwisseling te doen. Door deze informatieoverdracht konden reeds opgedane indrukken verduidelijkt en verfijnd worden. Daarnaast konden deze opgedane indrukken in een bredere context geplaatst worden (Baxter & Jack, 2008) doordat ik, indien mogelijk, ook contacten legde met opvoeders van de voor- en naschoolse opvang en ik, doorheen de stageperiode, de visies van de scholen leerde kennen.

## 2.2.2. Kwalitatieve dataverzamelingstechnieken

Bij casestudy onderzoek wordt een fenomeen binnen zijn natuurlijke setting geobserveerd en worden er meerdere dataverzamelingstechnieken gebruikt om dit fenomeen vanuit meerdere perspectieven te verkennen (cf. triangulatie) (Baxter & Jack, 2008). Eén van de gehanteerde dataverzamelingstechnieken binnen dit onderzoek is **participatieve observatie**. De onderzoeker kan met deze techniek rijke en diepgaande data verkrijgen en de bedoeling is om als onderzoeker een volwaardig lid van de onderzoekssetting te worden (Van Hove, 2014).

Door mijn stage als ondersteuner was ik wekelijks minstens twee halve schooldagen aanwezig bij deze kleuterklassen. Ik observeerde de kinderen gedurende het schooljaar in verschillende contexten doorheen de schooldag: tijdens vrij spel, kringmomenten, verplaatsingen, toiletbezoeken, middagmalen, speeltijden... De meeste kinderen werden mijn aanwezigheid snel gewoon en gedroegen zich hierdoor op dezelfde manier als bij hun juf. Als onderzoeker werd ik rechtstreeks betrokken bij situaties uit het klagegebeuren, maar kon even goed vanop een afstand de kinderen observeren. De meeste kinderen besteedden niet veel aandacht aan mijn aanwezigheid. Bijgevolg deden er zich boeiende situaties voor waarvan ik deel kon uitmaken en waarbij ik trachtte hen, ondanks mijn fysieke nabijheid, zoveel mogelijk autonomie te laten ervaren. Bij bepaalde gebeurtenissen was het op te merken dat de kinderen minder gefocust waren op het 'zich flink gedragen' tijdens mijn aan- en de juf haar afwezigheid. Dit kwam mogelijks doordat ik als onderzoeker niet altijd ingreep uit afwachting hoe ze de situatie zelf zouden benaderen en ik voor hen hierdoor minder autoriteit uitstraalde. De kinderen namen mij in vertrouwen en sommige kinderen deelden spontaan hun gedachten en gevoelens met mij.

Aangezien **veldnotities** onmisbaar zijn bij participatieve observatie (Van Hove, 2014) werden al de opgedane indrukken na elke (stage)dag bijgehouden in een velddagboek. Veldnotities zijn notities die de onderzoeker maakt na terugkomst van elke observatie of andere dataverzamelingstechniek. Deze notities omvatten wat er gebeurde en/of welke indrukken, gevoelens, gedachten deze gebeurtenis teweegbracht (Bogdan & Knopp Biklen, 1998). De veldnotities werden geordend volgens klassetting en werden voldoende gecontextualiseerd zodat ze in een later stadium binnen het onderzoek de gebeurtenis waarbinnen de indruk werd opgedaan konden representeren.

Eenmaal een comfortabele relatie met de betrokken actoren was opgebouwd werd er, aanvullend op de veldnotities, gebruik gemaakt van **video-opnamen** (Van Hove, 2014; Bogdan & Knopp Biklen, 1998). Het doel van de video-opnamen binnen dit onderzoek was om de intra-acties tussen de kinderen vast te leggen op een manier waardoor de kinderen ongeremd konden spelen zonder dat er inmenging was door mij als volwassene. Zo kon er geobserveerd worden hoe de kinderen eventuele obstakels bij samenspel zelf overwonnen. Daarnaast boden video-opnamen de kans om meerdere kinderen tegelijk te observeren, soms in een complexe verwevenheid binnen eenzelfde spelsituatie.

De geplande video-opnamen waren niet binnen elke klascontext mogelijk wegens praktische redenen. Verder werden de kinderen niet expliciet op de hoogte gebracht over de positie van de camera, dit om te voorkomen dat ze zich bekeken zouden voelen en gestoord zouden worden in hun spel (Van Hove, 2014). Het verzamelde videomateriaal is vertrouwelijk en kan niet geraadpleegd worden door derden wegens privacy overwegingen. Bij de rapportering van dit onderzoek werden fictieve namen gebruikt. De reden hiervoor is dat het onderzoeksopzet inhoudt (relatie)processen vast te leggen op kleuterleeftijd, eerder dan individuele karakteristieken toe te eigenen aan deze kinderen. Aanvullend waarborgt deze anonimisering dat deze kinderen, wanneer ze ouder zijn en dit onderzoek zouden inkijken, geen ongemak ondervinden met het gegeven dat zij in hun kleuterperiode deel uitmaakten van dit onderzoek en het oneens zouden zijn over de wijze waarop ze erin voorkomen (Olsson, 2009).

## **De stem van de kinderen: kindgesprekken**

Naast de klasobservaties wilde ik door middel van kindgesprekken de beleving van de kinderen over hun sociaal-emotionele ontwikkeling, in relatie tot het dagelijkse klasgebeuren, verkennen. Bij deze gesprekken sprak ik met de kinderen over hun eigen leerproces (De Schauwer & Van de Putte, 2018). De gesprekken hadden de vorm van semi-gestructureerde interviews (Van Hove, 2014) en als onderzoeker liet ik tijdens de gesprekken voldoende ruimte voor initiatieven van de kinderen (Delfos, 2017).

In een YouTube-filmpje 'Creatief communiceren met kinderen' geeft Baarda (2012) het belang aan van een speelse aanpak bij kindgesprekken en oppert hierbij voor het gebruik van tekeningen en spelletjes. Ook Delfos (2017) beaamt dit en stelt dat een gesprek met jonge kinderen in de vorm van een spel dient te gebeuren. Gezien deze aanbevelingen zorgde ik voor voldoende spelelementen tijdens de kindgesprekken. Er werden vier aspecten aangehaald bij de kindgesprekken: gevoelensbeleving, competenties, het klasaanbod en sociale relaties. De materialen die hiervoor werden gebruikt zijn opgenomen in bijlage. De volgorde waarin deze aspecten aan bod kwamen tijdens het gesprek werd bepaald door 'een rad van fortuin spel' en was afhankelijk van de bekomen kleur op het rad.

Op 'het gevoelensbord' werden de vier basisgevoelens gevisualiseerd op een voor hen bekende wijze<sup>1</sup> en vroeg ik hen hoe ze zich meestal voelden in de klas. Hiermee kregen de kinderen de kans om vrijuit over hun gevoelens, binnen en buiten de klascontext, te praten en kon ik me beter inbeelden hoe het met hun welbevinden was gesteld. Een tweede aspect dat werd besproken, weergegeven via een opdrachtenblad<sup>2</sup>, waren de competenties van het kind. Het kind kreeg de vraag gesteld waar hij/zij al (heel) goed in was en wat hij/zij nog een beetje moest oefenen. Dit opdrachtenblad vertrekt vanuit een op groei gerichte mindset (Dweck, 2015) en bracht me als onderzoeker een zicht op hoe de kinderen hun eigen mogelijkheden en uitdagingen in het leven ervaren en verwoorden (Transbaso, z.d.). Vervolgens besprak ik met de kinderen het klasaanbod, voorgesteld door een opdrachtenblad<sup>3</sup> waarbij het kind aanduidde welke hoeken in de klas hij/zij als leuk ervoerde en het deze keuze eventueel toelichtte. Dit blad kon helpen om een beeld te krijgen van hoe betrokken deze kinderen waren met hun klasgebeuren. Tenslotte besprak ik met hen een laatste aspect: hun vriendschappen en intra-acties met klasgenoten. Singer en de Haan (2013) stellen vast dat kinderen vanaf 3 of 4 jaar in staat zijn om aan de hand van foto's aan te geven wie hun vrienden zijn. Bijgevolg hanteerde ik een zelfontworpen sociometrische techniek 'het vriendenbord'. Hierop konden de kinderen hun klasgenoten onderverdelen in drie categorieën: 'beste vriend', 'een beetje een vriend' en 'geen vriend'. De categorie 'geen vriend' werd gelijkgesteld met 'iemand waar ik vaak ruzie mee maak'. Door dit bord kreeg ik inzicht in de betekenisverlening die de kleuters aan hun vriendschappen gaven.

---

<sup>1</sup> In school A werd er gebruik gemaakt van illustraties uit de methode 'Een doos vol gevoelens' (Uitgeverij Averbode, z.d.) en in school C de illustraties uit het prentenboek 'Het kleurenmonster' (Llenas, 2017).

<sup>2</sup> Dit opdrachtenblad werd gebaseerd op bijlage 2 "Joepie, ik kan het al (bijna) alleen!" uit de methode 'Groeï mee met Cas en Lisa' (Kerremans, 2015, p. 10) en een afbeelding gevonden op het internet (Imgur, 2017).

<sup>3</sup> Om te waarborgen dat alle hoeken, aanwezig in hun klas, op het opdrachtenblad stonden werd er voor het opdrachtenblad 'Leuk of niet?' een samenstelling gemaakt van een werkblad verkregen op 'Kleutergroep.nl' (Kleutergroep.nl, z.d.) en het activiteitenoverzicht bij het boek 'Zorg voor kleuters' (Eichhorn, 2011).

De kindgesprekken werden gevoerd met de deelnemende kleuters uit de 2<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup> kleuterklas (34 kinderen). Bij de jongste kleuters was er reeds voldoende data verzameld die hun beleving en stem konden representeren en was er sprake van theoretische saturatie (Van Hove, 2014). Daarnaast stelt Delfos dat “open vraaggesprekken en interviews [bij kinderen jongen dan vier jaar] in talige zin nauwelijks mogelijk [zijn], omdat het kind vooral bezig is de taal meester te worden.” (2017, p.42).

Uit onderzoek blijkt dat het aangewezen is om, bij onderzoek met jonge kinderen, hen een omgeving te bieden waarin ze zich veilig, gesteund en gewaardeerd voelen (Drummond, Drummond, & Birbeck, 2009). De gesprekken gebeurden in ruimten die voor hen gekend waren en privacy en rust boden. De meeste kleuters verwelkomden me spontaan en onvoorwaardelijk sinds september en bij hen zat de vertrouwensband goed tijdens de kindgesprekken. Bij sommige kinderen was er echter wat tijd nodig om aan relatie-opbouw te doen en bij een aantal kinderen bleef de relatie eerder oppervlakkig. Toch stelden de kinderen zich, naar hun eigen aanvoelen, open voor mij als ondersteuner en onderzoeker in de klas. Bij de kindgesprekken merkte ik welke kinderen zich onmiddellijk op hun gemak voelden en welke kinderen het gesprek als wat ongemakkelijk ervoeren. Zo waren er kinderen die heel kort antwoordden op de vragen of slechts knikten als antwoord op de vraag. Dit kon te maken hebben met onze relatie of met het statische aan het gesprek: namelijk dat we op een stoel zaten en sommigen verkiezen te bewegen tijdens het praten.

Ik probeerde aandachtig te zijn voor hoe de kinderen zich gedroegen, wat dit zou kunnen betekenen in functie van hun welbevinden tijdens het gesprek en probeerde hen hierbij de mogelijkheid te geven zichzelf te zijn. Ook benadrukte ik dat het niet erg was als ze iets vergeten waren of iets niet wisten (Delfos, 2014). Als onderzoeker was ik me bewust van de wijze waarop mijn interpretaties bij deze kindgesprekken mogelijks onvolledig waren. Zo kwam uit gesprek met een leerkracht het besef dat sommige kinderen bepaalde vragen taalkundig gezien niet konden beantwoorden (Furman & Bierman, Developmental changes in young children's conceptions of friendship, 1983) eerder dan dat ze bijvoorbeeld niet in zichzelf geloofden (cf. opdrachtenblad competenties). Mogelijks was de vraagstelling voor sommige kinderen onduidelijk en durfden ze dit niet aangeven omdat ze het 'goed' wouden doen (Dedding, Jurrius, Moonen, & Rutjes, 2013).

### **Informatie-uitwisseling met betrokken volwassenen**

Zoals eerder vermeld probeerde ik als onderzoeker met alle betrokken actoren rondom de kinderen het nodige contact te leggen. Ik zorgde voor een transparante aanpak doorheen het onderzoek en heb getracht alle betrokken volwassenen de mogelijkheid te bieden tot inbreng.

Met de leerkrachten bouwde ik, dankzij mijn stage als ondersteuner, een samenwerkingsrelatie op waarbinnen uitwisseling steeds mogelijk was en er wederzijds sprake was van een ontvankelijke houding. In het eerste stadium van de dataverzameling plande ik een overlegmoment in met de leerkrachten waarbij we samen bespraken hoe SEL in hun klassetting vorm kreeg. Ik kon de leerkrachten wijzen op aspecten binnen hun klaswerking waarbij ze de kinderen zichtbaar stimuleerden in hun sociaal-emotionele ontwikkeling en die ik als onderzoeker bewonderingswaardig vond. Zij reikten mij noemenswaardige gebeurtenissen aan die zich bij mijn afwezigheid hadden voorgedaan en ik deelde met hen mijn observaties en interpretaties bij bepaalde situaties. Daarnaast ondersteunden ze mij in de communicatie met de ouders en fungeerden als verbindingsfiguren.

Naast de leerkrachten waren de ouders onmisbare betrokkenen binnen het onderzoek. Gezien de jonge leeftijd van de kinderen is hun toestemming voor deelname aan het onderzoek cruciaal. Ze worden gezien als 'gatekeepers' die beslissen in naam van hun kind (Heath, Charles, Crow, & Wiles, 2007). Daarnaast zijn zij de ervaringsdeskundigen met betrekking tot hun eigen kind (Pameijer, Van Beukering, & Van De Veire, 2007) en leidde hun inbreng ertoe dat ik als onderzoeker het klasklimaat kon samenvoegen met alle andere contexten die naast de schoolcontext plaatsvinden, om tot het geheel van een inclusief leefklimaat van deze kinderen te komen. Na het toestemmingsformulier bezorgde ik alle geïnteresseerde ouders een vragenlijst en een checklist (zie bijlage) die mij een breder zicht gaven op de SEL-vaardigheden waarvan de ouders vonden dat hun kind deze al dan niet beheerste. De (non-)respons hierop wordt later in de methodologie toegelicht.

De reacties van de ouders op het onderzoek waren mogelijks gerelateerd aan het schoolbeleid omtrent ouderbetrokkenheid. Bij sommige scholen was er de mogelijkheid voor ouders om hun kinderen aan de klasdeur af te zetten en ze terug op te halen. Hierdoor was er voor mij al dan niet gelegenheid om met de ouders in gesprek te gaan over het onderzoek. Om ervoor te zorgen dat alle ouders op alle scholen even veel kansen hadden tot inbreng bij het onderzoek werd er een houten kistje voor de klasdeur gezet waar ouders in gesloten omslag informatie konden aanreiken, vragen konden stellen of bezorgdheden konden uiten.

Als onderzoeker was het nodig om het eigen handelen regelmatig in vraag te stellen en blijvend af te toetsen of het onderzoeksopzet bij de verschillende betrokkenen steeds helder was. Zo bleek er bij de ouders van één van de onderzoekssettings onduidelijkheid omtrent de wijze waarop de deelnemende kinderen in het onderzoek weergegeven zouden worden. Bijgevolg werd een verduidelijkingsbrief (zie bijlage) bezorgd aan de ouders in kwestie waarin het onderzoeksopzet verder werd verduidelijkt.

### **2.3. Participanten en hun context**

De participanten binnen dit onderzoek werden bekomen op de drie Vlaamse inclusieve kleuterscholen waar ik stage liep als ondersteuner. In totaal waren er 49 kleuters wiens ouders toestemming gaven voor het onderzoek. Bij school A waren dit 21 van de 24 kinderen, bij school B 15 van de 20 kinderen en bij school C 13 van de 22 kinderen. Over alle scholen heen waren er 11 non-responsen op de toestemmingsbrief. Bij de vragenlijsten, die enkel de deelnemende gezinnen ontvingen, waren er in totaal 23 non-responsen. Redenen voor non-respons waren mogelijks: de taalbarrière, de wijze van briefwisseling, de frequentie waarop de ouders mij zagen, de vakantieperioden en de hoeveelheid schoolbrieven die gelijktijdig werden meegegeven waardoor de toestemmingsbrief uit het oog werd verloren.

Het belang van de context van deze onderwijspraktijken mag niet onderschat worden aangezien de participanten hierdoor dagelijks werden beïnvloed en er zelf ook een invloed op uitoefenden (Davies, 2014). Pedagogische documentatie dient steeds bekeken te worden rekening houdend met deze context (Olsson, 2009). Wat volgt is een uitgebreide contextualisering van de drie cases waarop de praktijkuitwerking van dit onderzoek werd gebaseerd.

#### **2.3.1. School A**

School A maakt deel uit van drie vestigingsplaatsen van de basisschool in kwestie. De vestiging binnen dit onderzoek is een kleuterafdeling met vier graadklassen (2<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup> kleuterklas) en een dagverblijf. De school is gelegen in een voorstedelijk gebied en behoort tot de Onderwijskoepel van Steden en Gemeenten. In totaal gaan er een honderdtal kleuters naartoe en zijn er zes kleuterleerkrachten, drie zorgleerkrachten en een kleutercoördinator. Daarnaast zijn er steeds een zestal kinderbegeleid(st)ers aanwezig die vanuit het dagverblijf ochtend-, middag- en avondopvang voorzien.

Er is op verschillende vlakken sprake van diversiteit op de school. Bij de groepssamenstellingen wordt er rekening gehouden met de thuistaal, de jongens-meisjes verhouding en de specifieke onderwijsbehoeften van kinderen. De school stelt in haar missie- en visietekst dat ze een warme school wil zijn met onderzoekend leren als motor, waar elk talent telt om gelijkere onderwijskansen te realiseren en met oog voor een wereld in verandering. De school geeft dit onderzoekend leren vorm via een atelierwerking en via de thema's of de projectwerking in de klassen. Bij deze atelierreeksen, waarvan er drie per schooljaar plaatsvinden, worden de kinderen in klasoverschrijdende groepen onderverdeeld en komen ze in aanraking met diverse thema's zoals relaxatie, drama en natuur. Naast deze klasoverschrijdende groepen bij de atelierwerking komen de kinderen ook tijdens de speeltijden in contact met hun leeftijdsgenoten uit andere klassen. De school beschikt over twee speelplaatsen en de kleuteronderwijzers en kinderbegeleiders bieden de kinderen de nodige speel- en bewegingsruimte door af te wisselen in groepssamenstellingen over de twee speelplaatsen heen.



De zelfstandigheid van de kinderen wordt gestimuleerd en de kinderen krijgen 'taakjes' waarmee ze hun verantwoordelijkheidszin kunnen vergroten en demonstreren aan de andere kinderen. Tijdens hun middagmaal hebben de kinderen de mogelijkheid om met elkaar in dialoog te gaan en hun gespreksvaardigheden in te oefenen. In haar visie op taalvaardigheidsonderwijs vestigt de school de focus op het belang van krachtige taalleermomenten. De luister- en spreekvaardigheid bij de kinderen wordt op verschillende manieren gestimuleerd zowel bij spel in de hoeken als bij het vrije spel. Daarbovenop wordt er aan binnenklasdifferentiatie gedaan door met de verrijking van de hoeken aan te sluiten bij de ontwikkeling van de kinderen.

Er worden tijdens het schooljaar meerdere activiteiten ('integratiemomenten') georganiseerd waarbij er afdelingsoverschrijdend wordt gewerkt en de kinderen van de 3<sup>e</sup> kleuterklas op een speelse manier kennis kunnen maken met het 1<sup>e</sup> leerjaar. Daarnaast vinden er in een schooljaar verschillende activiteiten plaats waarbij alle vestigingen van de school betrokken worden en waarbij ouders, familieleden en vrienden welkom zijn. Verder krijgen ouders inspraak via de school- en ouderraad, hebben ze de mogelijkheid om met de kleuterleerkrachten in gesprek te gaan bij het brengen of ophalen van hun kind en stellen de leerkrachten hun deuren steeds open voor (groot)ouders die komen voorlezen in de klas.

De Onderwijkskoepel van Steden en Gemeenten, waartoe de school behoort, pleit voor een sterke sociaal-emotionele begeleiding op school door een proactieve en preventieve aanpak waarbij SEL een cruciale rol in speelt. Er wordt van de scholen verwacht dat zij een SEL-beleid vormgeven op leerling-, school- en beleidsniveau en dit wordt geïntegreerd in het schooleigen pedagogisch project. Bij de verschillende kleuterklassen op school A is waarneembaar, vanuit de eigenheid van de leerkrachten, hoe aandacht besteed wordt aan lichamelijke gewaarwordingen en wat hiervan aan de oorzaak kan liggen. Hiermee wordt het zelfbesef en zelfmanagement bij de kinderen zichtbaar gestimuleerd. Daarnaast wordt er gekeken voor een passend onderwijsaanbod voor elke leerling. Tenslotte wordt er gebruik gemaakt van een digitaal leerlingenvolgsysteem om alle ontwikkelingsdomeinen van de kinderen doorheen hun schoolcarrière zorgvuldig bij te houden en op te volgen en vindt er op regelmatige basis zorgoverleg plaats.

## **De klas in beeld**

De klas in kwestie telt in totaal 24 leerlingen waarvan 11 meisjes en 13 jongens. Het is een diverse klasgroep met kinderen van verschillende leeftijden, moedertalen en onderwijsbehoeften. Wekelijks vinden er momenten plaats waarbij de zorgjuf een aantal kinderen ondersteunt en er twee kinderen bijkomende externe ondersteuning krijgen.

Er is sprake van subgroepvorming in de klasgroep. Zo zijn er hechte vriendschappen tussen een groepje dat uitsluitend uit jongens of meisjes bestaat en hebben sommige kinderen hoofdzakelijk vriendschappen met leeftijdsgenoten binnen de graadklas. Toch zijn er ook verschillende kinderen die vriendschappen sluiten met kinderen jonger of ouder dan hen zelf en hierbij zorg verlenen of ontvangen. Een aantal kinderen vertonen gedrag ten aanzien van hun klasgenoten waarbij ze anderen pijn doen. Deze kinderen komen regelmatig in de belangstelling te staan tijdens het klasgebeuren.

De leerkracht heeft al heel wat ervaring en staat open voor diversiteit. Ze beklemtoont regelmatig tijdens de klaswerking hoe iedereen anders is en dit 'dik oké is'. De SMOG-gebaren, die de juf voor één van de kinderen hanteert, worden ook aan de andere kinderen aangeleerd. Er zijn kinderen die zich enorm zorgend opstellen ten aanzien van deze klasgenoot. Deze zorgzame betrokkenheid wordt benut door een buddy-werking in de klas te hanteren waarbij twee kinderen de leerling in kwestie ondersteunen bij dagelijkse opdrachten in het klasgebeuren. Hiermee ondersteunen ze onbedoeld ook hun juf: ze zorgen er spontaan voor dat hun vriend mee is met de groep, dat hij klasmaterialen op de juiste manier leert hanteren en bovenal: dat hij voelt dat hij erbij hoort en geliefd wordt door zijn klasgenoten.

Er zijn een aantal vaste afspraken die de kinderen kennen en waarvan de juf verwacht dat ze deze volgen. Zo dienen de kinderen tijdens een kringactiviteit te luisteren naar de juf en naar elkaar, hun vinger in de lucht te steken bij een kringactiviteit en 'netjes' op hun plaats te zitten. Daarnaast maken ze bij overgangen, bijvoorbeeld om naar de speelplaats te gaan, voor het oog van de juf twee rijen naast elkaar: een rij met de jongens en een rij met de meisjes van de klas. Verder wordt er in de klas belang gehecht aan beleefdheidsregels ten opzichte van elkaar. Bij het fruitmoment gaan alle kinderen zitten op een plaats naar keuze en wachten tot iedereen zit, om vervolgens allemaal samen een lied te zingen waarbij ze elkaar een smakelijk eten wensen.

Naast dit gezamenlijk zingen, alvorens te eten, zijn er nog andere voorbeelden van hoe de juf aandacht besteed aan het (ontwikkelen van een) groepsgevoel binnen de klasgroep. Wanneer er iemand jarig is in de klas wordt er tezamen feest gevierd en maken alle kinderen een tekening voor de jarige, die vervolgens worden gebundeld door de juf. Verder stimuleert de juf de wijze waarop de kinderen aandacht besteden aan elkaar en naar elkaar kijken en luisteren. Bij feestdagen, waarbij de kinderen zich verkleden, wordt er bijvoorbeeld een modeshow gedaan. Klassikale momenten worden benut om de kinderen te stimuleren in hun spreek- en luistervaardigheden. Tijdens de praatkring wordt er een voorzitter en verslaggever aangeduid. De voorzitter duidt de kinderen aan die een vraag mogen stellen aan diegene die vertelt en de verslaggever tekent hetgeen verteld wordt zodanig dat het verhaal na de praatkring nogmaals bekeken kan worden.

Wanneer kinderen gedrag vertonen dat voor de juf niet door de beugel kan laat ze hen dit duidelijk weten. Kinderen die zich te wild, onvriendelijk of onbeleefd gedragen stellen zich in opdracht van de juf bij 'de rustkast'. Dit is een plek waar ze de kinderen tot rust laat komen en waar ze hen attent maakt op hun gedrag, de gevolgen van hun gedrag en het gewenste gedrag. Daarnaast reikt ze hen meermaals per dag woordenschat aan die hen kan ondersteunen in het reguleren van hun gevoelens of prikkels. Ze wijst hen op de lichamelijke gewaarwordingen wanneer ze bijvoorbeeld boos zijn en verwoordt deze gewaarwordingen ook openlijk bij zichzelf. Daarnaast maakt ze het gedrag van de kinderen bespreekbaar en betreft er de andere kinderen bij wanneer ze een gedrag waarneemt waarmee een kleuter zich bijvoorbeeld als 'een slechte vriend' gedraagt omdat hij zijn vriend pijn doet.

De grootte van het klaslokaal voorziet ruimte voor een zevental hoeken. Deze hoeken worden door de juf regelmatig afgewisseld naargelang het thema en de noden van de kinderen. Verder is de gang, voor het klaslokaal, onderverdeeld in een viertal hoeken en mogen de kinderen ervoor kiezen om in de gang te spelen. De kinderen van de klas ernaast mogen de gang ook gebruiken om te spelen. Hierdoor komen de kinderen af en toe met elkaar in contact tijdens het spel in de gang. De kinderen die in de gang spelen zijn minder zichtbaar voor de juf dan de kinderen die in het klaslokaal spelen.

De kinderen krijgen wekelijks een taakje toegewezen waarmee ze verantwoordelijkheid opnemen voor een vlot klasverloop. Zo is er een 'fotograaf' die tijdens het hoekenwerk naar hartlust foto's mag nemen van zijn klasgenoten. Aangezien de kinderen uit de 3<sup>e</sup> kleuterklas de overgang naar het 1<sup>e</sup> leerjaar zullen maken zijn er voor hen doorheen het klasgebeuren een aantal 'moetjes'. Dit zijn opdrachten waarbij specifieke vaardigheden zoals voorbereidend schrijven worden inge oefend met het oog op het 1<sup>e</sup> leerjaar. Er wordt in de klas naar het maken van deze opdrachten verwezen als 'de K3's gaan even werken aan hun werkbundel' en op deze momenten is het verschil tussen de kinderen uit de 2<sup>e</sup> kleuterklas en de 3<sup>e</sup> kleuterklas duidelijk zichtbaar.

### **2.3.2. School B**

School B is gelegen in een stedelijk gebied en behoort tot Het Gemeenschapsonderwijs. De kleuterklassen zijn gescheiden van de lagere school en hebben een aparte speelplaats. Er gaan een 80 tal kleuters naar school (instapklas tot 3<sup>e</sup> kleuterklas) en er zijn vier kleuterjuffen, één kinderverzorgster en een zorgleerkracht werkzaam. Er wordt buitenschoolse kinderopvang georganiseerd waarbij de kinderen van de kleuter- en lagere school worden opgesplitst in twee groepen. Tijdens het middagmaal eten alle kinderen van de basisschool in dezelfde eetzaal binnen eenzelfde tijdsspanne. De kleuters zitten per klas aan lange tafels waar ze hun vaste plaatsen toegewezen krijgen en waar er mogelijkheid is tot dialoog. Tijdens deze middagopvang zijn er kinderen

van de lagere school die komen ondersteunen bij de kleuters. Zo zijn er lagere schoolkinderen die helpen met het in bed leggen van de jongste kleuters die een middagdutje doen.

School B deelt haar visie op in vijf onderdelen: 'ervaringsgericht leren', 'breed evalueren en rapporteren', 'zorgen voor elkaar', 'verdraagzaamheid' en 'participatie'. Het ervaringsgericht leren komt tot uiting in de wijze waarop elke klas minstens één project per jaar doet waarbij de ideeën voor het project vanuit de kinderen komen. Er wordt hiervoor met alle kleuters gedurende één week meermaals gestemd totdat het voorstel met de meeste stemmen het definitieve projectonderwerp wordt. Eenmaal het onderwerp bepaald is wordt er nagedacht in termen van hoofd (weten), handen (kunnen) en hart (attitudes). Na afloop wordt er met de kinderen geëvalueerd hoe zij het projectverloop hebben ervaren. Naast de projecten start elke klas met een kring en zijn er ook specifieke kringen zoals onder andere de gevoelskring en de filosofische kring.

Het breed evalueren en rapporteren vult de school in als het kijken naar leerlingen vanuit hun totale ontwikkeling. Naast traditionele toetsen wordt er gekeken naar interesses, gevoelens, zelfbeeld... en wordt het kind enkel met zichzelf vergeleken en niet met de klasgroep. Voor kinderen met specifieke onderwijsbehoeften wordt er gekeken of er eventueel nood is aan een aangepaste leerlijn zoals bijvoorbeeld de 'kangoeroeklas' voor hoogbegaafde leerlingen. Het ontwikkelingsproces van de kinderen wordt gerapporteerd in het digitaal kindvolgsysteem en er worden jaarlijks vier ouderavonden georganiseerd waarbij de ouders de resultaten en vorderingen van hun kind met de leerkracht kunnen bespreken.

De school beoogt dat ieder kind zich goed voelt op de school en zelfvertrouwen kan uitstralen. Ze wil haar leerlingen bijbrengen dat ieder zijn eigen grenzen kan stellen en dat deze gerespecteerd worden door anderen. Het gaat over de eigen talenten te ontdekken en zichzelf te durven zijn met respect voor anderen. Wekelijks vindt er een forum plaats waarbij de kinderen, zowel kleuter- als lagere schoolkinderen, aan elkaar en hun (groot)ouders tonen wat ze in de klas geleerd hebben de voorbije periode. Verder worden er om de twee weken ateliers georganiseerd waarbij de kleuters onderverdeeld worden in klasoverschrijdende groepen. De ateliers worden gegeven door de leerkrachten en ook (groot-)ouders, al dan niet gespecialiseerd in een bepaalde vaardigheid, krijgen de kans om een groepje kinderen te begeleiden. Het forum en de ateliers zijn duidelijke voorbeelden van de wijze waarop participatie binnen de school wordt beschouwd: participatie van de kinderen, leerkrachten, directie en de (groot)ouders.

## **De klas in beeld**

Na de kerstvakantie gaan de oudste kinderen in de instapklas over naar de 1<sup>e</sup> kleuterklas. Hierdoor leerde ik voor de kerstvakantie de helft van de kinderen van de klasgroep, zoals voorgesteld in de resultaten, kennen en maakte ik met de helft van de kinderen de overgang mee naar de 1<sup>e</sup> kleuterklas, waar ik de andere kinderen leerde kennen. Het merendeel van de observaties vonden plaats in de 1<sup>e</sup> kleuterklas binnen de klasgroep zoals die na de kerstvakantie werd gevormd.

Deze klasgroep bestaat uit 20 kinderen, 8 meisjes en 12 jongens, die doorheen het schooljaar drie jaar, sommigen al vier jaar, geworden zijn. Het is een diverse klasgroep waarbij er sprake is van verschillende moedertalen en ontwikkelingsniveau's. Er zijn twee kinderen die ondersteuning krijgen van een externe ondersteuner en wekelijks komt een kinderverzorgster ondersteunen in de klas. Een aantal kinderen beheersen de Nederlandse taal al heel vlot en gebruiken deze vaardigheid om (onbewust) andere kinderen uit te dagen en een stapje hoger te brengen in hun ontwikkeling. Daarnaast kent de helft van de klasgroep het klaslokaal, met bijhorende afspraken, al sinds september en de andere helft nog maar sinds januari. Bijgevolg zorgde dit ervoor dat de kinderen elkaar attent maken op de klasafspraken en er bij de ene helft van de groep al sprake was van gewoontevorming wanneer dit bij de andere helft nog een kwestie van verkennen en kennismaken was. Verder was het zichtbaar dat sommige kinderen, die de overgang na de instapklas maakten iets terughoudender waren. Bij sommige van hen duurde dit maar even en bij anderen beïnvloedde dit hun spreekdurf voor de grote groep voor een langere tijd. Tenslotte waren er in het eerste deel van het schooljaar vriendschappen geïnstalleerd, die na de kerstvakantie uit balans bleken te zijn door de verdubbeling van de klasgroep. Er ontstonden nieuwe vriendschappen en de kinderen leerden omgaan met alle gevoelens die hiermee gepaard gaan.

De klasjuf van de 1<sup>e</sup> kleuterklas was gedurende een aantal maanden afwezig en werd enkele maanden vervangen door een tijdelijk tewerkgestelde juf. Dit had als gevolg dat de kinderen, die de eerste maanden van het schooljaar in de instapklas zaten, over het hele schooljaar heen drie verschillende kleuterjuffen hadden. De kinderen moesten zich hierdoor meerdere keren open stellen voor een nieuwe juf met een verschillende aanpak omtrent de klaswerking. Toch zijn er een aantal routines en klasafspraken die steeds constant bleven. Zo werd er, ongeacht de instap- of 1<sup>e</sup> kleuterklas en ongeacht de leerkracht, steeds gegeten en gedronken in de polyvalente zaal. Hier zien de kinderen ook de andere kleuterleerkrachten en hun klassen. Daarnaast werd het toiletbezoek ook steeds op dezelfde manier toegepast: de kinderen die klaar zijn verzamelen op het bankje in de toiletruimte, wachten tot iedereen klaar is en verplaatsen zich in een lange rij ('trein') naar de klas. Eenmaal in de klas zijn er verschillende visualisaties aanwezig die de klasafspraken met foto's verduidelijken.

In de klas wordt er geoefend op het spelen in één bepaalde hoek en dit gedurende een afgesproken tijdsspanne. De klasafspraken worden dagelijks herhaald en de kinderen oefenen hun sociaal-emotionele vaardigheden. Wanneer ze ontevreden zijn met het verloop van een bepaalde situatie reikt de juf hen emotietaal en handelingsalternatieven aan die tegenovergesteld zijn aan het 'roepen' en fysiek pijn doen van anderen. De kinderen leren het materiaal te delen of er om de beurt mee te spelen. Ook wordt er geoefend op het correct opruimen van de hoeken na het spelen. Om bepaalde sociale regels aan te leren wordt er ook op regelmatige basis in de polyvalente zaal door de kleuterjuffen van de instap- en 1<sup>e</sup> kleuterklas 'tik tak' gedaan. Hierbij worden deze sociale regels op een speelse manier gedemonstreerd aan de kinderen. Tenslotte wordt er elke dag een 'helpend handje' gekozen door de juf. De kinderen kijken hierbij vol spanning welk symbooltje<sup>1</sup> er uit de juf haar doosje komt. Het helpend handje mag namelijk in het midden van de kring op een stoeltje naast de juf zitten. Hij/zij mag ook de lichten in de klas aan- en uitdoen, de kalenders aanpassen bij het onthaal en hij/zij mag de hele dag als eerste staan bij verplaatsingen in de rij. Door elke dag een andere kleuter aan de beurt te laten krijgen alle kinderen eens de kans om in de belangstelling te staan en extra individuele aandacht van de juf te krijgen.

### 2.3.3. School C

School 'C' is gelegen in een voorstedelijk gebied en behoort tot Het Gemeenschapsonderwijs. Het is de kleuterafdeling van een basisschool waar er twee peuterklassen, twee 1<sup>e</sup> kleuterklassen, twee 2<sup>e</sup> kleuterklassen en een 3<sup>e</sup> kleuterklas en werken er in totaal 12 kleuterleerkrachten waarvan er 4 kleuterleerkrachten SES uren opnemen. Met het aantal lagere school kinderen in rekening genomen heeft de totale basisschool dagelijks ongeveer 400 leerlingen tussen de tweeënhalve en twaalf jaar.

's Morgens, 's middags en na de schooluren wordt er opvang voorzien door 4 kinderbegeleidsters. Tijdens de voorschoolse en naschoolse opvang spelen de peuters, kleuters en lagere schoolkinderen allemaal samen. 's Middags eten de jongste kleuters (peuter- en 1<sup>e</sup> kleuterklas) afzonderlijk van de oudste kleuters (2<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup> kleuterklas). Bij de oudste kleuters wordt er een onderscheid gemaakt tussen de kinderen die boterhammen eten en diegenen die warm eten. Er zijn vaste plaatsen en de kleuters eten in stilte terwijl de leerkracht, die toezicht heeft, een verhaaltje vertelt of muziek laat horen. Tijdens de middagopvang gebeurt het regelmatig dat een aantal lagere schoolkinderen tijdens de middagpauze bij de peuters en kleuters mag komen spelen. Hierbij wordt er over verschillende leeftijden heen gespeeld en zorg gedragen voor elkaar.

De school stelt als doel om leerlingen optimale ontwikkelingskansen te bieden en ze te begeleiden zodat zij kunnen opgroeien tot gelukkige, zelfstandige, verdraagzame, creatieve en positief kritische jongeren in een diverse samenleving. Haar visie is om de kinderen in hun zelfstandigheid te stimuleren door een prikkelende hoekenwerking aan te bieden, stappenplannen te hanteren en eigen grenzen te verkennen. Daarnaast wil ze het zelfvertrouwen bij de kinderen voeden door trots en geloof in de eigen vaardigheden aan te moedigen alsook

---

<sup>1</sup> In het begin van het schooljaar kiezen alle kinderen een figuur dat fungeert als vereenvoudigd naamkaartje en waarnaar verwezen wordt met de term 'symbooltje'.

mee te geven dat er geleerd kan worden uit de eigen fouten. De school beoogt leerplezier door middel van verschillende werkvormen, stimulerende opdrachten en differentiatie, een fijn en positief school- en klasklimaat, coöperatief leren en het inspelen op interesses en talenten. Hiermee creëert de school een explorerende leef- en leeromgeving waarin naar succeservaringen wordt gewerkt bij de kinderen. Om de ontwikkeling van de kinderen op te volgen wordt er gebruik gemaakt van een digitaal leerlingenvolgsysteem en wordt er op regelmatige basis zorgoverleg gepleegd.

Uitgangspunten van de school zijn onder andere dat ieder kind een individu mag zijn, met het eigen ontwikkelingsniveau en individuele talenten. Er is ruimte voor inspraak van anderen omtrent het schoolgebeuren en kan er democratisch en respectvol in overleg worden gegaan. De school heeft een 'sfeerbeheerbeleid' dat beoogt om er te zijn voor iedereen die gepest is of wordt. Hiermee tracht ze pestgedrag en de communicatie hierover uit de taboesfeer te halen. Zowel in de lagere- als de kleuterschool werden er hiervoor plaatsen voorzien die vreedzaam werken: een 'vredes- en rustbankje' en een 'vredeshuisje'.

Er is een ouderwerking aanwezig waarbij het oudercomité verschillende taken op zich neemt zoals het informeren van andere ouders en organiseren van activiteiten waarbij ouders en leerkrachten elkaar kunnen ontmoeten. Er vinden in de loop van het schooljaar 3 oudercontacten plaats. Wanneer de schooldag start nemen ouders afscheid van hun peuter aan de peuterklas en van hun kleuter in het kleuterhoofdgebouw. De ouders van de kleuters zien de juf of -meester van hun kind niet altijd bij het brengen en ophalen.

## **De klas in beeld**

De klas bij school C is een 2<sup>e</sup> kleuterklas en bestaat uit 22 kinderen, waarvan 13 meisjes en 9 jongens. De kinderen hebben 2 juffen die elkaar afwisselen gedurende de week<sup>1</sup>. Er is sprake van een tamelijk heterogene groep kinderen op vlak van ontwikkelingsniveau en taal. Het merendeel van de kleuters heeft de Nederlandse taal als moedertaal. De kleuters die een andere moedertaal hebben mogen op de speelplaats in hun moedertaal praten met elkaar maar in de klas wordt er aan hen gevraagd om Nederlands te praten. De leerkrachten benadrukken daarbij dat het knap is dat deze kinderen een andere taal kunnen spreken maar geven aan dat Nederlands de enige taal is die alle kinderen begrijpen. Naast de moedertaal zijn er ook verschillen in de onderwijsbehoeften. Twee kinderen krijgen ondersteuning van een externe ondersteuner en een aantal kinderen krijgen pre-teachinglessen van de SES-leerkracht(en).

De leerkracht brengt onder woorden dat 'proberen leren is' en geeft hierdoor mee aan de kinderen dat iedereen nog dingen aan het oefenen is. Voor sommige kinderen worden er individuele visualisaties aangeboden die hen extra structuur kunnen bieden. Er zijn ook visualisaties die bedoeld zijn voor alle kleuters en die gebruikt worden om met de kinderen in gesprek te gaan over hun gedrag. Zo hangen er afbeeldingen van gewenste en ongewenste gedragingen in de omgang met elkaar en is er een gevoelenskalender waarbij de kleuters kunnen aangeven hoe ze zich voelen.

De klasgroep is al sinds de peuterklas in grote mate hetzelfde gebleven. Hierdoor kennen de kinderen elkaar al heel goed en zijn er reeds hechte vriendengroepjes gevormd. Er installeerden zich sociale posities binnen de klasgroep waarbij bepaalde kinderen zich heel zorgend, en af en toe vanuit een leiderspositie, positioneren ten aanzien van klasgenoten die iets meer hulp of ondersteuning kunnen gebruiken. Een aantal kinderen zien elkaar ook tijdens naschoolse vrijetijdsbestedingen en er zijn kinderen wiens ouders over de jaren heen hecht bevriend geraakten wat ook de vriendschap tussen deze kinderen versterkte.

Er vinden regelmatig conflicten plaats in de klas of tijdens de speeltijd. Enkele kinderen hebben het gevoel dat ze gepest worden en de ouders van deze kinderen uiten hun bezorgdheid. Doorheen het jaar zet de juf in op

---

<sup>1</sup> In deze contextualisering wordt er hoofdzakelijk gesproken over de leerkracht die ik het meeste bezig zag tijdens mijn stage als ondersteuner. Wel ging ik met beide leerkrachten regelmatig in dialoog. Hieruit bleek hun de visie op de klaswerking grotendeels gelijk en probeerden ze samen de klaswerking op eenzelfde manier te organiseren.

'samen delen, samen spelen' en wijst ze de kinderen op de gevolgen van hun gedrag bij anderen. Tijdens de 'week tegen pesten' legt ze de kinderen het verschil uit tussen 'pesten' en 'niet lief zijn' en er wordt gefocust op 'lief zijn' voor elkaar. De kinderen maken samen met de juf allemaal een armbandje waarmee ze herinnerd worden aan het belang van lief zijn voor elkaar.

De juf heeft een sprekende mimiek en enthousiasmeert de kinderen bij elke activiteit door ruimte te laten voor speelsheid en humor. Wanneer kinderen verdrietig zijn worden ze vanuit een heel zachte houding getroost door hun juf en wanneer ze boos zijn weet ze steeds hoe ze bij dat specifieke kind het beste reageert. De juf beloont de kinderen die hun best doen tijdens de klaswerking en legt de klemtoon op het vertonen van gewenst gedrag eerder dan aandacht te besteden aan ongewenst gedrag. Indien de kinderen in de kring te wild zijn laat de juf muziek afspelen om de rust bij de kinderen terug te brengen.

De klas is, samen met de 3<sup>e</sup> kleuterklas, ondergebracht in containerklassen. Naast een gedeelde gang hebben beide klassen hun eigen klaslokalen. De 2<sup>e</sup> kleuterklas heeft twee klaslokalen en een deel van de gang ter beschikking. Dit maakt dat de speel- en bewegingsruimte, net als het spelaanbod binnen de hoeken, voor deze kleuters groot is. De leerkracht beweegt zich tijdens het hoekenwerk doorheen de verschillende ruimten maar is het merendeel van de tijd bezig met de kinderen aan de knutseltafel of de teken- en themahoek. In de knutselhoek werken de kinderen regelmatig met de juf om een opdracht volgens richtlijnen uit te voeren. Ook in de andere hoeken krijgen de kleuters opdrachten aangeboden die aansluiten bij hun ontwikkelingsniveau. Tegen het einde van het schooljaar voert de juf contractwerk in waarbij de kinderen een aantal hoekverrijkingen, met bijhorende speelse opdrachten, dienen uit te voeren in een thema. De juf gaat tijdens de hoekenwerking af en toe in het andere lokaal kijken, maar de kinderen die in het andere klaslokaal spelen, waar onder andere de poppenhoek en winkel zijn, produceren meer lawaai dan de kinderen in het andere lokaal. Ze ervaren mogelijks meer autonomie tijdens hun spel doordat de juf hen niet steeds kan bezig zien en horen.

De leerkracht probeert de ouders zo veel mogelijk te betrekken in het klasgebeuren. Er is een familiemuur in de klas, waar foto's van de ouders en hun kinderen hangen. Voor de aanvang van een nieuw thema bevroegt de juf steeds of er ouders zijn die ervaring hebben in het thema en hierover iets willen delen aan de kinderen in de klas. Door deze werkwijze komen thuis- en klasklimaat heel nauw met elkaar in contact. Daarnaast mogen de kinderen steeds materialen van thuis meenemen inzake hun leefwereld algemeen en in het bijzonder omtrent het thema van die periode.

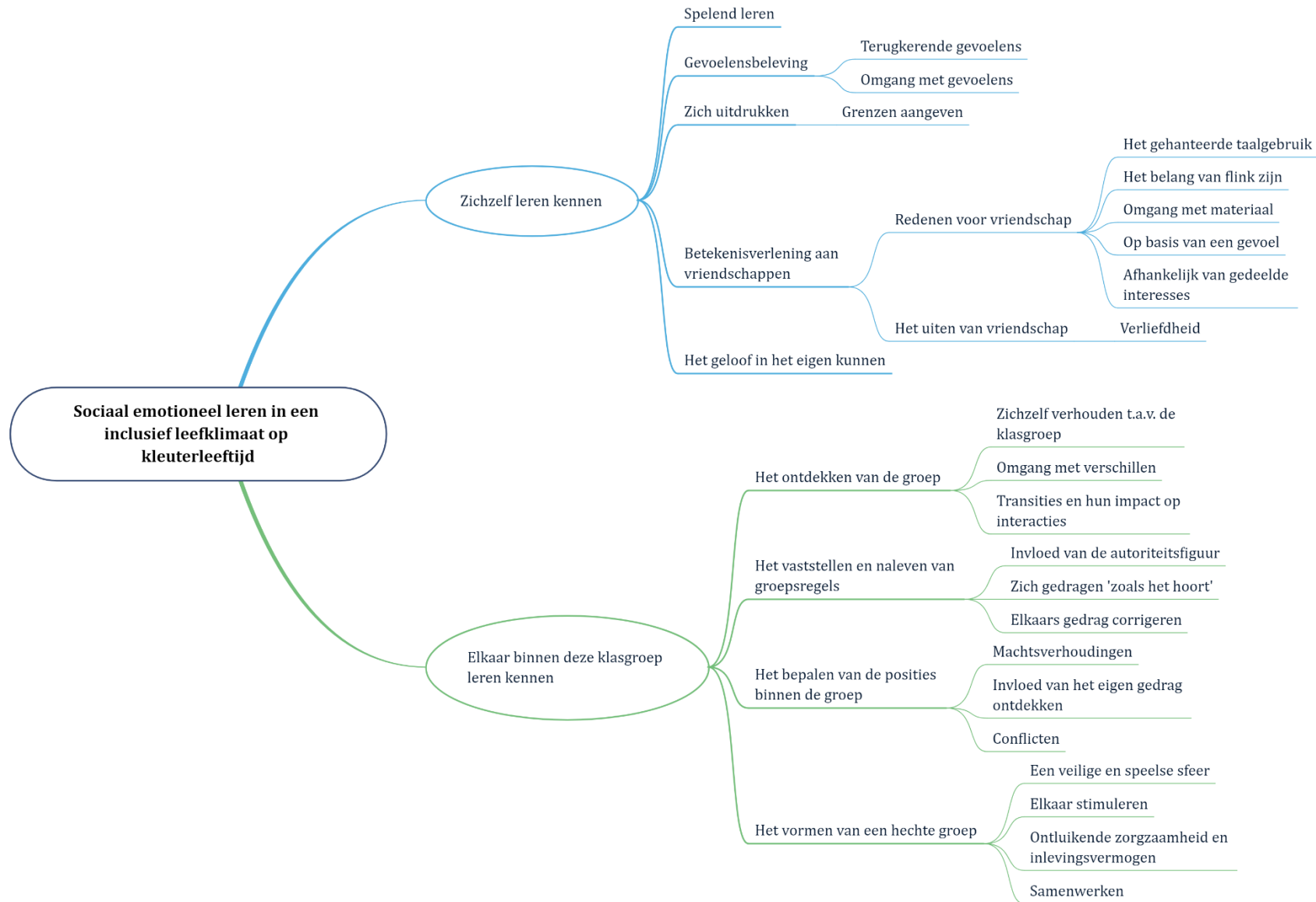
## 2.4. Analyse methode

Het analyseren van data wordt gezien als een actief proces waarbij de data wordt bewerkt, herbewerkt, gereduceerd en gecompliceerd. Er wordt gezocht naar patronen over de verschillende datavormen heen (Bogdan & Biklen, 2007). Doordat de wijze van analyse bepalend kan zijn voor de kwaliteit van de bevindingen in het onderzoek pleiten van Staa en Evers (2010) voor analysetriangulatie. Ze noemen dit 'thick analysis' en doelen hiermee op het hanteren van meerdere analyse technieken om de data vanuit verschillende perspectieven te bekijken (van Staa & Evers, 2010).

De theoretische kaders die tijdens literatuurstudie verkend werden bleven tijdens de dataverzameling op de achtergrond. Het onderzoeksopzet was namelijk om SEL waar te nemen, te registreren en te analyseren zoals het zich voordeed binnen de onderwijspraktijken. Maso en Smaling (in van Staa en Evers, 2010) definiëren dergelijk opzet als '**kaderanalyse**' waarbij er wordt vertrokken vanuit een vooraf bepaald theoretisch kader en er na de dataverzameling een confrontatiefase plaatsvindt waarin het theoretisch kader en de verzamelde data naast elkaar worden bekeken. Verder kan de analyse bekeken worden vanuit een naturalistische benadering waarbij ik als onderzoeker heb getracht om een rijke beschrijving van de participanten, alsook hun onderlinge intra-acties, te bekomen zoals deze in de onderzoekssetting zich voordeden tijdens het onderzoek (Emerson, 2004). Er was sprake van naturalistische retroductie waarbij er een dynamisch, cyclisch proces plaatsvond waarbij theorie en observaties werden afgewisseld en elkaar beïnvloedden (Emerson, 2004).

De veldnotities, kindgesprekken en gesprekken met leerkrachten en ouders werden geanalyseerd aan de hand van **thematische analyse**. Thematische analyse houdt in dat de data geanalyseerd worden op basis van terugkerende thema's uit de data (Van Hove, 2014). De onderzoeker ontdekt bepaalde woorden, zinnen, gedragspatronen en/of denkwijzen die zich herhalen en opvallen in de data. Hiervan ontwikkelt de onderzoeker een codesysteem en selecteert hij woorden en zinnen die de gekozen codes verantwoorden (Bogdan & Knopp Biklen, 1998). Vervolgens bevraagt de onderzoeker de eigen geselecteerde codes kritisch en bekijkt of er geen hiërarchie/relatie aanwezig is in de thema's.

## C. Resultaten





# 1. Zichzelf leren kennen

## 1.1. Spelend leren

De kleuters leren zichzelf en de wereld rondom hen al doende en spelende kennen. Ze ontdekken hun interesses binnen het klasaanbod en experimenteren met de spelmogelijkheden die het materiaal uitlokt. Met behulp van hun fantasie kunnen ze eender welk voorwerp mentaal omvormen tot het voorwerp dat ze in hun spel nodig hebben:

*Aimée, Nena en Willem (1K<sup>1</sup>) spelen in de poppenhoek. Nena zit samen met Willem aan het tafeltje in de poppenhoek. Ze heeft een toetsenbord en een blauw doekje voor zich en Willem een telefoon. Aimée staat naast het tafeltje en heeft een telefoon in haar hand. Willem neemt de hoorn van de haak en zegt "Hallo". Ook Aimée neemt de hoorn van haar telefoon in haar hand. Nena neemt het blauwe doekje en gebruikt dat als hoorn. (video-observatie school B, 21 januari, 2020)*

Ook bieden spelvormen zoals fantasiespel en rollenspel kansen om de werkelijkheid na te bootsen en handelingen, die ze volwassenen dagelijks zien uitvoeren, zelf eens uit te voeren:

*Maaïke en Alice (2K) spelen samen in de snoezelhoek. Maaïke zegt tegen Alice: "En ik ga jou naar de badkamer brengen. Ga je Bumba pakken?" Ze heft Alice op en zet haar neer op een zacht kussentje. Ze geeft Alice ook een stoeltje voor haar benen en zegt: "Hier mag je je benen op leggen. Als je nog eentje nodig hebt moet je het zeggen." (...) Maaïke: "Ik ga nu de roze luier pakken." Alice doet haar benen open en in de lucht. Maaïke doet een roze doekje rond Alice haar achterwerk. Maaïke: "Nu gaat jouw luier helemaal aan blijven." (video-observatie school C, 23 januari, 2020)*

Vaak ziet het speelgoed in de poppenhoek er aanlokkelijk en realistisch uit. Tijdens het 'doen-alsof-spel' spelen de kleuters de werkelijkheid na met het speelgoed. Soms gaan ze na of het speelgoed toch niet echt is:

*Anthony (1K) speelt in de poppenhoek. Hij staat aan de vensterbank met handdoeken en potjes en doet alsof hij ze afwast en afdroogt. Nadat hij de potjes heeft afgedroogd zet hij ze in het keukenkastje. Hij neemt een rode kookpot uit het kastje en zet die op het vuur. Hij neemt druiven en steekt ze in de kookpot. Vervolgens haalt hij ze er weer uit en gooit ze terug in de opbergbak. ... Hij zoekt iets anders in de bak en neemt een taartje uit de bak. Hij bijt eens in het taartje, legt het terug en zoekt verder. (video-observatie school B, 22 januari, 2020)*

De kinderen doen ervaringen op met hun lichaam. Ze onderzoeken welke lichamelijke mogelijkheden ze hebben en zoeken nieuwe situaties op waarbij ze deze mogelijkheden kunnen uitbreiden en eventueel grenzen verleggen:

*Lara en Emre (3K) spelen met de houten blokken in de gang. Ze bouwen een muur die de doorgang in de gang verspert. Lara neemt een aanloop vanaf het uiteinde van de gang en roept: "Emre, pas op!". Ze loopt tot aan de muur en springt erover. (participatieve observatie school A, 20 december, 2019)*

---

<sup>1</sup> In deze resultaten worden de volgende afkortingen gebruikt om aan te geven over welke kleuterklas het gaat: 1<sup>e</sup> kleuterklas (1K), 2<sup>e</sup> kleuterklas (2K) en 3<sup>e</sup> kleuterklas (3K).

## 1.2. Gevoelensbeleving

### 1.2.1. Terugkerende gevoelens

Uit observaties en de kindgesprekken blijkt dat bepaalde spelen aanleiding kunnen geven tot **blijdschap** bij de kinderen. Voorbeelden zijn het glijden van de glijbaan, het spelen met de auto's, het kunnen bouwen in de klas... Ook valt waar te nemen hoe de jongste kleuters enthousiast reageren wanneer ze het helpend handje<sup>1</sup> van die dag mogen zijn. Verder genieten de jongste kleuters zichtbaar van reactiespelen en gillen hierbij van enthousiasme.

Op kleuterleeftijd ontstaan vriendschappen die de kinderen veel plezier kunnen brengen en soms leiden tot momenten van schaterlachen samen. Ook zijn er kinderen die er net van genieten om toe te kijken naar andere kinderen die spelen:

*Joey (1K) puzzelt aan de grote tafel. Ryan (1K) komt erbij staan en kijkt naar Joey. Hij lacht.  
(participerende observatie school B, 11 december, 2019)*

Een aantal kleuters vertellen over hoe ze hun mama missen. Soms kan de dag emotioneel starten voor hen wanneer ze geen afscheid kunnen nemen van hun ouders aan de schoolpoort zoals ze willen. Hierdoor komen sommigen **verdrietig** de klas binnen en hebben nood om getroost te worden door hun juf.

*Amara (3K): "Als mijn mama zomaar wegga en ik moet nog iets vertellen." Onderzoeker: "Ja?" Amara: "En dan wil ik nog naar de deur gaan om naar mijn mama te gaan maar dan is ze al buiten aan de andere kant van de school." Onderzoeker: "Ahja en dan wil je nog iets gaan vertellen?" Amara knikt. Onderzoeker: "Dat maakt jou verdrietig?" Amara knikt. (kindgesprek school A, 17 januari, 2020)*

Andere redenen voor verdriet kunnen lichamelijk zijn: door te vallen met de fiets of op de speelplaats, doordat een ander kind hen pijn doet of doordat ze op dat moment een lichamelijke klacht ervaren zoals het hebben van buikpijn of keelpijn. Ook worden er psychologische redenen voor verdriet gemeld door de kinderen: het gevoel hebben uitgelachen te worden, ruzie te hebben met een vriend(in) of een 'moetje'<sup>2</sup> te krijgen van de juf in de klas.

*Linde (2K): "Ik ben verdrietig als ik iets niet leuk van de juf moet doen" (...) Onderzoeker: "En wat stelt de juf dan voor? Bedoel je dan werkjes die je moet doen?" Linde: "Nee." Onderzoeker: "Als ze jou [symbooltje op het keuzehoekenbord] in de knutselhoek plakt en je moet iets knutselen? Bedoel je dat?" Linde: "Ja." Onderzoeker: "Dus juf die jou zegt: "Linde, je moet dat doen." Dat vind je niet leuk? Dat maakt je verdrietig?" Linde: "Ja." (kindgesprek school C, 14 januari, 2020)*

Meerdere kleuters geven aan dat ze **boos** zijn wanneer andere kinderen hen pijn doen, wanneer niemand met hen wil spelen en wanneer hun spel door andere kinderen wordt verpest.

*Onderzoeker: "En ben je soms boos in de klas?" Amara (3K): "Niet zo vaak." Onderzoeker: "Niet zo vaak? Soms wel?" Amara knikt. Onderzoeker: "En waarom ben je dan boos als je boos bent? Weet je dat?" Amara: "Euhm omdat iemand dan mijn spel verpest heeft." Onderzoeker: "Omdat iemand jouw spel verpest heeft... En wat doe je dan als je boos bent op dat kindje die jouw spel verpest heeft?" Amara: "Dan zeg ik het tegen juf." (kindgesprek school A, 17 januari, 2020)*

<sup>1</sup> Het 'helpend handje zijn' houdt in dat er elke dag een andere kleuter de juf mag helpen. Dit kan inhouden dat hij/zij als eerste in de rij mag staan, de kalenders bij het onthaal mag doen en op een speciale stoel mag zitten.

<sup>2</sup> In sommige kleuterklassen wordt er gesproken over 'moetjes' en 'magjes'. De moetjes zijn opdrachten die de kinderen moeten volbrengen: bijvoorbeeld het maken van een bepaald knutselwerkje.

## 1.2.2. Omgang met gevoelens

Ouders gaven aan dat hun kind zich nog niet volledig kan uiten over zijn gevoelens en eerder zal wenen of gefrustreerd zal zijn. De klasjuffen beamen dit: sommige kinderen kunnen op kleuterleeftijd nog geen weg met hun gevoelens en gebruiken hun lichaam en stem om hun standpunt duidelijk te maken. Ook zijn er kinderen die zich fysiek afreageren, als er hen onrecht is aangedaan of ze zich niet begrepen voelen.

*Tijdens het hoekenwerk spelen Midas, Maurits en Ethan (2K) op de mat in de kring. Midas wordt boos op Maurits en zegt een aantal dingen tegen hem op een boze toon. Midas stampet boos weg van Maurits naar een andere bank in de kring. Hij laat zijn bovenlichaam op de bank vallen en stampet met zijn benen kwaad naar achteren. (participerende observatie school A, 20 december, 2019)*

De kleuterleeftijd is duidelijk een periode waarbij deze jonge kinderen leren omgaan met hun gevoelens. Ze worden steeds beter in het herkennen van gevoelens bij zichzelf en beginnen dit ook bij anderen te kunnen. De kinderen zijn in staat om zelf voorwerpen te benoemen die hen kunnen helpen bij het ontladen en die zelfregulerend kunnen werken.

*Het is Kerstmis en de kinderen hebben cadeautjes gekocht voor elkaar. Selina krijgt stoffen popjes van een klasgenoot. De juf zegt hierop: "Je kan er zo fijn in knijpen, er zitten bolletjes in." Tobin reageert: "Voor als je boos bent!" (participerende observatie school A, 19 december, 2019)*

Daarnaast hebben sommige kinderen zichzelf de regulatiestrategieën, aangereikt door de leerkracht, eigen gemaakt en kunnen er zelfstandig beroep op doen.

*Er is veel lawaai in de kring en de juf geeft een opmerking aan de kinderen dat het rustiger moet zijn in de kring. Maaïke reageert hierop: "Een boekje<sup>1</sup> maken?" (participerende observatie school C, 28 november, 2019)*

Uit de ouder- en kindgesprekken blijkt dat een aantal kleuters reeds metacognitieve vaardigheden tonen. Ze reflecteren namelijk over hoe ze hun gevoelens ervaren en welke invloed dit kan hebben op de omgeving.

*Een ouder vertelt over hoe haar dochter (3K) over haar gevoelens spreekt: "Zelf zegt ze: "Een kindje op school is de stoutste van allemaal [van heel de school]. Hij kan nog bozer dan mij worden". (oudergesprek school A, 20 december, 2019)*

De kleuters vertellen tijdens de kindgesprekken over hoe ze zich voelen in de klas, op de speelplaats en thuis en hoe ze hiermee omgaan. Op school gaan veel kinderen met een probleem, vanuit een conflict en/of bijhorende hevige gevoelens, naar de juf of meester. Ze gebruiken de juf of meester als bemiddelaar die hen kan helpen bij het oplossen van het conflict en hen eventueel kan troosten. Daarnaast zijn er kinderen die zich in dergelijke situaties net terugtrekken en aangeven dat ze op zo een momenten liever even alleen zijn.

Ook thuis zoeken sommige kinderen een volwassene op wanneer ze zich verdrietig, bang of boos voelen. Kinderen met broers of zussen vertellen over de conflicten die ze met hen ervaren en welke gevoelens dit bij hen teweeg brengt.

*Amara (3K) vertelt wat ze nog beter wil kunnen: "Euhmm... om geen ruzie te maken. Mijn zus is altijd boos op mij en dan wil ik niet met haar spelen en dan komt ze bij mij en dan zeg ik nee ik wil niet met jou spelen..." Onderzoeker: "Ja dus je wil eigenlijk minder ruzie maken met jouw zus?" Amara knikt. Onderzoeker: "Ja... dus op jouw zus ben je soms wel boos thuis." Amara knikt. Onderzoeker: "En wat doe je dan als je ruzie hebt met je zus?" Amara: "Dan ga ik het naar... dan zeg ik het tegen mama als ze mij*

---

<sup>1</sup> Een 'boekje' maken houdt in dat de kinderen zowel hun armen als hun benen over elkaar kruisen en zo tot rust komen.

*pijn heeft gedaan. Mijn zus doet mij vaak pijn als we ruzie maken.” (kindgesprek school A, 17 januari, 2020)*

Uit ouder- en kindgesprekken blijkt dat de kleuters hun gevoelens zelf proberen te reguleren. Wanneer ze zich thuis boos voelen, zijn er kinderen die zich afzonderen op hun kamer of zich verstoppert voor hun ouders tot ze gekalmeerd zijn:

*“Amara (3K) kan thuis héél boos worden. Ze gaat zelf naar boven, doet haar pyjama aan en gaat naar bed. Een uur later is het beter.” (oudergesprek school A, 20 december, 2019)*

Bij het ervaren van angstgevoelens hebben de kleuters vaak een individuele strategie om met deze angstgevoelens om te gaan. De meeste strategieën houden in dat de kinderen actief omgaan met hun angstgevoelens: ze proberen de enge (fantasie)figuren zelf te verjagen op manieren die duidelijk maken dat fantasie een belangrijke rol speelt binnen hun belevingswereld. Zo wordt er gebruik gemaakt van nachtlampjes, bescherming door knuffels, jagen ze enge dieren weg of denken ze aan leuke dingen en/of plaatsen.

*Selina (2K) vertelt over wanneer ze bang is: “Als er in mijn droom altijd een reus is en dan denk ik dat dat echt is en dan ben ik echt bang.” Onderzoeker: “Dan sta je op en dan denk je dat een reus echt is?” Selina knikt. Onderzoeker: “Ja. En wat doe je dan als je bang bent van die droom? Ga je dan naar mama of papa?” Selina: “Dan ga ik nadenken welke droom ik leuk vind.” Onderzoeker: “En dan denk je aan een leuke droom?” Selina knikt en voegt toe: “En ik kies altijd de Efteling.” Onderzoeker: “De Efteling is een leuke droom?” Selina knikt. Onderzoeker: “Ben je daar al geweest?” Selina knikt. “Ik krijg dan een echte diamant.” Onderzoeker: “Een echte diamant?” Selina: “En dan ga ik daar nog een keer naartoe en ik ga dan een muziekdoosje kopen.” Onderzoeker: “Je gaat een muziekdoosje kopen de volgende keer dat je gaat?” Selina knikt. (kindgesprek school A, 10 januari, 2020)*

Tenslotte blijkt uit de data dat een schooldag een verscheidenheid aan prikkels met zich meebrengt en dat sommige kleuters thuis na school rust opzoeken door bijvoorbeeld te puzzelen of boekjes te bekijken. Een ouder vertelt hoe haar kind soms meedeelt: “Ik heb vandaag met niemand gespeeld omdat ik rust wou hebben.”

### **1.3. Zich uitdrukken**

Het kunnen benoemen van een gevoel is sterk afhankelijk van kind tot kind. Voor de meeste kleuters, de jongste kleuters in het bijzonder, is dit nog moeilijk. In plaats van hun gevoel onder woorden te brengen zullen veel kleuters luid roepen of gillen om hun ontevredenheid, naar klasgenoten of anderen toe, duidelijk te maken. Soms wordt er met weinig woorden heel veel gezegd en gebruiken de kleuters hun lichaam om de inhoud van hun boodschap kracht bij te zetten:

*Het is een verzamelmoment: de kinderen (1K) zitten op de bankjes voor het klaslokaal en legen hun boekentas. Aimée en Phae hun boekentassen staan naast elkaar en Aimée neemt Phae haar koekendoosje uit de boekentas van Phae. Malik ziet het gebeuren en zegt luid: “Aimée neemt Phae haar doos!”. Phae draait zich om naar Aimée en zegt: “Doe het terug!” terwijl ze met haar voet hard op de grond stampt. (participerende observatie school B, 22 januari, 2020)*

Hun lichaam is voor hen een medium om zich uit te drukken en hun lichaamsbeleving heeft een opmerkelijke rol in hun dagelijks leven.

*Onderzoeker: “Waarom ben je soms boos?” Midas (2K): “Omdat er dan kriebeltjes in mijn vuisten zitten.” Onderzoeker: “Kriebeltjes in jouw vuisten. En hoe komen die kriebeltjes daar? Is er dan iets gebeurd?” Midas: “Eerst waren die buiten en dan waren die bij mij [de kriebeltjes].” Onderzoeker: “En hebben de kindjes dan iets gedaan? Heb je dan ruzie gemaakt?” Midas knikt. Onderzoeker: “Wat doe je dan met die kriebeltjes in je vuisten?” Midas: “Dan zo baf baf.” Onderzoeker: “Tegen kindjes?” Midas: “Nee tegen zo een boksbal baf baf.” (...) Onderzoeker: “Nu in de klas is er geen boksbal, wat doe je dan als je boos bent?”*

*Midas: "Euhm zo botsen." (...) Midas toont het 'botsen' voor: hij maakt vuisten en slaat in zijn eigen buik. (kindgesprek school A, 10 januari, 2020)*

Soms worden er geen woorden gebruikt en valt er op basis van hun lichaamshouding en mimiek af te lezen hoe ze zich voelen. Deze signalen bij elkaar oppikken is voor sommigen, zeker bij de jongste kleuters, nog geen evidentie. Toch leren ze al doende in interactie met elkaar hoe ze hun boodschap naar de ander al dan niet duidelijk kunnen overbrengen.

*Het is turnles en de kleuters (1K) spelen in verschillende vakken. In één vak is Sofia een toren aan het bouwen en Joey zit naast haar te kijken naar de toren. Sofia houdt haar toren vast ter bescherming van Joey en heeft zichtbaar schrik dat hij het omver zal duwen: wanneer ze een blokje wil nemen dat ver van haar ligt blijft ze haar toren vasthouden en rekt zich volledig uit om beide handelingen te doen. (participerende observatie school B, 4 februari, 2020)*

Tenslotte komt het voor dat de kleuters in hun communicatie onvolledig of onduidelijk zijn naar elkaar toe. Zo wordt er soms een boodschap gebracht waarbij een kleuter iets zegt waarmee ze aansluiting zoekt bij het spel van de anderen, maar met haar handeling het spel net doorbreekt.

*Sebas en Phae (1K) bouwen een toren. Aimée (1K) komt erbij staan, zegt: "Ik wil meespelen." en slaat de toren omver. (participerende observatie school B, 4 februari, 2020)*

### **1.3.1. Grenzen aangeven**

De kleuters worden dagelijks geconfronteerd met situaties waarbij ze moeten aangeven wat hun grenzen zijn. Ze merken wat ze van een klasgenoot onacceptabel gedrag vinden en oefenen in het voor zichzelf opkomen. Afhankelijk van hun mondigheid en zelfzekerheid reageren de kleuters op het gedrag van de ander:

*Het is het fruitmoment (1K) en Noëlle wil Nena haar fles opendoen. Nena neemt haar fles uit de handen van Noëlle en zegt: "Noëlle, jij moet dat niet doen. Ik doe dat wel. Het is mijn fles, niet jouw fles." (participerende observatie school B, 23 januari, 2020)*

Het is echter nog niet omdat een kleuter zijn/haar grenzen kan aangeven dat de andere er onmiddellijk gehoor voor heeft. Soms is het, ook bij de oudste kleuters, nodig om herhaaldelijk te verwoorden dat iets als onaangenaam wordt ervaren:

*Nela en Lara (3K) bouwen samen een toren van kaplablokken. Nela heft Lara op. Lara vindt het niet leuk en zegt "Nee.", vervolgens "Nee nee.", en tenslotte "Ik zeg neee!". Nela stopt bij Lara haar derde uiting van ontevredenheid en zet Lara neer. Lara: "Ik zeg dat je moet stoppen." Nela reageert: "Sorryyy!" (participerende observatie school A, 12 december, 2019)*

## **1.4. Betekenisverlening aan vriendschappen**

### **1.4.1. Redenen voor vriendschap**

Uit de kindgesprekken blijkt dat het merendeel van de kleuters uit de 2<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup> kleuterklas in staat zijn om onder woorden te brengen waarom ze een bepaalde klasgenoot al dan niet leuk vinden. Redenen die aangehaald worden vallen te clusteren onder: het gehanteerde taalgebruik, omgang met materiaal, op basis van een gevoel en afhankelijk van het aantal interacties samen.

#### **Het gehanteerde taalgebruik**

Een kleuter gaf aan dat hij een klasgenoot niet leuk vindt omdat hij hem niet goed verstaat (de klasgenoot in kwestie heeft een hoorapparaat). Ook weinig of niet praten kan ertoe leiden dat een kleuter een andere kleuter niet leuk vindt. Tenslotte blijkt onbeleefd taalgebruik een reden om een klasgenoot niet leuk te vinden:

*Alice (2K) : "Maud zegt vuile woorden" Onderzoeker: "Zegt Maud vuile woorden? Welke woorden zegt ze dan?" Alice: "Ik weet het niet want ik ben daar niet bij." Onderzoeker: "En wie vertelt jou dat Maud vuile woorden zegt?" Alice: "Juf." Onderzoeker: "Vertelt juf dat?" Alice: "Juf hoort dat." Onderzoeker: "Dus daarom vind je Maud maar een beetje leuk?" Alice knikt. (kindgesprek school C, 16 januari, 2020)*

Kinderen geven vaak aan dat de leraar dit eveneens belangrijk vindt. Zoals reeds aangegeven bij de gevoelsbeleving, worden kleuters sterk beïnvloed door de manier waarop hun juf kijkt naar hen en hun klasgenoten.

*Linde (2K) legt uit waarom ze een klasgenoot niet leuk vindt. Linde: "Hem niet omdat die altijd een andere taal spreekt en juf moet altijd zeggen 'Nederlandss'." Onderzoeker: "Ja, dus je zou graag hebben dat hij Nederlands praat?" Linde: "Ja." (kindgesprek school C, 14 januari, 2020)*

Deze voorbeelden tonen ook aan dat het voor kleuters belangrijk is dat ze met elkaar kunnen communiceren en elkaar kunnen begrijpen. Kleuters die door anderstaligheid of een vertraagde taalontwikkeling zich minder vlot kunnen uitdrukken, ondervinden hierdoor mogelijks barrières in de aansluiting met hun klasgenoten.

### **Omgang met materiaal**

De wijze waarop de kleuters onderling omgaan met materiaal blijkt belangrijk te zijn voor hen. Er kwamen twee omgangswijzen ter sprake: enerzijds het beschadigen of 'afpakken' van andermans eigendom en anderzijds het delen van materiaal. Een kleuter maakt voor zichzelf duidelijk het onderscheid in wie er volgens hem goed omgaat met zijn eigendom of materialen waarmee hij zelf ook wil spelen:

*Maurits (2K): "Euhm die is nooit mijn vriend. Die speelt nooit met mij en heeft aan mijn jas getrekt." Onderzoeker: "Heeft ze aan jouw jas getrokken?" Maurits: "Ja." Onderzoeker: "Dus zij mag van jou daar [op het vriendenbord bij 'niet leuk']?" Maurits: "Ja, want die heeft aan mijn jas getrekt en das zelfs nog een nieuwe jas." (kindgesprek school A, 10 januari, 2020)*

*Maurits (2K): "Mijn vriend. Weet je waarom Ethan mijn vriend is? Omdat wij gaan delen met de auto." Onderzoeker: "Jullie delen met de auto?" Maurits: "Ja, wij waren op die dag aan het delen." (kindgesprek school A, 10 januari, 2020)*

### **Op basis van een gevoel**

Sommige kinderen kunnen niet goed uitleggen waarom ze iemand niet leuk vinden, maar weten wel dat ze het kind in kwestie wel of niet als vriend beschouwen.

*Tijdens het kindgesprek legt Wout (3K) Nela bij de categorie 'geen vrienden', in de klas lijken ze echter af en toe samen te spelen. Onderzoeker: "Zijn jullie soms ook vrienden?" Wout: "Euh nee." Onderzoeker: "Nee? En wat doen jullie dan als jullie ruzie hebben?" Wout: "Euh weglopen van Nela, maar Nela volgt ons heel de tijd." (...) Onderzoeker: "Ah en jij en Liam lopen dan weg van Nela?" Wout: "Ja maar Nela volgt ons." Onderzoeker: "En waarom zijn jullie boos op haar?" Wout: "Dat weet ik niet." (kindgesprek school A, 10 januari, 2020)*

Daarnaast valt uit de kindgesprekken op te merken dat de kinderen 'flink zijn' en 'stout zijn' associëren met de plaats op het vriendenbord waar ze de klasgenoot in kwestie zouden plaatsen. Hieruit valt af te leiden dat kinderen zich ervan bewust zijn dat het stellen van 'stout' gedrag minder gewaardeerd wordt door significante volwassenen uit hun omgeving.

*Robert (2K) twijfelt bij welke categorie hij Nela zal leggen op het vriendenbord. Robert: "Want Nela is een beetje niet flink in de kring." Onderzoeker: "En daarom ging je haar eerst bij 'niet leuk' leggen?" Robert: "Ja." Onderzoeker: "Maar naar jou is ze wel een beetje een vriendin?" Robert: "Ja." (kindgesprek school A, 17 januari, 2020)*

## Afhankelijk van gedeelde interesses

Er gaven kinderen aan dat ze graag (meer) zouden willen spelen met een bepaalde klasgenoot. Ze beschouwen de klasgenoot als vriend(in) maar spelen er niet (vaak) mee.

*Nela (3K) legt Selina bij de categorie 'geen vrienden' op het vriendenbord. Onderzoeker: "Maak je met Selina vaak ruzie?" Nela: "Nee, maar ze speelt gewoon niet met mij." Onderzoeker: "En zou je willen dat ze met jou speelt?" Nela: "Ja (...) maar ze gaat morgen wel met mij spelen. Nee, niet morgen. Op maandag want het is morgen weekend." Onderzoeker: "Dus je zou eigenlijk willen dat je met Selina vriendjes zou zijn?" Nela knikt. (kindgesprek school A, 10 januari, 2020)*

Een aantal kleuters delen samen een vrijetijdsbesteding en zien elkaar hierdoor ook naast de schooluren. Deze naschoolse activiteiten kunnen de vriendschap tussen twee, of meer, kinderen versterken.

### 1.4.2. Het uiten van vriendschap

Kinderen ontwikkelen tijdens hun kleuterleeftijd volop op sociaal-emotioneel vlak en doen ervaringen op met vriendschappen. Bij veel kinderen is er sprake van vaste vriendschappen doorheen het jaar. Bij de jongste kleuters wisselt dit nog iets meer dan bij de oudste kleuters, maar toch geven alle juffen aan dat er bij de meeste kleuters vaste vrienden zijn in de klas. De kinderen ontdekken allerlei vriendschappen die verschillen qua duur en kwaliteit en doen verschillende ervaringen op.

In bepaalde situaties is het waarneembaar hoe kinderen hun gedrag afstemmen op hun vriend(in). Zo zijn er kinderen die wanneer het wisseltijd is, en ze van hoekje wisselen in de klas, eerst kijken naar hun vriend(in) vooraleer ze beslissen of ze zelf in de hoek zullen blijven. Verder zijn er kinderen die zich bewust zijn van de impact die ruzie met hun vriend(in) betekent en die ruzies daarom proberen te vermijden:

*Onderzoeker: "En Juna? Een goede vriendin of een beetje?" Selina (2K): "Het is nu niet meer mijn vriendin." Onderzoeker: "Is ze nu niet meer jouw vriendin? Wat is er gebeurd?" Selina: "Euhm maar ze is wel mijn vriendin weer geworden." Onderzoeker: "Ah, jullie hebben even ruzie gehad? Waarom hadden jullie ruzie?" Selina: "Euhm bij de balletles (...)maar Juna wilde voor mij in de rij en ik zei nee en dan zei ik ja." Onderzoeker: "Ahja, dus je was eventjes boos op haar?" Selina: "Juna zei dan ook: anders ben je niet meer mijn vriendin." Onderzoeker: "Dus Juna wou voor jou staan in de rij van de dansles en jij zei nee?" Selina knikt. Onderzoeker: "En dan zei Juna dat je niet meer haar vriendin zou zijn en dan zei je ja?" Selina knikt nogmaals en zegt: "Want ik wil nog dat Juna mijn vriendin was." Onderzoeker: "En zijn er soms zo nog dingen die je eigenlijk niet wil doen maar je wil wel dat Juna jouw vriendin blijft?" Selina zwijgt. Onderzoeker: "Of was het alleen bij de balletles?" Selina: "Andere dingen ook maar die ben ik weer vergeten." (kindgesprek school A, 10 januari, 2020)*

Bij het spelen in de hoeken leren de kinderen hoe ze zich positioneren ten aanzien van hun vriend(in): nemen ze zelf het initiatief, laten ze de ander het doen of doen ze het beide afwisselend? Met slechts enkele woorden kan de ene duidelijk maken aan de ander hoe hij/zij het spelverloop verder voor ogen heeft:

*Sofia en Sebas (1K) spelen samen bij het huis van de poppenhoek. Sebas heeft een speelgoedhamer vast en timmert op de muur van het huis. Sofia staat naast Sebas, heeft een veiligheidsbril aan en kijkt naar hem. Na een tijdje doet Sofia het speelgoed in het kistje van het bouwgereedschap, doet het kistje toe en zegt "Gedaan". Ze neemt een bouwhelm en doet deze aan. Sebas is gestopt met timmeren en gaat in op Sofia haar voorstel. Hij doet ook een bouwhelm aan. (participatieve observatie school B, 11 december, 2019)*

Sommige vriendschappen zijn heel hecht en houden in dat de kleuters hun vriend(in) zullen beschermen bij eventueel onrechtvaardige situaties waarin ze terechtkomen. Bijvoorbeeld wanneer hun vriend(in) geen plaats heeft om te zitten in de kring, of voorgestoken wordt in de rij, of nog niet mee is met groep... Ook sluiten ze geen vriendschappen met kinderen die een vriend(in) van hen pijn heeft gedaan:

*Amara (3K): "Die is stout" Onderzoeker: "Is hij stout? (...) Wat doet hij dan?" Amara: "Die heeft al in de week van Sinterklaas op Selina haar neus geschopt." Onderzoeker: "Op Selina haar neus?" Amara: "Ja, dus daarom doe ik hem daar [bij de categorie 'niet leuk' op het vriendenbord]." (kindgesprek school A, 17 januari, 2020)*

## Verliefdheid

Sommige kinderen uit de 3<sup>e</sup> kleuterklas nemen de woorden 'verliefd', 'liefjes zijn' of 'kussen' af en toe in de mond. Onderstaand gesprek tijdens een middagpauze schetst dit:

*Het is middag. Amir (2K), Selina (2K), Amara (3K), Wout (3K) en Nela (3K) zitten samen aan een tafel. Wout en Nela zijn aan het praten. Wout zegt tegen Nela: "We zijn al lang niet meer verliefd, hé Nela". Nela: "Nee, wel nog vriendjes." Wout: "Ik niet meer." Nela reageert niet. Wout gaat verder: "Ik ben op iemand aan deze tafel verliefd. Amara al zeker niet." Selina raadt wie het is en somt alle kinderen aan de tafel op. Wout schudt elke keer nee met zijn hoofd. Hij richt zich tot Nela en zegt: "Ik heb het aan Liam ook al verteld. Ik zal het aan jou ook vertellen." Wout fluistert in Nela haar oor. (participerende observatie school A, 20 januari, 2020)*

Deze conversatie tijdens het middagmaal toont hoe de kleuters 's middags gespreksonderwerpen aanhalen waarmee ze de aandacht en nieuwsgierigheid van hun klasgenoten krijgen. Door te verkondigen dat hij op iemand verliefd is maar toch geheim wenst te houden wie het net is, zorgt hij ervoor dat de interesse in hem bij zijn klasgenoten gewekt is en ook het meisje op wie hij daadwerkelijk verliefd is benieuwd is.

## 1.5. Het geloof in het eigen kunnen

Uit de vaardigheden die de kinderen aanhalen blijkt welke zijzelf belangrijk achten om te beheersen op kleuterleeftijd en waarmee ze hun eigen kunnen eventueel willen uitbreiden. Bij het nadenken over hun competenties geven bijna alle kleuters een competentie aan op lichamenlijk vlak en benoemen deze competentie(s) als eerste op de vragen 'Wat kan ik al goed?' en 'Wat moet ik nog oefenen?'.

De meeste kinderen halen turnvaardigheden aan zoals koprollen, springen, lopen, salto's maken... Ze zijn trots hierover en tonen dit via hun stem, lichaamshouding en woordkeuze.

*Robert (2K): "Euh turnen." Onderzoeker: "Turnen? En wat van turnen kan je al goed?" Robert: "Euh van een hoge glijbaan daarafspringen." (kindgesprek school A, 17 januari, 2020)*

Ook tijdens de turnles doen er zich situaties voor waarbij de kinderen aantonen dat ze in zichzelf en hun competenties geloven en hierin hun grenzen durven verleggen:

*Benjamin (1K) staat op de plint en moet er af springen. Ik bied hem een hand aan. Hij antwoordt hierop: "Ik ga het alleen doen." Hij lacht en springt zonder hulp van de plint. (participerende observatie school B, 3 december, 2019)*

Sommige kleuters zijn zich ervan bewust dat de vaardigheden, die ze nog niet beheersen, niet gemakkelijk zijn en ze hier nog voor moeten oefenen vooraleer ze het correct kunnen uitvoeren:

*Lien (2K): "Ik kan één iets wel niet ... iets moeilijk kan ik niet. Op 1 been kan ik niet... op 1 been springen kan ik niet. Dan doe ik... sta ik gewoon terug op 2 benen." (kindgesprek school C, 14 januari, 2020)*

De kleuters halen ook competenties aan waarmee ze duidelijk maken dat ze al zelfredzaam zijn. Zoals het meehelpen in het huishouden, bijvoorbeeld het afruimen en afkuisen van de tafel (2K), alsook het eten met mes en vork (3K). Daarnaast komen er ook heel wat schoolse vaardigheden aan bod. Een aantal schoolse



vaardigheden die worden aangehaald zijn: de eigen naam kunnen schrijven, kleuren, tekenen, puzzelen en werken (3K). Een kleuter uit de 2<sup>e</sup> kleuterklas vertelt hoe hij graag dingen uit het 1<sup>e</sup> leerjaar al wil kunnen zoals krulletters leren schrijven. Nog een andere kleuter vertelt hoe ze nog niet zo goed kan schilderen en daar nog in moet oefenen. Tenslotte geeft er ook een kleuter aan dat ze nog niet goed kan zitten.

Deze schoolse vaardigheden tonen aan dat de kinderen zich bewust zijn van de verwachtingen van de omgeving en of ze hier al dan niet kunnen aan voldoen: goed kunnen schilderen en goed kunnen zitten zijn vaardigheden die door andere kinderen in de klasgroep vlot beheerst worden. Een andere mogelijkheid is dat deze vaardigheden door volwassenen rondom het kind gewaardeerd worden en de kinderen zich hier bewust van zijn.

## **2. Elkaar binnen de klasgroep leren kennen**

### **2.1. Het ontdekken van de groep**

#### **2.1.1. Zichzelf verhouden ten aanzien van de klasgroep**

Bij alle leeftijden (1K-3K) zijn er meerdere kleuters die twijfelen aan zichzelf en op verschillende manieren bevestiging zoeken voor hun gedrag bij hun klasgenoten en/of de juf. Uit gesprekken met leerkrachten komt naar voren dat deze onzekerheid zich bij de meeste kleuters manifesteert tijdens het maken van knutselwerkjes of werkblaadjes. Daarnaast vergelijken sommigen hun eindresultaten al van op jonge leeftijd met elkaar en is er sprake van competitie.

*Nena en Malik (1K) zijn aan het tekenen in de tekenhoek. Nena stelt zich recht met haar tekening en komt die aan mij tonen. Ze vertelt dat het een tekening is voor de juf [de juf was even uit de klas]. Malik stelt zich ook recht en komt zijn tekening ook aan mij tonen en vertelt dat die ook voor de juf is. "Een onderbroek" zegt hij. Nena kijkt naar Malik zijn tekening, gaat voor hem staan en blokkeert met haar tekening mijn zicht op de zijne. Ze zegt op boze toon: "Kijk niet naar die onderbroek." (participerende observatie school B, 8 januari, 2020)*

Uit de klasobservaties, gesprekken met de kleuterjuffen en de oudervragenlijsten blijkt dat er bij sommige kinderen sprake is van een discrepantie in hun gedrag binnen de klascontext en de thuiscontext. Zo zijn er een aantal kleuters waarbij de ouders aangeven dat hun kind thuis energiek of luid gedrag vertoont en waarvan de klasjuf aangeeft dat het kind in kwestie in de klas eerder 'op de achtergrond' blijft en stil is.

Het gedrag van kinderen in groep valt onder te verdelen in de volgende categorieën: kinderen die zich op de achtergrond houden tijdens het klasgebeuren, kinderen die spontaan het woord nemen en kinderen die uit zichzelf weinig/niets aanbrengen in het klasgebeuren maar wel ingaan op vragen of verzoekjes van de leerkracht. Deze indeling in groepen is echter dynamisch en beïnvloedbaar: de wijze waarop kinderen zich durven tonen in de klas is sterk afhankelijk van de gestelde vraag of opdracht, de persoonlijkheid van het kind, de gevoelsbeleving van het kind, en de relatie tussen het kind en de leerkracht en klasgenoten. Een kringactiviteit waarbij alle, vaak een 22-tal, kinderen naar elkaar kijken en luisteren wordt anders ervaren dan het spel in de hoeken waarbij de kinderen doorgaans maximaal met zes kinderen spelen.

Verder is het opvallend hoe betrokkenheid bij een kringactiviteit bij elk kind anders waarneembaar kan zijn. De meeste kinderen nemen het woord tijdens een kringgesprek en reageren verbaal op hetgeen de leerkracht of klasgenoten aanreiken. Anderen tonen in hun lichaamshouding dat ze aan het luisteren zijn door te knikken en/of zich richting de leerkracht te draaien. Tenslotte zijn er ook kinderen waarvan het op het eerste zicht lijkt alsof ze niet opletten, omdat ze bijvoorbeeld wiebelen op hun plaats, maar die alsnog kunnen antwoorden op vragen van de leerkracht.

Het zich durven 'tonen' in de klas hangt samen met hoe de relatie tussen het kind en de leerkracht is. Wanneer een kind zich veilig voelt bij de leerkracht zal het ook hulp durven vragen wanneer het een probleem of conflict ervaart. Kinderen die zich niet durven uitspreken voor de volledige klasgroep zullen vaak de leerkracht apart benaderen om alsnog hun verhaal te vertellen. De leerkracht is voor de kleuters de centrale figuur binnen het klasgebeuren waarbij ze steeds terecht kunnen:

*Ayden speelt in de poppenhoek met Nynke en Maya (1K). Het thema in de klas is 'de indianen' en er staan twee tipi's in de poppenhoek. Ayden heeft een tipi en Nynke en Maya hebben de andere. Ayden heeft een spelscenario voorgesteld waar Nynke en Maya niet op reageren. Hij zit op een houten paard, heeft een pijl en boog vast en kijkt naar de meisjes die in hun tipi spelen. Hij stelt zich recht en roept: "Juf, juf, juf! Eigenlijk heb ik nekeer ... [onverstaanbaar] bezig gezien. Dat is ook een indiaan een ... [onverstaanbaar] indiaan. Maar juf, pas op he want ik ga je proberen dood te schieten." Ayden schiet met zijn pijl richting de juf. (video-observatie school B, 28 januari, 2020)*

Naast emotionele beschikbaarheid is het ontvangen van fysieke nabijheid van hun juf belangrijk voor de kleuters. De leerkracht reageert sensitief responsief en merkt op wanneer de kinderen zich niet gelukkig voelen in de klas:

*Maud (2K) speelt tijdens een kringactiviteit met haar kralenketting in haar handen. De ketting schiet kapot en de kralen vliegen in het rond. De kinderen helpen Maud om de kralen allemaal op te rapen. Nadat alle kralen verzameld zijn merkt de juf op dat het voor Maud nog niet 'oké' is. Ze neemt Maud bij haar op de schoot, troost haar en herneemt de kringactiviteit met een verdrietige Maud bij zich. (participerende observatie school C, 7 november, 2019).*

Deze nood aan fysieke nabijheid, alsook hoe deze nabijheid vorm krijgt, is niet voor alle kinderen hetzelfde. Soms doen er zich situaties voor binnen het klasgebeuren waarbij de kleuters opkomen voor hun grenzen ten aanzien van de leerkracht.

*Amara (3K) is jarig en krijgt, net als alle jarigen in de klas, dikke zoenen van de juf voor haar verjaardag. Ze gaat bij haar juf staan en zegt dat ze liever een knuffel krijgt dan zoenen voor haar verjaardag. (participerende observatie school A, 20 december, 2019)*

De leerkrachten geven aan dat sommige kinderen er zichtbaar van genieten wanneer ze individuele aandacht krijgen van de juf en deze met hen meespeelt. Het omgekeerde wordt echter ook aangehaald: soms voelen kinderen zich beter bij hun leeftijdgenoten dan bij de leerkracht. Sommige kinderen ervaren op dat moment nog geen veilige relatie met de leerkracht en zullen hun (spel)gedrag stopzetten wanneer ze merken dat ze bekeken worden door de leerkracht. Ook blijkt uit klasobservaties dat kinderen, die het klasgebeuren als druk ervaren, tijdens het hoekenwerk spelen met kinderen die bijvoorbeeld net als hen eerder rustig spelen met materiaal.

## 2.1.2. Omgang met verschillen

De kinderen leren elkaar kennen en merken dat er bepaalde verschillen zijn tussen hen. Uit de data komen er verschillen in leeftijd, competentie en uiterlijk naar voren. De kleuters die in een graadklas<sup>1</sup> zitten, hebben een leeftijdsverschil met een deel van hun klasgenoten. Deze leeftijdsverschillen zorgen ervoor dat de oudste kleuters zich 'de groten' voelen. De jongste kleuters kijken op naar de '3K's' en zijn er zich van bewust dat zij nog niet alles op dezelfde manier kunnen. De ouders van de kinderen uit de graadklas zien dit als iets positiefs waarbij hun kinderen op hun eigen tempo kunnen leren en daarbovenop ook zorg leren dragen voor anderen of zorg leren ontvangen.

*"Ik weet niet of hij echt zorg draagt voor K2's maar zeker en vast voor Amir. Hij is zeer fier om buddy te zijn van Amir hoewel dat ook hard werken is, zegt hij zelf." (oudervragenlijst school A, 2020)*

<sup>1</sup> Binnen dit onderzoek is er in school A sprake van een graadklas waarbij kleuters van de 2<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup> kleuterklas in eenzelfde klas zitten.

Uit de kindgesprekken blijkt dat de kleuters leeftijd en competentie aan elkaar verbinden en zich bewust zijn van de verwachtingen die bij een bepaalde leeftijd gesteld kunnen worden:

*Onderzoeker: "Zal ik jouw naam schrijven Robert, of ga jij het doen?" Robert (2K): "Ik! Ik kan dat al zelf!"  
Onderzoeker: "Amir Robert, jij kan dat al!" Robert: "Ja, ik ben al vijf jaar!" (kindgesprek school A, 17 januari, 2020)*

De kinderen ontdekken dat ook de competenties tussen klasgenoten kunnen verschillen en dat ieder kind vaardigheden heeft waarin hij/zij nog kan groeien.

*Amir (2K) is een kleuter met specifieke onderwijsbehoeften en krijgt bij bepaalde taken in de klas ondersteuning. Het is tijd om in de kring te zitten en alle kleuters, ook Amir, gaan zelfstandig zitten. Nela ziet dat Amir zelfstandig gaat zitten en zegt: "Eigenlijk verdient dat een applausje. Amir is alleen gaan zitten zonder hulp." Tobin reageert: "Maar hij is ook wel al groot hé." Nela: "Nog maar 4 jaar." (participerende observatie school A, 10 februari, 2020)*

Bij bovenstaande situatie wil Nela erkenning geven voor Amir zijn groeiende zelfredzaamheid. Wanneer Tobin in twijfel trekt of deze verdienste wel een applausje verdient verduidelijkt Nela dat kleuter Amir nog maar 4 jaar is. Ze laat uitschijnen dat ze dit voor hem een grote stap vindt in zijn ontwikkeling.

Naast bovenstaande verschillen zijn er ook uiterlijke verschillen tussen de kinderen die ze opmerken. Op kleuterleeftijd worden de kinderen zich meer bewust van hun sekse en de uiterlijke verschillen die er tussen jongens en meisjes zijn.

*Selina (2K) zit naast Juna in de kring en zegt: "Sorry Juna, sorry." Juna antwoordt niet. De juf hoort Selina en vraagt wat er is. Selina antwoordt: "Ik heb piemel gezegd." Ze duwt op haar ritssluiting die wat omhoog staat en zegt: "Omdat het zo een beetje is." (participerende observatie school A, 3 februari, 2020)*

### **2.1.3. Transitie en hun impact op interacties**

Een kind op kleuterleeftijd maakt verschillende overgangen mee: kleine transities, zoals de verplaatsing van het klaslokaal naar het toilet, maar ook grote transities zoals het overgaan van kleuterklas en uiteindelijk van de kleuterklas naar het 1<sup>e</sup> leerjaar. Deze overgangen hebben een impact op de kinderen en hun onderlinge interacties.

Toiletbezoeken krijgen binnen elke kleuterschool een andere invulling. Verschillen zijn waar te nemen in de wijze waarop er interactiemogelijkheden zijn tussen de kleuters tijdens het toiletbezoek. De leerkracht is op dat moment bezig met het ondersteunen van de kleuters die nog niet zindelijk zijn. De kinderen die klaar zijn, zitten te wachten op een bank waarbij ze dicht tegen elkaar zitten en waardoor er interacties ontstaan. Ze ontdekken hoe zij deze fysieke nabijheid van een klasgenoot ervaren. Deze interacties kunnen zachtaardig zijn zoals elkaar kriebelen. Soms worden grenzen verkend en wordt weerbaarheid gestimuleerd:

*Sofia (1K) is al klaar met haar toiletbezoek, zit naast haar klasgenoten op de bank en heeft haar kap van haar trui op haar hoofd. Een klasgenoot trekt haar kap naar beneden. Sofia kijkt boos naar hem en reageert: "Nee." Hij doet het herhaaldelijk opnieuw. Na een aantal keren stelt Sofia zich recht zodat haar kap niet meer binnen zijn handbereik is. (participerende observatie school B, 10 december, 2019)*

Verplaatsingen van de ene locatie naar de andere lijken op het eerste zicht vanzelfsprekend: de kinderen nemen een klasgenoot bij de hand en wandelen met de juf in hun rij naar de bestemming. Toch komt er bij deze verplaatsing heel wat kijken zoals het kiezen van een klasgenoot om mee te wandelen en hierbij te ervaren of de keuze al dan niet wederzijds is.

*De kinderen (1K) moeten een rij per twee vormen om van de turnzaal terug naar de klas te gaan. Nena staat bij Anthony en neemt zijn hand vast. Maya komt erbij staan en neemt ook een hand van Anthony vast. Nena richt zich tot Maya en zegt: "Ik ga met Anthony." en trekt Anthony zijn hand dicht naar haar toe. Ik vraag aan Anthony bij wie hij gaat staan. Anthony zwijgt en de rij vertrekt: hij houdt beide handen vast en ze gaan met drie. (participerende observatie school B)*

Wanneer kleuters overgaan naar een volgende kleuterklas, kan dit de groepsdynamiek beïnvloeden. Deze overgang kan bij sommige kinderen een zichtbare impact hebben: ze durven niet meer spreken voor een grote klasgroep en moeten weer wennen aan dagelijkse routines zoals het fruitmoment. Bepaalde ouders geven aan dat hun kind last had van de overgang en hierdoor de eerste dagen na de overgang thuis huilden.

Tenslotte brengt ook de overgang naar het 1<sup>e</sup> leerjaar voor een aantal kinderen uit de 3<sup>e</sup> kleuterklas presteerdruk met zich mee. Het gevoel om te moeten presteren bij bijvoorbeeld werkblaadjes geeft sommige kinderen onzekerheid waardoor ze bij hun klasgenoten kijken hoe zij de opdracht maken.

## **2.2. Het vaststellen en naleven van groepsregels**

### **2.2.1. Invloed van de autoriteitsfiguur**

Zoals hierboven werd aangehaald, zijn de opvattingen van de juf belangrijk voor de kleuters. Dit komt doordat de juf voor hen een volwassene is waar ze dagelijks mee interageren en waarnaar ze opkijken. De juf is diegene die de kleuters helpt oordelen over 'flink' of 'stout' gedrag door in bepaalde situaties tussen te komen en is zo voor hen een autoriteitsfiguur. De kleuters brengen haar op de hoogte wanneer afspraken niet worden nageleefd door hun klasgenoten. Daarnaast heeft haar aanwezigheid zichtbaar invloed op het gedrag van de kinderen ten aanzien van elkaar.

Interacties tijdens een kringactiviteit, waarbij de kinderen geacht zijn te luisteren, stoppen wanneer de kinderen merken dat de juf het gezien heeft. Ook wanneer de juf het klaslokaal even verlaat, is het opvallend wat deze afwezigheid bij de kinderen teweeg brengt:

*Het is ochtend. Alle kleuters (2K en 3K) zitten in de kring en hun juf is aan het praten met een ouder in de gang. Na een tijdje ontstaat er rumoer in de kring: kinderen gaan van hun plaats en bewegen in het midden van de kring. Belinda ziet dat de juf terugkomt en zegt luid: "Juf komt!". Iedereen gaat snel weer op zijn plaats zitten en het is weer rustig in de kring wanneer juf toekomt. (participerende observatie school A, 20 december, 2019)*

De kleuters zijn zich bewust van het gedrag dat van hen verwacht wordt bij de kringactiviteit en zullen hun gedrag zo snel mogelijk bijschaven vooraleer er gevolgen zouden kunnen volgen. Wanneer hun gedrag echter opgemerkt wordt, reageren de kinderen hier uiteenlopend op. Sommige kinderen zijn gevoelig voor het krijgen van opmerkingen. Ze verstijven bij een opmerking, beginnen te wenen of verplaatsen zich fysiek weg van diegene die hen berispt, bijvoorbeeld door verder weg te schuiven van de leerkracht op de bank.

### **2.2.2. Zich gedragen 'zoals het hoort'**

Op kleuterleeftijd is het voor de kinderen belangrijk om flink geacht te worden door anderen in hun omgeving. Ze kennen een aantal gedragingen die als 'stout' bestempeld worden en kunnen soms over zichzelf aangeven waarin ze al flink zijn en waarin ze nog een beetje stout zijn:

*Robert (2K): "Euhm soms ben ik ook nog ne keer stout." Onderzoeker: "Ben je soms ne keer stout?" Robert: "Ja." Onderzoeker: "En dat zou je niet meer willen zijn?" Robert: "Ik... wat?" Onderzoeker: "Zou je soms meer flink willen zijn?" Robert: "Ja als ik stout ben. Maar ik denk hele tijd als dat ik flink ga worden zijn maar dat is niet zo soms... En als ik zeg ik wil flink wordt dan is dat soms wel." Onderzoeker: "Soms lukt het?" Robert: "Ja." (kindgesprek school A, 17 januari, 2020)*

Het lijkt dat de kleuters zich al op jonge leeftijd bewust zijn van de verwachtingen die door de omgeving aan hen gesteld worden.

*Ryan (1K) is het helpend handje van de dag en mag het weerbericht doen. Hij wandelt traag naar het midden van de kring en zegt: "Ik ben nog moe." (participerende observatie school B, 12 februari, 2020)*

Door aan de juf en klasgroep mee te delen dat hij nog moe is geeft hij mogelijks aan dat hij het niet zo goed gaat kunnen of dat hij er eigenlijk geen zin in heeft.

Ook zijn de kleuters sterk beïnvloedbaar door autoriteitsfiguren en de beloning of straf die ze van hen ontvangen. Ze ontvangen graag bevestiging over hun gedrag en bevinden zich in een fase van hun morele ontwikkeling waarbij het oordeel van volwassenen, zoals de juf, heel belangrijk is voor hen.

*Het is opruimtijd in de klas en er is nog veel op te ruimen in de poppenhoek. Lauren (2K) neemt snel iets uit de handen van een klasgenoot om vlugger op te ruimen en zegt: "Juf komt kijken, vlug". (participerende observatie school C, 13 januari, 2020)*

Een kleuter weet dat het flink is om te doen wat de juf haar vraagt. Daarnaast kent ze de betekenis van een duim omhoog heel goed, het krijgen van een 'dikke duim' is gekend in de klas, en experimenteert ze met het geven van een dikke duim in verschillende contexten:

*Lien (2K) vertelt dat ze goed flink kan zijn. Onderzoeker: "En flink zijn, waar ben je dan flink? Wat doe je dan goed?" Lien: "Ik doe wat de juf zegt." Onderzoeker: "Ja, je doet wat de juf zegt." Lien: "En ik doe dit." Lien toont haar duim omhoog. Onderzoeker: "En je doet jouw duim omhoog? Zo 'dikke duim'?" Lien knikt. (...) Lien: "Ik doe da na." Onderzoeker: "Jij doet dat na? En wanneer doe je dat na?" Lien: "Ik weet het niet... Bij mij thuis." Onderzoeker: "Bij jou thuis? En waarom doe je dat thuis na?" Lien: "Ik weet het niet... Ik doe da bij mijn poppen." (kindgesprek school C, 14 januari, 2020)*

Zowel bij school A als school C werd 'de dikke duim' dagelijks gebruikt door de kinderen. Ze zetten deze duim in om te oordelen over elkaars handelen en sommigen koppelen een waardeoordeel aan de duim waarmee ze zich uitspreken over zichzelf en de ander als individu:

*De kinderen zitten in de kring. Alice (2K) fluistert tegen een klasgenoot naast haar: "Ik ben zo [doet een duim omhoog] en jij bent zo [doet een duim omlaag]." (participerende observatie school C, 5 december, 2019)*

Tenslotte geven meerdere ouders aan dat hun kinderen na een schooldag thuis hoofdzakelijk informatie delen over "wie er boos was op wie en wie er wie pijn gedaan heeft".

### 2.2.3. Elkaars gedrag corrigeren

Er zijn kleuters die klasgenoten zelf rechtstreeks aanspreken op hun gedrag en dit gedrag al dan niet aan de hand van een opmerking trachten te corrigeren. Zo wijzen ze elkaar bijvoorbeeld op de **klasafspraken**. Zoals de afspraak om bij het fruitmoment door te eten zodat iedereen klaar is en de speeltijd kan starten (3K). Alsook op de afspraak bij de zandtafel waarbij de mouwen omhoog gestropt worden (1K) en de afspraak dat alle kinderen elkaar een hand geven in de rij (2K).

Niet alle kleuters hechten evenveel zichtbare waarde aan het naleven van deze klasafspraken. Voor sommigen is het echter zo belangrijk dat ze indien nodig het heft in eigen handen nemen om ervoor te zorgen dat de klasafspraken toch wordt nageleefd:

*Het is opruimtijd en de jongens die in de watertafel spelen hebben gemorst met water. Lauren (2K) komt uit het andere klaslokaal, ziet het water en gaat snel een handdoek halen. Terwijl ze het water opdroogt richt ze zich tot de jongens en zegt: "Jullie hebben helemaal tot in de klas gespletst. Ik heb het meeste gekuist." (participerende observatie school C, 9 januari, 2020)*

Uit observaties is op te merken hoe de kinderen elkaar ook aanspreken op het naleven van bepaalde **sociale conventies** die in hun leefwereld als belangrijk worden ervaren. Hoofdzakelijk tijdens eetgelegenheden, zoals het middagmaal of de koek- en fruitmomenten, is het waarneembaar hoe de kleuters vanuit hun eigen referentiekader, met hun eigen waarden en normen, spreken. In hun dialogen zijn de opvattingen van significante opvoedingsfiguren te herkennen:

*Het is middag en Nela (3K) heeft zonet het laatste broodje, van de sneetjes voor hun tafel, genomen. Lara (3K) ziet dit en zegt: "Je moet eerst zeggen: "Wie wil er nog een broodje?", en dan moet je dat delen. Je mag dat niet zomaar nemen dat laatste broodje." (participerende observatie school A, 9 maart, 2020)*

*Alice (2K) maakt tijdens het koekmoment een tand proper met haar vingers, waarop ze een reactie van een klasgenoot krijgt dat dat onbeleefd is. Lien, die naast Alice zit, mengt zich in het gesprek en zegt dat haar mama dat ook doet. Alice beaamt hetzelfde over haar mama. (participerende observatie school C, 3 februari, 2020)*

Wat alle kleuters, ongeacht hun leeftijd, allemaal belangrijk vinden is dat wanneer je iemand pijn doet, je je hier ook voor excuseert. Indien deze excuses uitblijven ten aanzien van hun vriend(in) zullen de kleuters hierop toezien dat dit alsnog gebeurt:

*Anthony en Maya (1K) zitten naast elkaar in de kring. Ze kietelen elkaar en lachen. Tijdens dit speelse contact prikt Anthony in Maya haar oog. Benjamin (1K) ziet het gebeuren, gaat van zijn plaats en wandelt in versnelde pas naar Anthony: "Sorry zeggen!" (participerende observatie school B, 28 januari, 2020)*

## **2.3. Het bepalen van de posities binnen de groep**

### **2.3.1. Machtsverhoudingen**

Er zijn op kleuterleeftijd machtsverhoudingen waar te nemen tussen kleuters onderling. Deze machtsverhoudingen kunnen situationeel gebonden en afhankelijk zijn van hoe de kinderen zich op dat moment voelen. Bij sommige kinderen is er sprake van afwisselende posities waarbij ze beurtelings eens de leiding kunnen nemen. Het verschil in positie kan zich op verschillende manieren uiten: het kan zijn in de wijze van interageren met anderen, in de 'status' die bepaalde situaties of posities binnen het klasgebeuren met zich meebrengen of in de wijze waarop de rolverdeling bij spel gebeurt.

Communicatie is breder dan enkel gesproken taal en hier zijn kleuters zich al van bewust. In hun houding in interacties met klasgenoten is het soms zichtbaar hoe beiden zich verhouden ten aanzien van elkaar. Doordat kleuters zich doorheen het jaar volop ontwikkelen en zichzelf leren kennen zijn ook de relaties die ze onderling hebben, en de verhoudingen hierin, onderhevig aan allerlei factoren en is hier soms verandering in waar te nemen:

*Lana en Ruby (2K) wandelen hand in hand op de speelplaats. Ze zoeken klasgenoten die met hen verstopperij willen spelen. Ruby wandelt sneller voorop en trekt Lana aan haar arm mee naar de richting die zij voor ogen heeft. (9 januari 2020) Een paar weken later doet hetzelfde scenario zich voor maar wandelen beide kinderen op eenzelfde tempo. Zowel Lana als Ruby nemen eens het voortouw door de ander in een bepaalde richting te sturen. (participerende observatie school C, 30 januari, 2020)*

Doorheen het klasgebeuren zijn er bepaalde situaties waarbij kleuters een positie toegekend krijgen waarmee ze status verwerven ten aanzien van hun klasgenoten. Bijvoorbeeld door het helpend handje van de dag te zijn of door een klasgenoot op zijn gedrag te mogen wijzen:

*Alice (2K) vertelt waarom ze een klasgenoot niet leuk vindt: "Hij doet soms mij pijn als ik "zit" zeg, maar dat moet van juf. Want ik ben altijd de baas maar nu is Olivier de baas." Onderzoeker: "Ja, dus als jij naast hem zat moest je zeggen dat hij moest zitten want dan was jij de baas?" Alice: "Ja". (kindgesprek school C, 16 januari, 2020)*

De wijze waarop de rolverdeling tijdens het hoekenwerk gebeurt, maakt duidelijk welke kleuters zichzelf de rol van 'leider' toekennen. De kleuters ontdekken hierbij of ze durven opkomen voor de rol die ze willen spelen of ze de rol aanvaarden die de leider van de groep hen toewijst. Daarnaast is er aan bepaalde rollen meer status gekoppeld dan aan andere.

*Olivier en Cas (2K) zijn de winkeliers in de winkelhoek. Wanneer een klasgenoot iets wil kopen zegt Cas: "Als je superlief bent". (...) Cas draait het bordje van de winkel om naar 'open' en zegt luid: "Iemand mag iets komen kopen." Er volgt geen reactie van zijn klasgenoten. Hij herhaalt: "Iemand mag iets kopen". Een klasgenoot gaat op het aanbod in en komt aan de winkel. Vooraleer hij iets mag kopen moet hij van Cas een aantal instructies uitvoeren van de pictogrammen die bij de winkel hangen: "Eerst moet je dit doen [pictogram van "ik" is zichzelf aanwijzen]. Dan moet je je vinger in de lucht steken [pictogram van "wil"]." (video-observatie school C, 23 januari, 2020)*

Cas is zich bewust van de machtspositie waarin hij zich bevindt: de kleuters uit de poppenhoek, aansluitend bij de winkelhoek, hebben de producten uit zijn winkel nodig om te kunnen koken in hun keuken. Hij weet dat hij bepaalt onder welke voorwaarden de producten te verkrijgen zijn.

### 2.3.2. Invloed van het eigen gedrag ontdekken

Kleuters experimenteren in allerlei situaties met leiderschap. Ze onderzoeken welke invloed ze met hun gedrag kunnen uitoefenen op hun omgeving en wie er allemaal naar hen zal luisteren. Sommige kinderen zorgen vanuit goede intenties voor anderen maar doen dit op zodanig bepalende wijze dat het mogelijks averechts kan overkomen.

Om een leiderspositie in te nemen is het niet altijd nodig om heel mondig te zijn, zo blijkt. Bij de jongste kleuters zijn er kleuters die elkaar zonder woorden, met hun lichaamshouding en mimiek, inspireren om deel te nemen aan het spel. Er wordt een vorm van leiderschap uitgestraald en zonder dat er een rolverdeling of spelverloop besproken wordt ontstaat er een moment van gedeeld plezier:

*Sebas en Sofia (1K) spelen bouwvakkertje. Sebas klopt met de speelgoedhamer op het huis in de poppenhoek. Hij neemt het koffertje met gereedschap vast. Sofia heeft een bouwvakkershelm aan en volgt Sebas. Ze wandelen rond de grote tafel. Een klasgenoot, ook met een bouwvakkershelm aan, ziet hen en gaat hen achterna rond de tafel. Zonder iets te zeggen tegen elkaar ontstaat er een spelscenario waarbij Sebas voorop wandelt en hij door twee klasgenoten wordt gevolgd. Ze wandelen meerdere keren rond de tafel en wanneer Sebas met zijn vuist op de tafel klopt doen de anderen dit op dezelfde plek. Sebas ziet dat hij wordt nagedaan en lacht. (participerende observatie, 18 december, 2019)*

Wat voor sommigen nog niet altijd lukt, wanneer ze de leiding nemen over anderen, is in staat te zijn om op te merken hoe dit voor de ander moet zijn.

*Nynke, Ayden en Maya (1K) spelen in hun tipi's in de poppenhoek. Nynke spreekt Maya aan: "Maya, jij mag eruit [de tipi] want ik wil nog een beetje spelen." Maya gaat niet uit de tipi. Nynke herhaalt: "Maya ga jij maar eruit." Maya gaat uit de tipi en neemt het vuurtje op dat in de poppenhoek staat. Nynke reageert: "Maya laat dat eens in het midden." Maya zet het terug en kijkt wat rond. Na een tijdje verlaat Maya de poppenhoek. (video-observatie school B, 28 januari, 2020)*

Eigen aan de kleuterleeftijd is dat het leren delen van materiaal met anderen binnen het klasgebeuren een dagelijkse uitdaging en groeikans vormt. Afhankelijk van de grootte van het klasaanbod wordt er van de kleuters verwacht dat ze samen met eenzelfde materiaal spelen (bijvoorbeeld het aantal verkleedkleden in een poppenhoek). Hierbij moeten de kleuters leren om beurtrollen te hanteren en elkaar hierbij even veel kansen te laten met het materiaal te spelen.

De jongste kleuters ontdekken de wereld volop vanuit hun eigen beleving en redeneren hierbij vaak vanuit hun eigen beleving. Ze willen de klasmaterialen graag zo veel mogelijk zelf ontdekken en willen hierbij te alle tijden hun favoriete materialen kunnen bemachtigen. Wanneer blijkt dat hun favoriete speelgoed echter door een ander in gebruik is, kan dit voor wrijving zorgen:

*Anthony (1K) speelt in de poppenhoek met een toetsenbord. Nena (1K) komt de poppenhoek binnen en zet haar handen op het toetsenbord van Anthony. Ze schuift het naar zich toe. Anthony fronst en trekt het terug bij hem. Ze hebben het beiden vast en Anthony zegt: "Nee.", waarop Nena antwoordt: "Maar je hebt dat al gezien vanmorgen." En terwijl ze dit zegt doet ze Anthony zijn vingers één voor één van het toetsenbord af. Anthony laat het los. Nena zegt: "Je mag niet elke dag." Anthony roept met een frons: "Jawel! ... (onverstaanbaar)!". Nena gaat met het toetsenbord voor Anthony zitten en begint erop te tikken. Anthony kijkt naar haar met een frons. Nena kijkt naar hem en zegt: "Ik ga eten maken. Niet kwaad zijn hé." Anthony zijn frons vermindert en hij zegt: "Nee." (video-observatie school B, 21 januari, 2020)*

Het leren delen is bij alle leeftijden uitdagend, ook kinderen uit de 3<sup>e</sup> kleuterklas kunnen in hun spel nog ikericht zijn waarbij ze heftig reageren naar anderen indien de situatie niet verloopt zoals ze het voor ogen hadden. Toch zijn er doorheen het klasgebeuren ook verschillende situaties te observeren waarbij de kleuters wel in staat zijn om samen te delen:

*Het is Amara haar verjaardag en er worden tekeningen gemaakt voor haar. Iedereen is aan het tekenen aan de lange tafel. Nela (3K) zegt voor de hele tafel: "Ik heb roze nodig." Midas (2K) reageert onmiddellijk door een roze potlood te zoeken, reikt het Nela aan en zegt: "Hier is roze." (participerende observatie school A, 20 december, 2019)*

### 2.3.3. Conflicten

Wanneer kinderen aan het groeien zijn in hun sociaal-emotionele vaardigheden zijn conflicten vaak onvermijdelijk. Uit oudergesprekken blijkt dat een aantal kleuters thuis hoofdzakelijk vertellen over wie er die dag stout was of hen pijn gedaan heeft. Het leren omgaan met conflicten speelt een belangrijke rol in het leven van de kinderen. Sommigen verwerken het hebben van conflicten in spelvorm door deze na te bootsen en 'alsof-ruzie' te spelen:

*Linde (2K) vertelt dat ze goed kan spelen met haar vriendjes. Onderzoeker: "En wat kan je dan goed? Samenspelen? Zonder ruzie maken?" Linde: "Ja. Ik heb nog nooit een ruzie gemaakt. Maar ik heb wel al alsof-ruzie gemaakt maar dat was wel leuk." (...) Onderzoeker: "En hoe zag jullie alsof-ruzie eruit?" (...) Linde: "Ik weet het niet meer." Onderzoeker: "Weet je het niet meer? Is het al lang geleden?" Linde: "Nee maar ik doe altijd gewoon verschillende (...) verschillende ruzies, alsof-ruzies. En dat vind ik leuk want dat vind ik superleuk." (kindgesprek school C, 14 januari, 2020)*

Uit de kindgesprekken en observaties worden een aantal achterliggende oorzaken duidelijk waardoor er conflicten ontstaan. Een terugkerend gegeven voor de kleuters is het belang van hun eigendom: het gebruik maken van hun eigendom zonder toestemming en het beschadigen van hun eigendom. Daarnaast geven de kleuters aan dat ze er boos of verdrietig van worden wanneer ze uitgelachen worden of wanneer klasgenoten op een bepaalde manier naar hen kijken:

*De kinderen tekenen klassikaal. Degenen die klaar zijn met tekenen kunnen met hun tekening bij de juf of bij mij komen zodat we erop schrijven wat op de tekening staat. Selina en Midas (2K) staan te wachten in de rij en praten op een boze toon tegen elkaar. Selina zegt luid: "Kijk naar jezelf!". Wanneer ik vraag wat er aan de hand is blijkt dat Selina boos is omdat Midas naar haar stond te kijken. Ze geeft toe dat ze hem pijn heeft gedaan maar voegt eraan toe dat hij maar niet zo naar haar moest kijken. (participerende observatie school A, 20 december, 2019)*

De term 'pesten' wordt door sommige kinderen regelmatig in de mond genomen. De kleuters zelf vertellen hierbij dat pesten voor hen inhoudt: 'gebaren doen', 'weglopen van' en 'pijn doen'. Wanneer er zich conflicten voordoen, wordt er snel gesproken over pesten:

*Het is ochtend, het onthaal moet nog beginnen en het is rumoerig in de kring. Ruby (2K) komt de klas binnen, loopt de kring in naar Mara en zegt luid: "Waarom pest jij mij?!" (participatieve observatie school C, 19 december, 2019)*



## 2.4. Het vormen van een hechte groep

### 2.4.1. Een veilige en speelse sfeer

De klasgroep is onderhevig aan veranderingen en kleuters blijven jonge kinderen die zichzelf in relatie tot anderen ontdekken en ontwikkelen. Toch zijn er heel wat signalen die aantonen hoe deze kleuters een hechte groep vormen waar er voor de meeste kleuters sprake is van een veilige en speelse sfeer.

Doorheen het schooljaar groeien de kleuters opmerkelijk en ontplooiën zich binnen de klasgroep: ze worden spontaner naar de andere kinderen toe en spelen met meerdere klasgenoten. Er zijn verschillende momenten waarbij het groepsgevoel merkbaar is. Er is ruimte om eens gek te doen in de klas en kleuters die van zichzelf vinden dat ze grappig zijn kunnen hiermee hun klasgenoten aan het lachen brengen.

*Onderzoeker: "Wat kan je nog goed?" Amara (3K): "Euhm grappige dingen." Onderzoeker: "Grappige dingen zeggen of doen?" Amara: "Ja ik kan grappige dingen doen." Onderzoeker: "En wat zijn zo grappige dingen die je doet?" Amara: "Ik doe mijn neus open en dan spring ik als een konijn zo." (kindgesprek school A, 17 januari, 2020)*

De kleuters waarderen het hebben van humor bij hun klasgenoten en beschouwen het maken van 'grappige fopjes' als een reden om iemand leuk te vinden. Ook tonen de kinderen op verschillende momenten tekenen van affectie naar elkaar toe: elkaars hand vastnemen, dicht tegen elkaar zitten, elkaar knuffels geven of kietelen in de kring... Ze beschouwen klasgenoten die lief voor hen zijn ook als vriend(in):

*Maysa (3K): "Lief. Ze is voor mij lief omdat ze mij aaïke geeft." (kindgesprek school A, 17 januari, 2020)*

Toch is het niet voor alle kinderen evident om aansluiting te vinden binnen de klasgroep en zijn er kleuters die het gevoel hebben (soms) niet bij de klasgroep te horen. Een aantal kleuters gaven aan zich boos of verdrietig te voelen wanneer er niemand met hen wil spelen. Verder hebben sommige kinderen een reputatie opgebouwd van regelmatig andere kinderen pijn te doen en geraken ze deze reputatie moeilijk kwijt. Sommige voorvallen worden niet zo snel vergeten.

*Ethan (2K): "Ook niet zo leuk." Onderzoeker: "Waarom vind je haar niet zo leuk?" Ethan: "Omdat zij in de vorige school mij pijn gedaan had." (kindgesprek school A, 17 januari, 2020)*

Soms is er een gebrek aan wederzijdse interesse om vrienden te zijn en komt de perceptie van de vriendschap tussen twee kinderen niet overeen. Toch blijkt dat de kinderen veerkrachtig gedrag tonen als het aankomt op het vinden van vrienden om mee te spelen. Hun netwerk is vaak groot genoeg om beroep te doen op andere vriendschappen.

*Onderzoeker: "Waarom ben je boos in de klas?" Maysa (3K): "Omdat Kyra soms euhm omdat Kyra mij niet laat meespelen." Onderzoeker: "Omdat Kyra jou soms niet laat meespelen. En met wie is Kyra dan aan het spelen dat jij niet mag meedoen?" Maysa: "Euh met Lara." Onderzoeker: "Met Lara? En wat doe jij dan als je zo boos bent?" Maysa: "euh.. dan... dan... dan ga ik met Arthur spelen." (kindgesprek school A, 17 januari, 2020)*

### 2.4.2. Elkaar stimuleren

De kinderen kennen hun klasgenoten en lijken hun handelen aan te passen aan het ontwikkelingsniveau van hun klasgenoten. Zo zijn er kleuters die hun taalgebruik wijzigen afhankelijk van de klasgenoot waarmee ze in dialoog gaan. Ze maken bijvoorbeeld gebruik van heldere articulatie, oogcontact en een eenvoudige zinsbouw. Ook trachten ze elkaar een stapje hoger te brengen in hun ontwikkeling en stimuleren ze elkaar tot bijleren:

*Het is middag en ik zit samen met de kleuters (2K) aan tafel. De afspraak is dat de kinderen eerst soep drinken. Midas eet niet van zijn soep en ik stel voor dat hij eens proeft. Midas vraagt of het lekkere soep is. Selina antwoordt van wel, waarna Midas voor de zekerheid vraagt: "Echt?" Selina stelt hem een*

*alternatief voor om het proeven aangenamer te maken: "Anders moet je het met een stukje brood eten om te proeven." (participerende observatie school A, 2 maart, 2020)*

*De juf vertelt aan Maysa (3K) dat ze het 'moetje' [woordjes stempelen] nog niet gedaan heeft. Maysa maakt duidelijk dat ze dat niet wil doen. Nela (3K) richt zich tot Maysa en probeert haar gerust te stellen: "Je kan naar de lettertjes kijken." (participerende observatie school A, 5 maart, 2020)*

*De kinderen hangen hun jassen aan de kapstok op de plaats waar hun symbooltje hangt. Amir haalt zijn symbooltje eraf en speelt ermee. Selina gaat bij hem staan en zegt: "Nee Amir, eerst je symbooltje terughangen en dan pas je jas eraan." Amir doet wat Selina zegt. Ze bekrachtigt zijn gedrag: "Ja, zo. Goed gedaan, Amir." (participerende observatie school A, 22 november, 2019)*

Naast de goedkeuring en positieve bevestiging van de juf genieten kleuters op alle leeftijden zichtbaar wanneer ze dit van hun leeftijdsgenoten ontvangen. Zo zijn er kinderen die trots en zelfvertrouwen tonen bij het rond gaan bij hun klasgenoten om erkenning voor hun werk te vragen.

*Maaïke en Alice (2K) komen in de winkelhoek met een knutselwerkje dat ze maakten. Ze zeggen: "Kijk eens wat wij gemaakt hebben!" Ze laten hun knutselwerkje dansen voor het gezicht van Cas en Olivier (2K) in de winkelhoek. (...) Erna toont Alice het aan Lauren (2K): "Mooi, hé?" zegt ze. Lauren: "Is dat een kok?" Alice zegt: "Ja" en gaat weg. (video-observatie school C, 23 januari, 2020)*

Een impressionant bouwwerk met kaplablokken kan voor de klasgroep een gedeelde succeservaring betekenen waarbij iedereen benieuwd is naar het eindresultaat.

*Lara (3K) is aan het bouwen met de kaplablokken. Tobin (3K) komt erbij en zegt: "Wat maak je Lara?" Lara reageert: "Een draaikolk". Tobin begint haar te helpen. Na verloop van tijd komt ook Nela (3K) meedoen en hebben de kinderen een grote toren gemaakt samen. Wout (3K) neemt een foto van hen met hun bouwwerk. (participerende observatie school A, 12 december, 2019)*

### **2.4.3. Ontluikende zorgzaamheid en inlevingsvermogen**

Alle kinderen in deze kleuterklassen toonden op hun eigen manier zorgzaamheid naar elkaar. Kleuters zijn al in de peuterklas aan het oefenen met hoe ze kunnen zien wanneer een klasgenoot verdrietig is, hoe ze lief kunnen zijn voor elkaar, hoe ze zich kunnen excuseren als ze iemand pijn gedaan hebben... Ze zijn nog jong om reeds van hen te verwachten dat ze steeds zorg kunnen dragen voor anderen en zich kunnen inleven in anderen. Toch is er een ontluikende zorgzaamheid en inlevingsvermogen waarneembaar.

Door het gegeven van een inclusieve kleuterklas te zijn werd er bij een aantal kinderen zichtbaar hoe ze opvallend zorg opnamen voor hun klasgenoot met een inclusietraject. Er waren kinderen die zich doorgaans wild opstellen ten aanzien van leeftijdsgenoten en waarbij er, in interactie met de klasgenoot in kwestie, opvallend zorgzame eigenschappen zichtbaar werden.

De kleuters merken op wie hen helpt en zich zorgzaam opstelt naar hen: sommige kinderen onthouden wie hen in het verleden geholpen heeft en beschouwen hun helpende klasgenoot sindsdien als vriend.

*Bij de vraag waarom Marité (3K) een goede vriendin van hem is antwoordt Maurits (2K): "Marité heb mijn rits dichtgedaan." (kindgesprek school A, 10 januari, 2020)*

Daarnaast zijn er meerdere voorbeelden waarbij kleuters elkaar helpen tijdens klassikale activiteiten en zo elkaars deelname bij de activiteit bevorderen. Wanneer een vriend(in) het antwoord op een vraag van de juf niet weet, schieten de kleuters hun vriend(in) te hulp met het juiste antwoord.

*Bij het onthaal vraagt de juf aan Lien (2K) welke dag het is: "Morgen zijn we...". Lien zwijgt. Lauren (2K) buigt achterover op haar plaats zodat Lien haar kan zien en fluistert haar "vrijdag" toe. (participerende observatie school C, 12 december, 2019)*

Het ene kind merkt al sneller op dat er iets is met zijn vriend(in) dan het andere. Toch zijn er bij alle kleuterklassen verschillende momenten te observeren waarbij de kinderen elkaar troosten:

*1K: Joey huilt tijdens het fruitmoment omdat hij zijn doosje niet kan open doen. Maya, die naast Joey zit, kijkt naar hem en aait hem op zijn arm. (participerende observatie school B, 15 januari, 2020)*

*2K: Het is opruimtijd. Maud ziet een klasgenoot in de kring zitten. Hij is aan het wenen. Ze gaat naar hem toe en geeft hem een knuffel. (participerende observatie school C, 12 december, 2019)*

*3K: Voor het thema 'donker en licht' doen de kinderen een 'tocht' in de kelder van de school. Alle kinderen hebben een zaklamp bij. Kyra is bang en Maysa troost haar: "Niet bang zijn, Kyra". (participerende observatie school A, 31 januari, 2020)*

Ook zijn de kinderen zich ervan bewust dat er een aantal manieren zijn om je te excuseren bij een ander en dat je het hiermee weer goed kan maken:

*Het is speeltijd. Ik zie Jasmine (2K) huilen en ga er naartoe. Ik vraag hoe ik haar kan troosten: "Met een knuffel?" Jasmine zegt "Nee." Lien (2K) komt bij ons staan, kijkt naar Jasmine haar gezichtsuitdrukking en kijkt naar mij. Ze zegt: "Zoentje?". Jasmine: "Nee." Lien: "Een sorry?" Jasmine reageert niet. Lien kijkt naar Jasmine. Na een tijdje trekt ze haar schouders op, draait ze zich om en gaat weg. (participerende observatie school C, 20 februari, 2020)*

Een aantal kleuters zijn zich al bewust van hoe hun gedrag invloed heeft op anderen en hoe ze rekening kunnen houden met de gevoelens van anderen:

*Maurits (2K) is jarig en zoals bij elke verjaardag hebben alle kinderen een tekening gemaakt voor de jarige. De tekeningen worden klassikaal bekeken. Bij Amir (2K) zijn tekening zegt de juf "Mooi, Amir" in SMOG<sup>1</sup> tegen Amir. De andere kleuters doen hetzelfde SMOG-gebaar. Eén kleuter vraagt aan Maurits of hij het een mooie tekening vindt. Maurits zegt dat hij het niet mooi vindt. Wout (3K), die naast Maurits zit, zegt stillletjes tegen Maurits: "We doen alsof". (participerende observatie school A, 2 december, 2019)*

#### **2.4.4. Samenwerken**

Er wordt dagelijks van kleuters verwacht dat ze leren samenwerken: hetzij door het leren delen van materiaal, hetzij door een opdracht die ze samen van de juf krijgen.

Samenwerken is niet gemakkelijk en vergt heel wat sociaal-emotionele vaardigheden van de kinderen. Daarnaast is het afhankelijk van verschillende factoren: hoe voelen de kleuters zich op dat moment (bijvoorbeeld vermoeidheid), hoe goed kennen ze de ander, wat wordt er precies van hen verwacht... Desalniettemin slaagt het merendeel van de kleuters er in om met klasgenoten succesvol samen te werken.

*Maaïke en Alice (2K) ruimen samen de snoezelhoek op. Alice neemt iets vast en vraagt aan Maaïke: "Maaïke, mag ik het doen?" Tijdens het opruimen kijken ze op de foto van de hoek hoe ze het moeten opruimen en hoe de hoek er normaal hoort uit te zien. Alice: "Wacht wacht Maaïke dit moet niet hier staan. Weet je waar dat moet?" Maaïke gaat kijken op de foto: "Ah, dat moet daar." (video-observatie school C, 23 januari, 2020)*

*Nela (3K) is klaar met haar fruit op te eten. Amara (3K) nog niet. Nela: "Moet ik wachten op jou? Je kan ook vragen om te stoppen, hé." Amara en Nela overleggen hoeveel fruit ze zouden kunnen vragen om te laten liggen. (participerende observatie school A, 10 februari, 2020)*

---

<sup>1</sup> SMOG staat voor Spreken Met Ondersteuning van Gebaren en "werd ontwikkeld om kinderen, jongeren en volwassenen met moeilijkheden op vlak van taalbegrip en/of -expressie te helpen" (Smog je mee, z.d.).

*Sebas en Phae (1K) bouwen samen een toren. Ze lachen wanneer de toren valt en bouwen hem telkens opnieuw. Wanneer ze er een blokje willen opleggen kijken ze naar elkaar en zeggen "Ja" tegen elkaar. (participerende observatie school B, 4 februari, 2020)*

Wanneer de kleuters samen een rollenspel spelen en dit in stand willen houden samen, is het nodig dat ze kunnen overeenkomen over de invulling van de verhaallijn. Dit is niet altijd gemakkelijk:

*Ayden, Nynke en Maya spelen in de poppenhoek. Ayden zegt: "Nee nu is het ochtend." Hij gaat zijn tipi binnen en zet zich op een houten paard. Hij sluit de tent en kijkt er doorheen. Nynke en Maya spelen samen in de andere tipi. Ayden kijkt naar hen vanuit zijn tipi. Hij roept: "Is het ochtend? Is het ochtend?" Nynke roept terug: "Nee." (...) Ayden: "Maar weet je ik heb de haan gehoord. Ik heb de haan gehoord." Nynke: "Nee, jij hebt dat gedaan. Ik weet het." Ayden: "Nee. Koekeloe! Ochtend! Het is echt ochtend want iedere indiaan is al wakker." (...) Nynke: "Nee, nog niet." Ayden: "Nee, alle indianen luisteren naar mij. Alle indianen moeten wakker zijn." (video-observatie, 28 januari, 2020)*

## **D. Discussie**

In dit onderdeel worden allereerst de onderzoeksvragen beantwoord aan de hand van de bekomen resultaten en de geraadpleegde literatuur. Vervolgens worden de beperkingen van het onderzoek geschetst en worden aanbevelingen voor vervolgonderzoek geformuleerd. Tenslotte wordt de meerwaarde van dit onderzoek geduid vanuit de implicaties die het heeft voor de praktijk.

### **1. Bespreking van de resultaten**

Uit de data-analyse bleek dat SEL bij deze kleuters onderverdeeld kon worden in: 'zichzelf leren kennen' en 'elkaar binnen de klasgroep leren kennen'. Deze twee onderverdelingen geven respectievelijk de twee componenten van gedrag weer: de intra-persoonlijke (ik-competenties) en de interpersoonlijke (jij- en wij-competenties) component (van der Wal, 2018). Tijdens de analyse werd duidelijk dat beide onderverdelingen sterk met elkaar verbonden zijn waardoor het niet valt uit te sluiten dat bepaalde thema's ook raakvlakken hebben bij de andere competentie(s). Alle SEL-competenties zijn even belangrijk, maar de kerncompetenties 'zelfbesef' en 'zelfmanagement' vormen een belangrijk fundament van waaruit de andere competenties kunnen groeien (van Overveld, 2017). Bijgevolg werd er bij dit onderzoek even veel aandacht besteed aan het individu ten opzichte van zichzelf als het individu ten opzichte van de andere(n) binnen de klasgroep.

#### **1.1. Hoe komen de ontwikkelende ik-competenties bij deze kleuters tot uiting?**

Uit dit onderzoek blijkt dat deze kleuters zichzelf, door verschillende situaties binnen hun leefklimaat, leren kennen en hierbij de vaardigheden verbonden aan de ik-competenties gaandeweg ontwikkelen. Ze ontdekken al spelend de wereld, ervaren verschillende gevoelens waarmee ze leren omgaan, leren zich uitdrukken over hun gevoelens en grenzen, ontdekken wat vriendschap voor hen kan betekenen en ervaren al dan niet geloof in het eigen kunnen.

Zoals beschreven in het theoretisch kader hebben de ik-competenties betrekking tot "de signalen van ons lichaam, emotietaal en strategieën om beter om te gaan met heftige emoties" (van der Wal, 2018, p. 21) en behoren 'besef van zichzelf' en 'zelfmanagement' tot deze competenties.

##### **1.1.1. Besef van zichzelf**

Door de ontwikkeling van het zelfbesef vanuit de belevingen van de kinderen te bekijken blijkt het lichaam en de mogelijkheden die het lichaam heeft zeer belangrijk. Bij de resultaten komt meermaals terug hoe deze kleuters hun lichaam actief inzetten in verschillende situaties en hiermee ontdekken welke impact hun lichaam op de omgeving kan hebben, alsook welk gevoel dit hen geeft. Bij het bespreken van hun competenties en uitdagingen krijgen lichamelijke vaardigheden een cruciale plaats. Verder uiten ze hun gevoelens zowel verbaal als non-verbaal naar anderen en (her)definiëren ze hun lichamelijk potentieel (Olsson, 2009) in intra-actie met elkaar (Davies, 2014). Zo leggen ze contact met anderen via hun lichaamstaal en lichamelijke spelvormen (Giske et al., 2018) en kunnen ze hierbij zonder woorden hun boodschap overbrengen aan de ander. Het begrip dat kinderen opdoen over zichzelf en de wereld vloeit voort uit deze lichamelijke ervaringen waardoor er sprake is van een 'belichaamd weten' (Smeyers, Ramaekers, & Vanobbergen, 2016).

Kinderen die zich goed voelen in de klas hebben het gevoel competent te zijn en iets te betekenen. De kleuters in dit onderzoek deelden hun succeservaringen, zoals geslaagde knutselwerkjes of humoristische nabootsingen, met anderen. Zo groeien ze in hun zelfvertrouwen en bouwen positieve status op in de klasgroep. Om zowel hun competenties en groeipunten te uiten hebben kinderen een klasklimaat nodig waar ze zich veilig voelen (Vandendriessche, Mortier, Van de Putte, & Van Hove, 2010) en hierover bevestiging krijgen van de leerkracht (De Vroey & Mortier, 2002). Uit dit onderzoek blijkt dat sommige kleuters bij het maken van opdrachten onzekerheid vertonen en dat jonge kinderen reeds hun prestaties met elkaar

vergelijken. Dit zou kunnen impliceren dat deze kleuters het klasklimaat ervaren als prestatiegericht waarbij er belang wordt gehecht aan het eindproduct (Vandendriessche, Mortier, Van de Putte, & Van Hove, 2010). Wanneer de geboden klasstructuur van de kleuters verwacht dat ze een bepaalde standaard volgen kan dit ertoe leiden dat ze hierdoor meer goedkeuring zullen vragen van de leerkracht en in hun ondernemingszin en geloof in het eigen kunnen worden geremd (Carpenter, 1983).

Eén van de vaardigheden bij 'besef van zichzelf' die van Overveld (2017) onderscheidt is dat het kind in bijzijn van anderen durft te vertellen hoe het zich voelt. Onderzoek naar hoe de jongste kleuters de transitie naar de kleuterschool ervaren toont aan dat er kleuters zijn die hier stress van ondervinden (Van Laere, Peleman, & Pulinx, 2015), onzekerheid (Peleman & Van Laere, 2018), overprikkeling (Strik & Schoemaker, 2016) en spreekangst door de groepsgrootte. Andere kleuters beheersen de Nederlandse taal nog onvoldoende en kunnen zich bijgevolg moeilijk verbaal uiten. Deze bevinding komt terug in onderzoek naar de transitieperiode waaruit blijkt dat deze kinderen hierdoor weinig aan bod kunnen komen in activiteiten in grote groep (Peleman & Van Laere, 2018). Daarnaast blijkt uit onderzoek een samenhang tussen de mate waarin kinderen de dominante taal in het klasgebeuren spreken en hun academisch succes (Scanlan & Stebletsova, 2019). Ook geven de kleuters het belang aan van elkaar te begrijpen bij de redenen waarom iemand al dan niet een vriend voor hen is.

### **1.1.2. Zelfmanagement**

Zoals binnen het theoretisch kader werd toegelicht omvat zelfregulatie impulscontrole en emotieregulatie. Van Overveld (2017) stelt dat het aan volwassenen is om kinderen tools aan te reiken waarmee ze aan zelfregulatie kunnen doen. In dit onderzoek werd duidelijk dat deze kleuters vanaf de tweede kleuterklas de (emotie)regulatiestrategieën die worden aangereikt door de leerkracht konden internaliseren. De meest gehanteerde emotieregulatiestrategie, afkomstig uit het procesmodel van emotieregulatie van Gross & Thompson (in De Pauw, 2018), is het richten van hun aandacht op iets dat hen afleidt van de onrust brengende situatie. Deze strategie blijkt ook in de literatuur beschreven te worden als vaak voorkomend bij jonge kinderen (Southam-Gerow, 2014).

Om vat te krijgen op de eigen gevoelens en deze bij zichzelf en anderen te begrijpen blijkt taal heel belangrijk (Singer & de Haan, 2013) en beïnvloedt taal de ontwikkeling van zelfregulatie (Yew & O'Kearney, 2013). De aangeboden prikkels in het klasgebeuren of de fysieke nabijheid van klasgenoten kan voor sommige kinderen te overweldigend zijn (De Tandem, 2002). Wanneer deze kleuters de Nederlandse taal echter onvoldoende beheersen om hun gevoelens naar anderen te uiten gebruiken ze vaak hun lichaam (van Overveld, 2017). Onderzoek toont aan dat de mate waarop de kleuters in staat zijn om hun gedrag en emoties te reguleren hun sociale status in de klasgroep beïnvloedt (Ramani, Brownell, & Campbell, 2010). Meerdere kleuters in dit onderzoek beschouwden kinderen die anderen op regelmatige basis pijn doen als 'niet leuk' en ook in de literatuur wordt beaamt dat fysieke agressie een cruciale rol speelt bij uitsluiting door leeftijdsgenoten (Perren & Alsaker, 2006). Daarnaast is het mogelijk dat kleuters die door weinig klasgenoten leuk worden bevonden ook beperktere prosociale vaardigheden vertonen (Bost, Vaughn, Washington, Cielinski, & Bradbard, 1998) en een slechte reputatie kunnen opbouwen die moeilijk aan te passen valt (Denham & Holt, 1993).

Bij zelfmanagement hoort ook de vaardigheid om het eigen aandeel in een situatie te (h)erkennen. Hierbij zijn er kleuters die hun eigen handelen verantwoord door te stellen dat het gedrag van de andere hun reactie heeft uitgelokt. Anderzijds zijn er kleuters die, nadat ze zich dominant hebben opgesteld ten aanzien van een klasgenoot, zoeken naar bevestiging dat de relatie met die klasgenoot hierna nog intact gebleven is. Emde et al. (in Singer, 2002) stellen dat de moraliteit bij het jonge kind vertrekt vanuit de intentie om verbinding te maken met hun omgeving en er hierbij belang wordt gehecht aan het herstel van relaties met het daarbij horende gevoel van samenhang.

## 1.2. Hoe komen de ontwikkelende jij- en wij-competenties bij deze kleuters tot uiting?

Wat opvalt uit de data-analyse is hoeveel verschillende microprocessen er plaatsvinden in het klasgebeuren en hoe de kinderen steeds bezig zijn met zichzelf te positioneren ten aanzien van de andere(n). In hun gedragingen om elkaar te leren kennen zijn zowel de ontwikkelende jij- als de wij-competenties te onderscheiden. Daarnaast kwamen er vier onderverdelingen naar boven bij het analyseren van de data: 'het ontdekken van de groep', 'het vaststellen en naleven van groepsregels', 'het bepalen van de posities binnen de groep' en 'het vormen van een hechte groep'. Deze onderverdelingen sluiten aan bij de eerste vier fasen van groepsvorming zoals het model van Tuckman deze voorstelt (Tuckman, 1965), zijnde forming, norming, storming en performing. De laatste fase, de fase van adjourning, kwam niet naar voren gezien dit onderzoek werd stopgezet voor het einde van het schooljaar.

De resultaten bevestigen wat uit eerder onderzoek (Hännikäinen, 2005) bleek, namelijk dat de verschillende fasen van groepsvorming bij kleutergroepen een dynamisch gegeven zijn. Zo loopt de fase waarin de kleuters zich de groepsregels eigen maken (norming) voortdurend door gezien het internaliseren van regels op kleuterleeftijd een langdurig groeiproces is (Hännikäinen, 2005). Ook de persoonsontwikkeling van jonge kinderen is een steeds evoluerend gegeven (cf. 'being' én 'becoming') (Fukkink, 2017) en de sociale posities die de kleuters innemen in de groep (storming) zijn onderhevig aan de ervaringen die het kind in andere contexten uit zijn leefklimaat opdoet. Bijgevolg zullen de kleuters doorheen het volledige schooljaar op zoek gaan naar hun eigen grenzen en die van anderen en hoe ze zich hierbij verhouden ten aanzien van elkaar.

### 1.2.1. Besef van de ander

Wanneer de kleuters de groep en groepsleden ontdekken merken ze dat er gelijkenissen en verschillen zijn tussen hen en de ander (Vandenbroeck, 1999). Deze verschillen wekken hun nieuwsgierigheid op (Singer & de Haan, 2013) en ze merken hoe gedragingen en opvattingen kunnen verschillen per persoon en zijn opvoedingscontexten. Zo worden sociale conventies, zoals tafelmanieren, bij het ene kind thuis voorgeleefd en bij het andere net vermeden (Vansteenkiste & Soenens, 2015). Daarnaast ondervinden ze al kijkend en handelend hoe ze zich in relatie tot anderen kunnen gedragen (van Niejenhuis, Huitsing, & Veenstra, 2015). Sommige kleuters overschrijden hierbij grenzen van klasgenoten en worden hierdoor door sommige van hun klasgenoten als een 'pester' beschouwd. Pesten wordt gezien als een groepsproces (Huitsing, 2013) dat zich ontplooit binnen de klascontext. Door al dan niet in te grijpen wanneer ze zien dat er iemand gepest wordt houden de klasgenoten het gedrag mee in stand (Perren & Alsaker, 2006). Ook volwassenen kunnen hierop een invloed uitoefenen door hun houding en woordkeuze in de buurt van de kinderen. Kinderen merken wanneer een kind negatief beoordeeld wordt door de leerkracht (Singer & de Haan, 2013) en nemen deze sociale opvattingen mogelijks over (Vandenbroeck, 1999).

Verschillen in de klasgroep kunnen ook voor heel wat positieve groepsprocessen zorgen. Zo leren jonge en oudere kinderen van elkaar en leren de kleuters zorg verlenen en ontvangen. Deze bevindingen worden ook in de literatuur ondersteund (Singer & de Haan, 2006) en hierbij wordt de aandacht op de executieve functies en de ontwikkeling van een 'theory of mind' gericht. Theory of mind houdt in dat kinderen in staat zijn om te beseffen dat iedereen eigen overtuigingen, gevoelens en verlangens heeft (van Hoogdalem, Singer, Wijngaards, & Heesbeen, 2012). In tegenstelling tot wat sommige auteurs (bv. Boone, 2012) aangeven zijn de jongste kleuters in staat om uit zichzelf op te merken wanneer een klasgenoot verdrietig is en ondernemen ze hierin zelf initiatief om diegene te troosten. De kleuters in dit onderzoek vertonen de drie vormen van empathie die van Overveld (2017) onderscheidt. Ze tonen cognitieve empathie door zich in de ander te verplaatsen en het zelfvertrouwen van de ander te stimuleren door bijvoorbeeld 'te doen alsof' ze iets mooi vinden dat de ander creëerde. Daarnaast laten ze emotionele empathie zien op momenten dat ze blijdschap ervaren bij hun klasgenoten en deze samen delen. Verder zijn er meerdere situaties waarin de kleuters 'empathic concern' tonen en hun bezigheden stoppen om strategieën aan te reiken waardoor iemand zich beter zou kunnen voelen (van Overveld, 2017). Ze trachten de ander te troosten door middel van lichamenlijk contact zoals aaien, of trachten de oorzaak van het probleem te achterhalen en het op te lossen (Strik & Schoemaker, 2016). Vrienden kunnen elkaar aanmoedigen om angstige situaties aan te kunnen door te tonen hoe zijzelf de

angstige situatie kunnen doorstaan (Delfos, 2020). Deze empathie vormt de basis van andere prosociale gedragingen die de kinderen vertonen ten aanzien van anderen (Bronsveld & Teeling, 2016).

Al vanaf de leeftijd van één jaar kunnen kinderen hulpgedrag stellen waarbij ze aansluiten op de gevoelens, behoeftes en moeilijkheden die anderen ervaren (Singer & de Haan, 2013). Ze helpen een ander wanneer ze merken dat hij/zij een handeling, zoals het sluiten van een rits, niet alleen kan of wanneer hun vriend(in) het antwoord niet weet op de vraag die de juf aan hen heeft gesteld. Ook passen ze hun gedrag aan aan het ontwikkelingsniveau van de ander en kunnen kinderen voor elkaar een zone van naaste ontwikkeling scheppen door elkaar uit te dagen in het construeren van een gedeeld spel (Singer & de Haan, 2006). Wanneer er sprake is van een niet-competitieve sfeer in de klas kunnen kinderen elkaars successen toejuichen zonder dat ze hierbij hun vaardigheden willen vergelijken met elkaar (Sapon-Shevin, 1992). Zo applaudisseren de kleuters voor elkaar of geven ze mondelinge positieve bekrachtiging voor elkaars werk.

### **1.2.2. Relaties hanteren**

Meerdere kleuters in dit onderzoek hebben een wederzijdse voorkeur voor één of meerdere klasgenoten die voor een langere periode geldt. Voor Goldman & Buysse omvat dit wat vriendschap bij jonge kinderen inhoudt (in van Hoogdalem, Singer, Wijngaards, & Heesbeen, 2012) en ook Mortier, De Schauwer, Van de Putte & Van Hove (2010) wijzen op het belang van wederkerigheid waarbij beide partijen iets inbrengen in de relatie. Vriend(inn)en in de klas zijn diegenen waarmee de kleuters tijdens microtransities verhalen delen (Mortier, De Schauwer, Van de Putte, & Van Hove, 2010) en hun genegenheid naar elkaar tonen door liefdevolle aanrakingen zoals kietelen. Daarnaast is hun vriend(in) degene met wie ze graag in eenzelfde hoek willen spelen en samen onbekende situaties verkennen (Peeters, 2017). Ze delen samen gelijkaardige interesses of zoeken kinderen op die op hen lijken en vervolgens beïnvloeden sommigen elkaar dusdanig doorheen hun intra-acties dat ze zelfs meer op elkaar beginnen te lijken (Dunn & Cutting, 1999). Naast gedeelde interesses geven de kleuters in dit onderzoek aan dat een vriend(in) iemand is die hen affectie toont, hen helpt en met hen deelt. Fehr (1996) beaamt dit en stelt dat jonge kinderen vaak concreet waarneembare karakteristieken of gedragingen zullen aanhalen bij het vertellen wat een vriend(in) voor hen is. Bij de kindgesprekken in dit onderzoek was het duidelijk hoe de kleuters in staat zijn om te differentiëren in hun sociale relaties en een onderscheid te maken tussen klasgenoten die hun beste vriend(in) zijn, eigenlijk geen vriend(in) zijn en helemaal geen vriend zijn (Furman & Bierman, 1984). Sommige kleuters spreken over verliefdheid maar doelen hier eigenlijk op vriendschappen die heel belangrijk voor hen zijn (Detavernier, De Beuckelaer, De Sterck, Vandestraete, & Van Looveren, 2013).

Wanneer kleuters spelen onderzoeken ze wie ze zijn en wat hun mogelijkheden zijn. Bij samenspel is de leersituatie mogelijk nog uitdagender aangezien de kleuters ook rekening leren houden met de ander (de Valck, 2010). In dit onderzoek werden verschillende vormen van samenspel waargenomen waarbij het coöperatief karakter van hun spel naar voren kwam (Brownell, Zerwas, & Balaram, 2002) alsook de ambivalentie die de kleuters soms ervaren wanneer ze zoveel mogelijk aan de speelwereld willen deelnemen maar tegelijkertijd ook het verloop van het spel in die speelwereld willen sturen (Singer & de Haan, 2013). Kleuters die vaak aan doen-alsof-spel doen beschikken hierdoor over betere onderhandelingsstrategieën (Howe, Petrakos, & Rinaldi, 1998). Daarnaast zijn er kleuters die thuis spelervaringen opdoen met broers, zussen of andere kinderen (Fantuzzo & McWayne, 2002) en zal het spel tussen kinderen die al voor een langere periode vrienden zijn complexer en cognitief gevorderder zijn dan bij kinderen die nog maar net vrienden zijn (Howes et al. in Vaughn et al., 2000).

Door het doen-alsof-spel kunnen de kleuters samen met hun leeftijdsgenoten vorm en betekenis geven aan ervaringen uit hun eigen leefwereld (Kernan & Singer, 2010) en ervaren ze hoe bepaalde rollen hen gezag kunnen geven over hun klasgenoten die bijvoorbeeld 'de baby' spelen (Danby & Theobald, 2012). Ook ontdekken ze wat eigenaarschap over bepaalde materialen kan betekenen voor hun rol in het spel (Cederborg, 2020). In hun houding die ze aannemen en de taal die ze hanteren zijn er bij de kleuters subtiele veranderingen waar te nemen naargelang de status van diegene waarnaar ze zich richten (Hirschfeld, 1994) en in hun intra-acties met klasgenoten ontdekken ze voortdurend welke posities ze kunnen innemen. Ze oefenen zowel met onderdanige als autoritaire posities (Danby & Theobald, 2012) en kijken hoe de ander



hierop zal reageren. Hierdoor oefenen de kleuters dagelijks om op te komen voor zichzelf, voor wat ze willen en ontdekken ze waar hun grenzen liggen. Sommige kleuters komen dermate op voor wat ze willen dat de ander hieraan toegeeft zonder hen de wijze waarop ze het bekomen hebben kwalijk te nemen. In de literatuur wordt hiernaar verwezen als bistrategische vaardigheden waarbij kinderen zowel prosociale strategieën, zoals behulpzaamheid, als dwingende strategieën, zoals duwen of trekken, hanteren om hun doel te bereiken. Door beide te combineren stellen deze kinderen zowel sociaal dominant als sociaal competent gedrag (Roseth et al., 2011).

Ook zijn er kleuters die op bepaalde momenten verkiezen om alleen te spelen, 'alleen-onafhankelijk spelen' volgens Parten (Delfos, 2020), maar betekent dit niet dat ze niet in staat zijn tot coöperatief spel met anderen (Fagot & Leinbach, 1983).

Tenslotte gaat het leren hanteren van sociale relaties steeds gepaard met conflicthantering. Conflicten verhelder relaties tussen klasgenoten (Singer & de Haan, 2006), stellen kleuters in staat hun sociale posities in de klasgroep te wijzigen (Cobb-Moore, Danby, & Farrell, 2008) en confronteren hen met verschillende belangen en interesses (Singer & de Haan, 2007). De kleuters in dit onderzoek gaan steeds op zoek naar manieren om relatieherstel te bekomen en hierbij schakelen sommige kleuters volwassenen in om hen te ondersteunen. Ook trachten sommige kinderen conflicten met hun vriend(in) te vermijden en zijn ze zich bewust van de wijze waarop bepaalde handelingen al dan niet tot een conflict zouden kunnen leiden.

### **1.2.3. Keuzes maken**

De kleuters in dit onderzoek tonen hoe ze de dingen naar behoren willen doen en hoe ze in hun intra-acties met anderen belang hechten aan wederkerigheid: ze proberen elkaar te behandelen zoals ze zelf behandeld willen worden (Singer, 2002). Ook kennen ze de klasafspraken vaak heel goed en verwachten ze dat de andere kleuters de klasafspraken net als zichzelf flink naleven. Wanneer kinderen zich niet aan de afspraken houden verwachten de kleuters dat de leerkracht hierbij zal ingrijpen (Strik & Schoemaker, 2016) of herinneren ze elkaar aan de klasregels (Hännikäinen, 2005), deze zijn immers voor iedereen. Naast het dragen van de verantwoordelijkheid voor het opvolgen van de klasafspraken krijgen de kleuters uit de 2<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup> kleuterklas ook een klastaak toegewezen. Hierbij beseffen de kleuters dat ze een bijdrage leveren aan de klasgroep en zien ze zelf hier het belang van in (Singer & de Haan, 2013).

(Klas)regels bieden de kleuters inzicht in hetgeen als gewenst of ongewenst gedrag wordt beschouwd en fungeren als culturele bronnen waarop de kleuters zich kunnen baseren om grip te krijgen op hun sociale omgeving (Cobb-Moore, Danby, & Farrell, 2009). Hierdoor zijn er kleuters die waardeoordelen koppelen aan het (on)gewenst gedrag van klasgenoten en beïnvloedt dit de wijze waarop ze naar hun klasgenoten kijken. Ook zijn er kleuters in dit onderzoek die zichzelf toespreken op hun ongepast gedrag en hierbij aan 'private speech' doen, wat inhoudt dat ze tot zichzelf spreken met als doel hun handelen te sturen naar gepast gedrag (Delfos, 2020).

Sommige kleuters ondervinden onaangename gevoelens wanneer ze door de leerkracht verplicht worden tot het uitvoeren van een bepaalde opdracht, maar voeren deze alsnog uit. Hierbij is er mogelijk sprake van gecontroleerde motivatie of 'moetivatie' zoals Vansteenkiste & Soenens (2015) het benoemen. Daarnaast zijn de kleuters zich ervan bewust dat ze zich volgens de gedragsverwachtingen van de leerkracht dienen te gedragen omdat ze hiervoor emotioneel beloond worden met aandacht en positieve feedback. Dit wordt ook wel 'positieve voorwaardelijke aandacht' genoemd waarbij de appreciatie van de volwassene afhangt van de wijze waarop het kind het gevraagde gedrag vertoont. Bij dergelijke aanpak schuilt het risico dat het 'voorbeeldige' gedrag van de kleuters hoofdzakelijk functioneel en strategisch van aard is (Vansteenkiste & Soenens, 2015).

#### 1.2.4. Wij-samen

Uit dit onderzoek kwam sterk naar voren hoe de kinderen verschillende gedragingen stellen waaruit blijkt dat er een gevoel van samenhang, een “wij-samen” gevoel (Singer & de Haan, 2006, p. 41), aanwezig is dat zorgt voor blijdschap en vriendschap tussen de kinderen (Singer & de Haan, 2013). Er is een cultuur van de groep waarbij iedereen zijn eigen bijdrage heeft (Singer & de Haan, 2006) en de kleuters weten dat ze geaccepteerd en gerespecteerd worden (Elias et al., 1997). Kleuters sluiten ook vriendschappen met kinderen die anders zijn dan zichzelf (Sapon-Shevin, 1992) en vormen door samen in intra-actie te gaan een gedeelde werkelijkheid (Hännikäinen, 2005). Tijdens spelmomenten zoeken de kinderen elkaars nabijheid op (Singer & de Haan, 2006) en door samen al improviserend (Sawyer, 2001) speelwerelden te creëren ontstaat er een soort van intimiteit tussen hen (Dunn & Cutting, 1999). Ze ervaren hierbij dat ze samen deel uitmaken van eenzelfde wereld waaraan ze samen betekenis geven (Olsson, 2009) en waarbij ze samen een grote verscheidenheid aan emoties (Brownell, Zerwas, & Balaram, 2002), ideeën en strategieën kunnen delen (Olsson, 2009).

Ze zetten elkaar aan om te groeien en nemen naarmate ze ouder worden meer en meer fysieke afstand van de leerkracht en zoeken plekken op waar de leerkracht hen niet kan storen in hun samenspel. De volwassenen in hun leven structureren dit voor hen op diverse wijzen. Wanneer ze met leeftijdsgenoten in intra-actie gaan is dit vanuit een meer gelijkwaardige verhouding (Kernan & Singer, 2010) en geeft het hen een wij-gevoel wanneer ze samen enigszins de controle van de leerkracht kunnen ontwijken (Brownell, Zerwas, & Balaram, 2002). Zo genieten ze er samen van om af en toe eens voor de grap ‘stout’ te zijn en de leerkracht hierbij samen beet te nemen. Dit gedrag wordt door Corsaro (in Singer & de Haan, 2013) de ‘empowerment theory’ genoemd en zorgt ervoor dat de kleuters voldoening ondervinden om in een machtspositie te zitten tegenover een volwassene (Singer & de Haan, 2013).

De leerkracht kan dit ‘wij-samen gevoel’ bij de kleuters stimuleren door een positief klas- en schoolklimaat waarbij er “een collectief welbevinden in de groep [is] van waaruit kinderen ondernemend kunnen en durven zijn” (Laevers, Bertrands, Declercq, & Daems, 2004). Daarnaast kan zorgzaamheid gestimuleerd worden door er expliciet aandacht aan te besteden (Sapon-Shevin, 1992) zoals de buddy-werking binnen dit onderzoek. Hierbij leren de kleuters hoe ze klasgenoten met specifieke ondersteuningsbehoeften kunnen helpen zonder hierbij leersituaties op vlak van zelfredzaamheid uit handen te nemen (De Tandem, 2002). Ook kan de leerkracht zorgen voor echte interactie bij klassikale kringgesprekken (Singer & de Haan, 2013) door dialogische gesprekken te stimuleren (van der Veen, 2016) zoals in dit onderzoek de leerkracht een voorzitter en een verslaggever aanduidt. Tenslotte kan de leerkracht de autonomie en de ondernemingszin bij kleuters stimuleren door een speel- en leeromgeving aan te bieden waarbij vooraf bepaalde structuur en inbreng van de kinderen evenwaardig aanwezig zijn (Carpenter, 1983).

## 2. Beperkingen en aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Dit onderzoek heeft in beeld gebracht hoe SEL vorm krijgt binnen een inclusief leefklimaat op kleuterleeftijd. Hierbij dienen echter een aantal beperkingen van het onderzoek in rekening te worden gebracht.

Allereerst is het zo dat de ontwikkelende SEL-competenties via casestudy onderzoek in drie Vlaamse onderwijspraktijken werden onderzocht. De bekomen resultaten dienen beschouwd te worden in hun bijhorende context en kunnen niet zomaar veralgemeend worden.

Een tweede beperking is dat niet alle ouders bij dit onderzoek werden bereikt. Bij sommige ouders zorgde een taalbarrière voor een minder actieve deelname. Ook het schoolbeleid omtrent ouderbetrokkenheid dient hierbij als belangrijke factor erkend te worden gezien dit de contactmomenten met de ouders beïnvloedde.

Ten derde zorgde de dubbele rol van zowel ondersteuner als onderzoeker te zijn binnen deze onderwijspraktijken ervoor dat ik hoogstwaarschijnlijk bepaalde betekenisvolle intra-acties tussen de kleuters heb gemist die relevant konden zijn in functie van de kleuters hun intra- en interpersoonlijke

ontwikkeling. Daarnaast werden de drie onderwijspraktijken vanuit mijn rol als ondersteuner geselecteerd en zou deze selectie, zonder deze dubbele rol, mogelijks doelbewuster gebeurd zijn met een grotere diversiteit in onderwijspraktijken. Zo namen bij dit onderzoek enkel vrouwelijke kleuterleerkrachten deel en zou de vertegenwoordiging van een mannelijke kleuterleerkracht meer diversiteit ingebracht hebben.

Een laatste beperking betreft de interpretaties die bij dit onderzoek werden gemaakt. Doorheen het onderzoek werd er zoveel mogelijk getracht om de ontwikkelende SEL-competenties en de ervaringen die dit voor de kleuters teweegbracht weer te geven vanuit het perspectief van de kinderen. Het is echter niet mogelijk om in te schatten in welke mate de machtsverhoudingen tussen kind en volwassene een rol speelden in onze intra-acties en zo de resultaten beïnvloedden.

Gebaseerd op de ervaringen bij dit onderzoek is een longitudinaal vervolgonderzoek aangewezen. Dit biedt de mogelijkheid om de drijfveren en betekenisverleningen van de kleuters nog uitgebreider in beeld te brengen. Hierdoor kan de onderzoeker meer aansluiten bij hun effectieve leef- en belevingswereld. Daarnaast zullen meerdere opeenvolgende kindgesprekken de ontwikkelende SEL-competenties nauwgezetter weergeven.

### **3. Implicaties voor de praktijk**

Dit onderzoek is vernieuwend en draagt bij aan het onderzoeksveld omwille van verschillende redenen. Zo wordt de sociaal-emotionele ontwikkeling binnen dit onderzoek benaderd vanuit een 'rijk' kindbeeld op het jonge kind en breidt het hiermee de bestaande literatuur over jonge kinderen als relationele wezens uit. De drie deelnemende kleuterklassen omvatten de volledige kleuterperiode waardoor alle kleuterklassen, van de instapklas tot de 3<sup>e</sup> kleuterklas, werden betrokken. Het onderzoek zorgt voor een conceptualisering van SEL op kleuterleeftijd binnen een inclusief leefklimaat waardoor het SEL-kader toegankelijker gemaakt werd om toe te passen in onderwijspraktijken voor kleuters.

De bevindingen bij dit onderzoek kunnen volwassenen inzicht geven in hoe jonge kinderen al voortdurend hun SEL-competenties ontwikkelen. Het kan het bewustzijn over de processen die zich binnen een klasgroep voltrekken, en hoe deze de ik-, jij- en wij-competenties beïnvloeden en mee vormgeven, vergroten. Verder wordt de invloed van de context op de beleving van de kinderen toegelicht en kunnen volwassenen zich door middel van dit onderzoek nog meer bewust zijn van de invloed van hun eigen sociale opvattingen, waardeoordelen en handelingen waarmee ze de kleuters dagelijks benaderen. Ze kunnen zich naar aanleiding van dit onderzoek afvragen waarom ze de dingen doen zoals ze ze doen en of er zich binnen hun dagelijks handelen al of niet patronen van aanpak hebben geïnstalleerd waarbij de kinderen in hun individuele mogelijkheden kunnen worden afgeremd.

Aangezien er bij de drie cases sprake is van een inclusief klasklimaat werpt dit onderzoek een blik op de ontwikkeling van SEL binnen inclusieve kleuterklassen. Hiernaast wordt erkenning geven aan de verschillende betekenisvolle contexten in het leven van het jonge kind en worden deze als een leefklimaat benaderd waarbij ook de inbreng en perspectieven van ouders ertoe doen.

## **E. Conclusie**

Uit dit onderzoek valt te concluderen dat het jonge kind het risico loopt om onderschat te worden in zijn SEL-competenties. Kinderen beschikken reeds op jonge leeftijd over heel wat sociaal-emotionele vaardigheden en zijn al vanaf de instapklas dagelijks op hun eigen tempo bezig met het vergroten van deze vaardigheden. De intra-persoonlijke component (ik-competenties) en de interpersoonlijke component (jij- en wij-competenties) van gedrag zijn met elkaar verbonden en ontwikkelen gelijktijdig. Het jonge kind ontdekt zijn eigen mogelijkheden onmiddellijk in relatie tot de grotere groep waarvan hij deel uitmaakt.

De kleuters vertonen werkelijk hun relationele aard en creëren een wij-samen gevoel waarbij ze elk op hun eigen manier een bijdrage leveren aan de groep. Wanneer ze merken dat klasgenoten hulp kunnen gebruiken, op welke manier dan ook, bieden ze deze spontaan en wanneer er succeservaringen plaatsvinden worden deze met de volledige groep gevierd. Daarnaast vertonen de kleuters al vanaf de 1<sup>e</sup> kleuterklas empathie ten aanzien van anderen en uiten ze hun genegenheid voor anderen dagelijks op verschillende manieren. Ze ontwikkelen vriendschappen waarbij ze hun SEL-competenties volop uitbreiden door te ontdekken wat zijzelf en de ander als (on)aangenaam ervaren. Wanneer er zich conflicten voordoen zoeken ze steeds relatieherstel op of gaan bewust conflicten uit de weg om de vriendschap met de ander te kunnen behouden.

Er zijn binnen de kleuterklassen verschillende fasen van groepsvorming waar te nemen maar hierbij dient in rekening genomen te worden dat dit een dynamisch groepsproces is waarbij de sociale posities in de klasgroep voortdurend kunnen veranderen. Tijdens hun samenspel experimenteren de kleuters met het co-construeren van een verhaallijn, het verdelen van rollen met bijhorende machtsposities en verwerven zo al doende onderhandelingsstrategieën.

Het is aan volwassenen om oog te hebben voor bovenstaande capaciteiten en deze te stimuleren door het scheppen van een positief inclusief leefklimaat. Ze dienen zich bewust te zijn van hun eigen invloed op de ontwikkeling van deze ik-, jij- en wij-competenties bij de kinderen.

## Referentielijst

- Afschrift, H. (2016). Therapeutische programma's gericht op emotieregulatie en -socialisatie bij kleuters en lagereschoolkinderen met gedragsproblemen: een systematische review (Masterscriptie). Geraadpleegd op december 12, 2019, van [https://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/002/304/567/RUG01-002304567\\_2016\\_0001\\_AC.pdf](https://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/002/304/567/RUG01-002304567_2016_0001_AC.pdf)
- Amerijckx, G., & Humblet, P. C. (2015). The transition to preschool: a problem or an opportunity for children? A sociological perspective in the context of a 'split system'. *European early childhood education research journal*, 23(1), 99-111. doi:10.1080/1350293X.2014.991098
- Annamma, S. A., Boelé, A. L., Moore, B. A., & Klingner, J. (2013). Challenging the ideology of normal in schools. *International Journal of Inclusive Education*. 17(12), 1278-1294. doi:10.1080/13603116.2013.802379
- Baarda, B. (2012, juni 6). Creatief communiceren met kinderen [YouTube]. Geraadpleegd op december 29, 2019, van <https://www.youtube.com/watch?v=UNZwRKfNBfU>
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The qualitative report*, 13(4), 544-559.
- Bettencourt, A., Gross, D., & Ho, G. (2016). The Costly Consequences of Not Being Socially and Behaviorally Ready by Kindergarten: Associations with Grade Retention, Receipt of Academic Support Services, and Suspensions/Expulsions. Baltimore Education Research Consortium. Geraadpleegd op december 14, 2019, van <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED567802.pdf>
- Bierman, K. L., & Motamedi, M. (2015). *Social and emotional learning programs for preschool children. Handbook of social and emotional learning: Research and practice.*
- Biesta, G. (2018). *Tijd voor pedagogiek. Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming.* Utrecht: Net aan Zet. Geraadpleegd op december 28, 2019, van <https://repository.uvh.nl/uvh/bitstream/handle/11439/3109/Biesta+Gert++Tijd+voor+pedagogiek.pdf?sequence=1>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Research for education: An introduction to theories and methods.* Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Bogdan, R. C., & Knopp Biklen, S. (1998). *Qualitative research education. An Introduction to Theory and Methods.* Boston: Allyn and Bacon.
- Boone, M. (2012). *Groei- en leerlijnen in de kleuterschool: Een praktijkboek voor variatie en gradatie: Conform met de nieuwe ontwikkelingsdoelen en leerplannen.* Mechelen: Plantyn.
- Bost, K. K., Vaughn, B. E., Washington, W. N., Cielinski, K. L., & Bradbard, M. R. (1998). Social competence, social support, and attachment: Demarcation of construct domains, measurement, and paths of influence for preschool children attending Head Start. *Child development*, 69(1), 192-218.
- Bost, K. K., Vaughn, B. E., Washington, W. N., Cielinski, K. L., & Bradbard, M. R. (1998). Social competence, social support, and attachment: Demarcation of construct domains, measurement, and paths of influence for preschool children attending Head Start. *Child development*, 69(1), 192-218. doi:10.1111/j.1467-8624.1998.tb06143.x
- Bridgeland, J., Bruce, M., & Hariharan, A. (2013). *The Missing Piece: A National Teacher Survey on How Social and Emotional Learning Can Empower Children and Transform Schools. A Report for CASEL.* Civic Enterprises. Geraadpleegd op december 13, 2019, van <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED558068.pdf>
- Bronsveld, E., & Teeling, E. (2016). *Samen spelen, wat nou delen? Over vriendjes maken en je zusje pesten.* Utrecht/Antwerpen: Kosmos.
- Broström, S. (2002). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. In H. Fabian, & A.-W. Dunlop, *Transitions in the Early Years: debating continuity and progression for young children in early education* (pp. 52-64). London and New York: RoutledgeFalmer.

- Geraadpleegd op februari 5, 2020, van  
[https://books.google.be/books?hl=nl&lr=&id=KQOCAGAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA52&dq=%22Brostr%C3%B6m,+Stig%22&ots=wrgclbebpy&sig=ZN6xoXaneHk\\_-6PLND5hx3c-ZBM&redir\\_esc=y#v=onepage&q=%22Brostr%C3%B6m%2C%20Stig%22&f=false](https://books.google.be/books?hl=nl&lr=&id=KQOCAGAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA52&dq=%22Brostr%C3%B6m,+Stig%22&ots=wrgclbebpy&sig=ZN6xoXaneHk_-6PLND5hx3c-ZBM&redir_esc=y#v=onepage&q=%22Brostr%C3%B6m%2C%20Stig%22&f=false)
- Brownell, C. A., Zerwas, S., & Balaram, G. (2002). Peers, cooperative play, and the development of empathy in children. *Behavioral and Brain Sciences*, 25(1), 28-29.  
doi:10.1017/S0140525X02300013
- Cain, G., & Dr Carnellor Curtin, Y. (2008). 'Roots of Empathy': A research study on its impact on teachers in Western Australia. *Journal of Student Wellbeing*, 52-73. doi:10.21913/JSW.v2i1.168
- Carpenter, J. (1983). Activity Structure and Play: Implications for Socialization. In M. B. Liss, *Social and Cognitive Skills. Sex Roles and Children's Play* (pp. 117-146). New York: Academy Press.
- CASEL. (2020). *Core SEL Competencies*. Geraadpleegd op december 10, 2019, van Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL): <https://casel.org/core-competencies/>
- CASEL. (2020). *History*. Geraadpleegd op mei 28, 2020, van CASEL: <https://casel.org/history/>
- CASEL. (2020). *Our Work*. Geraadpleegd op mei 20, 2020, van CASEL: <https://casel.org/our-work/>
- Cederborg, A. C. (2020). Young children's play: a matter of advanced strategies among peers. *Early Child Development and Care*, 190(5), 778-790. doi:10.1080/03004430.2018.1491561
- Cobb-Moore, C., Danby, S., & Farrell, A. (2008). I told you so': justification used in disputes in young children's interactions in an early childhood classroom. *Discourse Studies*, 10(5), 595-614.  
doi:10.1177/1461445608094214
- Cobb-Moore, C., Danby, S., & Farrell, A. (2009). Young children as rule makers. *Journal of Pragmatics*, 41(8), 1477-1492. doi:10.1016/j.pragma.2007.04.013
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2009). Foreword. In L. M. Olsson, *Movement and Experimentation in Young Children's Learning. Deleuze and Guattari in early childhood education* (pp. xiii-xxviii). London/New York: Routledge.
- Danby, S., & Theobald, M. (2012). *Disputes in everyday life: Social and moral orders of children and young people*. Bingley: Emerald Group Publishing. Geraadpleegd van  
[https://books.google.be/books?hl=nl&lr=&id=SltreJuBfHUC&oi=fnd&pg=PP1&dq=Disputes+in+everyday+life:+Social+and+moral+orders+of+children+and+young+people.&ots=B\\_5-NN5PzR&sig=tWoJZudFYxymz44KeBFWFKK9K4#v=onepage&q=Disputes%20in%20everyday%20life%3A%20Social](https://books.google.be/books?hl=nl&lr=&id=SltreJuBfHUC&oi=fnd&pg=PP1&dq=Disputes+in+everyday+life:+Social+and+moral+orders+of+children+and+young+people.&ots=B_5-NN5PzR&sig=tWoJZudFYxymz44KeBFWFKK9K4#v=onepage&q=Disputes%20in%20everyday%20life%3A%20Social)
- Davies, B. (2014). *Listening to Children. Being and becoming*. New York: Routledge.
- De Man, L., Ockerman, E., & Janssens, G. (2014). *Psychologie. Inleiding voor de professionele bachelor*. Antwerpen: de boeck.
- De Nys, G., & Driessens, A. (2016). Krachtig leren 10: focus ontwikkelingskansen onderzoeken –kader [syllabus]. Gent: Hogeschool Gent Bachelor in het onderwijs: Kleuteronderwijs.
- De Pauw, S. (2018, oktober 24). Les 4 Temperament en emotieregulatie [PowerPoint-presentatie]. Geraadpleegd op december 11, 2019, van <https://minerva.ugent.be>
- De Schauwer, E., & Van de Putte, I. (2018). *Leren omgaan met diversiteit in de klas. Het GOL(L)D-concept in de praktijk*. Gent: Academia Press.
- De Schauwer, E., Vandekinderen, C., & Van de Putte, I. (2011). *Voorbij de vraagtekens?! Perspectief van leraren op inclusief onderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- De Tandem. (2002). *Naar de gewone kleuterschool: Praktische tips voor integratie en inclusie*. Leuven-Apeldoorn: Garant.
- de Valck, M. (2010). *Wat mag...? Wat kan...? Dilemma's bij het spelen*. Amsterdam: Elsevier gezondheidszorg.
- De Vroey, A., & Mortier, K. (2002). *Polyfonie in de klas. Een praktijkboek voor inclusie*. Leuven: Acco.
- Dedding, C., Jurrius, K., Moonen, X., & Rutjes, L. (2013). *Kinderen en jongeren actief in wetenschappelijk onderzoek. Ethiek, methoden en resultaten van onderzoek met en door jeugd*. Houten: LannooCampus.
- Delfos, M. F. (2017). *Luister je wel naar mij? Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar*. Amsterdam: SWP.

- Delfos, M. F. (2020). *Ontwikkeling in vogelvlucht. Ontwikkeling van kinderen en adolescenten*. Amsterdam: SWP.
- Denham, S. A., & Holt, R. W. (1993). Preschoolers' likability as cause or consequence of their social behavior. *Developmental psychology*, 29(2), 271-275. doi:10.1037/0012-1649.29.2.271
- Detavernier, B., De Beuckelaer, M., De Sterck, S., Vandestraete, I., & Van Looveren, A. (2013). *Doktertje spelen...? Over lichamelijke & seksualiteit bij jonge kinderen*. Leuven/Den Haag: Acco.
- Drummond, M. J., Drummond, C. E., & Birbeck, D. (2009). Listening to children's voices in qualitative health research. *The Journal of Student Wellbeing*, 3(1), 1-13. doi:10.21913/JSW.v3i1.434
- Dunn, J., & Cutting, A. L. (1999). Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children. *Social Development*, 8(2), 201-219. doi:10.1111/1467-9507.00091
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Dweck, C. (2015). Carol Dweck revisits the growth mindset. *Education Week*, 35(5), 20-24. Geraadpleegd op november 18, 2019, van <https://portal.cornerstonesd.ca/group/yjd5jtk/Documents/Carol%20Dweck%20Growth%20Mindset%20s.pdf>
- Eichhorn, J. (2011). *Zorg voor kleuters*. Geraadpleegd op november 16, 2019, van Pica: [https://www.uitgeverijpica.nl/images/files/Zorg%20voor%20kleuters/Pica\\_Zorg\\_voor\\_kleuters\\_Activiteitenoverzicht\\_p101.pdf](https://www.uitgeverijpica.nl/images/files/Zorg%20voor%20kleuters/Pica_Zorg_voor_kleuters_Activiteitenoverzicht_p101.pdf)
- Elias, M. J. (2003). Academic and Social-Emotional Learning. Educational Practices Series. International Academy of Education.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., . . . Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, Virginia: AscD.
- Emerson, R. M. (2004). Working with 'key incidents'. In C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium, & D. Silverman, *Qualitative Research Practice* (pp. 427-442). London: SAGE Publications. Geraadpleegd op maart 20, 2020, van [https://books.google.be/books?hl=nl&lr=&id=P5XurpLU\\_H4C&oi=fnd&pg=PA427&dq=key+incidents&ots=jd2xd7oFLj&sig=FGS9N74xxngJFJXGj5VnDGbZ7uE#v=onepage&q=key%20incidents&f=false](https://books.google.be/books?hl=nl&lr=&id=P5XurpLU_H4C&oi=fnd&pg=PA427&dq=key+incidents&ots=jd2xd7oFLj&sig=FGS9N74xxngJFJXGj5VnDGbZ7uE#v=onepage&q=key%20incidents&f=false)
- Fagot, B. I., & Leinbach, M. D. (1983). Play Styles in Early Childhood: social consequences for boys and girls. In M. B. Liss, *Social and Cognitive Skills. Sex roles and children's play* (pp. 93-116). New York: Academic Press.
- Fantuzzo, J., & McWayne, C. (2002). The Relationship Between Peer-Play Interactions in the Family Context and Dimensions of School Readiness for Low-Income Preschool Children. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 79-87. doi:10.1037//0022-0663.94.1.79
- Fehr, B. (1996). *Friendships processes*. Thousand Oaks, CA: Sage. Geraadpleegd op juli 5, 2020, van <https://books.google.be/books?hl=nl&lr=&id=KnU5DQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Fehr,+1996&ots=VHZNgvEccl&sig=PvxTbUmNj2ZZIUwYtBpMB71V1To#v=onepage&q=toys&f=false>
- Feinstein, L. (2015). Social and emotional learning: Skills for life and work. Early Intervention Foundation. Geraadpleegd op december 13, 2019, van [https://www.basw.co.uk/system/files/resources/basw\\_112419-4\\_0.pdf](https://www.basw.co.uk/system/files/resources/basw_112419-4_0.pdf)
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., & Davidson, R. J. (2015, januari). Promoting Prosocial Behavior and Self-Regulatory Skills in Preschool Children Through a Mindfulness-Based Kindness Curriculum. *Developmental Psychology*, 44-51. doi:10.1037/a0038256
- Fukkink, R. (2017). *Pedagogisch curriculum voor het jonge kind in de kinderopvang*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum. Geraadpleegd op mei 9, 2020, van [https://www.stichtingbkk.nl/images/Ped.\\_Curriculum\\_compleet\\_LR.pdf](https://www.stichtingbkk.nl/images/Ped._Curriculum_compleet_LR.pdf)
- Furman, W., & Bierman, K. L. (1983). Developmental changes in young children's conceptions of friendship. *Child Development*, 54(3), 549-556. doi:10.2307/1130041

- Furman, W., & Bierman, K. L. (1984). Children's conceptions of friendship: A multimethod study of developmental changes. *Developmental psychology*, 20(5), 925-931. doi:10.1037/0012-1649.20.5.925
- Giske, R., Ugelstad, I. B., Meland, A. T., Kaltvedt, E. H., Eikeland, S., Tønnessen, F. E., & Reikerås, E. K. (2018). Toddlers' social competence, play, movement skills and well-being: an analysis of their relationship based on authentic assessment in kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(3), 362-374. doi:10.1080/1350293X.2018.1463904
- Goleman, D. (2006). *Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ.* . New York: Bantam Del.
- Goorhuis-Brouwer, S., & Levering, B. (2006). *Dolgedraaid. Mogen peuters nog peuteren en kleuters nog kleuteren?* Amsterdam: SWP.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American psychologist*, 58(6-7), 466. doi:10.1037/0003-066X.58.6-7.466
- Haeck, B. (2020, juli 20). *Centrale toetsen openen discussie over ranking Vlaamse scholen*. Geraadpleegd op juli 22, 2020, van De Tijd: <https://www.tijd.be/politiek-economie/belgie/vlaanderen/centrale-toetsen-openen-discussie-over-ranking-vlaamse-scholen/10240010.html>
- Hännikäinen, M. (2005). Rules and agreements — And becoming a preschool community of learners. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(1), 97-110. doi:10.1080/13502930585209581
- Heath, S., Charles, V., Crow, G., & Wiles, R. (2007). Informed consent, gatekeepers and go-betweens: negotiating consent in child and youth-orientated institutions. *British Educational Research Journal*, 33(3), 403-417. doi:10.1080/01411920701243651
- Heissenbuttel, H. (2014, december 22). *TEDx Talks*. Geraadpleegd op mei 7, 2019, van YouTube: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_gsbNR2plts](https://www.youtube.com/watch?v=_gsbNR2plts)
- Hirschfeld, L. A. (1994). Child's Representation of Human Groups. In D. L. Medlin, *Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory* (pp. 133-186). California: Academic Press. Geraadpleegd op juli 10, 2020, van <https://books.google.be/books?hl=nl&lr=&id=vABhY0cxLF0C&oi=fnd&pg=PA133&dq=collectivity+preschool+children&ots=ZCYxolzNc1&sig=xXWZJOxxhKp8PzpRIHdRwLPExss#v=onepage&q=collectivity%20preschool%20children&f=false>
- Howe, N., Petrakos, H., & Rinaldi, C. M. (1998). "All the sheeps are dead. He murdered them": Sibling Pretense, Negotiation, Internal State Language, and Relationship Quality. *Child Development*, 69(1), 182-191. doi:10.1111/j.1467-8624.1998.tb06142.x
- Huitsing, G. (2013, januari 9). *Pesten als groepsproces*. Geraadpleegd op juli 3, 2020, van [https://www.stoppestennu.nl/sites/default/files/uploads/huitsing\\_denhaag\\_v01\\_09jan13\\_handout.pdf](https://www.stoppestennu.nl/sites/default/files/uploads/huitsing_denhaag_v01_09jan13_handout.pdf)
- Imgur. (2017, augustus 10). *Imgur*. Geraadpleegd op november 22, 2019, van [Image] Stairs to Success: <https://imgur.com/r/GetMotivated/L8JfuXp>
- Jagers, R. (2018, december 14). *What Is Social and Emotional Learning (SEL) [YouTube]*. Geraadpleegd op december 14, 2019, van <https://www.youtube.com/watch?v=4YxyAcV9QXc&t=35s>
- Kernan, M., & Singer, E. (2010). *Peer relationships in early childhood education and care*. Routledge.
- Kerremans, J. (2015). *Groei mee met Cas en Lisa. Relationale en communicatieve vaardigheden bij kleuters. 3e kleuterklas*. Averbode: Averbode.
- Klasse. (2018, mei 23). *Hoe werk je aan 'executieve functies' in de klas?* Geraadpleegd op november 30, 2019, van Klasse: <https://www.klasse.be/79504/werk-aan-executieve-functies-kleuters/>
- Kleutergroep.nl. (z.d.). *Welkom op school*. Geraadpleegd op december 10, 2019, van [https://www.kleutergroep.nl/School-welkom/werkbladen/werkbladen%20school%20lieselot/Leuk%20of%20niet%20\(werkblad\).jpg](https://www.kleutergroep.nl/School-welkom/werkbladen/werkbladen%20school%20lieselot/Leuk%20of%20niet%20(werkblad).jpg)
- Laevers, F., Bertrands, E., Declercq, B., & Daems, M. (2004). Instrumenten voor de screening van kleuters en observatie van de speel- en leeromgeving - Ondernemingszin (h)erkennen.



- Geraadpleegd op mei 1, 2020, van  
[https://vorming.cego.be/images/downloads/sceeningsinstrument\\_kleuteronderwijs.pdf](https://vorming.cego.be/images/downloads/sceeningsinstrument_kleuteronderwijs.pdf)
- Laevers, F., Heylen, L., & Daniels, D. (2004). *Ervaringsgericht werken met 6- tot 12-jarigen in het basisonderwijs*. Leuven: Cego Publishers.
- Llenas, A. (2017). *Het kleurenmonster*. Rijkswijk: De Vier Windstreken.
- Mortier, K., De Schauwer, E., Van de Putte, I., & Van Hove, G. (2010). *Inclusief onderwijs in de praktijk*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.
- Olsson, L. M. (2009). *Movement and Experimentation in Young Children's Learning*. New York: Routledge.
- Pameijer, N., & van Beukering, J. (2005). *Handelingsgerichte diagnostiek*. Leuven-Voorburg: Acco.
- Pameijer, N., Van Beukering, T. S., & Van De Veire, H. (2007). *Handelingsgericht werken op school. Samen met leerkracht, ouders en kind aan de slag*. Leuven: Acco.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health, 70*(5), 179-185. doi:10.1111/j.1746-1561.2000.tb06468.x
- Peeters, J. (2017). *Kinderen zijn geen puppy's. De kracht van zelfsturing in opvoeding*. Leuven/Den Haag: Acco.
- Peleman, B., & Van Laere, K. (2017). Een warme transitie naar de kleuterklas: het perspectief van kinderen als uitgangspunt. *BASIS, 17-24*. Opgeroepen op juni 30, 2020, van <https://biblio.ugent.be/publication/8552013/file/8552016>
- Peleman, B., & Van Laere, K. (2018). Zorg en leren bij de jongste kleuters. In M. Vandenbroeck, *De staat van het kind-Het kind van de staat: Naar een pedagogiek van de voorschoolse voorzieningen* (pp. 297-320). Oud-Turnhout/'s-Hertogenbosch: Gompel&Svacina.
- Peppel, F. (2006, mei). *John E. Fetzer. Broadcasting, Baseball, Mystical Science: 1901-1991*. Geraadpleegd op mei 25, 2020, van Kalamazoo Public Library: <https://www.kpl.gov/local-history/kalamazoo-history/biographies/fetzer-john-e/>
- Perren, S., & Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of child psychology and psychiatry, 47*(1), 45-57. doi:10.1111/j.1469-7610.2005.01445.x
- Pharos & Trimbos-instituut. (2014). Geraadpleegd op december 10, 2019, van Sociaal-emotionele ontwikkelingen in het primair onderwijs. Een doorlopende integrale aanpak?: [https://www.pharos.nl/wp-content/uploads/2019/02/verkenning-sociaal-emotionele-ontwikkeling-in-het-primair-onderwijs\\_Pharos.pdf](https://www.pharos.nl/wp-content/uploads/2019/02/verkenning-sociaal-emotionele-ontwikkeling-in-het-primair-onderwijs_Pharos.pdf)
- Ramani, G. B., Brownell, C. A., & Campbell, S. B. (2010). Positive and negative peer interaction in 3- and 4-year-olds in relation to regulation and dysregulation. *The Journal of genetic psychology, 171*(3), 218-250. doi:10.1080/00221320903300353
- Rinaldi, C. (2006). The space of childhood (1998). In C. Rinaldi, *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. (pp. 77-89). New York: Routledge. Opgeroepen op juli 20, 2020, van [https://books.google.be/books?hl=nl&lr=&id=i5FIPL1LEgkC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Rinaldi+2006&ots=XPa8aiVdX-&sig=JBpIVtos1j6OKdL\\_OpFsiuiNhwQ#v=onepage&q=Rinaldi%202006&f=false](https://books.google.be/books?hl=nl&lr=&id=i5FIPL1LEgkC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Rinaldi+2006&ots=XPa8aiVdX-&sig=JBpIVtos1j6OKdL_OpFsiuiNhwQ#v=onepage&q=Rinaldi%202006&f=false)
- Roebben, B. (2011). *Scholen voor het leven. Kleine didactiek van de hoop in 7 stappen*. Leuven/Den Haag: Acco.
- Roseth, C. J., Pellegrini, A. D., Dupuis, D. N., Bohn, C. M., Hickey, M. C., Hilck, C. L., & Peshkam, A. (2011). Preschoolers' bistrategic resource control, reconciliation, and peer regard. *Social Development, 20*(1), 185-211. doi:10.1111/j.1467-9507.2010.00579.x
- Rutgeerts, E. (z.d.). *De pedagogische visie van Loris Malaguzzi*. Geraadpleegd op juni 20, 2020, van EXPOO. Expertisecentrum opvoedingsondersteuning: <https://www.expoo.be/de-pedagogische-visie-van-loris-malaguzzi>
- Sapon-Shevin, M. (1992). Ability Differences in the Classroom: Teaching and Learning in Inclusive Classrooms. In D. A. Byrnes, & G. Kiger, *Common bonds: Anti-bias teaching in a diverse society*. (pp. 37-51). Wheaton: Association for Childhood Education International.

- Saunders, I., Sayer, M., & Goodale, A. (1999). The relationship between playfulness and coping in preschool children: A pilot study. *American Journal of Occupational Therapy*, 53(2), 221-226.
- Sawyer, K. R. (2001). Play as Improvisational Rehearsal. Multiple Levels of Analysis in Children's Play. In A. Göncü, & L. E. Klein, *Children in Play, Story, and School* (pp. 19-38). New York/London: The Guilford Press.
- Sayers, M., West, S., Lorains, J., Laidlaw, B., Moore, T. G., & Robinson, R. (2012). Starting school: A pivotal life transition for children and their families. *Family Matters*, (90)45, 45-56. Geraadpleegd op februari 10, 2020, van <https://search.informit.com.au/fullText;dn=789729462575639;res=IELFSC>
- Scanlan, B., & Stebletsova, G. (2019). Who said transitions were easy? *He Kupu (The Word)*, 6(1), 3-10. Geraadpleegd op januari 24, 2020, van [https://www.researchgate.net/profile/Galina\\_Stebletsova/publication/335753973\\_Number\\_1\\_May\\_2019\\_Who\\_said\\_transitions\\_were\\_easy\\_-\\_Scanlan\\_and\\_Stebletsova/links/5d79666392851cacdb3228fa/Number-1-May-2019-Who-said-transitions-were-easy-Scanlan-and-Stebletsov](https://www.researchgate.net/profile/Galina_Stebletsova/publication/335753973_Number_1_May_2019_Who_said_transitions_were_easy_-_Scanlan_and_Stebletsova/links/5d79666392851cacdb3228fa/Number-1-May-2019-Who-said-transitions-were-easy-Scanlan-and-Stebletsov)
- Sclera vzw. (z.d.). *Sclera pictogrammen*. Geraadpleegd op september 10, 2019, van Sclera vzw: <https://www.sclera.be/nl/vzw/home>
- Singer, E. (2002). The logic of young children's (nonverbal) behaviour. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(1), 55-65. doi:10.1080/13502930285208841
- Singer, E., & de Haan, D. (2006). *Kijken, kijken, kijken. Over samenspelen, botsen en verzoenen bij jonge kinderen*. Amsterdam: SWP.
- Singer, E., & de Haan, D. (2007). Social Life of Young Children. Co-construction of Shared Meanings and Togetherness, Humor, and Conflicts in Child Care Centers. In O. Saracho, & B. Spodek, *Contemporary Perspectives on Social Learning in Early Childhood Education*. United States of America: Information Age Publishing.
- Singer, E., & de Haan, D. (2013). *Speels, liefdevol en vakkundig. Theorie over ontwikkeling, opvoeding en educatie van jonge kinderen*. Amsterdam: SWP.
- Smeyers, R., Ramaekers, S. V., & Vanobbergen, B. (2016). *Inleiding in de pedagogiek. Thema's en basisbegrippen*. Amsterdam: Boom.
- Southam-Gerow, M. A. (2014). *Emotieregulatie bij kinderen en adolescenten. Een praktische gids voor professionals*. Amsterdam: Hogrefe.
- Stangeland, E. B. (2017). The impact of language skills and social competence on play behaviour in toddlers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 106-121. doi:10.1080/1350293X.2016.1266224
- Strik, A., & Schoemaker, J. (2016). *Interactievaardigheden. Een kindvolgende benadering*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- The Fetzer Institute. (z.d.). *Our Mission*. Geraadpleegd op mei 25, 2020, van Fetzer Institute: <https://fetzer.org/about>
- Torrance, K. (2010). Omgaan met gedragsproblemen in het onderwijs. *Remediaal* 6, 26-30.
- Transbaso. (z.d.). *Stappenplan voor een kindcontact*. Geraadpleegd op november 3, 2019, van Van basis naar secundair: <https://pro.vanbasisnaarsecundair.be/toolbox/stappenplan-voor-een-kindcontact>
- Tuckman, B. W. (1965). Development Sequence in Small Groups. *Psychological Bulletin*, 63(6), 384-399. doi:10.1037/h0022100
- Uitgeverij Averbode. (z.d.). *Groei mee met Cas en Lisa*. Geraadpleegd op april 5, 2020, van Uitgeverij Averbode: [https://www.averbode.be/ko\\_socemovorming?article=71921](https://www.averbode.be/ko_socemovorming?article=71921)
- UNICEF. (2019, augustus 13). Skills needed for success in school, life and work. *Skills development*. Geraadpleegd op december 11, 2019, van <https://www.unicef.org/education/skills-development>
- Van Den Broeck, H. (2015). *Opvoeden in de klas*. Tiel: Lannoo Campus.
- van der Donk, C., & van Lanen, B. (2015). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- van der Veen, C. (2016). Dialogische gesprekken met jonge kinderen. *HJK* (3), 23-25.
- van der Wal, S. (2018). SEL en gedrag in de groep. Sociaal-emotioneel leren in de praktijk [werkmap]. Pica.

- van Hoogdalem, A. G., Singer, E., Wijngaards, L., & Heesbeen, D. (2012). The role of familiarity and similarity in friendship relationships in toddlers in Dutch daycare centers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(2), 189-204. doi:10.1080/1350293X.2012.681134
- Van Hove, G. (2014). *Qualitative research for educational sciences*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Van Hove, G., Schippers, A., Cardol, M., & De Schauwer, E. (2016). *Disability Studies in de Lage Landen*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Van Laere, K., Peleman, B., & Pulinx, R. (2015). De instap: een warme opstap? Onderzoek naar de transitie naar het kleuteronderwijs. *Kleuters & ik* (31)4, 3-7. Geraadpleegd op februari 3, 2020, van [https://vbjk.be/files/attachments/.144/Kleuters\\_ik\\_jaargang\\_31\\_4\\_De\\_instap\\_een\\_warme\\_opstap\\_Onderzoek\\_naar\\_de\\_transitie\\_naar\\_het\\_kleuteronderwijs.pdf](https://vbjk.be/files/attachments/.144/Kleuters_ik_jaargang_31_4_De_instap_een_warme_opstap_Onderzoek_naar_de_transitie_naar_het_kleuteronderwijs.pdf)
- van Niejenhuis, C., Huitsing, G., & Veenstra, R. (2015). Betrek ouders bij het tegengaan van pesten. *HJK* 10, 16-19. Geraadpleegd op juni 2, 2020, van [https://www.rug.nl/staff/g.e.huitsing/niejenhuis\\_huitsing\\_veenstra\\_hjk\\_2015.pdf](https://www.rug.nl/staff/g.e.huitsing/niejenhuis_huitsing_veenstra_hjk_2015.pdf)
- Van Overveld, K. (2017). *SEL: sociaal-emotioneel leren als basis*. Pica/Pelckmans pro.
- van Overveld, K. (2017). Preventie van gedragsproblemen. Daar moet je wat mee?! *Caleidoscoop*, 15-21.
- van Staa, A., & Evers, J. (2010). 'Thick analysis': strategie om de kwaliteit van kwalitatieve data-analyse te verhogen. *KWALON. Tijdschrift voor Kwalitatief Onderzoek in Nederland*, 43(1), 5-12. Geraadpleegd van <http://hdl.handle.net/1765/23133>
- Vandenbroeck, M. (1999). *The view of the Yeti. Bringing up children in the spirit of self-awareness and kindredship*. The Hague: Bernard van Leer Foundation. Geraadpleegd op juli 2, 2020, van <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED456915.pdf>
- Vandenbroeck, M. (2018). *De staat van het kind-Het kind van de staat: Naar een pedagogiek van de voorschoolse voorzieningen*. Oud-Turnhout/'s-Hertogenbosch: Gompel&Svacina.
- Vandenbroeck, M., Peleman, B., & Van Laere, K. (2019). Hoe we koploper in voorschoolse voorzieningen worden. *Samenleving & Politiek*, 26(5), 17-22. Geraadpleegd op april 6, 2020, van <https://www.sampol.be/2019/05/hoe-we-koploper-in-voorschoolse-voorzieningen-worden>
- Vandendriessche, L., Mortier, K., Van de Putte, I., & Van Hove, G. (2010). Onderzoek naar het concretiseren van "een positief klasklimaat" als één van de kritische factoren binnen inclusief onderwijs. *VLAAMS TIJDSCHRIFT VOOR ORTHOPEDAGOGIE*, 29(2), 8-19.
- Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2015). *Vitamines voor groei. Ontwikkeling voeden vanuit de Zelf-Determinatie Theorie*. Leuven: Acco.
- Vaughn, B. E., Azria, M. R., Caya, L. R., Newell, W., Krzysik, L., Bost, K. K., & Kazura, K. L. (2000). Friendship and Social Competence in a Sample of Preschool Children Attending Head Start. *Developmental Psychology*, 36(3), 326-338. doi:10.1037//0012-1649.36.3.326
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (z.d.). *Een beleid op leerlingenbegeleiding*. Geraadpleegd op augustus 20, 2019, van Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming: <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/een-beleid-op-leerlingenbegeleiding>
- Yew, S. G., & O'Kearney, R. (2013). Emotional and behavioural outcomes later in childhood and adolescence for children with specific language impairments: Meta-analyses of controlled prospective studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(5), 516-524. doi:10.1111/jcpp.12009
- Zet je EF-bril op. (z.d.). *Executieve functies*. Geraadpleegd op november 30, 2019, van Zet je EF-bril op: <https://www.ef-bril.be/kleuteronderwijs/executieve-functies>

# Bijlagen

## Toestemmingsformulier ouders

Beste ouder(s)/voogd/familielid



Jullie hebben me misschien al in de klas gezien: mijn naam is **Nika Devolder**.



Ik studeer orthopedagogiek aan de universiteit van Gent. Ik doe ook een **onderzoek** voor deze opleiding.



Mijn onderzoek gaat over **hoe de kinderen omgaan met elkaar** en hoe ze groeien in hun sociaal-emotionele vaardigheden (lief zijn voor elkaar, gevoelens beheersen, eerlijkheid...).



Hiervoor zal ik **observeren**, gesprekken hebben met de kinderen en soms eens filmen of fotograferen in de klas. Alle gegevens blijven **vertrouwelijk** en worden niet gepubliceerd.



Als u **vragen** hebt, of geïnteresseerd bent om mee te werken, mag u me altijd contacteren: [Nika.Devolder@UGent.be](mailto:Nika.Devolder@UGent.be) of aanspreken bij de klas (maandagnamiddag en donderdagvoormiddag).



Om een zo volledig mogelijk beeld te krijgen van de ontwikkeling van uw kind mag u altijd meedelen **hoe uw kind zich thuis gedraagt** (huiltbuien, woedebuien, ruzies...). Brieven hierover mag u in de mapjes steken of in een gesloten enveloppe in de boekentas: de juffen bezorgen deze in vertrouwen aan mij.

..... (naam van uw kind)

Ja ✓ , mijn kind mag deelnemen.

Nee ✗ , mijn kind mag niet deelnemen.

Handtekening ouder(s)/voogd/familielid

De toestemmingsbrief van school C<sup>1</sup>

<sup>1</sup> De toestemmingsbrieven verschillen per school op volgende vlakken: de momenten waarop ik op de school aanwezig ben en de wijze waarop de ouders inbreng kunnen geven (bij school B en C was dit met heen-en-weer mapjes en bij school A via de boekentas).

## Vragenlijsten

Beste ouder(s)/voogd/familieelid

Dank u wel voor de interesse in mijn onderzoek.

Ik heb al heel wat kunnen observeren in de klas en ben ondertussen begonnen met het voeren van kindgesprekken. Hierin bespreek ik met de kinderen (individueel): hoe ze zich voelen in de klas, wie hun vrienden en vriendinnen zijn, wat ze al goed/minder goed kunnen en in welke hoeken ze graag spelen in de klas.

Als ouder/voogd/familieelid kan u mij zeker helpen in mijn onderzoek door onderstaande vragen en checklist voor uw kind in te vullen. Zo kan ik samen met de juffen kijken of dit al dan niet verschilt met hoe uw kind zich in de klas gedraagt.

Wenst u graag een gesprekje hierover? Dan mag u me altijd mailen op het mailadres [Nika.Devolder@UGent.be](mailto:Nika.Devolder@UGent.be) of een briefje in het heen- en weer schriftje steken met daarop een voorgesteld moment. Ik ben op school aanwezig op maandagnamiddag en donderdagvoormiddag.

Alvast bedankt. Uw inbreng vormt een grote meerwaarde binnen mijn onderzoek.

Met vriendelijke groeten  
Nika Devolder

Brief bij de vragenlijst (aangepast per school)

Vragenlijst over diversiteit in de klas en hoe dit de sociaal-emotionele vaardigheden van de kinderen beïnvloedt

Naam kind: .....

**Zijn er de voorbije periode (sept-nu) opvallende dingen veranderd in het gedrag van je kind?**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Zorgzame eigenschappen?**

.....  
.....

**Frustraties of hevige emoties thuis?**

.....  
.....

**Verhalen die verteld worden over de klaswerking en de klasgroep?**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Merk je dat de inclusieve klasomgeving een invloed heeft op het gedrag van je kind? Thuis en-of op school? Hoe?**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Vragenlijst school B en C

## Vragenlijst over diversiteit in de klas en hoe dit de sociaal-emotionele vaardigheden van de kinderen beïnvloedt

Naam kind: .....

- Zijn er de voorbije periode (sept-nu) opvallende dingen veranderd in het gedrag van je kind?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Zorgzame eigenschappen?

.....

Frustraties of hevige emoties thuis?

.....

Verhalen die verteld worden over de klaswerking en de klasgroep?

.....

- Merk je dat de inclusieve klasomgeving een invloed heeft op het gedrag van je kind? Thuis en/of op school? Hoe?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

- Juf [ ] zet in op het stimuleren van de sociaal-emotionele vaardigheden van de kinderen.

Voorbeelden hiervan zijn:

- o Eerlijkheid
  - Juf [ ] zegt meermaals: "eerlijk?" en als de kinderen eerlijk zijn "ben ik boos? Kijk: ik ben niet boos. ik ben blij dat je eerlijk bent"
- o Gewenst en ongewenst gedrag
  - Duim omhoog of duim naar beneden
- o Zelfmanagement: gevoelens beheersen

- Juf [ ] verwijst naar kwade gevoelens als "kriebels in mijn buik" en bespreekt deze kriebels meermaals met de kinderen. Zo maakt ze hen bewust van hun lichaam wanneer ze bepaalde gevoelens waarnemen.

- o Vriendschap

- Al sinds september zet juf [ ] in op "iedereen is anders" en dat is oké.
- Er wordt belang gehecht aan 'elkaar niet uitsluiten' in de klas.

Heb je in het gedrag van je kind ervaren dat er in de klas op deze manier aandacht besteed wordt aan de sociaal-emotionele ontwikkeling?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

De klas is een graadklas: de kinderen van de 2<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup> kleuterklas zitten samen in de klas. Heb je gemerkt dat dit een invloed heeft gehad op je kind?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Neemt hij/zij zorg op de voor andere kleuters?

.....

Ontvangt hij/zij zorg van andere kleuters?

.....

Hoe gaat hij/zij om met deze leeftijdsverschillen?

.....

Vragenlijst school A

Naam: .....

# SEL-checklist

(Sociaal-Emotioneel Leren)

## Checklist 4-8 jaar

1	<b>Heeft de leerling besef van zichzelf?</b>	+	-
	• Kunnen inschatten van je eigen gevoelens	0	0
	• Een gezond zelfvertrouwen; weten wat je wel en niet kunt	0	0
	• Herkennen wat iemand wel en niet leuk vindt	0	0
2	<b>Hoe is zijn zelfmanagement?</b>	+	-
	• Omgaan met heftige emoties, weten hoe je omgaat met tegenslag	0	0
	• De relatie tussen emotie, gedachte en gedrag snappen	0	0
	• Verbale en non-verbale boodschappen kunnen zenden	0	0
3	<b>Heeft hij besef van de ander?</b>	+	-
	• De emotie van een ander herkennen	0	0
	• De oorzaak van de emoties bij de ander achterhalen	0	0
	• Weten wat jouw gedrag bij de ander losmaakt	0	0
4	<b>Kan hij relaties hanteren?</b>	+	-
	• Complimenten kunnen geven	0	0
	• Op je beurt kunnen wachten bij samenspelen	0	0
	• De persoonlijke ruimte van een ander respecteren	0	0
5	<b>Kan hij keuzes maken?</b>	+	-
	• Snappen dat opzettelijk gedrag dat anderen pijn doet, verkeerd is	0	0
	• Weten welk gedrag gepast is en welk gedrag dat niet is	0	0
	• Besluiten van anderen kunnen herkennen	0	0
	• Positieve keuzes met je klasgenoten maken	0	0
	• Problemen kunnen oplossen via een eenvoudig stappenplan	0	0

SEL-checklist<sup>1</sup> (opgenomen bij alle vragenlijsten)

## Verduidelijkingsbrief

Beste ouders

Ik zou u graag met dit briefje informeren dat ik aan onderzoek doe op drie verschillende kleuterscholen en dat ik terugkerende thema's zoek in de observaties.

Ik ben op zoek naar tendensen die zich voordoen bij de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen op kleuterleeftijd.

Ik zoek dus geen individuele karakteristieken of gedragspatronen bij de kinderen. Ook bij de kindgesprekken kijk ik naar gelijkenissen en verschillen over de kinderen (en scholen) heen zonder hieraan een waardeoordeel te koppelen.

Met vriendelijke groeten

Nika Devolder

<sup>1</sup> De SEL-checklist werd overgenomen uit "SEL en gedrag in de groep" (van der Wal, 2018, p. 91) en werd door van der Wal bedoeld voor kinderen tussen de vier en acht jaar. Toch werd de checklist bij dit onderzoek ook gebruikt voor de jongste kleuters omdat er uit literatuur blijkt dat er ook al op jongere leeftijd tekenen zijn van dergelijke sociaal-emotionele vaardigheden.

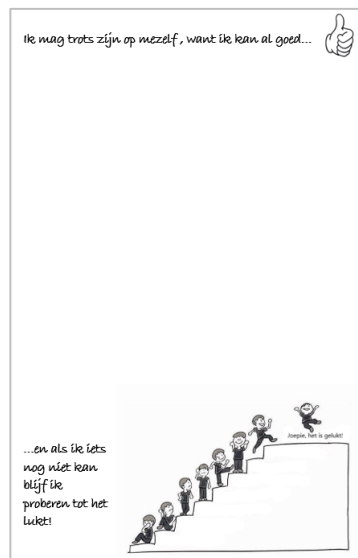
## Materialen kindgesprekken



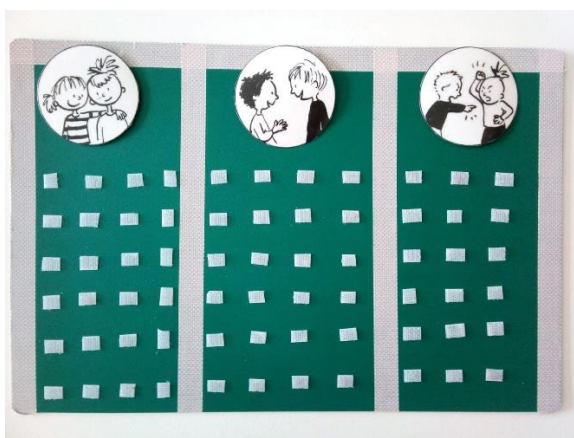
Rad van fortuin spel



Opdrachtenblad klasaanbod



Opdrachtenblad competenties



Vriendenbord



Gevoelensbord school A



Gevoelensbord school C