

# Kleuters met weinig sociale wederkerigheid: van inzicht naar uitzicht

Praktijkonderzoek in het Ondersteuningsnetwerk Oost-Brabant.

---

**Opleiding: Toegepaste Psychologie**

**Academiejaar: 2021-2022**

Voornaam en Naam student: Eleonora Tilkin-Franssens

Voornaam en Naam promotors: Sigrid Vangoidsenhoven & Hilde Buvé

Voornaam en Naam eindwerkbegeleider: Els Pazmany



## Voorwoord

Dit praktijkonderzoek is voor mij een punt waar alle opleidingen die ik momenteel op hogeschoolniveau heb gevolgd in samenkomen. Vanuit mijn bachelor kleuteronderwijs komt de nieuwsgierigheid naar de ontwikkeling van het jonge kind. De banaba zorgverbreding en remediërend leren voegde daarbij het belang toe van een stevige emotionele basis en het recht van elk kind op kwalitatief onderwijs. De banaba autisme hielp me om nog dieper onder de ijsberg te kijken en gedrag als communicatie te zien. De bachelor toegepaste psychologie helpt me ten slotte om opnieuw een overzicht te vinden.

Dit maakt dat ik soms gedachtesprongetjes maak die voor mij heel evident zijn, maar niet noodzakelijk voor mijn lezers. Ik heb getracht die sprongetjes zo goed mogelijk te onderbouwen en ik vraag dus om begrip op de momenten waar ik mijn geduldige lezers hun basiskennis in de aangehaalde onderwerpen toch nog heb overschat.

Zonder het ondersteuningsnetwerk Oost-Brabant was ik nooit in de mogelijkheid geweest om dit onderzoek op te zetten en het uit te voeren. Ik ben de coördinatie dan ontzettend dankbaar dat ze me de mogelijkheid en de kansen hebben gegeven om dit onderzoek op verschillende manieren uit te rollen.

Specifiek wil ik mijn eigen coördinatoren Sigrid Vangoidsenhoven en Hilde Buvé bedanken om de rol van promotor in te vullen en voor alle tijd die ze gespendeerd hebben in het onderzoek met mij door te nemen, mijn voorstellen na te lezen en constructieve feedback te geven. Ze waren beide van onschatbare waarde.

Daarnaast heeft mijn miniteam blauw mij geholpen door constructieve feedback te geven op de wervingsfilmpjes, de interventie, in mij te geloven en mij de tijd en ruimte te geven om deze bachelorproef uit te werken.

Els Pazmany, mijn bachelorproefbegeleidster, heeft de tijd genomen om duidelijk te antwoorden op alle vragen die ik haar stelde in verband met informed consent, vragenlijsten en dergelijke, wat een hele geruststelling voor me was.

Dankzij Annelies en Robine is mijn interventie een goed leesbaar en hanteerbaar document geworden.

Ten slotte wil ik iedereen die heeft bijgedragen bedanken. Zonder de collega's en leerkrachten die meegewerkt hebben aan mijn onderzoek zou het nooit gelukt zijn.

Dank je wel Annemie, Els, Evelyn, Hilde, Karen, Katrien F., Katrien V., Leen, Paulien, Robine en Sigrid voor het nalezen. Jullie inzichten als ondersteuner, lector, ouder, leerkracht, (zorg)coördinator, CLB-anker, ervaringsdeskundige... waren van onschatbare waarde.

Dankzij jullie feedback is mijn bachelorproef duidelijker en helderder geworden om te lezen.

Ik wil even verduidelijken dat ik ondanks mijn eigen voorkeur en de steeds grotere voorkeur van de Autistische gemeenschap er niet voor gekozen heb om Identity First Language te gebruiken, maar om Person First Language te gebruiken aangezien mijn organisatie hier de voorkeur aan geeft. Daarnaast gebruik ik zo veel mogelijk hij en zij, maar op momenten waarop het de helderheid van de tekst verhindert, kies ik ervoor om enkel hij te gebruiken.

## **Inhoudsopgave**

1. Inleiding	1
1.1 De aanleiding	1
1.2 De relevantie	2
1.3 Context	4
2 Probleemstelling	6
2.1 Omschrijving praktijkprobleem	6
2.1.1 Wat is het probleem?	6
2.1.2 Wie heeft met het probleem te kampen?	7
2.1.3 Wanneer treedt het probleem op?	7
2.1.4 Waarom is het een probleem?	7
2.1.5 Waar doet het probleem zich voor?	8
2.1.6 Hoe is het probleem ontstaan?	8
2.1.7 Wat is er bekend over de oplossing van het probleem?	9
2.2 Componenten	9
2.3 Onderzoeksdoel	10
2.4 Onderzoeksvraag	10
2.5 Deelvragen	10
2.6 Literatuurstudie	11
2.6.1 Sociaal-emotionele en sociaal-communicatieve ontwikkeling	11
2.6.1.1 Hechting	12
2.6.1.2 De draad	13
2.6.1.3 welbevinden in de vier relatievelden	15
2.6.1.4 sociaal-communicatieve ontwikkeling	17
2.6.2 Samen spelen en van elkaar leren	19
2.6.2.1 Imitatie	19
2.6.2.2 Gedeelde aandacht	20
2.6.2.3 Samen Spel	21
2.6.2.4 Huidig therapie-aanbod	22
2.6.3 Wisselwerking tussen stress, gedrag en ontwikkeling	26
2.6.4 Conclusies uit de literatuurstudie	28
3 Methode	30
3.1 Deelnemers betrekken	30

3.2	Randvoorwaarden	31
3.3	Deelvraag 1: Hoe schaaft een leerkracht het sociaal-communicatief functioneren van een kleuter in de klas in?	32
3.3.1	Methode van dataverzameling	32
3.3.2	Data-analyse technieken	33
3.4	Deelvraag 2: Wat is de invloed van een korte interventie op hoe de leerkracht de kleuter beleeft?	34
3.4.1	Methode van dataverzameling	34
3.4.2	Data-analyse technieken	35
3.5	Deelvraag 3: Wat hebben leerkrachten en ondersteuners nodig om aan de slag te kunnen gaan rond gedeelde aandacht en imitatie in de kleuterklas?	36
3.5.1	Methode van dataverzameling	36
3.5.2	Data-analyse technieken	36
3.6	Deelvraag 4: In welke mate helpt meer inzicht in de deelvaardigheden van imitatie en gedeelde aandacht leerkrachten en ondersteuners om concrete doelen voor de kleuters te bepalen en aan de slag te gaan?	37
3.6.1	Methode van dataverzameling	37
3.6.2	Data-analyse technieken	37
4	Resultaten	38
4.1	Deelvraag 1: Hoe schaaft een leerkracht het sociaal-communicatief functioneren van een kleuter in de klas in?	38
4.2	Deelvraag 2: Wat is de invloed van een korte interventie op hoe de leerkracht de kleuter beleeft?	45
4.3	Deelvraag 3: Wat hebben leerkrachten en ondersteuners nodig om aan de slag te kunnen gaan rond gedeelde aandacht en imitatie in de kleuterklas?	48
		50
4.4	Deelvraag 4: In welke mate helpt meer inzicht in de deelvaardigheden van imitatie en gedeelde aandacht leerkrachten en ondersteuners om concrete doelen voor de kleuters te bepalen en aan de slag te gaan?	50
5	Conclusies	52
5.1	Deelvraag 1: Hoe schaaft een leerkracht het sociaal-communicatief functioneren van een kleuter in de klas in?	52
5.2	Deelvraag 2: Wat is de invloed van een korte interventie op hoe de leerkracht de kleuter beleeft?	53

5.3	Deelvraag 3: Wat hebben leerkrachten en ondersteuners nodig om aan de slag te kunnen gaan rond gedeelde aandacht en imitatie in de kleuterklas?	55
5.4	Deelvraag 4: In welke mate helpt meer inzicht in de deelvaardigheden van imitatie en gedeelde aandacht leerkrachten en ondersteuners om concrete doelen voor de kleuters te bepalen en aan de slag te gaan?	55
5.5	Onderzoeksvraag: Hoe kan een ondersteuner kleuterleerkrachten gericht ondersteunen in het opbouwen van een betere band met kleuters waar contact moeilijk mee verloopt via het inzetten op het verbreden van de gedeelde aandacht en de imitatievaardigheden?	57
6	Discussie	58
7	Nawoord	60
8	Literatuurlijst	62
9	Lijst met figuren & tabellen	66
9.1	Figuren	66
9.2	Tabellen	67
10	Bijlagen	68
10.1	Bijlage 1: sociaal-emotionele ontwikkeling, sociaal-communicatieve ontwikkeling en talige ontwikkeling	69
10.2	Bijlage 2: sociaal-communicatieve screening	72
10.3	Bijlage 3: Informed consent	75
10.4	Bijlage 4: interventie	80
10.5	Bijlage 5: de band tussen leerkracht-kleuter, andere kleuters-kleuter, klasomgeving-kleuter	88
10.6	Bijlage 6: informed consent ondersteuner (beginsituatie)	90
10.7	Bijlage 7: antwoorden	92

## **Samenvatting**

Steeds meer kleuters worden bij het ondersteuningsnetwerk aangemeld met een (gemotiveerd) verslag type 9 of doorverwezen naar het buitengewoon onderwijs. Het ondersteuningsnetwerk waar ik voor werk, is een inclusiemotor die tracht zoveel mogelijk kinderen binnen het gewoon onderwijs tot leren te laten komen binnen het draagvlak van de school.

In dit onderzoek wordt onderzocht hoe ondersteuners leerkrachten beter kunnen begeleiden bij het creëren van een klasomgeving waarin kleuters met weinig sociale wederkerigheid wel tot ontwikkeling kunnen komen en waarbij de leerkracht minder gevoelens van onmacht, stress en handelingsverlegenheid ervaart.

Door uit te zoeken hoe de normale ontwikkeling van een kleuter er uitziet op het domein van sociaal-emotionele ontwikkeling, sociaal-communicatieve ontwikkeling, taalontwikkeling en spelontwikkeling probeert dit onderzoek een manier te vinden om leerkrachten en ondersteuners meer inzicht in de ontwikkeling van hun specifieke kleuter te bieden. Vanuit dat inzicht wordt getracht om te komen tot een beter afgestemde omgeving, aanpak en aanbod naar de kleuter toe.

Dit onderzoek tracht hierbij een antwoord te geven op wat ondersteuners en leerkrachten nodig hebben om dit te kunnen verwezenlijken en wat het gevolg is van een korte interventie op de beleving van de band tussen de leerkracht en de kleuter.

Overkoepelende conclusies trekken was niet mogelijk, aangezien de steekproef te klein was. Er kan wel afgeleid worden dat het inzetten van ondersteuners om de ontwikkeling van het jonge kind beter te begrijpen een meerwaarde kan betekenen.

Daarnaast is het aanreiken van een manier om kinderen te observeren en zo hun ontwikkelingsniveau te bepalen in combinatie met het bepalen van hun beleving van en door anderen een manier om te weten te komen waar net op kan ingezet worden om hun ontwikkeling te stimuleren.

Het opstellen van kleine, haalbare activiteiten om aan de band tussen kleuter en leerkracht te werken terwijl er naar een duidelijk doel wordt toegewerkt, kan ondersteuners helpen om gericht de leerkrachten te ondersteunen zodat de kleuter zijn/haar ontwikkeling ook wordt gestimuleerd buiten ondersteuningstijd.



# 1. Inleiding

## 1.1 De aanleiding

Uit eigen ervaring – als kleuterleidster, zorgcoördinator kleuterschool, vrijwilliger Vlaamse Vereniging Autisme, deelnemer Jonass, ondersteuner Ondersteuningsnetwerk Oost-Brabant – en uit gesprekken met andere leerkrachten, ouders, ondersteuners, psychologen... merk ik op dat er steeds meer kleuters met een vermoeden van autisme worden aangemeld voor een diagnostisch traject en bij het ondersteuningsnetwerk met een (gemotiveerd) verslag type 3 of 9. Zoals onderstaand citaat vermeld, worden ze eveneens vaker doorverwezen naar het buitengewoon onderwijs:

BUITENGEWOON KLEUTERONDERWIJS [...] blijkt dat die stijging van het aandeel kleuters buitengewoon onderwijs vooral te maken heeft met een stijging van het aantal kleuters dat kiest voor type 9-onderwijs (d.w.z. aanbod voor kinderen met autismespectrumstoornis). Deze cijfers vragen om een verdere verkenning. Is de stijging te verklaren doordat het aanbod voor kleuters met autisme binnen gewoon kleuteronderwijs onvoldoende antwoord biedt op de noden van deze kinderen? Hoe ziet de ondersteuning van de schoolteams er op dit moment uit voor deze doelgroep? Is er een relatie tussen het aanbod voor deze doelgroep en de vraag naar aanbod?[...] (Gheysen, 2019)

Kinderen met (een vermoeden van) een emotionele of gedragsstoornis, zoals ADHD, oppositioneel-opstandige gedragsstoornis, angststoornis, stemmingsstoornis, hechtingsstoornis... met normale begaafdheid worden ondergebracht onder type 3. Terwijl kinderen met (een vermoeden van) ASS of PDD-NOS die geen verstandelijke beperking hebben ondergebracht worden in type 9. Bij een verstandelijke beperking geniet een doorverwijzing naar type 2 de voorkeur.

Een gemotiveerd verslag (GV) geeft recht op het aanvragen van ondersteuning in het gewoon onderwijs door het ondersteuningsnetwerk. Terwijl een verslag (V) recht geeft op ondersteuning in het gewoon onderwijs of een doorverwijzing is naar het buitengewoon onderwijs. Ouders mogen zelf kiezen bij een verslag of ze het gewoon of buitengewoon onderwijs prefereren. (Prodia, 2021, p. 8-13, p. 22-23)

De reden voor de aanmelding (G)V type 9 is uiteenlopend, maar deze redenen heb ik al vaak gehoord:

- De kleuters brengen zichzelf in gevaar (hoofdbonken, weglopen, in de hoogte klauteren zonder zicht op valgevaar...) en/of brengen anderen in gevaar (bijten, slaan, gooien met voorwerpen naar anderen...) waardoor leerkrachten zich vaak angstig, onmachtig en handelingsonbekwaam voelen in het aanbieden

van de nodige zorg, veiligheid en onderwijs aan hun volledige klasgroep.  
(Peeters, 2021, 24-40)

- De leerkrachten ervaren moeilijkheden in de contactname met de kleuters (geen of minder oogcontact, (non-)verbaal contact, mimiek, aandacht... dan ze als normaal ervaren), waardoor ze vaak geen band met de kleuter ervaren en ze deze kleuters dus eerder als een last zien. (Peeters, 2021, 24-40)

Zelf merk ik dat in spel en samen plezier beleven een kans tot contactname en contact verbreding ligt, waardoor er meer aandacht gecreëerd wordt tussen de kleuter en zijn/haar leerkracht.

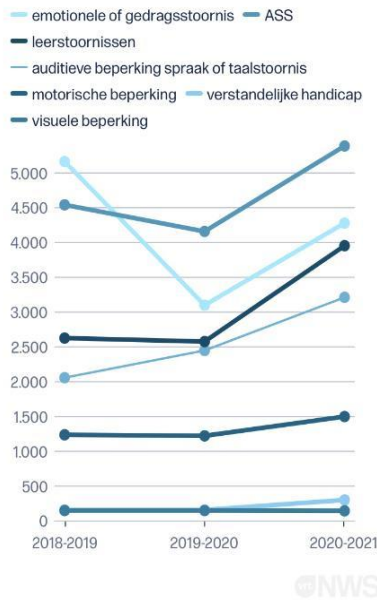
Hierdoor groeit er een band en hebben beide partijen vaak meer geduld met elkaar en begrijpen ze elkaar beter waardoor de kleuter minder als last ervaren wordt. Zo kunnen er meer groeikansen gecreëerd worden. De leerkracht kan dan beter anticiperen op bepaalde gedragssignalen waardoor de gevoelens van angst en onmacht hopelijk verminderen (Goossens, Huyse, Vancraeyveldt & Vandersmissen, 2021).

## **1.2 De relevantie**

Vanuit het ondersteuningsnetwerk Oost-Brabant worden onder andere kinderen begeleid met (een vermoeden van) een autismespectrumstoornis (type 9) en (een vermoeden van) een emotionele of gedragsstoornis (type 3) binnen het gewoon onderwijs. De kinderen worden aangemeld via een (gemotiveerd) verslag in fase 2 van het zorgcontinuüm. Vanuit de zorgvraag van het kind wordt er een vertaling gemaakt naar de leervraag van de leerkracht. Hierdoor kan er aan de ene kant ingezet worden op een inclusievere omgeving waarin het kind zich goed voelt en tot leren kan komen. Langs de andere kant voelt de leerkracht zich gesteund en in de eigen kracht staan (Prodia, 2021, p. 4-5).

Volgens de laatste berichtgeving is er een stijging van het aantal diagnoses ASS bij schoolgaande kinderen met 20% en is diezelfde stijging te merken in het aantal ondersteuning dat voor type 9 wordt aangevraagd. (Rommers, 2022). In Vlaanderen tekent de stijging in het aantal ondersteuningsvragen per type zich als volgt af (Callier, 2022):

### Types ondersteuning in onderwijs



Figuur 1: evolutie cijfers ondersteuning

Vooraf binnen de begeleiding van leerkrachten die een kleuter met ASS in de klas hebben, krijgen kleuters met ASS vaak niet het onderwijs krijgen waar ze nood aan hebben. Dit omdat de leerkracht niet de kennis en/of energie heeft die het kind nodig heeft. De aandacht wordt soms volledig opgeslorpt door de gedragsproblemen, waardoor de rest van het kind uit het oog verloren wordt en zijn/haar ontwikkeling in gevaar komt. (Peeters, 2021, p. 96)

Als we even inzoomen op het werk van Gerrit Vignero (2019, p. 18-63) over sociaal-emotionele ontwikkeling, kan er geïnterpreteerd worden dat gedragsmoeilijkheden vaak het resultaat zijn van een kwetsbaar plekje in de draad<sup>1</sup> en dat kinderen waar moeilijker contact mee gemaakt kan worden, vaak zo een kwetsbaar plekje in hun draad hebben. Hierdoor is contactopbouw en gedragsregulatie vaak moeilijker, maar niet onmogelijk.

Wordt daarbij het werk van Sig vzw (Warreyn, Honoré & Roeyers, 2015, p. 9-12) bekeken in verband met imitatie en gedeelde aandacht, dan blijkt dat een vroege interventie op het vlak van imitatie en gedeelde aandacht een positief resultaat op de latere sociale, taal- en spelvaardigheden heeft.

Waardoor er vanuit het werk van Sig vzw kan besloten worden dat werken rond de imitatie en gedeelde aandacht vaardigheden een positieve invloed kan hebben op onder andere de sociale en taalvaardigheden van een kind waarmee contact maken moeilijk is.

<sup>1</sup> Met 'de draad' wordt door Vigneron de hechting tussen ouder en kind bedoeld.

Er kan dan vermoed worden dat deze betere vaardigheden, meer begrip en samen hierrond werken zorgen voor een beter contact en een betere bandopbouw, waardoor de draad (het contact) verstevigd wordt. (Warreyn, Honoré & Roeyers, 2015, p. 9-12)

Hierdoor kan het zijn dat de leerkracht meer grip krijgt op de gedragssignalen van het kind en het kind beter kan ondersteunen in de gedragsregulatie, waardoor het gevoel van angst en onmacht bij de leerkracht afneemt (Goossens, Huyse, Vancraeyveldt & Vandersmissen, 2021).

Meer begrip naar het gedrag kan gecreëerd worden door de leerkracht te introduceren in het ijsbergdenken, waarbij men ervan uitgaat dat het zichtbare gedrag het topje van de ijsberg is en er onder de waterlijn de oorzaken van het gedrag liggen. Als men enkel het gedrag boven de waterlijn aanpakt, dan uit het probleemgedrag zich op een andere manier. Terwijl als men zoekt naar de oorzaken van het gedrag onder de waterlijn en men hier mee aan de slag gaat, men meer kans heeft om de oorzaken te verlichten, waardoor het gedrag vanzelf vermindert.

Er kan dan gesteld worden dat een beter contact en meer begrip voor de onderliggende oorzaken voor een vermindering van het probleemgedrag kan zorgen, dat de leerkracht het kind positiever gaat benaderen en dat er meer aandacht kan gaan naar het aanbieden van onderwijs op maat. Waardoor zowel het kind als de leerkracht het klasgebeuren als zinvoller en aangener ervaren. (Brinckman & Verlsuys, 2021)

### **1.3 Context**

ONWOB – ondersteuningsnetwerk Oost-Brabant – is werkzaam in twee regio's, regio Leuven en regio Diest-Hoegaarden-Zoutleeuw. Hierbinnen worden ongeveer 130 basis en secundaire scholen uit het Katholieke net begeleid door 11 miniteams. De miniteams zijn multidisciplinair opgesteld en bestaan uit leerkrachten, logopedisten, orthopedagogen, kinesisten en psychologen. Elk miniteam wordt begeleid door een duo coördinatoren. Kinderen met een (gemotiveerd) verslag – dat werd opgesteld door het CLB op vraag van de school – kunnen door de school worden aangemeld binnen type 2, type 3, type 9 en type basisaanbod. Deze vragen worden onderling verdeeld door de ondersteuners van het miniteam dat gekoppeld is aan de school. Er wordt vanuit de visie van ONWOB zoveel mogelijk op klasniveau en schoolniveau gewerkt zodat de ondersteuning van het kind gegarandeerd wordt op momenten waarop de ondersteuner niet aanwezig is en zodat andere kinderen kunnen meegenieten van het inclusievere onderwijsaanbod (Baert, Billen, Buvé, Knevels, Lambrechts, Stassen, Vangoidsenhoven, 2022, p. 1-33).

Aangezien niet enkel kinderen met een psychiatrische diagnose moeilijkheden kunnen ondervinden met sociale wederkerigheid, wordt er binnen de context van het onderzoek gekozen om alle kleuters op te nemen met weinig sociale wederkerigheid – waarvan de omgeving contactname moeilijk vindt.

## 2 Probleemstelling

### 2.1 Omschrijving praktijkprobleem

#### 2.1.1 Wat is het probleem?

Het probleem bevindt zich voornamelijk in de stress en het ontregeld<sup>2</sup> gedrag – topje van de ijsberg boven de waterlijn – dat leerkrachten, kleuters en anderen ervaren als het moeilijk is om in contact te komen met een kleuter met weinig sociale wederkerigheid. Hieraan zijn er veel verwachtingen gekoppeld naar kleuters toe waarbij er onvoldoende rekening gehouden wordt met hun sociaal-emotionele ontwikkelingsleeftijd en hun imitatie en gedeelde aandacht vaardigheden – onder de waterlijn van de ijsberg – die ze op dat moment bezitten. Deze gestelde verwachtingen hebben vaak te maken met onvoldoende achtergrondkennis over de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen en de vaardigheden die hiermee samenhangen. Vaak hangen deze samen met verwachtingen van ouders, van de volgende leerjaren en van de maatschappij die een bepaalde beginsituatie wensen voor de kinderen. (Peeters, 2021, p. p. 23-37)

Praktisch gezien is het voor leerkrachten dus vaak moeilijk om te weten hoe ze al de kinderen in hun klas van de nodige zorg kunnen voorzien en hoe ze deze zorg kunnen uitvoeren binnen het huidige onderwijsklimaat.

Daarnaast wordt door leerkrachten ondervonden dat de ondersteuning door het ondersteuningsnetwerk – dat in tijd beperkt is – onvoldoende is om tegemoet te komen aan de zorgvraag van de kleuter en de ondersteuningsvraag van de leerkracht. De situatie wordt vooral problematisch wanneer er geen aanbod is tijdens de andere uren van de week door de afwezigheid van de ondersteuner. Het is voor leerkrachten momenteel nog moeilijk om een ondersteuner constructief in te zetten zodat deze op termijn misbaar wordt (Van de Putte, De Schauwer, 2018, p. 149-162).

---

<sup>2</sup> Volgens Emerson (2001, p.5) is uitdagend gedrag, gedrag dat cultureel als abnormaal wordt bestempeld of zo'n intensiteit, frequentie of duur heeft dat het de fysieke veiligheid van de persoon zelf of anderen in gevaar brengt, of gedrag dat ervoor zorgt dat de persoon niet in staat is of niet kan deelnemen aan de samenleving. Caldwell (2008, p. 97-101), veranderde de term in ontregeld gedrag, aangezien het gedrag wel een uitdaging is voor de persoon en zijn omgeving, maar dat deze term begrepen kon worden als gedrag dat bewust werd gebruikt om uit te dagen. Ontregeld gedrag benadrukt eerder dat de persoon er geen vat meer op heeft en zichzelf niet meer kan reguleren.

### **2.1.2 Wie heeft met het probleem te kampen?**

Wie met het probleem te maken heeft, hangt af van de manier waarop de kleuter zijn stress uit en welk onregelmatig gedrag de kleuter vertoont.

De kleuter zelf heeft last van een onaangepaste omgeving (Peeters, 2021, p. 23-37) waardoor dat zijn welbevinden vaak eerder laag is. Het kan zijn dat de leerkracht moeilijkheden ondervindt in het in contact treden, een band op te bouwen met de kleuter, activiteiten aan te bieden op niveau en de volledige klasgroep te managen. Daarnaast kan het zijn dat andere kleuters in meer of mindere mate – afhankelijk van het gedrag en de energie die het van de leerkracht vraagt – moeilijkheden ondervinden.

De ondersteuner die niet in staat is om alle verwachtingen naar ondersteuning zoals de klasleerkracht en de school het zou willen kan inlossen, kan hier eveneens moeilijkheden in ondervinden. De ouders en de naaste omgeving van de kleuter die merken dat er problemen zijn, kunnen het moeilijk vinden om het gedrag te hanteren en/of het kind te zien lijden.

### **2.1.3 Wanneer treedt het probleem op?**

Het probleem treedt vaker op klassikaal en schoolniveau op, waarbij er verwacht wordt dat kleuters in staat zijn om op een impliciet verwachte manier groepsinstructies op te volgen, zichzelf te sturen in een groepsgericht aanbod, in interactie kunnen gaan met de groep en in staat zijn om al een beetje voor zichzelf te zorgen (Departement onderwijs & vorming, 2015, p. 3-4).

### **2.1.4 Waarom is het een probleem?**

Omwille van het gedrag van de kleuter – dat niet opgemerkt wordt of als storend ervaren wordt – wordt de kleuter over het hoofd gezien of gaat alle aandacht naar het hanteren van het gedrag dat als storend ervaren wordt. Waardoor er minder wordt ingezet op de ontwikkeling van de kleuter (Peeters, 2021, p. 39-50).

De leerkracht bouwt frustraties op omdat hij/zij zich niet in staat voelt om aan de specifieke noden van alle kleuters in zijn/haar klas tegemoet te komen. Daarnaast is het mogelijk dat de leerkracht het gedrag van de kleuter persoonlijk interpreteert in plaats van te zien als een communicatiemiddel van de kleuter om aan te geven dat de omgeving niet aan hem is aangepast (Peeters, 2021, p. 39-50). Waardoor de kans bestaat dat de leerkracht zich machteloos voelt en zich ergert aan bepaalde dingen die eigen zijn aan de kleuter waardoor de band tussen leerkracht en kleuter in gevaar komt (Laevers, 2001, p. 37-42).

Op de website [kalmindeklas.be](http://kalmindeklas.be) (Goossens, Huyse, Vancraeyveldt & Vandersmissen, 2021) wordt er een link gelegd tussen stress die de leerkracht voelt, stress die de kinderen voelen en het uiteindelijke zichtbare gedrag van de kinderen. Het is net dit gedrag van de kinderen – afgeleid, teruggetrokken of rusteloos – dat moeilijk hanteerbaar is voor leerkrachten en hun meer stress geeft. Waardoor leerkrachten en kinderen in een vicieuze cirkel blijven draaien en elkaars stress en gedrag versterken. Hierdoor kan het welbevinden laag zijn en zit er spanning op de band tussen leerkracht en kleuter.

De ondersteuner krijgt op zijn/haar eentje niet de zorg voor de kleuter gedragen en heeft het vaak moeilijk om kleine, haalbare veranderingen in de kleuterklas te installeren die het dagdagelijkse leven aangenamer maken voor de leerkracht en de kleuters (Van de Putte & De Schauwer, 2018, p.39-55).

### **2.1.5 Waar doet het probleem zich voor?**

Het probleem doet zich voor als een kleuter niet aan de verwachtingen kan voldoen en niet in groep functioneert zoals wenselijk is en/of als de school er niet in slaagt een inclusieve omgeving te creëren (Van de Putte & De Schauwer, 2018, p.109-120).

### **2.1.6 Hoe is het probleem ontstaan?**

Het probleem is hoogstwaarschijnlijk al een hele tijd aanwezig, maar is sinds de start van het M-decreet meer naar de voorgrond gekomen.

Het M-decreet komt voort uit een beslissing van de Europese commissie (2015) in het onderdeel onderwijs: "Onderwijs en opleiding bieden mensen de kennis, vaardigheden en competenties die hen in staat stellen te groeien en hun situatie te beïnvloeden, door hun perspectieven te verruimen, hen goed uit te rusten voor hun toekomstig leven, de fundamenten te leggen voor actief burgerschap en democratische waarden, en inclusie, kansengelijkheid en gelijkheid te bevorderen." Waarbij inclusie een basisrecht is.

Het M-decreet ligt dicht bij het burgerschapsparadigma. Terwijl de situatie in het onderwijs vroeger – en nu nog – eerder in het ontwikkelingsparadigma ligt.

Vanuit de visie van het ontwikkelingsparadigma, uit de jaren zeventig, ondersteunt men mensen met beperking in het ontwikkelen van vaardigheden die ze nodig hebben om te kunnen deelnemen aan het dagdagelijkse leven in de samenleving. Hierbij kijkt men niet noodzakelijk naar de sterktes die mensen al hebben en hun eigen zorgvraag. Men kijkt eerder naar de gebreken waarin ze nog in kunnen groeien en beslissingen over hun groeitraject worden voor hen gemaakt. (Delepeleire, 2010, p. 6-8).



In het burgerschapsp paradigma vertrekt men vanuit de zorgvraag van de cliënt en de sterkten en draagkracht van de cliënt en diens netwerk. Waarbij iedereen recht heeft om aan de samenleving deel te nemen zoals ze dat zelf willen. (Delepeleire, 2010, p. 6-8).

Vermoedelijk bevindt het probleem zich eerder in het spanningsveld tussen het ontwikkelings- en burgerschapsp paradigma. Aangezien alle kinderen momenteel recht hebben op inclusief onderwijs op hun maat, maar de omgeving – scholen – nog te vaak verwachten dat de kinderen zich volledig aan de schoolcontext aanpassen om te kunnen functioneren binnen het schoolsysteem.

### **2.1.7 Wat is er bekend over de oplossing van het probleem?**

De twee uiterste oplossingen van het probleem liggen momenteel in het willen veranderen van het gedrag van het kind zodat het beter in de context meedraait of de context volledig veranderen en het kind doorverwijzen naar het buitengewoon onderwijs.

Dit ligt nog zeer nauw samen bij het ontwikkelingsparadigma. Aangezien de ontwikkeling van kinderen stimuleren één van de hoofddoelen is van het onderwijs, kan er vermoed worden dat hier altijd een spanningsveld zal blijven bestaan.

Een genuanceerdere oplossing ligt erin een optimaal klasklimaat te creëren – wat meer aansluit bij het burgerschapsp paradigma – waarin alle leerlingen zich veilig voelen, in verbinding kunnen gaan met anderen en tot ontwikkeling kunnen komen omdat de basisbehoeften van welbevinden en betrokkenheid zijn ingevuld. (Laevers, 2001, p. 47-71).

## **2.2 Componenten**

De actoren zijn de ondersteuners van het ondersteuningsnetwerk Oost-Brabant die werken met de kleuterleidsters – die een ondersteuningsvraag hebben – en de kleuterleidsters zelf.

De doelgroep die dit onderzoek probeert te bereiken, zijn kleuterleerkrachten en de ondersteuners van ONWOB, die samen een zorgvraag opnemen over een kleuter waarmee contactname moeizaam verloopt.

Voor dit praktijkonderzoek wordt verwacht dat de deelnemers hun achtergrondkennis rond imitatie en gedeelde aandacht verder uitbouwen, dat ze het verband tussen de sociaal-emotionele ontwikkeling en de taalvaardigheden erkennen en de functie van imitatie en gedeelde aandacht hierin. Daarnaast wordt er eveneens verwacht dat ze een activiteit kunnen structureren en aanpassen aan de zone van naaste ontwikkeling van een kleuter en een kleuter kunnen begeleiden met een open, nieuwsgierige houding.

Het voornaamste is dat de deelnemers kleuters onderwijzen en/of begeleiden en daarnaast bezig zijn met het structureren en uitvoeren van activiteiten.

De interventie en het onderzoek vinden dan ook plaats in de kleuterklas waarin de leerkracht en de kleuter zich dagelijks bevinden.

## 2.3 Onderzoeksdoel

Dit praktijkonderzoek bevat twee onderdelen, namelijk een exploratief gedeelte en een praktijkgedeelte.

Het praktijkgedeelte tracht te onderzoeken hoe het aanbieden van meer achtergrondinformatie over de sociaal-communicatieve en sociaal-emotionele ontwikkeling - meer bepaald imitatie en gedeelde aandacht – de kleuterleerkracht ondersteunt in het anders naar de kleuter te kijken – ijsbergdenken – en in welke mate dit helpt bij het opstellen van een ondersteuningsvraag.

Hierbij aansluitend wordt er in het exploratief gedeelte onderzocht of de leerkracht interesse heeft in meer informatie over deze onderwerpen en op welke manier hij/zij dit graag zou krijgen.

Daarnaast wordt onderzocht hoe een leerkracht een ondersteuning beleeft waarbij de focus ligt op een korte, duidelijk omschreven interventie die door de klasleerkracht zelf wordt uitgevoerd buiten ondersteuningstijd. Om ten slotte vanuit deze ervaring conclusies te trekken over hoe een ondersteuning beter kan afgestemd worden op de leerkracht en de kleuters op momenten dat de ondersteuner niet aanwezig is.

## 2.4 Onderzoeksvraag

Hoe kan een ondersteuner kleuterleerkrachten gericht ondersteunen in het opbouwen van een betere band met kleuters waar contact moeilijk mee verloopt via het inzetten op het verbreden van de gedeelde aandacht en de imitatievaardigheden?

## 2.5 Deelvragen

### **Deelvraag 1: Hoe schaal een leerkracht het sociaal-communicatief functioneren van een kleuter in de klas in?**

- Hoe kan er gemeten worden welk beeld de leerkracht van de kleuter heeft en hoe dit zich verhoudt met zijn kalender- en ontwikkelingsleeftijd?
- Welke deelvaardigheden zeggen het meest over het sociaal-communicatieve functioneren van een kleuter?
- Hoe worden de vragen zo concreet en duidelijk mogelijk gesteld voor de leerkrachten?
- Welke schaal wordt er het best gebruikt?

**Deelvraag 2: Wat is de invloed van een korte interventie op hoe de leerkracht de kleuter beleeft?**

- Aan welke basisvoorwaarden dient er voldaan te worden om te kunnen deelnemen aan de interventie?
- Hoe kan hetzelfde interventieprogramma in verschillende situaties (klascontext, leerkracht, leeftijd, ontwikkelingsniveau...) worden ingezet?
- Hoe kan er gemeten worden hoe de leerkracht de band met de kleuter ervaart?
- Hoe lang duurt de interventie het best?
- Hoe heeft de leerkracht deze korte interventie ervaren?

**Deelvraag 3: Wat hebben leerkrachten en ondersteuners nodig om aan de slag te kunnen gaan rond gedeelde aandacht en imitatie in de kleuterklas?**

- Hoe kan er bevestigd worden wat leerkrachten en ondersteuners al weten over gedeelde aandacht en imitatie?
- Hoe kan er bevestigd worden over welke subcategorie meer informatie wenselijk is?
- Hoe kan er bevestigd worden welk medium er geprefereerd wordt?

**Deelvraag 4: In welke mate helpt meer inzicht in de deelvaardigheden van imitatie en gedeelde aandacht leerkrachten en ondersteuners om concrete doelen voor de kleuters te bepalen en aan de slag te gaan?**

## **2.6 Literatuurstudie**

### **2.6.1 Sociaal-emotionele en sociaal-communicatieve ontwikkeling**

Longitudinaal onderzoek toont aan dat zelfbeeld<sup>3</sup> en sociale relaties elkaar evenredig beïnvloeden. Een goed zelfbeeld zorgt voor betere contacten. Goede contacten zorgen voor een beter zelfbeeld (Harris & Orth, 2020, p. 1459-1477).

Zelfbeeld is een belangrijke factor in zelfvertrouwen<sup>4</sup> en intrinsieke motivatie<sup>5</sup>. Hoe hoger het zelfbeeld, hoe hoger het zelfvertrouwen en de intrinsieke motivatie (Ferkany, 2008, p. 119-132).

De hechtingstheorie van John Bowlby (1907-1990) focust zich op hoe het kind zich emotioneel en cognitief ontwikkelt, in interactie met de omgeving. De wijze van omgang tussen ouder/opvoeder en kind is bepalend voor de hechtingsrelaties en het latere aangaan van relaties. Een onveilige hechting kan dus leiden tot leerproblemen, een laag zelfbeeld en moeilijkheden met het vormen van hechte relaties (Nevid, Rathus & Greene, 2021, p. 39).

---

<sup>3</sup> Zelfbeeld: 'beeld dat iem. van zichzelf heeft' (Vandale).

<sup>4</sup> Zelfvertrouwen: 'het vertrouwen in de eigen kracht' (Vandale).

<sup>5</sup> Motivatie: 'beweegredenen, drijfveer' (Vandale).

### 2.6.1.1 Hechting

Volgens Bowlby is hechting ontstaan vanuit de nood van een soort om te overleven. Zonder de eerste zorg van de moeder of vader overleven vele soorten niet buiten het nest. Verschillende soorten zijn dus voorgeprogrammeerd om zich op een bepaalde manier te gedragen – zowel de jongen als de volwassenen – om het voortbestaan van de jongen te garanderen.

Jongen gedragen zich dus op een manier die ervoor zorgt dat hun primaire zorgfiguur (in de buurt) blijft en zorg voor hen draagt. Terwijl volwassenen getriggerd worden om zorg te dragen en te beschermen.

Meestal bestaat er een hiërarchie in de voorkeur voor een bepaalde hechtingsfiguur. Dat is meestal degene die de signalen het beste weet te interpreteren en er dan correct op reageert.

Als het systeem van hechtingsgedrag zich in zijn doelstaat – nabijheid – bevindt, is het hechtingsgedrag niet zichtbaar. Als er gevaar wordt gepercipieerd door één van de partijen, worden de gedragingen geactiveerd.

Wat bij borelingen als gevaar wordt aanschouwd – geen nabijheid – wordt minder gevaarlijk naarmate het kind ouder wordt en zich verder ontwikkelt.

Volgens Bowlby bestaat hechting dus uit sociale, emotionele, cognitieve en gedragscomponenten. In een sociale relatie zorgt hechting ervoor dat een zwakker, minder vaardig individu beschermd wordt door een sterker en vaardiger individu.

Elke deelnemer van de hechting voelt een emotionele band met de andere en mentaliseert deze band tot een werkmodel. In dit werkmodel staat informatie opgeslagen over de relatie met de deelnemers, hoe ze reageren op gedrag en hoe ze de relatie in stand houden. Hoe ouder het kind wordt, hoe meer informatie er aan dit mentaal werkmodel wordt toegevoegd. De betekenis van nieuwe informatie wordt gekleurd door oudere informatie, waardoor de eerste ervaringen met hechting een rol blijven spelen in het werkmodel. Vooral het onbewuste deel van het werkmodel is moeilijk te veranderen.

Elk werkmodel bevat een concept van het zelf, de ander en de verwachtingen rond die specifieke relatie.

Het gedrag van de baby en de reactie van de zorgfiguur hierop is dus cruciaal voor de verdere ontwikkeling, het kunnen aangaan van gezonde relaties en het ontwikkelen van een goed zelfbeeld.

Mary Ainsworth (1913-1999) - een collega die Bowlby beïnvloedde en door hem beïnvloed werd - onderscheidt drie basispatronen in hechting, namelijk: veilig, vermijdend en angstig.

Kinderen die veilig gehecht zijn, hebben er alle vertrouwen in dat hun moeder - of andere zorgfiguur - aanwezig is als ze ze nodig hebben. Vermijdende kinderen lijkt het niet te kunnen schelen of de zorgfiguur al dan niet aanwezig is. Terwijl angstige kinderen er alles aan doen om te zorgen dat hun zorgfiguur in de nabijheid is en blijft, waardoor andere activiteiten, personen en contexten links blijven liggen (Goldberg, 2000, p. 4-15).

Ainsworth en Bowlby onderscheiden drie fases in hechting (Craeynest, 2018, p. 138-141), namelijk:

- voorhechting (0-2 maand);
- beginnende gehechtheid (2-6 maand).
- feitelijke gehechtheid (6-12 maand).

### **2.6.1.2 De draad**

De draad is een vertaling van Gerrit Vignero van het werk van Anton Došen (°1939) over de niveaus van sociaal-emotionele ontwikkeling, waarbij de draad de hechting tussen het kind en anderen voorstelt.

Kort geschetst ontwikkelt de draad van een kind - zonder ontwikkelingsproblemen in een optimale opvoedingssituaties - zich als volgt doorheen de levensfasen (Vignero, 2017, p. 18-71):

- Een voorbereidende draad wordt gevormd door de ouder die een éénrichtingsdraad creëert naar het kind toe en ervoor zorgt dat er optimale hechtingsomstandigheden aanwezig zijn. De ouder reageert en reguleert dus de (emotionele) noden van het kind. Van hieruit groeit er een actie-reactie tussen ouder en kind, waarbij dingen samendoen de draad versterkt.
- De draad wordt hechter en door de wisselwerking met de ouders, wordt de omgeving voor het kind gereguleerd en duidelijker. Hier is een goede balans tussen nabijheid van de ouder en de kans tot exploreren - weg van de ouder - nodig.
- Daarna wordt er een lus in de draad gelegd, zodat deze kan worden doorgegeven (vb. via een knuffel), kan worden begrensd en verder kan worden gereguleerd.
- Hierna probeert het kind zelf de draad te trekken, waarbij het door de voorbereiding in de eerdere fases kan terugvallen op de wetenschap dat de liefde van de ouders onvoorwaardelijk is, zelfs al wordt het gedrag afgekeurd.
- Op termijn wordt de draad een afstandsbediening, waarbij het kind de waarden en normen die hij heeft aangeleerd zelf kan toepassen, met af en toe wat bijsturing via de afstandsbediening.
- De afstandsbediening wordt vervangen door een netwerk van leeftijdsgenoten die de aangeleerde waarden en normen in vraag doen stellen. De jongeren kan terugvallen op de draad indien nodig, maar kan het meeste zelf oplossen dankzij de eerder aangeleerde vaardigheden.

Waarna we even inzoomen op de ontwikkeling van de draad bij baby's en peuters:

### De baby

Als baby's geboren worden, zijn ze volledig afhankelijk van hun ouders – of andere verzorgers – om de wereld te verkennen en in sociaal contact te komen.

Baby's tonen door te wenen dat ze iets nodig hebben, ouders proberen te interpreteren wat de baby nodig heeft en vervullen die behoefte. Door dit te doen, helpen ouders hun baby om zijn eigen lichaam en het contact met anderen te ervaren. Ze helpen de baby om zichzelf te reguleren (Vignero, 2019, p. 30-46).

Jammer genoeg kunnen medische problemen, een andere prikkelverwerking, ontwikkelingsproblemen en/of nalatigheid ervoor zorgen dat dit niet zo goed loopt. De baby krijgt door deze omstandigheden te weinig de geruststelling dat er anderen zijn die hem helpen om de wereld te begrijpen, te begrijpen wat de baby nodig heeft en dit aan de baby geeft (Vignero, 2019, p. 96-106).

### De peuter

In een normale ontwikkeling, als een kind dit eerste stadium goed doorlopen heeft en vertrouwen heeft in zijn verzorgers, weet hij dat hij krijgt wat hij nodig heeft. Hij ontwikkelt voldoende vertrouwen in zichzelf en de anderen. De peuter weet dat hij naar zijn verzorger kan gaan als hij het even zelf niet meer weet en dat die hem verder kunnen helpen. Tegelijkertijd heeft hij voldoende zelfvertrouwen om de wereld om zich heen te ontdekken en er mee in contact te komen.

De peuter heeft voldoende vertrouwen in de capaciteiten van zijn verzorgers (veilige hechting) om open te staan voor anderen en te geloven dat zij even goed voor hem kunnen zorgen. Met de hulp van een knuffel of iets anders, kan zijn zorg worden overgedragen en staat hij ervoor open om de ander te leren kennen en ermee in contact te komen en ervan te leren (Vignero, 2019, p. 47-53).

Als de peuter onvoldoende zelfvertrouwen heeft in zichzelf en/of de andere, kunnen er twee dingen gebeuren:

- Een mogelijkheid is dat de peuter gaat exploreren, maar niet naar zijn verzorgers gaat als er een probleem is (vermijdende hechting). Want hij heeft niet geleerd dat hij op anderen kan rekenen om zijn behoeften te begrijpen en te vervullen. Het maakt deze peuter niet uit wie er is, want hij gaat er niet naar toe.
- Een andere mogelijkheid is dat de peuter onvoldoende vertrouwen in zichzelf heeft en niet van zijn verzorgers weg durft (angstige hechting). Door dit gebrek aan zelfvertrouwen beseft hij niet dat hij het zelf kan oplossen. Deze peuter heeft het moeilijk als zijn vertrouwde verzorger hem doorgeeft en is te angstig om contact te maken met een nieuwe persoon.

Beide mogelijkheden zorgen ervoor dat de peuter sociaal-emotioneel niet ten volle tot ontwikkeling komt.

- Ofwel is er te weinig aandacht voor de verzorger, zodat die de peuter niet kan helpen om de wereld te verduidelijken en/of hemzelf te reguleren.

- Ofwel is er te weinig aandacht voor de omgeving, waardoor er weinig nieuwe dingen worden geleerd.

We kunnen dus peuters zien die niet uit hun boosheid of verdriet raken en die anderen of zichzelf pijn doen. Er zijn ook peuters die weglopen zonder aandacht te hebben voor hun eigen veiligheid of die van een ander. Andere peuters vinden dan weer geen rust bij zichzelf.

Zo komen we bij ouders, verzorgers, kleuterleerkrachten die ten einde raad zijn, aangezien ze niet weten hoe ze een kind kunnen troosten, niet weten hoe ze er voor een kind kunnen zijn of niet weten hoe ze een kind de veiligheid kunnen geven om te gaan exploreren (Vignero, 2017, p. 96-147).

### 2.6.1.3 welbevinden in de vier relatievelden

Welbevinden is een term die in het onderwijs gebruikt wordt om aan te geven of een kind zich wel of niet goed voelt in de klas- en schoolsituatie. Er wordt uitgegaan dat een kind met laag welbevinden zich niet goed in zijn vel voelt en dus ook geen energie heeft om aan activiteiten deel te nemen, waardoor de ontwikkeling niet zo vlot vooruitgaat als zou kunnen verwacht worden.

Er kunnen verschillende redenen zijn waarom het welbevinden laag is: de activiteiten zijn te makkelijk/moeilijk voor het kind, de omgeving voelt onveilig aan, er wordt niet voorzien in de basisbehoeften van het kind, het kind maakt zich zorgen over gebeurtenissen in de thuissituatie... (Laevers, 2010, p. 8-10).

Eén van de factoren die invloed heeft op het welbevinden van de kleuter of die invloed ondervindt van het welbevinden van de kleuter, is de relatie die de kleuter heeft met anderen en zijn omgeving.

De kleuter staat in een wederkerige relatie is vier velden die op een vijfpunts Likertschaal worden gemeten van negatief (-) tot positief (+) (Laevers, 2001, p.37-42).

*Tabel 1: welbevinden in de 4 relatievelden (Laevers, 2001)*

		van kind naar ...	van ... naar kind
leerkracht	+	Het kind zoekt spontaan contact, stelt zich toegankelijk op, geeft blijk van vertrouwen en durft gevoelens te uiten.	De leerkracht beleeft contact als uitgesproken positief, kan zichzelf zijn en de kleuter goed aanvoelen.
	-	Het kind vermijdt contact, contact is onwennig, krampachtig, negatief en/of uitdagend.	De leerkracht voelt zich machteloos en kan bepaalde dingen in de persoon, het gedrag en de achtergrond van de kleuter niet accepteren.

mede- kleuters	+	Het kind voelt zich niet bedreigd, kan zichzelf zijn en geniet van de contacten.	Andere kinderen hebben graag contact met het kind, zien het staan, accepteren het en zijn ermee begaan.
	-	Het kind beleeft de contacten als negatief, contact nemen of er op reageren verloopt krampachtig en er is geen nabijheid.	Andere kinderen mijden het kind, het is geïsoleerd, niet aanvaard, krijgt geen kansen en/of wordt gepest.
klas- en school- wereld	+	Het kind voelt zich thuis in de omgeving, geeft een ontspannen indruk, beweegt zich met zelfvertrouwen, staat open voor het aanbod en geniet van de aangeboden kansen.	
	-	Het kind voelt zich ongemakkelijk, neemt niet de eigen ruimte in, mijdt bepaalde hoeken/prikkels, toont faalangst en raakt snel in paniek.	
gezinsleden	+	Het kind voelt zich geborgen, er is open, spontaan, warm, wederzijds contact en er wordt genoten van het samenzijn.	
	-	De interactie gaat vaak met spanningen gepaard en is langs beide zijden aanleiding tot negatieve belevingen (onmacht, onbegrip).	

Een uitgebreidere manier om de risico en de beschermende factoren in kaart te brengen, is via de roos (Kog, Laevers, Vandenbussche, 1993, p. 28-92). Door de beschermende factoren groen in te kleuren en de risicofactoren rood te kleuren, krijgt men een duidelijker beeld op welke sterktes men verder kan bouwen om de kleuter te ondersteunen.



Figuur 2: de roos



#### **2.6.1.4 sociaal-communicatieve ontwikkeling**

De sociaal-communicatieve vaardigheden (Quill, 2000, p. 65-104) – basis, sociale en communicatieve – en fases in de taalontwikkeling (Zink, Breuls, 2019, p. 15-24) worden volgens leeftijd – in maanden – weergegeven in de tabellen in bijlage 1.

Basisvaardigheden omvatten onder andere de ontwikkeling van imitatievaardigheden, gedeelde aandacht, sociale regulatie en wederkerigheid. Dit proces start in de eerste twee levensjaren via non-verbale interactie en groeit later uit tot talige interactie.

Met sociale vaardigheden bedoelt men dan weer de ontwikkeling van het alleenspel, de interactie met leeftijdsgenoten en het verwerven van prosociaal gedrag. Onder prosociaal gedrag verstaat men de voorloper van beleefdheidsnormen, die deelnemen aan de maatschappij vergemakkelijken, zoals een sociale glimlach, iemand helpen (Quill, 2000, p. 65-104).

De taalontwikkeling is opgedeeld in de volgende fases: voortalige, de vroegtalige, de differentiatie en de voltooiingsfase. (Zink & Breuls, 2019, p. 15-24).

Om tot taalontwikkeling te komen, heeft een kind voldoende aangeboren taalvermogen nodig en een aangepast taalaanbod in de omgeving. De taalontwikkeling is dus nauw verwant met de senso-motorische, cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling (Zink & Breuls, 2019, p. 15-24).

Vertrekkende vanuit deze opgestelde sociaal-communicatieve ontwikkelingslijn, hebben de auteurs (Quill, 2000, p. 65-104) een screening/vragenlijst opgesteld om de sociale en communicatieve ontwikkeling – in het bijzonder die van kinderen met autisme – in kaart te brengen.

In het eerste deel inventariseren ze de sociaal-communicatieve vaardigheden door gesloten vragen te stellen en door te vragen naar de specifieke voorkeuren van de kinderen.

In het tweede deel screenen ze de sociaal-communicatieve vaardigheden – basisvaardigheden, communicatieve vaardigheden en sociale vaardigheden – met specifieke gesloten vragen waarbij telkens op geantwoord kan worden of de vaardigheid beheerst is en of deze dan ook gegeneraliseerd is.

Er wordt de kans gegeven om per subcategorie 3 vaardigheden te selecteren en in het derde deel van de vragenlijst wordt dit samengevat om tot een maximum van 27 specifieke doelen te komen.

De categorieën zijn als volgt opgedeeld:

Tabel 2: sociaal-communicatieve vaardigheden (Quill, 2000)

Basis-vaardigheden	non-verbale sociale interactie	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sociale aandacht</li> <li>- wederzijdse interactie</li> <li>- sociaal reguleren</li> <li>- gedeelde aandacht</li> </ul>
	imitatie	<ul style="list-style-type: none"> <li>- imitatie van bewegingen</li> <li>- verbale imitatie</li> </ul>
	Organisatie	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ruimte</li> <li>- keuzes</li> <li>- tijd</li> <li>- verwachtingen</li> <li>- overgangen</li> <li>- bezit</li> <li>- troosten</li> </ul>
Sociale vaardigheden	Spel	<ul style="list-style-type: none"> <li>- alleenspel</li> <li>- samenspel</li> </ul>
	Groeps-vaardigheden	<ul style="list-style-type: none"> <li>- luisteren</li> <li>- wachten</li> <li>- beurt nemen</li> <li>- volgen van groepsinstructies</li> </ul>
	Sociale vaardigheden in de gemeenschap	<ul style="list-style-type: none"> <li>- winkelen</li> <li>- restaurant</li> <li>- binnenactiviteiten</li> <li>- buitenactiviteiten</li> <li>- op bezoek gaan</li> <li>- veiligheid</li> <li>- gezondheid</li> <li>- andere plaatsen</li> <li>- feesten</li> <li>- de school</li> </ul>
Communicatieve vaardigheden	Communicatieve basisfuncties	<ul style="list-style-type: none"> <li>- behoeften vragen</li> <li>- antwoord geven</li> <li>- commentaar geven</li> <li>- informatie vragen</li> </ul>
	Socio-emotionele vaardigheden	<ul style="list-style-type: none"> <li>- gevoelens uiten</li> <li>- prosociale elementen</li> </ul>
	Basisgespreks-vaardigheden	<ul style="list-style-type: none"> <li>- verbaal</li> <li>- non-verbaal</li> </ul>

## 2.6.2 Samen spelen en van elkaar leren

Imitatie en gedeelde aandacht worden geoefend en eigen gemaakt via spel en via wederzijdse actie.

Dus door in te zetten op imitatie en gedeelde aandacht, wordt er aan het volgende gewerkt:

- de band met het kind versterken en dus een persoon aanreiken om te helpen met de zelfregulatie en vertrouwen te ontwikkelen in zichzelf en de ander (Dwevidi & Harper, 2004, p. 37-39).
- het kind ondersteunen om meer aandacht te krijgen voor de ruimere wereld. Hierdoor leert het kind onder andere hoe het contact kan maken, problemen op te lossen, vragen te stellen en te vertellen aan anderen over de eigen interesses (Keen, Meadan, Brady & Halle, 2016, p. 37-38).

Dit gaat natuurlijk niet vanzelf. Het is allereerst belangrijk om een omgeving te creëren waarin het kind zich veilig en aanvaard voelt - dus een hoog welebvinden ervaart -, zodat het de kans heeft om deze vaardigheden te leren en uit te proberen (Dwevidi & Harper, 2004, p. 50-52).

### 2.6.2.1 Imitatie

Imitatie (nadoen) is hetzelfde gedrag – gelaatsuitdrukking, beweging, actie, enz. – als iemand anders gebruiken om hetzelfde doel te bereiken. Door iemand na te doen, leer je meer over anderen en over de wereld en hoe je voor jezelf kan zorgen.

Imiteren heeft eveneens een sociale functie, je leert er emoties en intenties door te herkennen en een band met iemand op te bouwen (Warreyn, Honoré, Roeyers, 2015, p. 9-12).

Baby's leren normaal gezien in hun eerste levensjaar meteen imiteren, uitgesteld imiteren en opmerken wanneer iemand hun imiteert. Hierdoor verdiept de band met de verzorgers via kiekeboe spelletjes en kan de peuter contact leggen met leeftijdsgenootjes zonder taal.

In de kleuterklas zie je kinderen via rollenspellen naspelen wat ze anderen hebben zien doen en daardoor in interactie met elkaar gaan.

Kinderen die geen aandacht hebben voor de wereld of voor anderen, hebben minder kansen om gedrag te imiteren. Hierdoor leren ze minder over de wereld, over emoties en hoe ze met anderen in contact kunnen komen.

Een kleuter met weinig imitatievaardigheden zal bijvoorbeeld niet zoals de rest van de klas zijn jas aan de kapstok hangen, terwijl andere kleuters dit wel spontaan zullen nabootsen (Warreyn, Honoré, Roeyers, 2015, p. 9-12).

### **2.6.2.2 Gedeelde aandacht**

Bij gedeelde aandacht kijken twee of meerdere personen naar iets – een voorwerp of een gebeurtenis – of iemand en weten ze van elkaar dat ze aan het kijken zijn. Je kan gedeelde aandacht initiëren of volgen – door in te gaan op de uitnodiging van een ander.

Door het delen van aandacht is het mogelijk om een band op te bouwen en te onderhouden met iemand anders. Het maakt het immers mogelijk om emoties en ervaringen te delen met iemand anders.

Via gedeelde aandacht kan je iemand om hulp vragen (imperatief) of kan je iets tonen aan een andere (declaratief) (Warreyn, Honoré, Roeyers, 2015, p. 9-12).

Als een peuter weinig gedeelde aandacht heeft voor een ander, zien we vaak een vertraagde taalontwikkeling. Als de ouder bijvoorbeeld naar een bal wijst en het benoemt, maar het kind kijkt naar een schommel, dan kan het kind onthouden dat het woord voor schommel bal is (Moore, Dunham & Dunham, 2014, p. 131-132).

Kleuters die niet weten hoe ze gedeelde aandacht kunnen initiëren, weten niet hoe ze iets kunnen vragen of tonen. In plaats van aandacht te vragen en dan hun nieuwe schoenen te tonen, zetten ze bijvoorbeeld hun nieuwe schoenen op de tafel, zodat de andere ze wel moet zien. In plaats van hulp te vragen om iets te pakken van het bovenste schap, klauteren ze een rek op.

Kleuters die het niet opmerken dat er gevraagd wordt om gedeelde aandacht te initiëren, merken niet op dat iemand hun naam roept, dat iemand 'kijk uit' roept voor een grote plas, dat iemand vraagt om even aan de kant te gaan (Keen, Meadan, Brady & Halle, 2016, p. 37-38).

Door een gebrekkige gedeelde aandacht, kan het dus zijn dat een kleuter niet zoals andere kleuters spontaan taal verwerft, opmerkt dat hij wordt aangesproken of bijvoorbeeld merkt dat er nog een kindje aan de auto hangt die hij net oppakt.

Samen spelen en van elkaar leren lukt moeilijk als je geen of weinig aandacht voor de andere hebt (Eijgenraam, 2020, p. 151-154).

### 2.6.2.3 Samen Spel

Spel kan omschreven worden als een procesgerichte activiteit waar het kind zelf voor kiest en waar het van geniet. Kleuters leren voornamelijk door spel en door het spelen met elkaar. Het is een open, flexibele activiteit waarin er vrijheid van handelen is binnen eerder afgesproken regels. Het belang van spel ligt in (Janssen-Vos, 2004, p. 23-25):

- algemene en taalontwikkeling stimuleren
- sociale vaardigheden bevorderen
- wereld ervaren en omgaan met emoties
- woorden, symbolen, handelingen en tekens van anderen begrijpen
- probleemoplossend denken

Vanuit het solospel (solitair spel), groeit het parallelspel, waarbij kinderen naast elkaar spelen zonder in interactie te gaan met elkaars spel. Hieruit groeit dan weer associatief spel, waarbij kinderen wel hun eigen spel spelen, maar van daaruit reageren op het spel van anderen. Als laatste groeit hier het echte samenspel uit, met geven en nemen, opkomen voor zichzelf, op de eigen beurt wachten, zichzelf uiten (verbaal of non-verbaal) en wisselen tussen leiding nemen en volgen (Eijgenraam, 2020, p. 49-54) .

De spelontwikkeling verloopt als volgt:

Via **sensopathisch spel** (+ 1,5 maanden) worden de zintuigen gestimuleerd, wordt er zintuiglijke ervaring opgedaan en wordt het eigen lichaam geëxploreerd. Hierdoor wordt de grens tussen zichzelf en de buitenwereld ontdekt, wat het begin van identiteitsbesef is. Baby's hebben op deze leeftijd veel en verschillende ervaringen nodig. Vooral het tastzintuig is hierbij belangrijk. Bij het **sensomotorisch spel** (+ 1,5 maanden) leren baby's al doende. Ze nemen informatie op door te bewegen en via de zintuiglijke ervaringen die er door het bewegen worden waargenomen.

Bij het daaropvolgende **manipulerend spel** (+ 5 maanden) ontdekken peuters dat materiaal iets kan en hierdoor verkennen ze de eigenschappen van verschillende materialen in verschillende situaties. Dit is de eerste aanzet van het probleemoplossend denken.

Tijdens **spelend combineren** (+ 12 maanden) combineren peuters verschillende materialen en ontdekken ze de verschillende kwaliteiten van voorwerpen. Ze doen ervaringen op met creëren & scheppen.

Tijdens het daaropvolgende **functioneel spel** (+ 13 maanden) gebruiken peuters materiaal op de manier waarvoor het eigenlijk bedoeld is.

Het is pas tijdens het **symbolisch of imitatiespel** (+ 18 maanden) dat peuters materialen een symbool toekennen met een doen-alsof functie. Ze gebruiken het materiaal op de manier waar het voor bedoeld is en maken hierbij het bijhorende geluid.

Tijdens **fantasiespel** (+ 24 maanden) vervaagt de scheidingslijn tussen werkelijkheid en fantasie. Dit is de aanzet voor de latere creativiteit in het sociale leven en in de beroepscontext.

Pas tijdens het **interactief rollenspel** (+ 48 maanden) beginnen kleuters echt samen te spelen met anderen. De rollen hebben steeds verband met het spel en kunnen wisselen tijdens het spel. Tijdens het spel wordt er gebruik gemaakt van echte handelingen en rollentaal.

Bij het daaropvolgende **verbeeldend spel** (+ 60 maanden) bedenken kleuters op voorhand het spel, worden de rollen verdeeld en afspraken gemaakt over het spel. Dit gebeurt in onderling overleg en kinderen leren hierdoor te onderhandelen met elkaar.

Ten slotte groeien kinderen naar **coöperatief spel en spelletjes spelen** (+ 60 maanden), waarbij ze een gezamenlijk doel willen behalen. Het is een win-win-situatie waaruit iedereen profijt haalt. Kinderen leren overleggen, samenwerken, naar elkaar luisteren en samen beslissingen maken. Dit draagt bij aan een positieve groepssfeer en verhoogt de waardering voor zichzelf en de ander (Eijgenraam, 2020, p. 38-48).

De kwaliteit van spel (Eijgenraam, 2020, p.62-82) kan beoordeeld worden door de volgende domeinen te observeren. Het hangt af van de leeftijd van het kind en van waar op het spectrum - van de verschillende vaardigheden - het kind zich bevindt of het spel leeftijdsadequaat is of niet:

- inhoud van het spel: spelopbouw, repertoire, regels;
- omgeving: ruimte, materiaal, gebruik van materiaal;
- stijl: zelfstandigheid, betrokkenheid, activiteit;
- spelduur;
- motoriek;
- samenspel: symmetrie, mate van initiatief, mate van spelideeën inbrengen, wisselwerking leiden-volgen en onderhandelen;
- delen;
- contact maken (voor zichzelf opkomen);
- taalgebruik: mate van taal gebruiken om zichzelf te uiten en/of het spel te verwoorden.

#### **2.6.2.4 Huidig therapie-aanbod**

Naast “Zie wat ik zie, doe wat ik doe” werden ondertussen nog een aantal early-intervention programma’s uitgebracht die werken rond de imitatie en gedeelde aandachtvaardigheden via spel.

Jasper-training en zie wat ik zie, doe wat ik doe, worden voornamelijk in therapiecontexten aangeboden. Terwijl de IMPACT-training eerder wordt aangeboden in thuisbegeleiding (Roeyers, 2018, p. 14-16).



JASPER	IMPACT
Oorspronkelijk voor therapeuten	Oorspronkelijk voor ouders
Complexer om aan te leren aan ouders	Goede didactiek naar ouders toe
Enkel spelsessies	Spel en dagelijkse routines
Inhoud van spelmoment grotendeels voorbereid	Inhoud van spelmoment grotendeels afhankelijk van het kind
Veel en gevarieerd spelmateriaal nodig	Maakt vooral gebruik van aanwezig speelgoed
Belang van sociale betrokkenheid	Belang van sociale betrokkenheid
Focus op aanleren spelvaardigheden	Focus op aanleren communicatievaardigheden
Focus op joint attention en verzoeken	Focus vooral op verzoeken (requesting)
Prompting enkel voor joint attention en verzoeken	Prompting voor verzoeken, imitatie en spel
Directief om kind te reguleren	Directief bij aanleren van vaardigheden

Figuur 3: Jasper vs. Impact training (Roeyers, 2018, p. 16)

In de gemeenschap die bestaat uit volwassenen met autisme is er veel weerstand gegroeid tegen de programma's die vooral dienen om een gedragsverandering te verkrijgen, zoals ABA (applied Behavioral Analysis) en EIBI (Early Intensive behavioral intervention). Waarbij ervaringsdeskundigen melden dat het invloed heeft op het zelfbeeld - gevoel er niet te mogen zijn als zichzelf - en dus gevoelens van angst en depressie kan opwekken. Daarnaast heeft het enkel invloed op het gesteld gedrag, niet op de redenen van het gedrag, wat ervoor kan zorgen dat kinderen met autisme niet meer naar hun eigen lichaam en noden leren luisteren, waardoor ze minder goed voor zichzelf zorgen en opkomen (autisticscienceperson, 2021).

Terwijl **TEACCH**, Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children (University of North-Carolina), de volgende basiswaarden nastreeft:

1. Streven om een positief verschil in het leven van anderen te betekenen.
2. Een cultuur creëren van samenwerking en co-creatie waarin iedereen wordt gerespecteerd en gewaardeerd.
3. Goed werk leveren door innovatie en het integreren van nieuwe onderzoeksresultaten.
4. De unieke sterktes van elk individu waarderen.
5. Het belang van levenslang leren benadrukken.
6. Een omgeving creëren dat actief inclusie, diversiteit en gelijkheid promoot.

De TEACCH-methode is gebaseerd op de volgende punten:

1. Fysieke structuur: elk deel van de ruimte dient voor een bepaalde activiteit. Dit zorgt voor een betere organisatie, een voorspelbare omgeving. Daarnaast helpt het om de verwachtingen te verduidelijken per ruimte en te weten waar men wat kan doen. Met als doel om afleiding en angst te verminderen.
2. Consistente schema's zorgen voor voorspelbaarheid en maken het mogelijk om aan te geven wanneer er een overgang komt, wat op zijn beurt zorgt voor minder stress en weerstand.
3. Duidelijke verwachtingen, waardoor er individueel werk kan worden aangeboden en er op het eigen niveau kan gefunctioneerd worden.
4. Volhouden van routines, die transities vergemakkelijken en zelfstandigheid stimuleren. Deze worden opgezet door:
  - de taak op te splitsen in deelstapjes;
  - de deelstapjes te verduidelijken in een stappenplan;
  - duidelijk maken in de tijd (door bv. te werken met een alarm) wanneer de routine start en hoeveel tijd er is om een stapje/de routine af te werken;
  - consistentie geven door telkens de hele routine af te werken.
5. visualiseren van instructies om de vorige 4 punten te ondersteunen.

Eén van de doelen van TEACCH is het bevorderen van het spontaan gebruik van actieve communicatie bij kinderen met een ontwikkelingsniveau onder de drieënhalf jaar. Doordat kinderen leren hun behoeften te uiten en om hulp te vragen, kan probleemgedrag voorkomen worden. Een pluspunt kan zijn dat kinderen leren om plezier te beleven in het delen van ervaringen.



Eén van hun uitgangspunten is dan ook de dimensie van communicatie (Banaba ASS, 2018, OLOD 2). Hierbij zijn de vorm, de functie en de context belangrijk.

Onder de vorm verstaat men op welke manier de persoon communiceert en onderscheidt men de volgende fases.

- motorisch: men ziet de ander als een instrument en gebruikt die persoon om een doel te bereiken, zoals bijvoorbeeld een deur te openen;
- door een voorwerp te tonen of te geven;
- door te wijzen;
- via gebaren en/of mimiek;
- via een afbeelding (foto, tekening, picto);
- via gesproken taal (1-woordzin, 2-woordzin, 3-woordzin, langere enkelvoudige zin en langere samengestelde zin);
- via geschreven taal.

Om communicatie in zoveel mogelijk situaties mogelijk te maken, grijpt men naar het hoogste niveau van communicatie dat in alle omstandigheden mogelijk is. Bijvoorbeeld: een kind kan lezen, maar komt op een stressvol moment niet tot lezen. Op dat moment kan er wel gecommuniceerd worden via picto's, waardoor men ervoor kiest om te visualiseren en te communiceren via picto's en niet via geschreven taal.

Met functie bedoelt men het doel van de communicatie. Men onderscheidt 3 categorieën, die telkens een dimensie complexer zijn:

- Imperatieve communicatie:
  - vragen om een voorwerp, voedsel, drank of een handeling (non, hulp...);
  - reageren op een verzoek: weigeren/protesteren of instemmen.
- Sociale routines: begroeten, afscheid nemen, bedanken.
- Declaratieve communicatie:
  - becommentariëren: een persoon of een voorwerp benoemen, een actie of attribuut beschrijven;
  - vragen om: aandacht, informatie of affectie;
  - reageren op een vraag naar aandacht of informatie;
  - het mededelen van informatie, een mening, gevoelens of argumenten.

In de context onderscheidt men niet durven van niet kunnen en kijkt men onder welke omstandigheden, met welke persoon en op welke plaats het wel lukt.

Men bouwt de interventie op de volgende manier op:

stap 1: het observeren van intentioneel gedrag dat minstens 3 keer geobserveerd wordt.

stap 2: het analyseren van de vorm, de functie en de context.

stap 3: het opstellen van een leerdoel, met de nadruk op haalbaarheid.

Het korte termijn leerdoel mag maar één dimensie verschillen met het huidige functioneringsniveau op vorm, functie of context. Daarnaast moet het zo functioneel mogelijk zijn voor het verdere leven en zo breed mogelijk toepasbaar. Voor langere termijn leerdoelen onderzoekt men welke functies en contexten nog ontbreken.

stap 4: het aanleren van de nieuwe vaardigheid.

stap 5: generaliseren door het uitbreiden van de vaardigheid naar nieuwe contexten.

### **2.6.3 Wisselwerking tussen stress, gedrag en ontwikkeling**

Kinderen die zich onveilig voelen in een situatie komen niet tot ontwikkeling of leren. Die onveiligheid uit zich vaak in probleemgedrag - afgeleid, teruggetrokken of rusteloos - dat zijn oorzaak vindt in stress. Dit gedrag kan door een leerkracht die dit niet herkent als stress bestempeld worden als stout of ongehoorzaam. Hierdoor wordt er in plaats van verbindend en empathisch naar het kind toe te reageren - en het te leren omgaan met zijn stress via regulatie of co-regulatie - net uit verbinding gegaan en wordt het kind gestraft, genegeerd, onder druk gezet... wat leidt tot meer stressgedrag. Tot leerkracht en leerling zich in een vicieuze cirkel bevinden waar ze elkaar triggeren met hun gedrag (Goossens, Huyse, Vancraeyveldt & Vandersmissen, 2021).

Kinderen die optimaal geprikkeld worden, staan open om nieuwe dingen bij te leren. Kinderen die onderprikkeld, overprikkeld of overstroomd zijn, hebben onvoldoende ruimte in hun hersenen vrij om nieuwe dingen te leren en om optimaal te reageren op hun omgeving en ermee in verbinding te staan (Goossens, Huyse, Vancraeyveldt & Vandersmissen, 2021). Hoe langer een kind onder stress staat, hoe kleiner het middengebied van optimale prikkeling wordt en hoe sneller het kind in de gebieden over- of onderprikkeling komt en dus in stress schiet en probleemgedrag kan vertonen (Heijkoop, 1995, p. 77-88).

Het **ijsbergmodel** werd door David McClelland (1961) ontwikkeld vanuit zijn motivatietheorie. Deze motivatietheorie gaat er vanuit dat mensen verschillende behoeften - in meer of mindere mate - hebben die moeten worden ingevuld om tot motivatie te komen en gemotiveerd te blijven. Niet iedereen heeft nood aan dezelfde behoeften in dezelfde mate of op dezelfde manier. Hij onderscheidt de volgende vier behoeften:

1. Need for achievement (behoefte aan prestatie): wat willen mensen bereiken in hun leven en wat willen ze betekenen voor de maatschappij? Hierin zijn de volgende vier onderdelen belangrijk:
  - mensen streven naar gemiddelde taakmoeilijkheid, waardoor ze uitgedaagd worden en op voorhand weten dat ze de taak aankunnen;
  - mensen willen kunnen tonen wat hun geleverde prestatie was binnen het geheel;
  - mensen willen constructieve feedback krijgen over hun prestatie om te kunnen verbeteren;
  - mensen willen innoveren creativiteit zijn.
2. Need for power (behoefte aan macht), waarin men twee verschillende soorten kan onderscheiden:
  - Mensen die persoonlijke macht nastreven willen graag anderen aansturen.
  - Terwijl mensen die algehele (institutional) macht nastreven anderen wil managen om het groepsdoel te bereiken.Wie een grote behoefte aan macht heeft, krijgt niet graag feedback.
3. Need for affiliation (behoefte naar aansluiting) waarin mensen het belangrijk vinden om samen te werken met anderen en zich te conformeren naar de waarden en de normen van de groep. Wie een grote behoefte heeft aan aansluiting, heeft een kleine behoefte aan macht.
4. Need for avoidance (behoefte om te vermijden), waarbij men situaties die angst geven probeert te vermijden. Deze angst kan angst zijn om te falen, voor publiek te spreken, afgewezen te worden, enz.

Deze motivatietheorie is dan vertaald naar het ijsbergmodel, waarin McClelland beschrijft dat wat je doet - kennis en vaardigheden - zichtbaar is boven de waterlijn (bovenstroom), en wat je denkt en wilt - normen, waarden, overtuigingen, persoonlijke eigenschappen en motieven - onder de waterlijn zitten (onderstroom). Wat je denkt en wat je wil heeft invloed op wat je doet. Wat onder de waterlijn ligt kan als een drijfveer werken en zorgt ervoor dat toewijding, prestaties en presentaties zichtbaar zijn. Wat je denkt en wat je wil kan evenzeer het gedrag boven de waterlijn blokkeren. De bovenstroom is tastbaar terwijl de onderstroom dat niet altijd is (Valkeneers, Mestdagh & Benijts, 2016, p. 89-90).

Dit ijsbergmodel werd oorspronkelijk ontwikkeld voor de bedrijfssector, maar is ondertussen al enkele keren vertaald geweest naar andere sectoren. Zo ook naar de onderwijssector. Op [kalmindetklas.be](http://kalmindetklas.be) (Goossens, Huyse, Vancraeyveldt & Vandersmissen, 2021) ligt het zichtbare gedrag boven de waterlijn, dat is het topje van de ijsberg. Terwijl de volgende domeinen zich onder de waterlijn bevinden:

- Het biologische domein, waarin voldoende slaap, goede eetgewoonten, voldoende beweging, lichaamsbewustzijn en de gezondheid belangrijk zijn.
- Het emotionele domein, waarin het herkennen en het kunnen reguleren van emoties belangrijk is.
- Het cognitieve domein, waarin het belangrijk is dat afleidingen kunnen negeerd wordt, aandacht kan worden gericht en vastgehouden, informatie kan verwerkt en onthouden worden, er probleemoplossend kan worden gedacht, er voldoende zelfbewustzijn is en er stappen kunnen gepland en uitgevoerd worden.
- Het sociale domein, waarbinnen sociale intelligentie, relationele vaardigheden en het ontwikkelen en stellen van sociaal geaccepteerd gedrag.
- Het prosociale domein, waarin vaardigheden zoals empathie, rekening houden met de gevoelens en behoeften van een ander, waarden en normen, deel zijn van een groep en verantwoordelijkheid voor het eigen gedrag centraal staan.

Hoe meer stress men in de verschillende domeinen ervaart, hoe meer onregelmatig gedrag er zichtbaar zal zijn boven de waterlijn. Minder stress ervaren in de domeinen betekent minder onregelmatig gedrag.

#### **2.6.4 Conclusies uit de literatuurstudie**

Uit de literatuurstudie wordt meegenomen hoe een normale ontwikkeling op het vlak van taal, spel, sociaal-emotioneel, sociaal-communicatief... er uitziet en dat het dus belangrijk is om verwachtingen naar kinderen toe te kaderen binnen hun ontwikkeling.

Dit is belangrijk voor kinderen met een normale ontwikkeling, maar des te belangrijker voor kinderen die zich op een andere manier ontwikkelen en waarbij de ontwikkeling niet-harmonisch of trager verloopt.

Verwachtingen en de omgeving bijstellen naar de vaardigheden die op dat moment ontwikkeld zijn, zorgt ervoor dat kinderen aan deze verwachtingen tegemoet kunnen komen en dat hun stressniveau dus hanteerbaar blijft.

Daarnaast komt het belang van een goede beleving van de omgeving en de band van de kleuter met de ander naar boven, wat zorgt voor een veilige omgeving, waardoor de stressniveaus ge-co-reguleerd kunnen worden en de kleuters tot ontwikkeling kunnen komen.

## 3 Methode

### 3.1 Deelnemers betrekken

Voor dit onderzoek wordt getracht de deelnemers te betrekken via een sneeuwbalsteekproef, waarbij de ondersteuners van ONWOB eerst worden aangesproken. Daarna wordt getracht om de leerkrachten die aan de ondersteuner gekoppeld zijn te bereiken en uit te nodigen om deel te nemen aan het onderzoek.

Op deze manier blijft er afstand bewaard, waardoor het onderzoek vrijer van subjectieve interpretaties blijft.

Op een vergadering in ONWOB wordt er tijd vrijgemaakt om het onderzoek voor te stellen aan de ondersteuners, aan hen te vertellen wat het doel van het onderzoek is en op welke manier hun medewerking gevraagd wordt. Dit gebeurde door volgend filmpje te tonen tijdens een vergadering:

<https://prezi.com/v/mdejfchn-zwy/>

Aangezien er geen reactie van de ondersteuners gekomen is, waardoor de sneeuwbalsteekproef niet gelukt is, werd beslist om een aantal kleuterleidsters – uit het ONWOB-netwerk – zelf uit te nodigen om deel te nemen aan het onderzoek. Waarbij er de mogelijkheid was dat de interventie mee werd opgestart en begeleid door de onderzoeker. Hun deelname werd gevraagd via volgend filmpje - <https://prezi.com/v/vn7sfypbyp-b/> - dat doorgemailed werd, samen met het doel en de verwachtingen van het onderzoek.

Leerkrachten die aangeven interesse te hebben in het onderzoek, krijgen een deelnamecode – zodat de in-between-subjects-metingen aan elkaar gelinkt kunnen worden terwijl de anonimiteit wordt gegarandeerd – doorgestuurd, samen met de link naar de enquête en de korte interventie. Zie bijlage 3 voor de informed consents voor de leerkrachten en ouders.

Toen duidelijk werd dat er heel weinig respons van leerkrachten kwam, is er voor gekozen om een parallel onderzoek op te starten zonder de interventie. Wel met een inschaling in sociaal-communicatieve vaardigheden van de kleuters, de band tussen de kleuter en de leerkracht/ondersteuner, andere kleuters en de klasomgeving. Met daarbovenop de vraag naar in welke mate de inschaling maken helpt en wat ze nodig hebben om verder aan de slag te gaan en op welke manier. Zowel leerkrachten als ondersteuners werden uitgenodigd in dit onderzoek.

De vraag om deel te nemen aan de nieuwe enquête is gebeurd door een mailtje te sturen vanuit het secretariaat van ONWOB. Er werd eveneens aan het VCLB van Leuven gevraagd om de enquête te delen binnen hun netwerk en leerkrachten binnen het ONWOB-netwerk werden aangeschreven met de vraag om deel te nemen aan het onderzoek. Zie bijlage 6 voor het informed consent voor de ondersteuners.

### **3.2 Randvoorwaarden**

Zelfs al begint het normale leven nu te normaliseren na de COVID-19-epidemie, toch heeft het onderzoek hieronder geleden.

Door de vele quarantaines onder leerkrachten, wat betekende dat veel leerkrachten dubbel draaiden, met daarnaast de vele coronamaatregelen, zoals strenge mondkapregels in de kleuterklassen, het handhaven van de regels bij de ouders en kinderen, het wisselen tussen regels, contact blijven houden met hun kleuters en collega's... hadden leerkrachten hun handen vol. Veel leerkrachten kampen nu dan ook met vermoeidheid en zijn emotioneel op. Ze willen zich even focussen op hun kerntaak en laten onderzoek liever even aan de kant liggen.

Er kwam best wel wat respons van kleuterleidsters en ondersteuners die lieten weten dat ze het een interessant onderzoek vonden, graag op de hoogte werden gehouden van de bevindingen, het onderzoek en de resultaten, maar geen tijd en/of energie hadden om zelf te participeren.

Dus ondanks het feit dat er getracht werd om via verschillende kanalen en manieren het netwerk van ONWOB aan te spreken, kwam er niet zoveel respons als gehoopt. Leerkrachten die interesse toonden, maar aangaven dat ze niet de tijd en de energie hadden om deel te nemen, werden van harte bedankt.

Dit betekent dat er heel weinig conclusies voor de hele populatie kunnen getrokken worden, aangezien de steekproef te klein is ten opzichte van de volledige (steekproef)populatie.

### **3.3 Deelvraag 1: Hoe schaal een leerkracht het sociaal-communicatief functioneren van een kleuter in de klas in?**

#### **3.3.1 Methode van dataverzameling**

Via een enquête met schaalvragen (Likert).

De enquête vraagt eerst naar wat achtergrondinformatie over de kleuter, namelijk: geslacht, leeftijd, of Nederlands de moedertaal is en hoe lang de kleuter al Nederlands onderwijs geniet. Zo kan gekeken worden of het ingeschaalde gedrag wel of niet leeftijdsadequaat is voor een normale ontwikkeling.

In het tweede deel wordt de leerkracht gevraagd om enkele vragen in te schalen op de volgende 5-puntenschaal:

- 1: De kleuter beheerst deze vaardigheid overal.
- 2: De kleuter beheerst deze vaardigheid binnen de klascontext, maar niet erbuiten.
- 3: De kleuter beheerst deze vaardigheid in een klein groepje, maar niet in de klascontext.
- 4: De kleuter beheerst deze vaardigheid enkel in een één-op-één-situatie maar niet in een klein groepje.
- 5: De kleuter beheerst deze vaardigheid nog niet of niet consistent, zelfs niet in een één-op-één-situatie.

Vragen waarop het antwoord niet geweten is, mochten opgelaten worden.

De categorieën met vragen zijn terug te vinden in bijlage 2. Deze zijn gebaseerd op de screening die ontwikkeld is om de sociaal-communicatieve ontwikkeling van kinderen - met autisme - in kaart te brengen (Quill, 2000, p. 65-104).

Deze specifieke vragen werden uitgekozen omdat leerkrachten vaak frustraties uiten dat kleuters met weinig sociale wederkerigheid niet deze vaardigheden niet beheersen. Door de impliciete verwachtingen terug te brengen naar vaardigheden, bestaat er hopelijk de mogelijkheid dat de leerkrachten de kleuters zien als kinderen die het nog niet kunnen in plaats van ongehoorzame kinderen.

Dat is eveneens waarom de vragen starten met 'de kleuter...' en er een rangorde werd gecreëerd van situaties. Waardoor het voor de leerkracht duidelijk kan worden dat de kleuter het wel kan in bijvoorbeeld een één-op-één situatie maar nog niet in een kleine groep en dus ook niet in de klasgroep.

Dit onderdeel wordt gescreend vanuit gesprekken met ondersteuners - van wie de leerkracht de vragenlijst heeft ingevuld - door te vragen in welke mate ze voelen dat de leerkrachten anders over de kleuters praten.



### 3.3.2 Data-analyse technieken

De data worden voor de populatie op de volgende manier geanalyseerd:

- Zijn er overeenkomsten in geslacht, leeftijd, moedertaal, aantal jaar Nederlands onderricht tussen de verschillende kleuters?
- Er wordt nagegaan welke vragen er niet beantwoord zijn en hoeveel procent van de vragen dit zijn. Zijn er bepaalde vragen die vaker niet beantwoord worden?

De data worden per kleuter geanalyseerd:

- Welke (deel)vaardigheden beheersen de kleuters in een klascontext en/of overal en welke niet?
- Zijn er bepaalde categorieën waarin er geen generalisatie is van de vaardigheden of net wel?
- Is de beheersing van de vaardigheden leeftijdsadequaat?
- Zijn er beschermende factoren in de banden die de kleuter ervaart en/of in zijn beleving van de omgeving?

Vanaf het moment dat de cijfers geanalyseerd zijn en de gemiddelden per subcategorie berekend zijn, hebben de cijfers niet meer dezelfde betekenis als ze in de enquête hebben. Vanaf dat moment wordt er vanuitgegaan dat ze de volgende betekenis in algemene zin hebben:

- 4-5: (zeer) goede generalisatie & beheersing van de vaardigheden;
- 3: beginnende beheersing & generalisering van de vaardigheden;
- 1-2: weinig of geen generalisatie, de vaardigheden zijn nog niet (voldoende) beheerst.

Vragen die niet beantwoord werden, worden uitgesloten van het berekenen van de gemiddelden. De gemiddelden worden afgerond naar het volgende gehele getal. .5 wordt naar beneden afgerond.

## **3.4 Deelvraag 2: Wat is de invloed van een korte interventie op hoe de leerkracht de kleuter beleeft?**

### **3.4.1 Methode van dataverzameling**

Een voor- en een nameting met daartussen een interventie van 5 minuten per schooldag, 2 weken lang.

De enquête bestaat uit 3 onderdelen, waarbij er in het eerste deel demografische informatie vergaard wordt. In het tweede deel wordt gevraagd om de kleuter in te schalen naar sociaal-communicatieve vaardigheden – zie deelvraag 1 – en het derde deel bestaat uit enkele schaalvragen (Laevers, 2001) die polsen naar de band die leerkracht en leerling met elkaar ervaren, de band die de kleuter met andere kleuters ervaart en de veiligheid en duidelijkheid die de kleuter ervaart in de klas. Zie bijlage 5 voor de vragen.

Via bevraging van de betrokken ondersteuner, wordt er gekeken naar hoe zij/hij de samenwerking met de leerkracht voor, tijdens en na de interventie ervaart.

Tijdens een gesprek kan gepolst worden of de leerkracht meer/minder openstaat voor coachingsgerichte ondersteuning. Bij deze coachingsgerichte ondersteuning wordt de focus dan op één onderdeel gelegd, dat ook wordt nagestreefd als de ondersteuner er niet is.

Daarnaast wordt de ondersteuner bevraagd of het taalgebruik van de leerkracht over de kleuter gewijzigd is en of er dus minder in absolute en/of oordelende termen gesproken wordt.

Voor de interventie werd gekozen om een kader op te stellen waarin beschreven wordt hoe de omgeving en de activiteit zo goed mogelijk kan afgestemd worden op de noden van de kleuter.

Bij elke interventie wordt het doel rond imitatie en het doel rond gedeelde aandacht beschreven, worden mogelijke technieken binnen een activiteit en bijbehorende aandachtspunten uitgeschreven. Dit in de hoop om aan een zo groot mogelijke doelgroep kleuters tegemoet te kunnen komen.

Het eigenlijke doel van deze interventie is om via het werken aan imitatie en gedeelde aandacht de band tussen de kleuter en zijn/haar leerkracht te versterken. Dit door hen de kans te geven om op een gestructureerd moment op een veilige plaats samen plezier te beleven tijdens een eenvoudige activiteit.

Door de doelen van gedeelde aandacht en imitatie extra te benadrukken, wordt getracht deze activiteit een duidelijke leerfunctie te geven waardoor de leerkracht hopelijk het gevoel krijgt dat hij/zij nuttig bezig is met het kind. Vaak worden deze momentjes als tijdverspilling gezien omdat de leerwinst niet duidelijk is, terwijl ze net heel belangrijk zijn voor zowel de kleuters als hun leerkrachten. Door de leerwinst te verduidelijken, wordt beoogd dat leerkrachten het nut van deze activiteiten aanvoelen en ze ook vaker durven te organiseren in hun klas.

### **3.4.2 Data-analyse technieken**

Voor dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van een in-between-subjects meting.

Het gaat over eenzelfde populatie die voor en na de interventie dezelfde 5-puntenschaal (Likert) invult. Het gaat dus over een ordinaal meetniveau, waardoor we de Wilcoxon signed-rank toets kunnen gebruiken om de populatie voor en na de interventie te vergelijken. Deze analyse kan verduidelijken wat de invloed van de interventie en het invullen van de vragenlijst was op de hele populatie.

De leerkrachten hebben een automatisch gegenereerde code gekregen om de twee vragenlijsten aan elkaar te linken en zo hun anonimiteit te waarborgen. Op deze manier zijn eerlijke antwoorden – die niet sociaal wenselijk zijn – waarschijnlijker.

Door de aanzet te geven – via de uitleg in het wervingsfilmpje – over de sociaal-emotionele ontwikkeling en het belang van imitatie en gedeelde aandacht in de ontwikkeling, in combinatie met de manier waarop de vragenlijst naar sociaal-communicatieve vaardigheden is opgesteld, wordt getracht om de bril waardoor de leerkracht naar de kleuter kijkt een klein beetje te veranderen, waardoor de interventie kans tot slagen heeft. Dit kan hopelijk waargenomen worden in een stijging op de ordinale schaal van de vraag over de band tussen de leerkracht en de kleuter vanuit het zicht van de leerkracht. Deze data wordt dan ook geanalyseerd op individueel niveau.

### **3.5 Deelvraag 3: Wat hebben leerkrachten en ondersteuners nodig om aan de slag te kunnen gaan rond gedeelde aandacht en imitatie in de kleuterklas?**

#### **3.5.1 Methode van dataverzameling**

Na het inschalen van de sociaal-communicatieve vaardigheden van de kleuter in de enquête zonder interventie, wordt er aan leerkrachten en/of ondersteuners gevraagd om aan te geven welke subcategorie ze het belangrijkste vinden om eerst aan te werken met de kleuter. Ze kunnen de 18 subcategorieën in de voor hun gewenste volgorde plaatsen en ze kunnen zelf kiezen hoeveel ze er uitselecteren.

Daarnaast wordt er gevraagd wat hun zou kunnen helpen om beter zicht te krijgen op de situatie, de noden van de kleuter of acties die kunnen ondernemen om de kleuter te ondersteunen in zijn/haar ontwikkeling?

- informatie over de sociale ontwikkeling van kleuters in tekstvorm;
- informatie over de sociale ontwikkeling van kleuters in de vorm van korte filmpjes;
- informatie over gedeelde aandacht in tekstvorm;
- informatie over gedeelde aandacht in de vorm van korte filmpjes;
- informatie over imitatievaardigheden in tekstvorm;
- informatie over imitatievaardigheden in de vorm van korte filmpjes;
- een lijst met korte acties die worden uitgeschreven en die je kan ondernemen per subdomein;
- filmpjes die illustreren hoe je korte acties per subdomein kan uitvoeren;
- de kans om je casus voor te leggen en vragen te stellen aan een inhoudelijk expert;
- een bijscholing of andere invulling;
- andere.

Als ze andere aanduiden, kunnen ze dit in een volgende vraag verder specificeren.

#### **3.5.2 Data-analyse technieken**

Aangezien de uitzicht vraag een multiple choice vraag is met meerdere keuzes, kunnen deze antwoorden voorgesteld worden in een taartdiagram en kunnen er – als de steekproefpopulatie groot genoeg is – conclusies voor de populatie uit getrokken worden.

De vraag naar de belangrijkheid van de verschillende subcategorieën wordt voorgesteld in een top 5 die wordt samengesteld uit de top 3 meest gekozen subcategorieën.

### **3.6 Deelvraag 4: In welke mate helpt meer inzicht in de deelvaardigheden van imitatie en gedeelde aandacht leerkrachten en ondersteuners om concrete doelen voor de kleuters te bepalen en aan de slag te gaan?**

#### **3.6.1 Methode van dataverzameling**

Na het inschalen van de sociaal-communicatieve vaardigheden van de kleuter in de enquête zonder interventie, wordt er aan leerkrachten en/of ondersteuners gevraagd om aan te geven in welke mate het invullen van de vragen meer duidelijkheid gegeven over:

1. de situatie
2. de noden van de kleuter
3. de acties die ik kan ondernemen

Ze konden dit scoren op de volgende 5-puntenschaal: helemaal niet - een beetje - voldoende - goed - zeer goed.

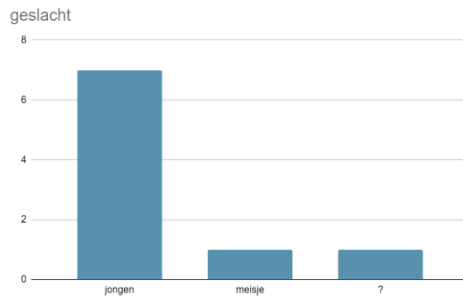
#### **3.6.2 Data-analyse technieken**

Aangezien dit schaalvragen zijn, kunnen deze antwoorden voorgesteld worden in een staafdiagram en kunnen er in het geval dat de steekproefpopulatie groot genoeg is, conclusies voor de populatie uit getrokken worden.

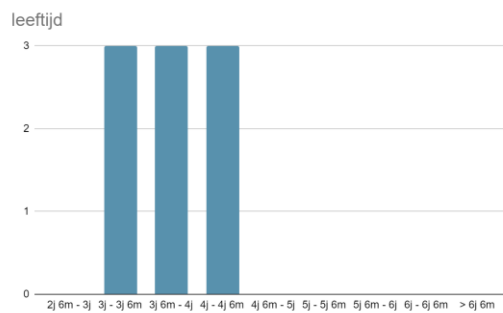
## 4 Resultaten

### 4.1 Deelvraag 1: Hoe schaaft een leerkracht het sociaal-communicatief functioneren van een kleuter in de klas in?

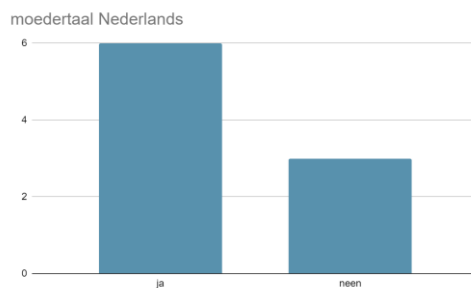
#### 1. Overeenkomsten in achtergrondinformatie



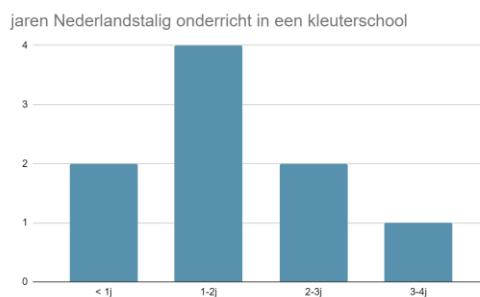
Figuur 4: geslacht



Figuur 5: leeftijd



Figuur 6: Nederlands als moedertaal

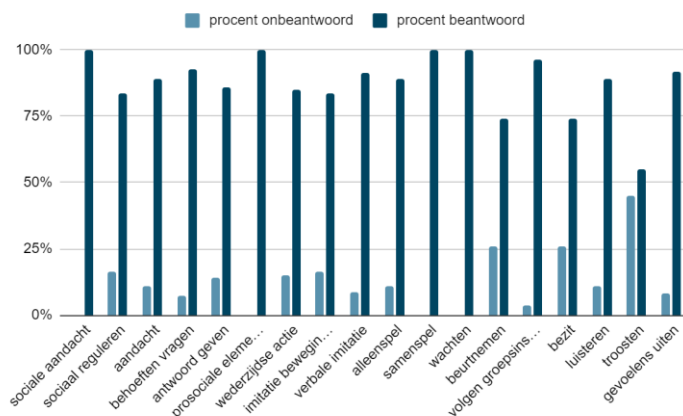


Figuur 7: jaren Nederlandstalig onderricht

Van de 9 deelnemers (2 leerkrachten, 7 ondersteuners) zijn er de volgende overeenkomsten over de kleuters die ingeschaald werden:

- de grote meerderheid is een jongen;
- de kleuters zijn tussen 3 jaar en 6 maanden en 4 jaar en 6 maanden oud;
- $\frac{2}{3}$  heeft Nederlands als moedertaal;
- $\frac{1}{3}$  heeft minder dan 1 jaar Nederlands onderricht in een kleuterschool gehad.

## 2. procent (on)beantwoorde vragen



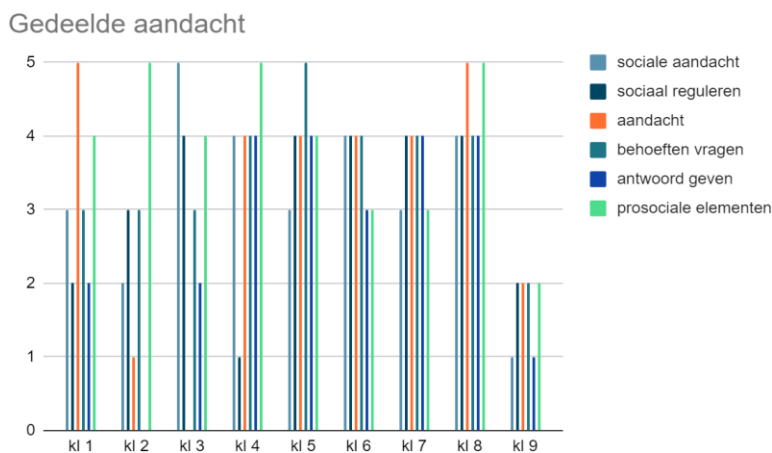
Figuur 8: procent (on)beantwoorde vragen

Vooraf op het gebied van troosten lijkt de leerkracht/ondersteuner het moeilijker te vinden om de vraag te beantwoorden. Bezit en beurt nemen lijkt ook iets moeilijker te observeren.

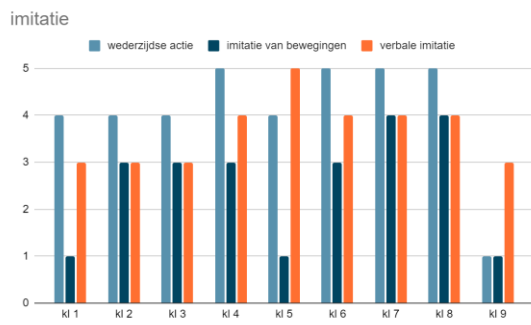
Terwijl sociale aandacht, prosociale elementen, samenspel en wachten door alle leerkrachten/ondersteuners beantwoord werd.

## 3. analyse deelvaardigheden

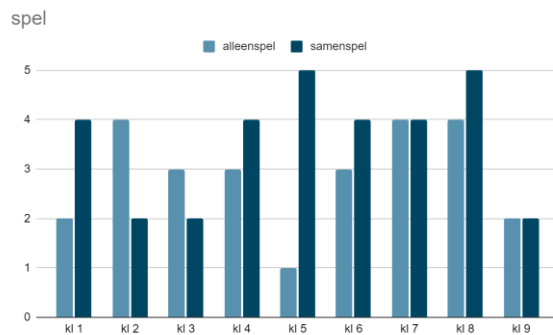
Tussen kleuters per subcategorie (vaardigheden):



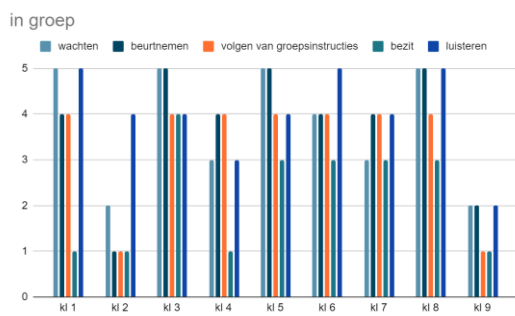
Figuur 9: gedeelde aandacht



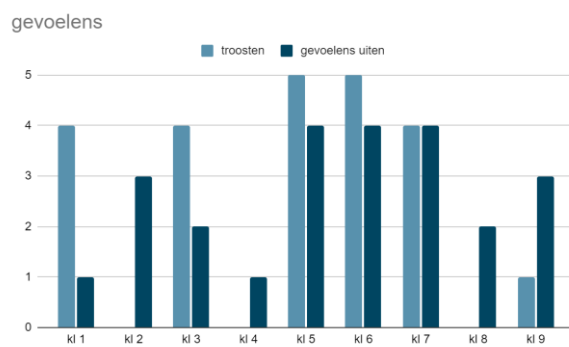
Figuur 10: imitatie



Figuur 11: spel



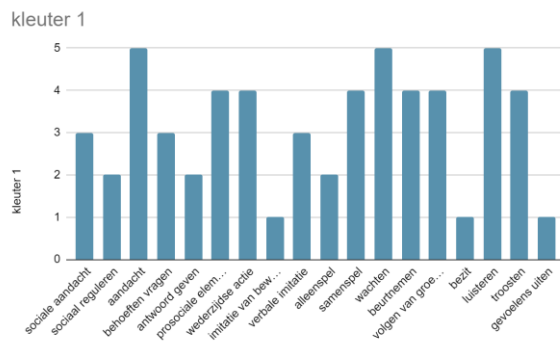
Figuur 12: in groep



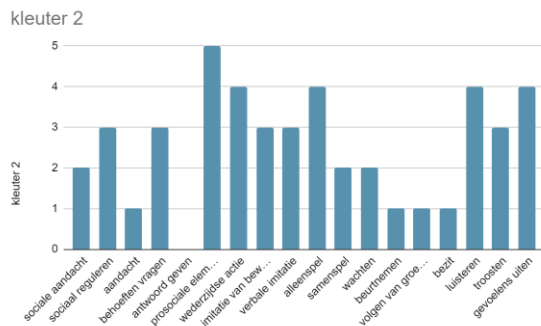
Figuur 13: gevoelens



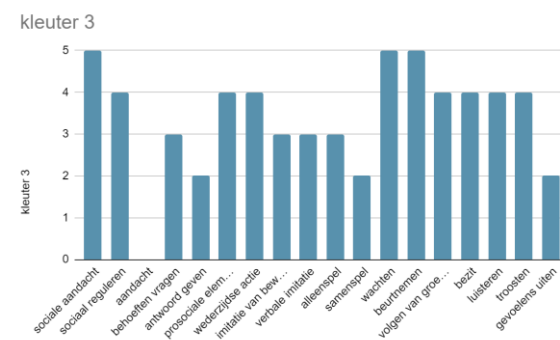
## Tussen vaardigheden (subcategorieën) per kleuter:



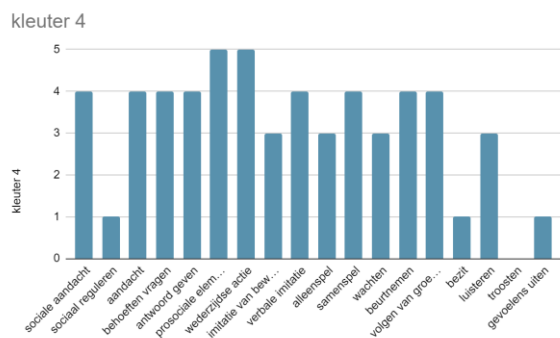
Figuur 14: kleuter 1



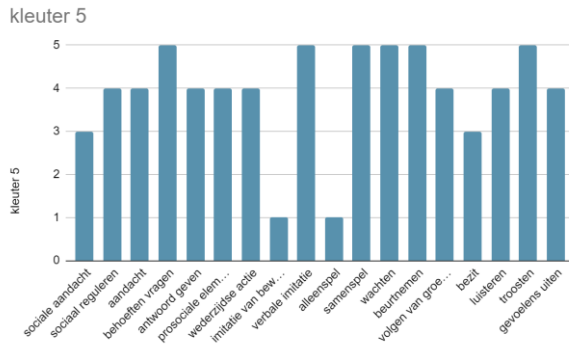
Figuur 15: kleuter 2



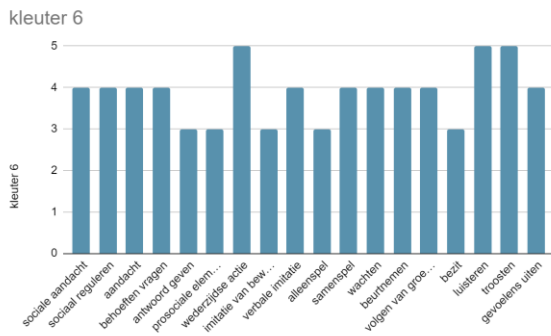
Figuur 16: kleuter 3



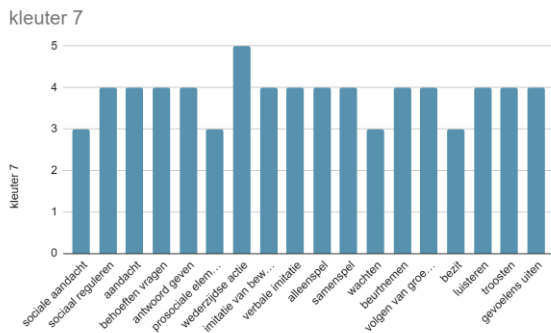
Figuur 17: kleuter 4



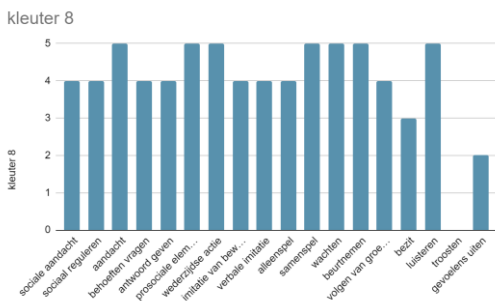
Figuur 18: kleuter 5



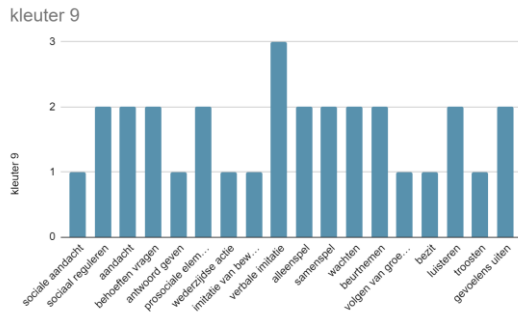
Figuur 19: kleuter 6



Figuur 20: kleuter 7



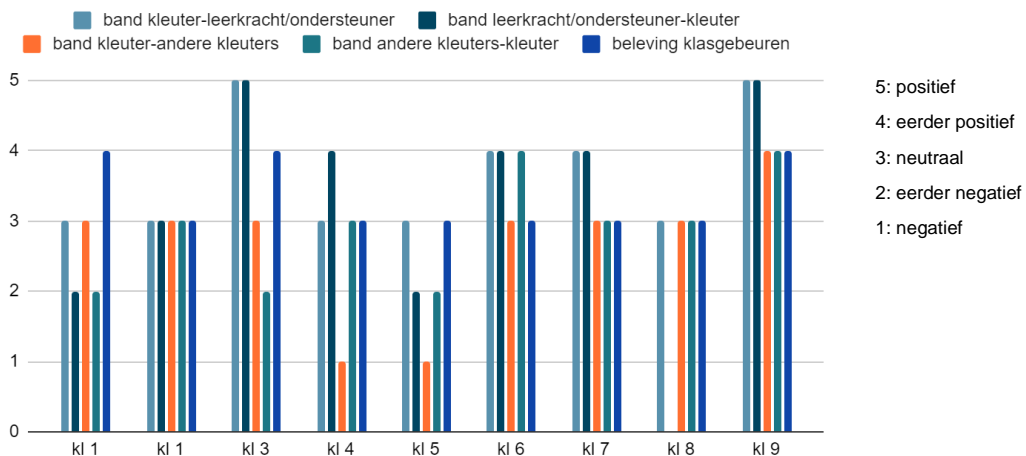
Figuur 21: kleuter 8



Figuur 22: kleuter 9

beschermende factoren:

### Beleving



Figuur 23: beleving

Aangezien de kleuters bijna allemaal minstens één jaar Nederlandstalig onderwijs hebben genoten in combinatie met een leeftijd boven drieënhalf jaar, zou er kunnen verwacht worden dat deze kinderen als ze een normale ontwikkeling volgen, minstens een beginnende beheersing en generalisering van de vaardigheden (3) zouden vertonen.

Dit is duidelijk te zien bij kleuters 6 en 7. Die hebben minstens een beginnende generalisatie van de vaardigheden, waarbij enkele vaardigheden al beheerst zijn in meerdere contexten. Wederzijdse actie bijvoorbeeld is bij beide al beheerst in alle contexten.

Bij beide kleuters is er wel nog marge in de band naar andere kleuters toe en de beleving van het klasgebeuren. Over de band met de leerkracht weten we niets, de band met de ondersteuner is eerder positief aan beide kanten.

Bij kleuter 8 kunnen we opmerken dat er al een goede generalisatie is voor bijna alle deelvaardigheden, met een uitzondering bij bezit en gevoelens uiten waarbij er nog maar een beginnende beheersing van de vaardigheden lijkt te zijn. Over troosten hebben we geen gegevens. Wat op te merken valt is dat de kleuter het klasgebeuren en de banden met anderen eerder neutraal aanvoelt en beleeft. Wat zou kunnen betekenen dat werken aan de bandopbouw via imitatie en gedeelde aandacht bij deze kleuter een positief effect zou kunnen creëren op zijn beleving.

Kleuter 9 heeft vrijwel op geen enkele vaardigheid – uitgezonderd verbale imitatie – een beginnende beheersing of generalisatie. De beleving van de kleuters en hoe de andere de kleuter beleven is wel goed, wat een beschermende factor is.

Kleuter 1 lijkt het vooral moeilijk te hebben op het vlak van bezit, gevoelens uiten, imitatie van bewegingen, antwoord geven, sociaal reguleren en alleenspel. De kleuter zelf beleeft de anderen als eerder neutraal. De anderen beleven de kleuter eerder negatief, wat ruimte openlaat om de band te versterken en ondertussen zijn vaardigheden te vergroten en verder te generaliseren.

Kleuter 2 lijkt het vooral moeilijk te vinden om te functioneren in groep en moeilijk te hebben met aandacht. De kleuter beleeft alles neutraal en de anderen lijken de kleuter neutraal te beleven. Een betere bandopbouw zou de kleuter kunnen helpen om de kleuter het gevoel van een veiligere omgeving te geven en zo helpen om te kunnen functioneren in groep en aandacht te geven aan het klasgebeuren.

Zowel kleuter 3 als 5 worden eerder negatief beleefd door de andere kleuters. Waarbij kleuter 5 de andere kleuters als negatief beleeft.

Kleuter 4 beleeft de andere kleuters negatief, maar wordt wel neutraal beleefd door de andere kleuters. Kleuter 4 en 5 beleven de ondersteuner eerder als neutraal.

Deze drie kleuters hebben al wel wat vaardigheden gegeneraliseerd, met een aantal vaardigheden die nog niet beheerst zijn (overal). Inzetten op de band met de andere kleuters via de leerkracht kan hier een mogelijke werkwijze zijn.

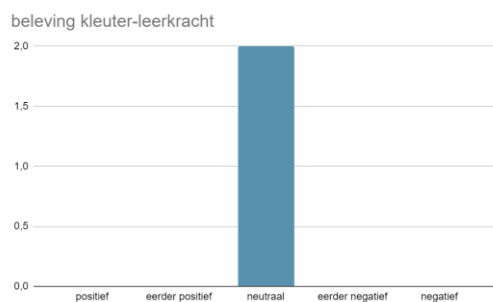
Over het algemeen lijkt het een handige manier om meer te weten te komen over hoe een kleuter functioneert en wordt het mogelijk om zo samen met het netwerk van de kleuter op één subcategorie vaardigheden te richten.

Ongeveer de helft van deze kleuters beleven de anderen of het klasgebeuren als neutraal of zelfs eerder negatief. Terwijl ongeveer evenveel neutraal wordt beleefd door anderen. Dit geeft aan dat er wel baat zou kunnen zijn aan het werken met een interventie rond deelvaardigheden terwijl er tegelijkertijd wordt gewerkt aan de band van de kleuter met zijn/haar leerkracht en eventueel de andere kleuters.

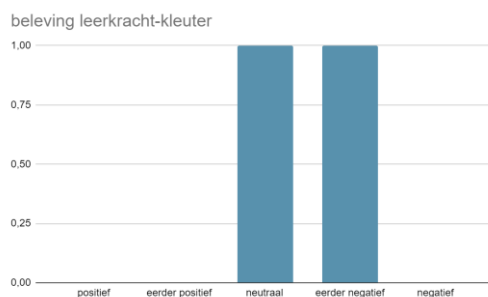
Betrokkenheid - intrinsieke motivatie - en welbevinden worden immers gezien als de motor van competenties (Laevers, 2001, p. 10-18). Waarbij waardering voelen, autonomie hebben en over voldoende vaardigheden beschikken (Velkeneers, Mestdagh & Benijts, 2011, p. 95-100) dan weer zorgt voor een goede intrinsieke motivatie. Wat dus voor een opwaartse spiraal in plaats van een neerwaartse spiraal kan zorgen.

## 4.2 Deelvraag 2: Wat is de invloed van een korte interventie op hoe de leerkracht de kleuter beleeft?

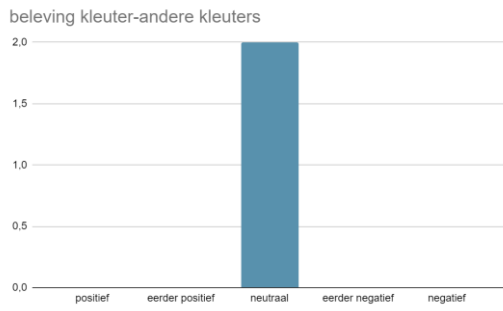
De twee leerkrachten hebben de volgende beginrespons gegeven over de kleuters:



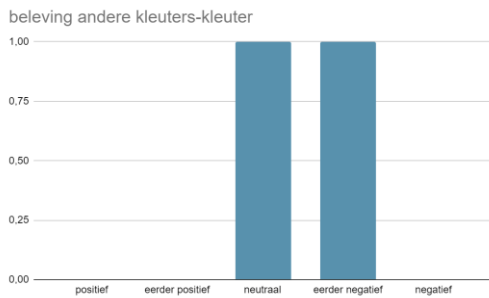
Figuur 24: beleving kleuter - leerkracht



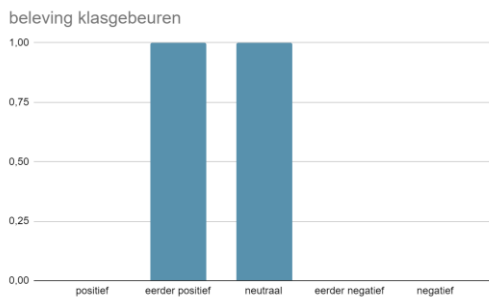
Figuur 25: beleving leerkracht - kleuter



*Figuur 26: beleving kleuter – andere kleuters*

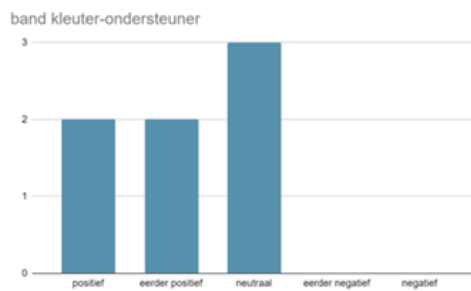


*Figuur 27: beleving andere kleuters - kleuter*

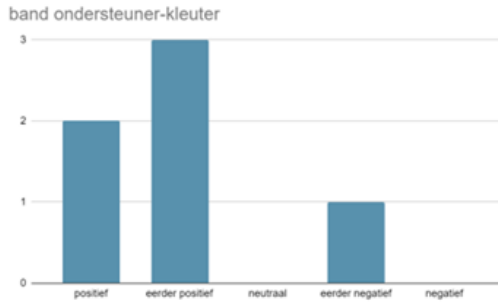


*Figuur 28: beleving klasgebeuren*

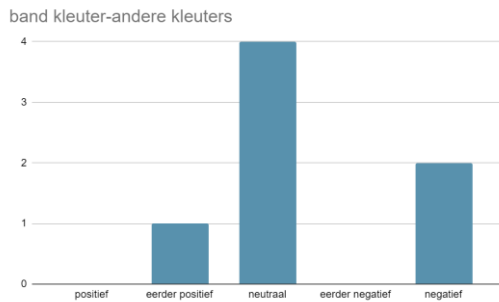
De zeven ondersteuners hebben de volgende respons gegeven over hun observaties:



*Figuur 29: beleving kleuter - ondersteuner*



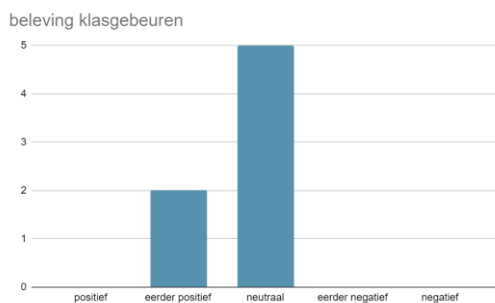
Figuur 30: beleving ondersteuner - kleuter



Figuur 31: beleving kleuter – andere kleuters (ondersteuner)



Figuur 32: beleving andere kleuters – kleuter (ondersteuner)



Figuur 33: beleving klasgebeuren

Van de vijf leerkrachten die hebben aangegeven dat ze geïnteresseerd waren in deel te nemen aan het onderzoek, hebben er twee de enquête voor de beginsituatie ingevuld. Door een verhuis op school, ziekte van de kleuter of ziekte van de leerkracht is geen van beide er uiteindelijk in geslaagd om de interventie uit te voeren waardoor er geen eindevaluatie is en er dus geen begin met eindsituatie kan vergeleken worden.

Beide leerkrachten deden niet mee via een ondersteuner, waardoor de ondersteuner niet bevraagd kon worden over de veranderingen die hij/zij opmerkte in de manier waarop de leerkracht spreekt over de kleuter en/of het makkelijker is om concrete acties bespreekbaar te maken buiten de ondersteuningstijd.

Aangezien er bij de ondersteuners geen geplande interventie was, is er hier ook geen informatie over een eindmeting.

Wat hier wel uit blijkt, is dat bij meer dan de helft van de ondersteuners de band tussen de ondersteuner en de kleuter eerder positief of positief is. Waarbij de rest de band als neutraal ervaart. Eén ondersteuner ervaart haar band naar de kleuter toe als eerder negatief.

Bij beide leerkrachten is de band van de kleuter naar de leerkracht toe neutraal en van de leerkracht naar de kleuter is één van beide neutraal en de andere eerder negatief.

De omgang met de medekleuters en de beleving van het klasgebeuren lijkt eerder gemiddeld neutraal, met enkele eerder positieve en eerder negatieve antwoorden.

Uit de negen resultaten die er zijn, kan er wel besloten worden dat er bijna op alle domeinen wel een kans tot een betere bandopbouw en beleving in zou kunnen zitten.

### **4.3 Deelvraag 3: Wat hebben leerkrachten en ondersteuners nodig om aan de slag te kunnen gaan rond gedeelde aandacht en imitatie in de kleuterklas?**

Geen enkele leerkracht heeft deze vraag ingevuld, dus daar kunnen geen conclusies uit getrokken worden. 7 van de ongeveer 90 ondersteuners van ONWOB, hebben deze vraag ingevuld. Waardoor er met nog geen 10% van de populatie die deelgenomen heeft aan deze steekproef geen definitieve conclusies kunnen getrokken worden uit de volgende antwoorden.



## Top 5:

Tabel 3: top 5

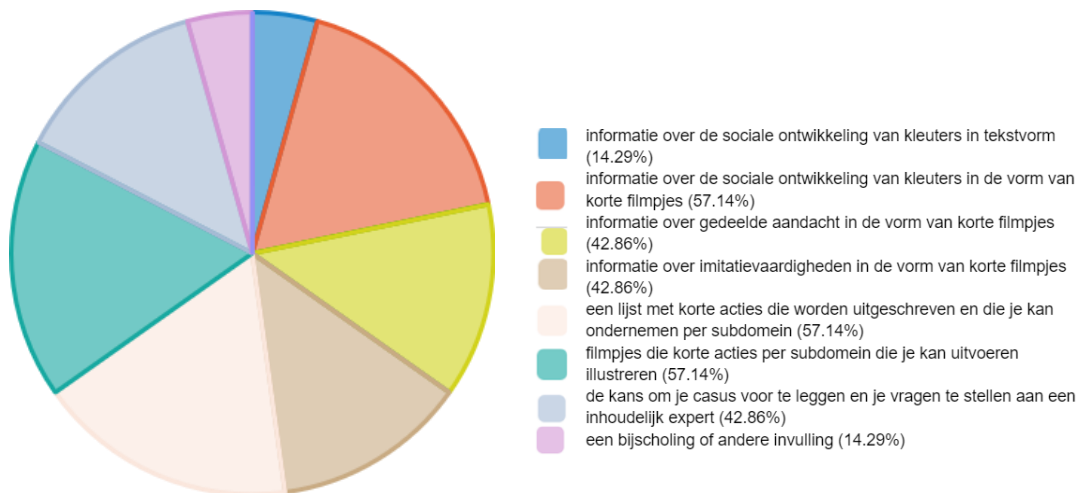
top	subcategorie	# 1e plaats	# 2e plaats	# 3e plaats
1	behoefte vragen	II	II	
2	gevoelens uiten	I	I	
3	imitatie van bewegingen	I		I
4	sociale aandacht		I	I
	luisteren		I	I
5	volgen van groepsinstructies	I		
	prosociale elementen	I		
	troosten	I		

De top 5 van wat de ondersteuners hebben aangegevens dat ze belangrijk vinden om eerst aan te werken:

- 1: behoefte vragen
- 2: gevoelens uiten
- 3: imitatie van bewegingen
- 4: sociale aandacht - luisteren
- 5: volgen van groepsinstructies - prosociale elementen - troosten

Uit deze top 5 lijkt het sociaal-emotionele stuk (behoefte vragen, gevoelens uiten, prosociale elementen, troosten) het hoogst te staan. Met daarnaast imitatie (van bewegingen) en gedeelde aandacht (sociale) en het functioneren in groep (luisteren en volgen van groepsinstructies).

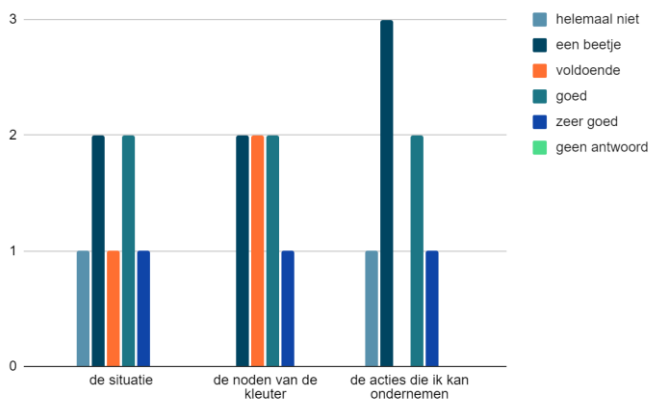
## Meer informatie krijgen over... en via...:



Figuur 34: meer informatie krijgen

Uit het taartdiagram blijkt wel dat de ondersteuners graag meer informatie willen ontvangen over de drie voorgestelde thema's en dit het liefst in de vorm van korte filmpjes krijgen. Daarnaast is het heel duidelijk dat ze meer concrete acties willen krijgen om er rond te werken, zowel in de vorm van een lijst als in de vorm van filmpjes.

## 4.4 Deelvraag 4: In welke mate helpt meer inzicht in de deelvaardigheden van imitatie en gedeelde aandacht leerkrachten en ondersteuners om concrete doelen voor de kleuters te bepalen en aan de slag te gaan?



Figuur 35: mate van inzicht

Geen enkele leerkracht heeft deze vraag ingevuld, dus daar kunnen geen conclusies uit getrokken worden. 7 van de ongeveer 90 ondersteuners hebben deze vraag ingevuld, waardoor er met nog geen 10% van de populatie die deelgenomen heeft aan deze steekproef geen definitieve conclusies kunnen getrokken worden uit de volgende antwoorden.

Wat wel blijkt is dat het voor de meesten wel op de één of andere manier geholpen heeft om de situatie, noden van de kleuter en de acties die kunnen ondernomen worden te verduidelijken.

## 5 Conclusies

### 5.1 Deelvraag 1: Hoe schaaft een leerkracht het sociaal-communicatief functioneren van een kleuter in de klas in?

#### Hoe worden de vragen zo concreet en duidelijk mogelijk gesteld voor de leerkrachten?

Het sociaal-communicatief functioneren van een kleuter kan in kaart gebracht worden door het invullen van een vragenlijst. Deze vragenlijst kan de deelvaardigheden specifiek in kaart brengen.

Deze kleine steekproef toont aan dat de gescreende vaardigheden een accuraat beeld geven van de grootste groeipunten wat betreft de sociaal-communicatieve vaardigheden van de kleuter. Door deze groeipunten in kaart te brengen, kan er gerichter gekeken worden naar hoe de omgeving aangepast kan worden aan de noden van de kleuter en hoe zijn ontwikkeling kan gestimuleerd worden.

De meeste van de respondenten gaven aan dat het helpend was om de vaardigheden in kaart te brengen. Op deze manier kan er beter ingespeeld worden op de noden van de kleuter en zijn leerkracht.

De leerkrachten die hebben deelgenomen tonen aan dat het is mogelijk om de vragen te beantwoorden en de kleuter dus accuraat te screenen. Uit het onderzoek bleek dus dat de gestelde vragen concreet en duidelijk genoeg waren voor de leerkrachten.

#### Hoe kan er gemeten worden welk beeld de leerkracht van de kleuter heeft en hoe dit zich verhoudt met zijn kalender- en ontwikkelingsleeftijd?

Als de resultaten van de subcategorieën vergeleken worden met de ontwikkeling van een kind op het vlak van sociaal-communicatieve vaardigheden, sociaal-emotionele vaardigheden, spelvaardigheden en taalvaardigheden, dan kan het volgende besloten worden in verband met de vergelijking met de kalenderleeftijd:

- 2,5-3 jaar: een score van 1-2 kan nog verwacht worden, aangezien veel vaardigheden nog onvoldoende ontwikkeld zijn en er nog weinig transfer is.
- 3-5 jaar: een score van 3 kan nog verwacht worden aangezien de vaardigheden al wat beter ontwikkeld zijn, maar nog niet volledig ontwikkeld zijn. Daarnaast is het mogelijk dat er nog geen transfer is op alle gebieden.
- + 5 jaar: een score van 4-5 wordt verwacht aangezien men er vanuit gaat dat alle vaardigheden op deze leeftijd beheerst zouden moeten zijn.

### **Welke deelvaardigheden zeggen het meest over het sociaal-communicatieve functioneren van een kleuter?**

Aangezien alle deelvaardigheden invloed hebben op de sociaal-communicatieve ontwikkeling van kinderen, is het moeilijk om uit te selecteren welke het meeste invloed hebben. Volgens onderzoek kan werken aan de imitatie en gedeelde aandachtsvaardigheden een positieve invloed hebben op de taalontwikkeling (Warreyn, Honoré & Roeyers, 2015, p. 9-12). Uit onderzoek blijkt eveneens dat de taalontwikkeling beïnvloed wordt door de sensorische, cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling en dat de taalontwikkeling deze op zijn beurt opnieuw beïnvloed. (Zink, Breuls, 2019, p. 15-24).

### **Welke schaal wordt er het best gebruikt?**

In dit onderzoek is er gekozen om de deelvaardigheden in te schalen in plaats van met de antwoorden per vraag te werken. Hierdoor zijn de oorspronkelijke antwoordcategorieën niet meer bruikbaar en werd er in plaats daarvan gekozen voor een 5 puntenschaal, waarbij deze als volgt kan worden geïnterpreteerd:

- 4-5: (zeer) goede generalisatie & beheersing van de vaardigheden;
- 3: beginnende beheersing & generalisering van de vaardigheden;
- 1-2: weinig of geen generalisatie, de vaardigheden zijn nog niet (voldoende) beheerst.

Op deze manier wordt een globaler beeld verkregen, waarbij er toch nog voldoende kan worden ingezoomd op de deelvaardigheden die extra aandacht nodig hebben.

## **5.2 Deelvraag 2: Wat is de invloed van een korte interventie op hoe de leerkracht de kleuter beleeft?**

### **Aan welke basisvoorwaarden dient er voldaan te worden om te kunnen deelnemen aan de interventie?**

De oorspronkelijke opzet van het onderzoek vroeg om een duo van een leerkracht die een kleuter met weinig sociale wederkerigheid in de klas had waarbij contact name moeilijk verliep. Die leerkracht was dan op zijn/haar beurt verbonden aan ONWOB omdat er een ondersteuner in de klas aanwezig was om de ondersteuningsvraag over het specifieke kind met weinig sociale wederkerigheid te ondersteunen.

Aangezien er geen ondersteuners waren die op dat moment en een leerkracht begeleidde die aan het profiel voldoet, interesse en/of tijd hadden, werd de vraag uitgestuurd naar een aantal leerkrachten binnen het netwerk van ONWOB die voldeden aan het profiel en waarbij de begeleiding door de onderzoeker kon worden opgenomen.

### **Hoe kan éénzelfde interventieprogramma in verschillende situatie (klascontext, leerkracht, leeftijd, ontwikkelingsniveau...) worden ingezet?**

In de interventie werd er gekozen om een kader uit te schrijven dat gebaseerd is op de methode van TEACCH (University of North-Carolina) in hoe de interventie kan worden voorbereid, uitgevoerd en afgesloten. Door deze manier van werken te gebruiken, wordt er getracht om ondanks de verschillende deelnemers en de verschillende situaties een uniformiteit van handelen te creëren.

Daarnaast werd er gekozen om zo vaak mogelijk vanuit sensopathisch spel te starten, zodat de interventie aansluit bij de spelontwikkeling van zoveel mogelijk kinderen. De haalbaarheid werd nagekeken door ondersteuners met ervaring in type 2. Door te werken met een focus op imitatie en gedeelde aandacht kan de interventie door de leerkracht per kind worden aangepast naar moeilijkheid toe. Hierdoor wordt het mogelijk dat één interventie toepasbaar is in meerdere situaties.

### **Hoe kan er gemeten worden hoe de leerkracht de band met de kleuter ervaart?**

In het kleuteronderwijs is het onderzoek en het kindvolgsysteem van CEGO één van de basisprincipes, waardoor de keuze om gebruik te maken van de vragenlijst in verband met de vier relatievelden snel gemaakt was.

### **Hoe langt duurt de interventie het best?**

In principe zijn de twee weken die voorgesteld worden te kort. In het onderwijs wordt er over het algemeen aangenomen dat er pas conclusies getrokken kunnen worden na een interventie die minstens drie maanden duurt.

Wegens tijdsgebrek en het niet willen overvragen van leerkrachten en ondersteuners werd hiervan afgeweken. Dit betekent dat er weinig kans is om een positief verschil te meten.

### **Hoe heeft de leerkracht deze korte interventie ervaren?**

Aangezien geen enkele leerkracht door omstandigheden de interventie heeft kunnen uitvoeren, kunnen hier geen conclusies uit getrokken worden.

### **5.3 Deelvraag 3: Wat hebben leerkrachten en ondersteuners nodig om aan de slag te kunnen gaan rond gedeelde aandacht en imitatie in de kleuterklas?**

#### **Hoe kan er bevestigd worden wat leerkrachten en ondersteuners al weten over gedeelde aandacht en imitatie?**

Er is voor gekozen in dit onderzoek om deze vraag niet te behandelen. In plaats daarvan werd er uitgelegd wat het belang van de verschillende termen was zodat er van iedereen kon verwacht worden dat ze minstens dezelfde beginsituatie hadden.

Uit informele bevestiging blijkt wel dat er nog niet zoveel over deze termen geweten is.

#### **Hoe kan er bevestigd worden over welke subcategorie meer informatie wenselijk is en hoe kan er bevestigd worden welk medium er geprefereerd wordt?**

Deze vraag werd gesteld via een prioriteringsvraag en een meerkeuzevraag.

Er kan dus besloten worden dat het kijken van korte filmpjes over de sociaal-emotionele ontwikkeling, imitatie en gedeelde aandacht de voorkeur geniet. Waarbij er daarnaast naar het luik van korte actiegerichte interventies gevraagd wordt.

### **5.4 Deelvraag 4: In welke mate helpt meer inzicht in de deelvaardigheden van imitatie en gedeelde aandacht leerkrachten en ondersteuners om concrete doelen voor de kleuters te bepalen en aan de slag te gaan?**

Er is te weinig data uit dit onderzoek gekomen om deze vraag onderbouwd te beantwoorden, aangezien het eigenlijke onderzoek niet uitgevoerd kon worden.

Wat wel blijkt uit de reacties – eveneens van personen die niet hebben deelgenomen – is dat er interesse is naar meer kennis over de normale ontwikkeling van kinderen en hoe deze ontwikkeling kan worden ingeschaald.

Waardoor men te weten kan komen waar de kinderen precies in hun ontwikkeling zitten, zodat hier rekening mee gehouden kan worden - ijsbergdenken - en de omgeving beter op de kinderen kan worden afgestemd.

Daarnaast valt op dat het inschalen van de beleving van de kleuter van de anderen en het klasgebeuren een beeld geeft over de beschermende factoren – kwaliteit van de band – en over het welbevinden en de betrokkenheid van de kleuter naar anderen toe en naar het klasgebeuren. Dit maakt dat er bij een positieve beleving rechtstreeks op de vaardigheden kan worden ingezet omdat het welbevinden en de betrokkenheid al waarschijnlijk al hoog zijn. Betere vaardigheden zouden dan kunnen zorgen voor een grotere intrinsieke motivatie, wat algemeen een positief effect op de kleuter en zijn/haar ontwikkeling kan hebben.

Kleuters die een eerdere negatieve beleving hebben of die eerder negatief beleefd worden, worden waarschijnlijk best eerst ondersteund in hun beleving van anderen of hun beleving door anderen. Door te werken aan de veiligheid in hun interactie met anderen en hun omgeving, kan het zijn dat ze meer openstaan voor de omgeving en hierdoor meer vaardigheden bijleren en generaliseren.

Er kan vermoed worden dat het ondersteunen van de ondersteuners in het helderder maken van een normale ontwikkeling – en alle factoren die hiermee te maken hebben – ervoor kan zorgen dat ze makkelijker met leerkrachten de ontwikkeling van het kind in kaart kunnen brengen, waardoor er mogelijks meer begrip is voor wat de kleuter al (aan)kan.

Daarnaast kan het makkelijker zijn om leerkrachten te motiveren in het versterken van de band met de kleuter. Waardoor het duidelijker is voor de leerkracht dat tijd besteden aan het versterken van de band met een individuele kleuter de moeite waard is en heel veel kan betekenen in de ontwikkeling van de kleuter en zijn/haar functioneren.

Dus van inzicht naar uitzicht.

Ten slotte wordt er gevraagd naar haalbare activiteiten, zowel in lijstvorm als in filmvorm. Dit past binnen de visie van het handelingsgericht werken. Waarbij door klein te denken en kleine stappen te zetten de ontwikkeling van de kleuter gestimuleerd kan worden en er meer rendement kan worden behaald dan door te grote stappen te willen zetten en te veel te verwachten.



## **5.5 Onderzoeksvraag: Hoe kan een ondersteuner kleuterleerkrachten gericht ondersteunen in het opbouwen van een betere band met kleuters waar contact moeilijk mee verloopt via het inzetten op het verbreden van de gedeelde aandacht en de imitatievaardigheden?**

Een ondersteuner kan een klasleerkracht beter ondersteunen in deze vraag, door rekening te houden met de volgende factoren:

1. De ondersteuner en klasleerkracht hebben een evenwaardige relatie waarin vertrouwen en kwetsbaarheid mogelijk zijn en de leerkracht open staat voor coaching en bijleren, zoals de methodiek van GOL(L)D aanraadt (De Schauwer, Van de Putte, 2018, p. 23-31).
2. De ondersteuner en de leerkracht schalen samen in wat de relaties naar en van de kleuter zijn en wat zijn beleving is van het klasgebeuren. Waardoor er meer zicht is op het klasgebeuren en eventueel beschermende factoren. (welbevinden in de vier relatievelden, zie deelvraag 2).
3. De ondersteuner ondersteunt de leerkracht in het expliciteren van impliciete verwachtingen en mogelijke stressoren die hieruit voortkomen (ijsbergdenken).
4. De ondersteuner ontdekt samen met de leerkracht op welk ontwikkelingsniveau de kleuter functioneert op sociaal-emotioneel, sociaal-communicatief, spel- en taalvlak.
5. De ondersteuner en de leerkracht onderzoeken samen hoe de omgeving en de verwachtingen kunnen aangepast worden om beter tegemoet te komen aan de noden van de kleuter volgens de basiswaarden van TEACCH (University of North Carolina).
6. De ondersteuner en de leerkracht bepalen samen aan welke deelvaardigheid eerst wordt gewerkt en bepalen samen een kortetermijndoel waarin zowel de context, de functie als de vorm worden vastgelegd zoals uitgeschreven staat in het domein van communicatie binnen de methodiek van TEACCH (University of North-Carolina).
7. De ondersteuner onderzoekt samen met de leerkracht hoe de interventie op een haalbare manier door de klasleerkracht elke dag kan worden ingepland en uitgevoerd volgens de methodiek van handelingsgericht werken (Pameijer, Van Beukering, 2015, p. 63-100).

## 6 Discussie

Mocht ik dit onderzoek opnieuw doen, dan zou ik eerst meer tijd nemen om de concepten verder te verduidelijken en te verspreiden. Door het prikkelen van de nieuwsgierigheid en de achtergrondkennis, zou het kunnen dat anderen meer geneigd zijn om deel te nemen aan het volledige onderzoek. Momenteel vind ik mijn data te mager om echte conclusies te kunnen trekken.

Opvallend was de link tussen het ontwikkelingsniveau en de band met de anderen en de omgeving. De literatuur legt duidelijk de link tussen welbevinden, betrokkenheid en ontwikkeling, wat in het onderzoek eveneens tot uiting kwam. De meeste kinderen die ingeschaald waren die (bijna) geen band met de anderen en de omgeving hadden, stonden minder ver in hun ontwikkeling dan zou kunnen verwacht worden aan de hand van hun kalenderleeftijd.

Voor een diepgaander onderzoek zou het interessant kunnen zijn om het onderzoek open te trekken naar alle kleuters binnen een klas en de wisselwerking tussen de beschermende factoren – welbevinden en betrokkenheid – te observeren met hun niveau van ontwikkeling.

Wat ik daarnaast merkte, is dat de betrokken deelnemers geprikkeld waren om meer te weten te komen. Uitgenodigde deelnemers die niet konden meedoen aan het onderzoek waren eveneens nieuwsgierig naar de inhoud en de conclusies die getrokken zouden kunnen worden.

Waardoor ik vermoed dat er wel een doelpubliek is om dieper en breder te informeren over de ontwikkeling van kinderen op verschillende gebieden en wat dit betekent voor de praktijk.

In het bijzonder denk ik dat er een belangrijke taak is weggelegd voor de ondersteuner om de leerkracht te helpen het gedrag van een kleuter te koppelen aan een bepaalde ontwikkelingsfase. Waardoor zowel de leerkracht als de ondersteuner meer inzichten krijgen om dit gedrag correct te interpreteren - ijsbergdenken - en er dan ook correct op in te spelen. Waardoor er een beter afgestemde, begripvolle omgeving kan ontstaan voor het kind en de leerkracht voldoening ervaart in het kunnen geven wat het kind nodig heeft.

Daarbij aansluitend zijn de principes van TEACCH een goede bouwsteen om een doelgericht handelingsplan te ontwerpen één keer er meer zicht is op welke deelvaardigheid men wil werken. Waarbij de richt kan gekozen worden op welke dimensie van vorm, functie of context men wil inzetten. Wat een meerwaarde kan betekenen voor de ontwikkeling, het welbevinden en de betrokkenheid van de kleuter. Eveneens kan het een meerwaarde zijn voor de beleving van de leerkracht en de betrokken ondersteuner, die het gevoel krijgen dat er vooruitgang geboekt wordt.

Ten slotte ben ik ervan overtuigd dat er meer onderzoek nodig is naar hoe leerkrachten gedrag nu interpreteren en wat het gevolg is van gedrag te leren interpreteren binnen het huidige ontwikkelingsniveau van een kind. Met gekoppeld daaraan het veranderen van het handelen van de leerkracht. Vooral de rol van een ondersteuner – als motor van inclusie – is hierin interessant.

## 7 Nawoord

Hoe meer ik leer over ontwikkeling, hoe meer ik het gevoel krijg dat mijn lectoren in de banaba autisme aan de AP gelijk hadden en dat als je gedrag van kinderen wil begrijpen en wil hanteren, dat het heel belangrijk is om een normale ontwikkeling te kennen en te weten waar een kind zich precies bevindt in een ontwikkeling.

Een kind van drie jaar met een spelontwikkeling van 12 maanden is immers niet stout als hij/zij spelend manipuleert om de eigenschappen van materialen te leren kennen. Deze kinderen zijn zo bezig met bijvoorbeeld te ontdekken wat zand is en hoe het voelt, dat ze niet doorhebben dat spelen in de zandbak niet voor de leerkracht betekent dat je zand naast de zandbak schept, maar dat ze het fijner vinden als je het van het ene potje in het andere schept.

Dit betekent dat er vaak in een kleuterklas dingen gevraagd worden waar een kind nog niet klaar voor is, maar dat wel verwacht worden van het kind omdat die in die kleuterklas zit en dat dan zo hoort volgens de leerkracht en/of de maatschappij.

Op tweeënhalfjarige leeftijd worden de meeste peuters naar de kleuterschool gestuurd terwijl ze daar ontwikkelingsgewijs nog niet allemaal klaar voor zijn. Sommige peuters zijn nog niet klaar om een nieuwe hechtingsfiguur te aanvaarden en zijn nog niet in staat om zichzelf te (laten) reguleren.

Kinderpsychiater Binu Singh, oprichtster van kleine K in UZ Leuven is de laatste maanden en jaren de maatschappij op zijn verantwoordelijkheid naar jonge kinderen aan het wijzen (Singh, 2019; Clemens, 2022).

Onderzoekers aan de Odisee (2022) in Aalst zijn al enkele jaren bezig rond het belang van executieve vaardigheden voor jonge kinderen in hun ontwikkeling.

Het CEGO (Laevers, 2001) in Leuven is al jaren bezig rond het belang van welbevinden en betrokkenheid en een stevige emotionele basis voor de allerkleinsten.

De stad Leuven is in samenwerking met de UCLL (Goossens, Huyse, Vancraeyveldt & Vandersmissen, 2021) een project rond de gevolgen van stress op kinderen en leerkrachten en de band tussen kinderen en leerkrachten gestart.

Dit zijn maar enkele voorbeelden van onderwijsinstellingen en professionals die aandacht vragen voor de ontwikkeling van het jonge kind en de basis die gelegd wordt voor het verdere leven.

Dit is waarom ik geloof dat onder de ijsberg kijken, gedrag zien als communicatie en ontdekken wat het doel ervan is, hoe het kan blijven bestaan en zo tegemoet te komen aan de onderliggende noden van het kind belangrijker is dan gedrag te verbieden (Peeters, 2021). Je kan niet onder de ijsberg kijken als je door een gekleurde bril kijkt en een ongehoorzaam kind ziet in plaats van een kind dat iets nog niet kan of iets nodig heeft maar het niet kan zeggen.

Een kind kan eveneens niet functioneren als het zich constant in een onveilige omgeving bevindt die niet op hem/haar is afgestemd. Dit kind kan niet tot ontwikkeling komen, want er is onvoldoende veiligheid, duidelijkheid en voorspelbaarheid aanwezig in de omgeving (Peeters, 2021).

Dit is waarom ik ervoor pleit om anderen bewust te maken van de ontwikkeling van een kind en dat sommige kinderen die geen harmonische, normale ontwikkeling volgen gewoon nog niet klaar zijn om bepaalde verwachtingen in te vullen. Leer deze kinderen beter kennen, kijk wat ze wel kunnen, biedt ze een omgeving en aanpak aan die beter op hun ontwikkeling en noden is afgestemd en er is veel kans dat een kind dan wel tot ontwikkeling komt en wel in interactie komt met zijn omgeving.

Kleuters met beperkte wederkerigheid weten nog niet hoe ze met de omgeving kunnen communiceren, maar even vaak weet de omgeving niet hoe ze met het kind kunnen communiceren (Zamzow, 2021).

Samenvattend geloof ik er echt in dat inzicht uitzicht kan betekenen. Dat verder onderzoek naar de vaardigheden en de context van kinderen ervoor kan zorgen dat er anders naar hen wordt gekeken en dat ze een beter afgestemde omgeving, aanbod en aanpak krijgen waardoor er opnieuw zicht is op uitzicht. Namelijk op een kind, leerkracht en klasgroep die meer ademruimte krijgen en zich meer verbonden voelen en dus ook beter in hun vel. Waardoor iedereen weer de ruimte krijgt om zich verder te ontwikkelen en bij te leren.

## 8 Literatuurlijst

Autistic science person (2021): *Why ABA is harmful to autistic people* [website]. Opgevraagd op 22/04/2022 van <https://autisticscienceperson.com/why-aba-therapy-is-harmful-to-autistic-people/>

Baert, S., Billen, E., Buvé, H., Knevels, K., Lambrechts, L., Stassen, N. & Vangoidsenhoven, S. (2022). *Vademecum ondersteuner: schooljaar 2021-2022*. Leuven: ONWOB.

Banaba ASS (2018). *OLOD 2: autisme in beeld*. [lessenreeks]. Antwerpen: AP Hogeschool.

Brinckman, Ph. & Verlsuys, K.(2021). *Naar de kern: de leerlingen en hun leerkracht*. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming. Opgevraagd van <https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2021-10/RAPPORT-OK19%20oktober.pdf>

Caldwell, P., Horwood, J. (2008). *Using Intensive Interaction and Sensory Integration: A Handbook for Those who Support People with Severe Autistic Spectrum Disorder*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Callier, B., VRT Nieuws (2022, 25/04). Steeds meer kinderen met extra noden in de klas, "maar kinderen krijgen te snel een label". [krantenartikel] Opgevraagd van <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2022/04/25/steeds-meer-zorgkinderen-in-de-klas/>

Clemens, K., Het Nieuwsblad (2022, 01/04). *Binu Singh: "We moeten het probleem oplossen in plaats van het te verschuiven*". [krantenartikel] Opgevraagd van [https://www.nieuwsblad.be/cnt/dmf20220401\\_97737744](https://www.nieuwsblad.be/cnt/dmf20220401_97737744)

Craeynest, P. (2018). *Psychologie van de levensloop: inleiding in de ontwikkelingspsychologie*. Leuven: Acco.

Delepeleire, R. (2010). *Een wereld van verschil: De overstap van het gezinsvervangend tehuis Gandae naar meer kleinschalige woonvormen, met het burgerschapsparadigma als achterliggend denkkader*. [praktijkonderzoek] Gent: Hogeschool Gent. Opgevraagd van [https://www.scriptiebank.be/sites/default/files/sjabloon\\_AP%5B1%5D%20definitief%20echt.pdf](https://www.scriptiebank.be/sites/default/files/sjabloon_AP%5B1%5D%20definitief%20echt.pdf)

Departement Onderwijs & Vorming (2019). *Ondersteuners over het nieuwe ondersteuningsmodel*. Brussel: Vlaamse Gemeenschap. [praktijkonderzoek] Opgevraagd van <https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2021-07/bevraging-ondersteuners-over-ondersteuningsmodel-ER-2019.pdf>

Departement Onderwijs & Vorming (2015). *Kleuterparticipatie*. Brussel: Vlaamse Gemeenschap. [literatuurstudie] Opgevraagd van

[https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2021-07/Kleuterparticipatie\\_Bijlage1\\_Literatuuronderzoek.pdf](https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2021-07/Kleuterparticipatie_Bijlage1_Literatuuronderzoek.pdf)

Dwivedi, K. N. & Harper, P. B. (red.) (2004). *Promoting the emotional wellbeing of children and adolescents and preventing their mental ill health*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Eijgenraam, L. (2020). *Als spelen niet vanzelf gaat: spel voor kinderen met een vraag*. Zeist: Christofoor.

Emerson, E. (2001). *Challenging Behaviour: Analysis and Intervention in People with Severe Intellectual Disabilities*. Cambridge: University Press.

Europese commissie (2015). Gezamenlijk verslag 2015 van de Raad en de Commissie over de uitvoering van het strategisch kader voor Europese samenwerking op het gebied van onderwijs en opleiding (ET 2020) — Nieuwe prioriteiten voor Europese samenwerking op het gebied van onderwijs en opleiding. [verslag] Opgevraagd van [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/NL/TXT/?uri=celex:52015XG1215\(02](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/NL/TXT/?uri=celex:52015XG1215(02)

Ferkany, M. (2008). The educational importance of self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1).

Gheysen, T. (2019). Het M-decreet: wat kunnen cijfers ons vertellen? [artikel] *Caleidoscoop*, 2019 (3), 40-45. Opgevraagd van [https://www.mijnvclb.be/downloads/caleidoscoop/jg31%203%2040\(mdecreet\).pdf](https://www.mijnvclb.be/downloads/caleidoscoop/jg31%203%2040(mdecreet).pdf)

Goldberg, S. (2000). *Attachment and development*. London: Arnold.

Goossens, K., Huyse, M., Vancraeyveldt, C., Vandersmissen, M. (2021). *Stressregulatie in de basisschool*. [website] Leuven-Hasselt: UCLL Research & Expertise – Education & Development. Opgevraagd van <https://research-expertise.ucll.be/nl/projecten/stressregulatie-voor-kinderen-en-leraren-de-basisschool> en <https://www.kalmindeklas.be/>

Harris, M. A., & Orth, U. (2020). The link between self-esteem and social relationships: A meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 119(6), opgevraagd van <https://psycnet.apa.org/fulltext/2019-55803-001.html>

Heijkoop, J. (1995). *Vastgelopen: anders kijken naar begeleiding van mensen met een verstandelijke handicap en ernstige gedragsproblemen*. Amsterdam: Boom.

Janssen-Vos, F. (2004). *Spel en ontwikkeling: spelen en leren in de onderbouw*. Assen: Van Gorcum.

Keen, D., Meadan, H., Brady, N. & Halle, J. (red.) (2016). *Prelinguistic and Minimally Verbal Communicators on the Autism Spectrum*. New York: Springer.

Kog, M., Laevers, F. & Vandenbussche, E. (1993). *Een ervaringsgerichte strategie voor kleuters met sociaal-emotionele problemen*. Leuven: CEGO.

Laevers, F. (red.) (2001). *Procesgericht kindvolgsysteem voor kleuters*. Leuven: Cego.

Laevers, F. (red.) (2010). *Mijn portret: handleiding*. Leuven: Cego.

Moore, C., Dunham, P.J. & Dunham, P. (red.) (2014). *Joint Attention: Its Origins and Role in Development*. London: Psychology Press.

Nevid, Spencer & Greene (2021). *Psychiatrie: een inleiding, 10e editie*. Amsterdam: Pearson Benelux.

Odisee (2022). *Zet je EF-bril op*. [website] Opgevraagd van: <https://www.ef-bril.be/> op 17/04/2022.

Pameijer, N., van Beukering, T. (2015). *Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs: een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering*. Leuven: Acco.

Peeters, W. (2021). *Autisme en probleemgedrag: Naar een betere afstemming tussen kinderen met autisme en hun niet-autistische omgeving*. Antwerpen-Appeldoorn: Garant.

Prodia (2021, november). *Aanvulling Protocolen: Doelgroepen en vereisten inzake diagnostiek in het M-decreet*. [brochure] Opgevraagd van <https://www.prodiagnostiek.be/materiaal/Aanvulling%20protocolen%20Doelgroepen%20en%20vereisten%20diagnostiek%20M-decreet.pdf>

Quill, K. A. (red.) (2000). *Do-watch-listen-say: social and communication intervention for children with autism*. Baltimore: Brookes.

Roeyers, H. (2018). *Interventie bij jonge kinderen met autisme: is vroeger echt wel beter?* [powerpointpresentatie] Gent: Faculteit Psychologie en toegepaste wetenschappen. Opgevraagd op 24/04/2022 van [https://www.ligaautismevlaanderen.be/wp-content/uploads/2019/03/2Roeyers\\_2018\\_Vroeginterventie-compressed.pdf](https://www.ligaautismevlaanderen.be/wp-content/uploads/2019/03/2Roeyers_2018_Vroeginterventie-compressed.pdf)

Rommers, W., Het Nieuwsblad (2022, 26/04). "Vooral meisjes worden nog vaak over het hoofd gezien": expert nuanceert gestegen aantal diagnoses met autisme. [artikel] Geraadpleegd op: [https://www.nieuwsblad.be/cnt/dmf20220426\\_93784099](https://www.nieuwsblad.be/cnt/dmf20220426_93784099)



Singh, B. (2019, 13/08). *Kinderpsychiater Binu Singh gelooft in preventieve zorg*. [artikel] Geraadpleegd op: <https://www.jeugdhulp.be/actua/anderen-aan-het-woord/interview/kinderpsychiater-binu-singh-gelooft-in-preventieve-zorg>

De Schauwer, E. & Van de Putte, I. (2018). *Leren omgaan met diversiteit in de klas*

*Het GOL(L)D-concept in de praktijk*. Tielt: Lannoo.

University of North Carolina (2021). *TEACCH: Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped CHildren*. North-Carolina: UNC School of medicine. Opgevraagd op 23/04/2022 van <https://teacch.com/>

Valkeneers, G., Mestdagh, S. & Benijts, T. (2011). *Gedrag in organisaties: de basis*. Leuven: Acco.

Vignero, G. (2019). *De hechte draad tussen ouder en kind: beter begrijpen van (probleem)gedrag van kinderen thuis, op school en daarbuiten* (herziene druk). Antwerpen-Appeldoorn: Garant.

Warreyn, P., Honoré, J., Roeyers, H. (2015) *Zie wat ik zie, doe wat ik doe*. Aalst: Sig vzw.

Zamzow, R. Spectrumnews (2021, 22/07). *Double empathy, explained*. [artikel] Opgevraagd van <https://www.spectrumnews.org/news/double-empathy-explained/>

Zink, I., Breuls, M. (2019). *Ontwikkelingsdysfasie*. Antwerpen-Apperlidoorn: Garant.

## 9 Lijst met figuren & tabellen

### 9.1 Figuren

Figuur 1: evolutie cijfers ondersteuningen .....	3
Figuur 2: de roos .....	16
Figuur 3: Jasper vs. Impact training (Roeyers, 2018, p. 16) .....	23
Figuur 4: geslacht .....	38
Figuur 5: leeftijd .....	38
Figuur 6: Nederlands als moedertaal .....	38
Figuur 7: jaren Nederlandstalig onderricht .....	38
Figuur 8: procent (on)beantwoorde vragen .....	39
Figuur 9: gedeelde aandacht .....	39
Figuur 10: imitatie .....	40
Figuur 11: spel .....	40
Figuur 12: in groep .....	40
Figuur 13: gevoelens .....	40
Figuur 14: kleuter 1 .....	41
Figuur 15: kleuter 2 .....	41
Figuur 16: kleuter 3 .....	41
Figuur 17: kleuter 4 .....	41
Figuur 18: kleuter 5 .....	42
Figuur 19: kleuter 6 .....	42
Figuur 20: kleuter 7 .....	42
Figuur 21: kleuter 8 .....	42
Figuur 22: kleuter 9 .....	43
Figuur 23: beleving .....	43
Figuur 24: beleving kleuter - leerkracht .....	45
Figuur 25: beleving leerkracht - kleuter .....	45
Figuur 26: beleving kleuter – andere kleuters .....	46
Figuur 27: beleving andere kleuters - kleuter .....	46
Figuur 28: beleving klasgebeuren .....	46
Figuur 29: beleving kleuter - ondersteuner .....	46
Figuur 30: beleving ondersteuner - kleuter .....	47
Figuur 31: beleving kleuter – andere kleuters (ondersteuner) .....	47
Figuur 32: beleving andere kleuters – kleuter (ondersteuner) .....	47
Figuur 33: beleving klasgebeuren .....	47
Figuur 34: meer informatie krijgen .....	50
Figuur 35: mate van inzicht .....	50

## 9.2 Tabellen

Tabel 1: welbevinden in de 4 relatievelden (Laevers, 2001) .....	15
Tabel 2: sociaal-communicatieve vaardigheden (Quill, 2000) .....	18
Tabel 3: top 5 .....	49
Tabel 4: sociaal-emotionele & sociaal-communicatieve ontwikkeling: 3-12 maanden .....	69
Tabel 5: sociaal-emotionele & sociaal-communicatieve ontwikkeling: 12- 24 maanden .....	69
Tabel 6: sociaal-emotionele & sociaal-communicatieve ontwikkeling: 24-36 maanden .....	70
Tabel 7: sociaal-emotionele & sociaal-communicatieve ontwikkeling: 36-48 maanden .....	70
Tabel 8: sociaal-emotionele & sociaal-communicatieve ontwikkeling: 48-60 maanden .....	71
Tabel 9: sociaal-emotionele & sociaal-communicatieve ontwikkeling: 60+ maanden .....	71
Tabel 10: sociaal-communicatieve screening .....	72
Tabel 11: informed consent leerkracht.....	75
Tabel 12: informed consent ouder .....	77
Tabel 13: structureren interventie .....	80
Tabel 14: interventie .....	83
Tabel 15: welbevinden in 4 relatievelden: vragenlijst .....	88
Tabel 16: informed consent ondersteuner .....	90
Tabel 17: gedeelde aandacht (antwoorden).....	92
Tabel 18: imitatie (antwoorden) .....	94
Tabel 19: spel (antwoorden) .....	95
Tabel 20: in groep (antwoorden).....	96
Tabel 21: gevoelens (antwoorden) .....	97

## **10 Bijlagen**

10.1 Bijlage 1: sociaal-emotionele ontwikkeling, sociaal-communicatieve ontwikkeling en talige ontwikkeling

10.2 Bijlage 2: sociaal-communicatieve screening

10.3 Bijlage 3: Informed consent

10.4 Bijlage 4: interventie

10.5 Bijlage 5: de band tussen leerkracht-kleuter, andere kleuters-kleuter, klasomgeving-kleuter

10.6 Bijlage 6: informed consent ondersteuner (beginsituatie)

## 10.1 Bijlage 1: sociaal-emotionele ontwikkeling, sociaal-communicatieve ontwikkeling en talige ontwikkeling

### 3-12 maanden (-1 jaar)

Tabel 4: sociaal-emotionele & sociaal-communicatieve ontwikkeling: 3-12 maanden

m.	3-6	3-12
basis	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sociale glimlach delen</li> <li>- toont gedeelde aandacht</li> <li>- interesse in de spiegel</li> <li>- herhaalt eigen klankimitaties</li> <li>- herhaalt bewegingsimitaties</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- heeft joint attention</li> <li>- geniet van kiekeboe-spelletjes</li> <li>- herhaalt eigen klankimitaties</li> <li>- herhaalt bewegingsimitaties</li> <li>- wijst naar dingen die hem interesseren</li> <li>- trekt aan anderen om aandacht</li> <li>- wuift dag</li> <li>- imiteert gezichtsexpressies, nieuwe acties &amp; éénlettergrepige klanken</li> <li>- toont interesse in actie-reactie spelletjes</li> </ul>
taal	voortalige fase: <ul style="list-style-type: none"> <li>- vocaliseren klanken, hoe ouder hoe meer variatie in klinkers</li> <li>- Rond 7 maand experimenteren met medeklinkers, daarna brabbelen</li> <li>- Rond 8 maand: begrip eenvoudige woordjes</li> </ul>	

### 12-24 maanden (1-2 jaar)

Tabel 5: sociaal-emotionele & sociaal-communicatieve ontwikkeling: 12- 24 maanden

m.	12-18	18-24
basis	<ul style="list-style-type: none"> <li>- toont interesse in leeftijdsgenoten</li> <li>- geniet ervan om anderen te doen lachen</li> <li>- reageert of complimentjes</li> <li>- combineert gebaren, oogblik &amp; woorden</li> <li>- wijst &amp; toont dingen die hem interesseren</li> <li>- imiteert tweelettergrepige woorden &amp; probleemoplossend gedrag van volwassenen</li> <li>- exploreert met speelgoed</li> <li>- repetitief spel met speelgoed</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- toont plezier in bereiken van doel</li> <li>- amuseert anderen</li> <li>- neemt deel aan interactief spel met volwassenen, parallelspeel &amp; ravotten met leeftijdsgenoten</li> <li>- deelt noden, interesse &amp; gevoelens mee</li> <li>- begint gelijken te imiteren &amp; symbolisch speelgoed te gebruiken</li> </ul>
sociale	<ul style="list-style-type: none"> <li>- imiteert eenvoudige handelingen van volwassenen</li> <li>- toont interesse in activiteiten van leeftijdsgenoten</li> <li>- speelt eenvoudige interactieve spelletjes</li> <li>- geniet van luisteren naar eenvoudige verhaaltjes &amp; ravotten</li> <li>- doet mee aan parallelspeel</li> </ul>	
communicatieve	<ul style="list-style-type: none"> <li>- gebruikt wisselende verbale imitatie &amp; non-verbale middelen om in interactie te komen met andere kinderen</li> <li>- combineert gebaren voor alle functies</li> <li>- speelt eenvoudige interactieve spelletjes</li> <li>- combineert gebaren &amp; woorden voor basisfuncties</li> <li>- toont voorkeur wanneer hij mag kiezen</li> </ul>	

taal	vroegtalige fase: <ul style="list-style-type: none"> <li>- productie eerste woordjes</li> <li>- rond 18 maanden ongeveer 50 woordjes verworven + tweewoordzinnen</li> <li>- telegramstijl</li> <li>- spreken over concrete zaken in het hier en nu</li> <li>- korte gesprekjes</li> </ul>
------	---

### 24-36 maanden (2-3 jaar)

*Tabel 6: sociaal-emotionele & sociaal-communicatieve ontwikkeling: 24-36 maanden*

sociale	<ul style="list-style-type: none"> <li>- troost iemand in nood</li> <li>- aanvankelijk symbolisch spel</li> <li>- kan speelgoed delen</li> <li>- doet volwassenen na in het spel</li> <li>- uitgestelde imitatie</li> <li>- meedoen aan spel in kleine groepjes met supervisie</li> </ul>
communicatieve	<ul style="list-style-type: none"> <li>- becommentarieert &amp; beschrijft gebeurtenissen</li> <li>- beantwoordt eenvoudige vragen</li> <li>- helpt anderen non-verbaal</li> <li>- voert eenvoudige gesprekken met volwassenen</li> </ul>
taal	differentiatiefase (2-5 jaar): <ul style="list-style-type: none"> <li>- 2500 woorden begrijpen + 1000 woorden produceren</li> <li>- verschillende woordsoorten: zelfstandig naamwoord, werkwoorden, persoonlijke voornaamwoorden, bezittelijke voornaamwoorden, voorzetsels, lidwoorden, vragende voornaamwoorden</li> </ul>

### 36-48 maanden (3-4 jaar)

*Tabel 7: sociaal-emotionele & sociaal-communicatieve ontwikkeling: 36-48 maanden*

sociale	<ul style="list-style-type: none"> <li>- toont voorkeur bij vriendjes</li> <li>- duidt eigen gevoelens</li> <li>- speelt verschillende rollen in spel</li> <li>- aanvankelijk plezier in spel</li> <li>- doet aan groepsspel met supervisie</li> </ul>
communicatieve	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vertelt een familieverhaal aan de hand van prenten of een eerdere ervaring indien gevraagd</li> <li>- benoemt eigen gevoelens</li> <li>- voert wisselende gesprekken met kinderen</li> <li>- telefoneert in eenvoudige taal</li> <li>- initieert verbaal interactie met andere kinderen</li> <li>- gebruikt doelbewust lichaamstaal en mimiek</li> </ul>
taal	differentiatiefase (2-5 jaar)

## 48-60 maanden (4-5 jaar)

Tabel 8: sociaal-emotionele & sociaal-communicatieve ontwikkeling: 48-60 maanden

sociale	<ul style="list-style-type: none"><li>- heeft een 'goede' vriend</li><li>- speelt samen met anderen</li><li>- ontwikkelt chronologische opbouw in spel</li><li>- volgt eenvoudige spelregels</li><li>- erkent dat andere hulp nodig heeft en geeft hulp</li><li>- doet mee en geniet</li></ul>
communicatieve	<ul style="list-style-type: none"><li>- voert gesprekken met andere kinderen</li><li>- vertelt een bekend verhaal, televisieaflevering... na</li><li>- gebruikt social talk: sorry, excuseer...</li><li>- vertelt een gebeurtenis op een logische manier na</li><li>- weet hoe hij moet reageren op gevoelens van een ander</li><li>- aanvankelijke interpretatie lichaamstaal bij luisteraar</li></ul>
taal	<p>differentiatiefase (2-5 jaar):</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- 5000 woorden begrijpen, 3000 woorden produceren</li><li>- vlot grammaticale regels toepassen</li><li>- mededelende &amp; vraagzinnen vormen</li><li>- begrijpt negatieve zinnen</li><li>- samengestelde zinnen met nevenschikking &amp; onderschikking</li><li>- correcte uitspraak meeste klanken &amp; klankverbindingen</li><li>- correcte vervoeging regelmatige werkwoorden en correcte verbuigingen</li><li>- regelmatige zelfstandige &amp; bijvoeglijke naamwoorden</li><li>- communicatieve intenties verwoorden: onderhandelen, dreigen</li><li>- echte gesprekken voeren, ook over verleden</li><li>- ontwikkeling metalinguïstisch bewustzijn</li></ul>

## 60+ maanden (5+ jaar)

Tabel 9: sociaal-emotionele & sociaal-communicatieve ontwikkeling: 60+ maanden

sociale	<ul style="list-style-type: none"><li>- reageert positief op geluk van anderen</li><li>- heeft veel vrienden</li><li>- volgt groepsregels</li><li>- gebruikt complex volwassen rollenspel</li><li>- speelt spelletjes waar bepaalde vaardigheden en beslissingen voor nodig zijn</li><li>- samenspel</li></ul>
communicatieve	<ul style="list-style-type: none"><li>- communiceert over verschillende onderwerpen</li><li>- past eigen taal aan de nood van de luisteraar aan</li><li>- beoordeelt taal volgens noden van de luisteraar</li><li>- gebruikt taal om te onderhandelen</li></ul>
taal	<p>voltooiingsfase:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- correct uitspreken van alle klanken &amp; klankverbindingen</li><li>- onregelmatige vervoegingen &amp; verbuigingen</li><li>- lange zinnen vormen</li><li>- moeilijke zinsconstructies gebruiken</li><li>- woorden kunnen definiëren &amp; omschrijven verschillen/gelijkenissen tussen woorden</li><li>- pragmatische taalontwikkeling: beter verhalen vertellen, gesprekken voeren, onderhandelen, nuanceren, figuurlijk taalgebruik...</li></ul>

## 10.2 Bijlage 2: sociaal-communicatieve screening

Tabel 10: sociaal-communicatieve screening

categorie	subcategorie	vragen
Gedeelde aandacht	sociale aandacht	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De kleuter stopt zijn activiteit en kijkt op als zijn naam gezegd wordt.</li> <li>- De kleuter kijkt naar het voorwerp dat de leerkracht aanduidt.</li> <li>- De kleuter kan zijn aandacht erbij houden bij een activiteit van 5 minuten.</li> </ul>
	sociaal reguleren	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De kleuter trekt/duwt/manipuleert anderen om iets te vragen.</li> <li>- De kleuter geeft/manipuleert voorwerpen om iets te vragen.</li> <li>- De kleuter wijst naar een voorwerp om iets te vragen.</li> <li>- De kleuter maakt oogcontact terwijl hij wijst om iets te vragen.</li> </ul>
	aandacht	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De kleuter wisselt zijn blik tussen de persoon en het voorwerp waar ze samen naar kijken.</li> <li>- De kleuter geeft een voorwerp aan een andere om een interesse te delen.</li> <li>- De kleuter wijst voorwerpen aan om interesses te delen.</li> </ul>
	behoeften vragen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De kleuter kan om hulp vragen op een constructieve manier (vb. vinger in de lucht steken, juf/meester te zeggen...)</li> <li>- De kleuter vraagt om hulp om een niet constructieve manier (door iemand pijn te doen, door iets stuk te maken...)</li> <li>- De kleuter vraagt om hulp op een onduidelijke manier (naast L. gaan staan, blijven zitten tot L. komt vragen wat hij wil doen...)</li> <li>- De kleuter kan vragen om te stoppen met een activiteit.</li> <li>- De kleuter kan vragen om meer.</li> <li>- De kleuter kan een voorkeur geven voor iets/iemand.</li> <li>- De kleuter kan om eten of drinken vragen als hij honger of dorst heeft.</li> <li>- De kleuter kan vragen naar een specifiek voorwerp of speelgoed.</li> <li>- De kleuter kan vragen om een favoriete activiteit.</li> </ul>
	antwoord geven	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De kleuter kan antwoorden op zijn naam op een vooraf afgesproken manier (vb. door ja te zeggen, door te komen...).</li> <li>- De kleuter kan een voorwerp weigeren.</li> <li>- De kleuter kan een activiteit weigeren.</li> <li>- De kleuter kan een groet beantwoorden: goeiemorgen...</li> </ul>
	prosociale elementen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De kleuter kan vragen naar meer sociaal spel/imitatie.</li> <li>- De kleuter kan vragen naar affectie: knuffel, hand vasthouden...</li> <li>- De kleuter is assertief: ga weg, niet doen...</li> <li>- De kleuter kan iemand troosten die verdrietig is.</li> </ul>
imitatie	wederzijdse actie	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De kleuter gebruikt oogcontact om in contact te komen.</li> <li>- De kleuter imiteert het gedrag van anderen om in interactie te komen.</li> <li>- De kleuter herhaalt een actie met voorwerpen om sociaal spel uit te lokken.</li> </ul>



	imitatie van bewegingen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De kleuter imiteert een beweging met een voorwerp.</li> <li>- De kleuter imiteert een eenvoudige lichaamsbeweging.</li> <li>- De kleuter imiteert twee opeenvolgende bewegingen.</li> <li>- De kleuter imiteert bewegingen uit een eerdere (spel)context .</li> </ul>
	verbale imitatie	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De kleuter imiteert mondbewegingen/geluiden.</li> <li>- De kleuter imiteert woorden.</li> <li>- De kleuter imiteert woorden als ik het vraag.</li> <li>- De kleuter imiteert woorden van een lied, spel, boek...</li> </ul>
spel	alleenspel	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De kleuter voert een stereotype actie met een voorwerp uit (vb: enkel aan wieltes autootje draaien, maar niet met de auto rijden).</li> <li>- De kleuter gebruikt speelgoed op één manier (vb: blokken allemaal naast elkaar zetten).</li> <li>- De kleuter gebruikt speelgoed op meerdere manieren (vb: blokken stapelen, naast elkaar zetten, iets mee bouwen...).</li> <li>- De kleuter kan ongeveer 5 minuten alleen spelen.</li> </ul>
	samenspel	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De kleuter speelt parallel met hetzelfde speelgoed.</li> <li>- De kleuter doet mee aan een groepsspel.</li> <li>- De kleuter kan materiaal delen tijdens het spelen.</li> </ul>
in groep	wachten	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De kleuter kan één minuut wachten tijdens een groepsactiviteit tot hij geholpen wordt.</li> <li>- De kleuter gebruikt een op voorhand afgesproken teken op om zijn beurt te vragen (vb. hand opsteken).</li> <li>- De kleuter staat in de rij.</li> </ul>
	beurt nemen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De kleuter kan beurt nemen tijdens gestructureerde activiteiten.</li> <li>- De kleuter kan beurt nemen tijdens vrije activiteiten.</li> </ul>
	volgen van groeps-instructies	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De kleuter volgt non-verbale instructies: stilte tekens, licht doven...</li> <li>- De kleuter volgt aandachtsgesrichte instructies: iedereen...</li> <li>- De kleuter volgt routinegerichte verbale instructies: opruimen, jas aandoen...</li> </ul>
	bezit	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De kleuter herkent dingen van zichzelf.</li> <li>- De kleuter herkent dingen van anderen.</li> <li>- De kleuter herkent dingen die gedeeld moeten worden.</li> </ul>
	luisteren	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De kleuter luistert naar instructies, naar anderen... tijdens eetmomenten.</li> <li>- De kleuter luistert aandachtig tijdens luisteractiviteiten: verhaal, muziek...</li> <li>- De kleuter luistert naar instructies, naar anderen... tijdens gestructureerd spel: bordspel...</li> <li>- De kleuter luistert naar instructies, naar anderen... tijdens vrij spel, in de speeltuin...</li> </ul>
gevoelens	troosten	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De kleuter kan getroost worden.</li> <li>- De kleuter troost zichzelf.</li> </ul>
	gevoelens uiten	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De kleuter geeft aan als het teveel is en hij even rust nodig heeft.</li> <li>- De kleuter toont waar hij (niet) van houdt.</li> <li>- De kleuter toont gevoelens van boosheid/kwaadheid.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"><li>- De kleuter toont gevoelens van blijheid en verdriet.</li><li>- De kleuter toont gevoelens van kalmte, relaxed-zijn.</li><li>- De kleuter toont wanneer hij gekwetst, ziek of moe is.</li><li>- De kleuter toont gevoelens van angst, zenuwachtigheid.</li></ul>
--	--	---

### 10.3 Bijlage 3: Informed consent

#### INFORMED CONSENT LEERKRACHT

Tabel 11: informed consent leerkracht

Naam van het onderzoeks-project	Effectstudie sociale wederkerigheid na een korte interventie. Het onderzoek maakt deel uit van een praktijkonderzoek binnen de bachelorproef van de opleiding toegepaste psychologie van de Artesis-Plantijn hogeschool Antwerpen en wordt uitgevoerd door studente Eleonora Tilkin-Franssens.
Doel van het onderzoek	In dit onderzoek wordt het effect gemeten op sociale wederkerigheid na een korte interventie op de imitatie- vaardigheden en gedeelde aandacht.
Gang van zaken tijdens het onderzoek	<p>Voorgaande aan het onderzoek wordt u geïnformeerd over de begrippen sociaal-emotionele ontwikkeling, imitatie en gedeelde aandacht, waarbij de link met sociale wederkerigheid en taalontwikkeling besproken wordt. Na bevestiging van deelname krijgt u een vragenlijst toegestuurd, dezelfde vragenlijst vult u na de interventie opnieuw in. Deze vragenlijst is volledig anoniem en u maakt gebruik van een code, waardoor de begin- en eindmeting met elkaar gekoppeld kunnen worden.</p> <p>In het eerste deel van de vragenlijst wordt gepolst naar het geslacht, leeftijdsinterval en kennis van de Nederlandse taal van de kleuter. In het tweede deel van de vragenlijst worden de vaardigheden van de kleuter op sociaal-emotioneel, taal, imitatie en gedeelde aandacht ingeschaald. In het derde deel van de vragenlijst wordt de band tussen de kleuter en u en zijn klasgenootjes bevraagd en wordt zijn gevoel van veiligheid in de klassituatie bevraagd.</p> <p>Alle vragen in de vragenlijst zijn schaalvragen, waardoor het invullen snel kan verlopen.</p> <p>Na de eerste vragenlijst volgt er een korte interventie van 2 weken. In deze interventie wordt aan u – de klasleerkracht – gevraagd wordt om 5 minuutjes per dag een activiteit uit te voeren die de imitatie en gedeelde aandacht vaardigheden versterkt. Deze activiteiten worden op voorhand uitgeschreven.</p> <p>Zoals eerder gezegd volgt na de interventie de vragenlijst opnieuw als eindmeting.</p> <p>Om deel te kunnen nemen aan het onderzoek, dient u klasleerkracht van de kleuter te zijn met een moeilijke contactname en moeten zowel u als de ouders van de kleuter jullie toestemming hebben gegeven om deel te nemen aan het onderzoek.</p> <p>U kan op elk moment tijdens het onderzoek om meer informatie vragen.</p>
Potentiële risico's en ongemakken	Er zijn geen fysieke, juridische of economische risico's verbonden aan uw deelname aan deze studie. U hoeft geen vragen te beantwoorden die u niet wilt beantwoorden. Uw deelname is vrijwillig en u kunt uw deelname op elk gewenst moment stoppen.
Vergoeding	U ontvangt voor deelname aan dit onderzoek geen vergoeding. Door deel te nemen aan dit onderzoek zult u meer inzicht krijgen in de link tussen imitatie, gedeelde aandacht, emotionele ontwikkeling, sociaal-emotionele wederkerigheid en de taalontwikkeling. Het bredere doel van dit onderzoek is nagaan hoe ondersteuners in de toekomst beter op deze problematiek kunnen inspelen en zo de klasleerkracht verder vooruit kunnen helpen.

Vertrouwelijkheid van gegevens	<p>Uw privacy is en blijft maximaal beschermd. Er wordt op geen enkele wijze vertrouwelijke informatie of persoonsgegevens van of over u naar buiten gebracht, waardoor niemand u zal kunnen herkennen.</p> <p>Voordat u de eerste vragenlijst invult, krijgt u een code toegestuurd die u gebruikt om beide vragenlijsten in te vullen (voor- en nameting). Deze code zorgt er enkel voor dat beide metingen aan elkaar gekoppeld kunnen worden.</p> <p>Alle informatie wordt geanonimiseerd verwerkt.</p>	
Vrijwilligheid	<p>Deelname aan dit onderzoek is volledig vrijwillig. Je kunt als deelnemer jouw medewerking aan het onderzoek te allen tijde stoppen zonder hier een reden voor op te geven.</p> <p>Als u wilt stoppen, gelieve dit dan te melden aan de verantwoordelijke student: Eleonora Tilkin-Franssens eleonora.tilkin-franssens@student.ap.be</p>	
Toestemmingsverklaring	<p>Door dit document te ondertekenen, geeft u aan dat u goed bent geïnformeerd over het onderzoek, de manier waarop de onderzoeksgegevens worden verzameld, gebruikt en behandeld en welke eventuele risico's u zou kunnen lopen door te participeren in dit onderzoek</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ik de informatiebrief heb gelezen. Deze geeft uitleg over de aard van de vragen, taken en opdrachten die tijdens het onderzoek zullen aan bod komen. Op elk ogenblik kan ik bijkomende informatie vragen.</li> <li>2. Ik totaal vrijwillig deelneem aan het onderzoek.</li> <li>3. Ik de toestemming geef aan de onderzoeker/student om mijn resultaten op anonieme wijze te bewaren, te verwerken en te rapporteren.</li> <li>4. Ik op de hoogte ben van de mogelijkheden om de deelname aan het onderzoek op ieder moment stop te zetten.</li> <li>5. Ik ervan op de hoogte ben dan ik een samenvatting van de onderzoeksbevindingen kan krijgen.</li> <li>6. Ik heb dit formulier gelezen en begrepen. Al mijn vragen zijn naar mijn tevredenheid beantwoord en ik vrijwillig akkoord ben gegaan met deelname aan dit onderzoek.</li> <li>7. Ik een kopie heb ontvangen van dit toestemmingsformulier dat ook ondertekend is door de student/onderzoeker.</li> </ol>	
Handtekening, plaats en datum	Naam Deelnemer	Naam student/ onderzoeker Eleonora Tilkin-Franssens Studente bachelor Toegepaste Psychologie AP Hogeschool Antwerpen
	Handtekening	Handtekening
	Gelezen en goedgekeurd te ..... (plaats) op ..... (datum)	Datum Plaats

## INFORMED CONSENT OUDER

Beste ouder,

Ik ben Eleonora Tilkin-Franssens, studente toegepaste psychologie en ik ben momenteel bezig met mijn bachelorproef.

De kleuterleid(st)er van uw kind heeft aangegeven dat hij/zij wil deelnemen aan dit onderzoek. Via deze brief wil ik u vragen om uw toestemming om uw kind te laten deelnemen aan dit onderzoek en u op de hoogte stellen van het verloop van mijn onderzoek en wat er gebeurt met de gegevens van uw kind.

*Tabel 12: informed consent ouder*

Doel van het onderzoek	Voor mijn bachelorproef wil ik onderzoeken wat het effect is van een kleuterleid(st)er die 5 minuten per dag, twee weken lang op een vooraf uitgeschreven manier met uw kind bezig is. Tijdens deze 5 minuten zal u kind activiteiten aangereikt krijgen die beroep doen op zijn/haar imitatievaardigheden of die om gedeelde aandacht vragen. · Imitatie is het nabootsen van het gedrag van iemand anders om hetzelfde doel te bereiken. Bv. Stoel naar de kast schuiven om een koekje te nemen omdat je broer/zus dat zo hebt zien doen. Bv. Een ruzie oplossen door stop te zeggen omdat de juf dat ook zo doet. · Gedeelde aandacht is het samen met iemand anders kijken naar een voorwerp/persoon en dit van elkaar weten. Bv. We spelen samen met blokken en zetten om de beurt een blok op de toren. Bv. We kijken samen naar een verhaaltje en lachen allebei om hetzelfde grapje. Bv. Ik roep je naam, je kijkt naar mij en ik stel je een vraag of toon je iets, waarop jij reageert. Zowel gedeelde aandacht als imitatie zijn belangrijk in de taalontwikkeling van kinderen en via dit onderzoek wil ik onderzoeken wat het effect is van hier 2 weken lang 5 minuten per dag dagelijks mee bezig zijn op de ontwikkeling van uw kind.
------------------------	--

<p>Gang van zaken tijdens het onderzoek</p>	<p>De kleuterleid(st)er vult voor en na het onderzoek – 2 weken activiteiten – een vragenlijst in. Deze vragenlijst wordt volledig anoniem ingevuld, de naam van uw kind wordt nergens vermeld, de kleuterleid(st)er gebruikt een code om zichzelf te identificeren.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· In het eerste deel van de vragenlijst wordt er gevraagd naar de volgende informatie over uw kind: geslacht, leeftijdsinterval (bv. 3 jaar 3 maanden – 3 jaar 6 maanden), of de moedertaal Nederlands is en hoe lang u kind al schoolloopt in Het Nederlandstalige kleuteronderwijs.</li> <li>· In het tweede deel van de vragenlijst wordt er gevraagd naar wanneer uw kind vaardigheden op het gebied van imitatie, gedeelde aandacht, spel, zichzelf uitdrukken... inzet: zelden/nooit, enkel één-op-één, enkel in een klein groepje, enkel in de klascontext of overal op school.</li> <li>· In het laatste deel van de vragenlijst wordt er gevraagd naar hoe thuis de kleuter zich voelt in het klasgebeuren en wordt er gevraagd naar de band tussen kleuter-leerkracht en kleuter-andere kleuters.</li> <li>· Daarna wordt er aan de kleuterleid(st)er van uw kind gevraagd om 2 weken lang 5 minuutjes per dag aan de imitatie en gedeelde aandachtvaardigheden van uw kind te werken door hem/haar te betrekken in spel.</li> <li>· Na deze twee weken vult de kleuterleid(st)er opnieuw de vragenlijst in met dezelfde code om zich te identificeren.</li> </ul> <p>Aan de hand van de code kan ik de eerste en tweede meting aan elkaar linken en kan ik nagaan of de activiteiten een effect hebben gehad.</p>
<p>Potentiële risico's en ongemakken</p>	<p>Alle activiteiten die aan uw kleuter worden aangeboden, zijn aangepast aan de leeftijd en worden over het algemeen al aangeboden in het aanbod in een kleuterklas.</p> <p>Tijdens deze twee weken wordt er aan de kleuterleid(st)er gevraagd om deze activiteiten in een specifieke volgorde en op een specifieke manier met uw kind uit te voeren. Uw kind zal op geen enkel moment verplicht worden om deel te nemen aan de activiteit als hij/zij daar geen zin in heeft.</p> <p>Er zijn geen fysieke, juridische of economische risico's verbonden aan de deelname van uw kind aan deze studie. U hoeft geen vragen te beantwoorden die u niet wilt beantwoorden. Uw deelname is vrijwillig en u kunt uw deelname op elk gewenst moment stoppen.</p>
<p>Voordelen</p>	<p>Voor uw kind kan dit onderzoek betekenen dat er beter wordt ingespeeld op zijn/haar noden of dat hij/zij tijdens twee weken extra aandacht van de kleuterleid(st)er krijgt.</p> <p>Voor de kleuterleid(st)er van uw kind kan deelnemen aan dit onderzoek handige informatie aanreiken om beter tegemoet te komen aan de noden van uw kind in de toekomst.</p> <p>Voor mij geeft dit informatie om te bestuderen hoe er vanuit het ondersteuningsnetwerk (ONWOB) beter kan ingezet worden op de imitatie vaardigheden en gedeelde aandacht om de ontwikkeling van een kleuter te stimuleren.</p>
<p>Vertrouwelijkheid van gegevens</p>	<p>Uw privacy en die van uw kind is en blijft maximaal beschermd. Er wordt op geen enkele wijze vertrouwelijke informatie of persoonsgegevens van of over u of uw kind naar buiten gebracht, waardoor niemand u of uw kind zal kunnen herkennen.</p> <p>Alle informatie wordt geanonimiseerd verwerkt.</p>

Vrijwilligheid	Deelname aan dit onderzoek is volledig vrijwillig. Je kunt als deelnemer jouw medewerking aan het onderzoek te allen tijde stoppen zonder hier een reden voor op te geven. Als u wilt stoppen, gelieve dit dan te melden aan de verantwoordelijke student: Eleonora Tilkin-Franssens eleonora.tilkin-franssens@student.ap.be
----------------	---

Als uw meer informatie over dit onderzoek wenst te bekomen, mag u mailen naar: [eleonora.tilkin-franssens@student.ap.be](mailto:eleonora.tilkin-franssens@student.ap.be)

Alvast bedankt om deze brief te lezen en ik hoop dat ik u voldoende geïnformeerd heb.

Met vriendelijke groeten,  
Eleonora Tilkin-Franssens

Door dit document te ondertekenen, geeft u aan dat u goed bent geïnformeerd over het onderzoek, de manier waarop de onderzoeksgegevens worden verzameld, gebruikt en behandeld en welke eventuele risico's u of uw kind zou kunnen lopen door te participeren in dit onderzoek

1. Ik de informatiebrief heb gelezen. Deze geeft uitleg over de aard van de vragen, taken en opdrachten die tijdens het onderzoek zullen aan bod komen. Op elk ogenblik kan ik bijkomende informatie vragen.
2. Ik totaal vrijwillig deelneem aan het onderzoek.
3. Ik de toestemming geef aan de onderzoeker/student om mijn resultaten op anonieme wijze te bewaren, te verwerken en te rapporteren.
4. Ik op de hoogte ben van de mogelijkheden om de deelname aan het onderzoek op ieder moment stop te zetten.
5. Ik ervan op de hoogte ben dan ik een samenvatting van de onderzoeksbevindingen kan krijgen.
6. Ik heb dit formulier gelezen en begrepen. Al mijn vragen zijn naar mijn tevredenheid beantwoord en ik vrijwillig akkoord ben gegaan met deelname aan dit onderzoek.
7. Ik een kopie heb ontvangen van dit toestemmingsformulier dat ook ondertekend is door de student/onderzoeker.

Handtekening, plaats en datum	Naam Deelnemer	Naam student/ onderzoeker Eleonora Tilkin-Franssens Studente bachelor Toegepaste Psychologie AP Hogeschool Antwerpen
	Handtekening	Handtekening
	Gelezen en goedgekeurd te ..... (plaats) op ..... (datum)	Datum Plaats

## 10.4 Bijlage 4: interventie

Probeer de activiteit steeds op de volgende manier te structureren.

Tabel 13: structureren interventie

1.	 Pinterest: Willems, H.	<p>Indien de kleuter een aparte daglijn heeft of de daglijn van de klas al goed volgt, zorg er dan voor dat je een picto/foto van de kleuter/voorwerp/... ophangt bij het moment dat jij gekozen hebt. Op deze manier kan je de kleuter eraan laten wennen dat er een werkmoment met jou komt. Als de kleuter er al aandacht voor heeft, kan je hem er 's morgens al op attent maken dat het moment er dan aankomt en/of de andere kleuters erop attent maken dat ze je gedurende dat moment even met rust moeten laten.</p>
2.	 © lobbesspeelgoed.be	<p>Zoek het materiaal bij elkaar dat je nodig hebt en leg het klaar op de gekozen plaats.</p>
3.	 © calendar.com	<p>Zorg ervoor dat je een plekje hebt met zo min mogelijk prikkels en afleiding waar je eventjes ongestoord de activiteit met de kleuter kan uitvoeren.</p> <p>Zoek dus een rustig plekje met niet te veel afleiding. Er zijn dus best niet teveel andere kleuters of speelgoed in de buurt die alle aandacht van de kleuter trekken. Het is er best ook niet te lawaaierig (denk aan luide muziek) en er is geen geurhinder (denk aan sanitair, de keuken, de vuilbak...). Door op deze zaken te letten, is er meer kans dat de kleuter aandacht voor jou zal hebben en dat je dus aan de imitatie en gedeelde aandacht vaardigheden kan werken.</p>





<p>4.</p>	 <p>© Freepic</p>	<p>Benader de kleuter rustig langs de voorkant op ooghoogte zodat je in zijn/haar gezichtsveld komt. Vraag rustig aandacht op de manier die de kleuter het liefste heeft. Bv. Zeg enkele keren de naam van de kleuter, raak de hand van de kleuter rustig aan, geef een voorwerp dat spel betekent voor de kleuter aan de kleuter of houd een afbeelding van samen met de leerkracht spelen binnen het gezichtsveld van de kleuter.</p>
<p>5.</p>	 <p>© wbur.org</p>	<p>Neem de kleuter mee naar de rustige plaats op de manier die voor jullie beiden de voorkeur geniet. Bv. Een hand geven, de kleuter neemt het voorwerp/de prent mee naar de afgesproken plaats...</p>
<p>6.</p>	 <p>© kleurenklok &amp; Youtube</p>	<p>Zet eventueel een klokje (visueel: time timer, kleurenklok, zandloper... of auditief GSM-alarm, keukenwekker...) om aan te geven wanneer de 5 minuten over zijn.</p> <p>De 5 minuten zijn flexibel. Als je het gevoel hebt dat de kleuter minder of meer tijd aankan, kan je zelf kiezen of je kiest voor 1, 2, 3, 4, 5 minuten of meer voor de sessie start.</p> <p>Let erop dat als je de tijd korter wil maken tijdens een sessie, je dit niet in het zicht van de kleuter doet, zodat de start en het einde op een gestructureerde manier gerespecteerd blijven.</p>
<p>7.</p>	 <p>© Shutterstock</p>	<p>Voer de activiteit uit op een rustige manier uit, zonder te dwingen of te forceren. Probeer de aandacht te trekken en vast te houden tijdens de activiteit, maar als dit niet lukt mag je het loslaten. Ondertussen ben je aan het werken aan het structureren van een werkmoment en kan het zijn dat deze eerste stap nog te veel van de kleuter vraagt.</p> <p>Als de kleuter weggaat, vraag hem dan steeds op een vriendelijke, maar kordate manier om terug te komen tot de activiteit gedaan is, gebruik hierbij dezelfde manier als waarop je de kleuter hebt gevraagd om mee te doen. Wijs hierbij eventueel naar het klokje om te tonen dat de activiteit bijna gedaan is.</p>


8.	 <p>SMOG</p>	<p>Is de activiteit gedaan? Wijs dan naar het klokje als je er eentje gezet heb en zeg dat de activiteit gedaan is, eventueel ondersteund door een gebaar (vb. SMOG of een gebaar dat je zelf altijd gebruikt als iets gedaan is). Als de kleuter nog interesse toont en je zelf nog tijd hebt, kan je beslissen om de activiteit enkele minuten lang verder te zetten.</p> <p>Als het genoeg is voor één van jullie beiden of voor beiden, breng de kleuter dan terug naar de klas en help de kleuter indien nodig om opnieuw te starten met het activiteitenaanbod in de klas.</p> <p>Eventueel kan je aan de kleuter via de daglijn duidelijk maken wat het vervolg van het klasverloop is.</p>
9.		<p>Extra aandachtspunten:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Als het kind je als een werktuig behandelt (vb. de kleuter gebruikt jouw hand om een actie uit te voeren (zoals een deur te openen), zonder dat je het gevoel hebt dat er contact gemaakt wordt), probeer er dan een contactmoment van te maken door te vragen of de kleuter een voorwerp/iets nodig heeft.</li> <li>- Benader de kleuter op een rustige manier, verwoord wat je doet en houd je bewegingen traag.</li> <li>- Respecteer het als de kleuter angstig wordt of stop zegt. Pas je gedrag dan aan zonder de activiteit helemaal te stoppen. Zeg zelf ook stop als iets niet ok voor je aanvoelt.</li> </ul>



Dit zijn de tien activiteiten die je gedurende 2 weken kan uitvoeren. Je mag zelf de volgorde kiezen. Als je het gevoel hebt dat een bepaalde activiteit jou of je kleuter niet ligt, dan mag je deze vervangen door een andere activiteit en deze dus twee of meerdere keren uitvoeren.



Je kan er dus voor kiezen om één activiteit 10 keer uit te voeren in plaats van elke dag een andere te kiezen, zolang je focus ligt op het stimuleren van imitatie (gedrag nabootsen) en gedeelde aandacht (bewust samen iets doen).



Tabel 14: interventie

	Materiaal	Activiteit	Focus
1	<p>Rollend of schuivend materiaal: een bal, een auto, een auto, of... (zoek naar iets dat de kleuter kent en leuk vindt)</p>	 <p>© Averbode</p> <p>Ga tegenover elkaar zitten en rol/schuif het voorwerp om de beurt naar elkaar toe.</p> <p>Als het heen-en-weer nog moeilijk gaat, kan je er voor kiezen om de kleuter enkel voorwerpen te laten ontvangen (zorg dan dat je er genoeg hebt) of voorwerpen naar jou rolt/schuift.</p>	<p>Gedeelde aandacht:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- probeer de aandacht van de kleuter te trekken voor je het voorwerp rolt/schuift door eerst zijn/haar naam te zeggen of het voorwerp een aantal keer in het gezichtsveld heen en weer te bewegen.</li> <li>- Rol de bal niet als je geen aandacht hebt.</li> <li>- Uitbreiding: Je kan de kleuter stimuleren om aandacht van jou te vragen door weg te kijken en het voorwerp niet op te vangen tot hij/zij aandacht van jou vraagt.</li> </ul> <p>Imitatie:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rol/schuif het voorwerp na een tijdje op een andere manier en houdt deze andere manier aan tot de kleuter je nabootst.</li> </ul>
2	<p>Spiegel</p>	 <p>Gekke bekken trekken.</p>	<p>Gedeelde aandacht en imitatie:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tik op de spiegel of wijs om de aandacht te trekken.</li> <li>- Trek een gekke bek en stimuleer de kleuter om na te doen. Eerst dingen die hij/zij al kent uit de klas (vb. mond ver open, tong uit de mond...)</li> <li>- Als de kleuter na een tijdje spontaan zelf een gekke bek trekt, doe de kleuter dan na en wijs hierop.</li> <li>- Duid aan en verwoord je gezicht. Vraag aan de kleuter om hetzelfde lichaamsdeel bij zichzelf in de spiegel aan te wijzen.</li> </ul>

3	<p>Zak met diertjes waarvan je de beweging kan nadoen (vb. konijn, olifant, giraf...)</p>	 <p>© istockphoto</p> <p>Een diertje uit de zak halen en de beweging nadoen.</p>	<p>Gedeelde aandacht &amp; imitatie:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Toon de zak met diertjes in aan de kleuter, maak hem/haar nieuwsgierig over de bultjes, laat voelen (doe zelf voor). Laat de kleuter er een diertje uithalen. Vraag aan de kleuter wat het diertje is en wat het doet, als de kleuter niet zelf antwoord, doe je het eerst voor met het figuurtje, daarna met je eigen lichaam. Nodig de kleuter aan om het diertje of jezelf na te doen.</li> </ul> <p>Makkelijker: twee diertjes in de zak die heel de tijd terug komen, waardoor het kind na een tijdje zelf de beweging en de geluiden kan voordoen.</p>
4	<p>Kleurstiften : zowel werkende als lege, papier (A3 formaat)</p> <p>2 potjes: één potje met werkende stiften en één potje met lege stiften</p>	 <p>© Baert</p> <p>Tekenen.</p>	<p>Gedeelde aandacht:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Als het kind de frustratie aankan, geef het dan het potje met de lege stiften. Teken ondertussen zelf met de werkende stiften. Wacht tot het kind aandacht vraagt door te wijzen, hand uit te steken, te vragen... achter jouw stift. Geef dan een werkende stift. Laat de stift niet uit je handen trekken.</li> </ul> <p>Gedeelde aandacht &amp; imitatie:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Teken na wat het kind tekent en verwoord wat het aan het tekenen is (lijn omhoog, lusje, kronkel...). Vraag regelmatig verbaal of visueel aandacht van het kind om te tonen dat jij kan wat het kind kan.</li> <li>- Teken iets waar het kind heel geïnteresseerd in is</li> </ul>

<p>5</p>	<p>Blokken die stapelbaar zijn.</p>	 <p>© Zwijsen</p> <p>Samen een toren bouwen.</p>	<p>Gedeelde aandacht:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Begin met het bouwen van een toren. Telkens jij een blok neemt, geef je de kleuter ook een blok.</li> <li>- Vraag aandacht door de naam te zeggen of de blok te tonen in het gezichtsveld en zet de blok op de toren, doe daarna teken dat de kleuter zijn/haar blok mag zetten.</li> <li>- Zet je blokken expres een beetje scheef zodat de toren omvalt, reageer hier (verschrikt, blij, applaus, verdrietig...) op en kijk wat de kleuter doet (kijkt hij je aan, doet hij je na of reageert hij hier niet op?).</li> </ul> <p>Imitatie</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Zoek dezelfde soort blokken om mee te bouwen.</li> <li>- Bouw in de hoogte en/of in de breedte</li> <li>- ...</li> </ul>
<p>6</p>	<p>Kleine stukjes speelgoed</p> <p>Speelgoed bak</p> <p>2 mandjes</p>	 <p>Speelgoedjes opruimen.</p>	<p>Gedeelde aandacht &amp; imitatie:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Geef het kind een mandje en toon het speelgoed dat op de grond ligt. Trek de aandacht en stimuleer het kind om een speelgoedje in het mandje te doen (door een speelgoed aan te reiken of te wijzen) of doe het voor. Is het mandje vol, stimuleer dan om het mandje in de speelgoedbak uit te kiepen en opnieuw te rapen.</li> <li>- Let op dat de kleuter niet ziet hoe je de speelgoedbak in de eerste plaats omkieperde, want dan ben je een oneindig spelletje aan het spelen.</li> <li>- Tip: zet het mandje gestructureerd in tijdens opruimmomentjes in de klas.</li> <li>- Kijk wat er gebeurt als je samen met de kleuter op hetzelfde moment naar hetzelfde speelgoed reikt en hoe je hierin kan bemiddelen. Wie mag het oprapen?</li> </ul>

7	<p>Krijt + speelplaats</p> <p>Fiets, autootjes</p>	 <p>mamaliefde.nl</p> <p>Krijtspoor volgen.</p>	<p>Gedeelde aandacht &amp; imitatie:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Teken grote kronkels over de speelplaats en nodig de kleuter uit om samen met jou op de lijnen te balanceren. Doe het voor.</li> <li>- Laat de kleuter daarna voor jou een spoor trekken.</li> <li>- Je kan de kleuter uitnodigen om met een autootje of op de fiets over het spoor te rijden.</li> <li>- Door korte strepen te trekken kan je springen van streep naar streep of huppelen... Maak de betekenis van kronkels, stippen, strepen voor jullie beiden duidelijk en volg deze zoals ze getekend zijn.</li> <li>- Kom een afspraak eens niet na: bv. Niet springen op strepen, als dit duidelijk afgesproken is. Hoe reageert de kleuter hierop? Hoe kan jij hierop reageren?</li> </ul>
8	<p>Tikkende wekker, GSM die geluid maakt, speelgoedje dat geluid maakt...</p>	 <p>© hema</p> <p>Vind het geluid.</p>	<p>Gedeelde aandacht:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Laat de kleuter het geluid horen, vraag aan een andere kleuter om het geluid makende voorwerp te verstoppen terwijl jullie beiden toekijken. Zoek samen met de kleuter het geluid.</li> <li>- Verstop de wekker terwijl de kleuter toekijkt en laat hem/haar alleen zoeken.</li> <li>- Verstop de wekker terwijl de kleuter niet kijkt, geef signalen als warm/koud om te helpen het voorwerp te vinden.</li> <li>- Laat de kleuter nu het voorwerp nu verstoppen terwijl jij wegkijkt, doe alsof je het niet kan vinden en vraag tips aan de kleuter.</li> </ul>

<p>9</p>	<p>Deksel van een doos</p> <p>Vellen gekleurd papier</p> <p>Speelzand</p> <p>Stokjes of stompe potloden</p>	 <p>© istockphoto</p> <p>Tekenen in zand.</p> <p>Leg de gekleurde papieren geschrant over elkaar in het deksel, strooi er een dun laagje zand over.</p>	<p>Gedeelde aandacht:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vraag de kleuter om aandacht en teken iets in het zand zodat het gekleurd papier zichtbaar is. Spreid het zand opnieuw zodat je tekening weg is. Geef de kleuter nu de kans om met de vinger, potlood, stokje... te tekenen in het zand.</li> <li>- Laat verschillende bewegingen zien als de kleuter deze niet zelf ontdekt: grote plek vrijmaken, stippen zetten, strepen zetten, cirkel trekken...</li> </ul> <p>Imitatie:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Als de kleuter getekend heeft, teken vlak ernaast dan hetzelfde.</li> </ul>
<p>10</p>	<p>Klein speelgoed zonder scherpe randjes dat de kleuter leuk vindt (auto, dino, boerderijdiertje, mannetje).</p>	 <p>© Freepik.com</p> <p>Met het speelgoed rustig zichzelf of elkaar aanraken op de armen, benen, schouder, hoofd...</p> <p>Vraag eerst toestemming door bij jezelf te tonen wat je wilt en stop als de kleuter dit niet leuk vindt.</p> <p>Als jij iets wat de kleuter doet onprettig vindt, verwoord dit dan en vraag om met die actie te stoppen en bied een alternatief aan.</p>	<p>Gedeelde aandacht:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rij/Stap eerst over je eigen been, wandel/rij dan verder met het speelgoedje naar de hand/voet van de kleuter, kijk even naar de lichaamssignalen (is er toestemming?) en richt eventueel de aandacht op het voorwerp), rijd/stap dan over het been van de kleuter.</li> <li>- Als de kleuter het vraagt zonder het van je af te pakken door bv. Hand uit te steken, je naam te zeggen, te wijzen... geef dat het figuurtje dat jij vasthebt of een ander aan de kleuter.</li> <li>- Maak geluidjes om de aandacht te trekken (vb. hap bij dino, beu bij koe, vroem bij auto, maak andere geluidjes als je vastzit (bv op de knie), snel naar beneden racet of een berg opgaat...)</li> </ul> <p>Imitatie:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimenteer met lichaamsdelen, hard, zacht, traag snel.</li> </ul>

## 10.5 Bijlage 5: de band tussen leerkracht-kleuter, andere kleuters-kleuter, klasomgeving-kleuter

Tabel 15: welbevinden in 4 relatievelden: vragenlijst

<p>Hoe voelt de kleuter zich in contact met jou (zijn klasleerkracht)?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Negatief: geeft uiting van sterke onwennigheid, afwijzing of verzet - mijdt de leerkracht opvallend of daagt uit</li><li>● Eerder negatief: ontwijkt soms contact - contact soms krampachtig - stelt zich of heel afhankelijk op of eerder afwerend</li><li>● Neutraal: niet duidelijk wat je voor deze kleuter betekent - contact is oppervlakkig</li><li>● Eerder positief: reageert goed op toenadering - voelt zich meestal goed in het contact - geen tekenen van afstandelijkheid</li><li>● Positief: zoekt spontaan contact - geniet er erg van - geeft blijk van vertrouwen - durft gevoelens te uiten</li></ul>
<p>Hoe voel jij je in contact met de kleuter?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Negatief: je beleving van deze kleuter is negatief - je voelt je gespannen - het is moeilijk hem/haar te accepteren</li><li>● Eerder negatief: je beleving van deze kleuter is gemengd - je hebt het met bepaalde dingen moeilijk</li><li>● Neutraal: je beleving van het contact met dit kind is noch positief noch negatief - er is een oppervlakkige band</li><li>● Eerder positief: je beleeft het contact overwegend als positief - je kan jezelf zijn - je voelt de kleuter vrij goed aan...</li><li>● Positief: je hebt eenuit gesproken positieve beleving- je geniet van het contact- je voelt deze kleuter zeer goed aan...</li></ul>
<p>Hoe voelt de kleuter zich in contact met de kleuters uit zijn klasgroep?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Negatief: de meeste contacten verlopen zeer moeilijk - voelt zich heel onzeker, wijst anderen af of toont agressie</li><li>● Eerder negatief: ontwijkt soms contact - contact soms krampachtig - stelt zich afhankelijk op of eerder afwerend</li><li>● Neutraal: niet duidelijk hoe hij zich voelt in contact met andere kleuters - geen negatieve tekenen</li><li>● Eerder positief: geen afstandelijkheid - staat open voor anderen, vaak bevredigende contacten</li><li>● Positief: zoekt spontaan anderen op - is helemaal zichzelf in contact - geniet van het omgaan met anderen</li></ul>
<p>Hoe voelen de kleuters uit de klasgroep zich tegenover de kleuter?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Negatief: de meesten aanvaarden dit kind niet - uiten zich meestal negatief over hem/haar - wordt gepest</li><li>● Eerder negatief: geen of weinig contact - of soms uitingen merkbaar van onbegrip en niet aanvaarding door anderen</li><li>● Neutraal: wordt noch opvallend positief, noch opvallend negatief benaderd door de anderen</li><li>● Eerder positief: wordt door (sommige) kinderen graag gezien</li><li>● Positief: wordt door heel veel kinderen omringd die hem/haar waarderen - is populair</li></ul>
<p>Hoe beleeft de kleuter het klasgebeuren?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Negatief: voelt zich helemaal niet thuis - heeft een afkeer voor bepaalde activiteiten - toont faalangst</li><li>● Eerder negatief: voelt zich niet echt thuis - mijdt bepaalde hoeken of activiteiten - is nogal onzeker in taaksituaties</li><li>● Neutraal: eerder routinematig patroon in relatie tot aanbod - niet aangesproken, noch onzeker of afkerig</li></ul>



- Eerder positief: voelt zich doorgaans thuis in de klasomgeving - staat open voor prikkels - meestal zelfzeker
- Positief: geniet volop van de klasomgeving - zoekt nieuwe prikkels op - blaakt van zelfvertrouwen

## 10.6 Bijlage 6: informed consent ondersteuner (beginsituatie)

Tabel 16: informed consent ondersteuner

Naam van het onderzoeksproject	Sociale wederkerigheid: van inzicht naar uitzicht. Het onderzoek maakt deel uit van een praktijkonderzoek binnen de bachelorproef van de opleiding toegepaste psychologie van de Artesis-Plantijn hogeschool Antwerpen en wordt uitgevoerd door studente Eleonora Tilkin-Franssens.
Doel van het onderzoek	In dit onderzoek wordt gemeten hoe ondersteuners een kleuter met een moeilijke contactname inschalen op sociale wederkerigheid en wat ze verder nodig hebben om een beter zicht te krijgen op de situatie, de noden van de kleuter en de klasleerkracht en/of hoe ze de kleuter gerichter kunnen ondersteunen in zijn/haar ontwikkeling.
Gang van zaken tijdens het onderzoek	Voorgaande aan het onderzoek wordt u geïnformeerd over de begrippen sociaal-emotionele ontwikkeling, imitatie en gedeelde aandacht, waarbij de link met sociale wederkerigheid en taalontwikkeling besproken wordt. Na bevestiging van deelname krijgt u een vragenlijst toegestuurd. Deze vragenlijst is volledig anoniem. In het eerste deel van de vragenlijst wordt gepolst naar het geslacht, leeftijdsinterval en kennis van de Nederlandse taal van de kleuter. In het tweede deel van de vragenlijst worden de vaardigheden van de kleuter op sociaal-emotioneel, taal, imitatie en gedeelde aandacht ingeschaald. In het derde deel van de vragenlijst wordt de band tussen de kleuter en u en zijn klasgenootjes bevraagd en wordt zijn gevoel van veiligheid in de klassituatie bevraagd. In het laatste deel van de vragenlijst worden uw noden bevraagd. Alle vragen in de vragenlijst zijn schaalvragen, waardoor het invullen snel kan verlopen. Om deel te kunnen nemen aan het onderzoek, dient u ondersteuner van de kleuter te zijn met een moeilijke contactname te zijn en dient uw toestemming van de ouder te hebben om individueel met de kleuter te mogen werken. U kan op elk moment tijdens het onderzoek om meer informatie vragen.
Potentiële risico's en ongemakken	Er zijn geen fysieke, juridische of economische risico's verbonden aan uw deelname aan deze studie. U hoeft geen vragen te beantwoorden die u niet wilt beantwoorden. Uw deelname is vrijwillig en u kunt uw deelname op elk gewenst moment stoppen.
Vergoeding	U ontvangt voor deelname aan dit onderzoek geen vergoeding. Door deel te nemen aan dit onderzoek zult u meer inzicht krijgen in de link tussen imitatie, gedeelde aandacht, emotionele ontwikkeling, sociaal-emotionele wederkerigheid en de taalontwikkeling. Het bredere doel van dit onderzoek is nagaan hoe ondersteuners in de toekomst beter op deze problematiek kunnen inspelen en zo de klasleerkracht verder vooruit kunnen helpen.
Vertrouwelijkheid van gegevens	Uw privacy is en blijft maximaal beschermd. Er wordt op geen enkele wijze vertrouwelijke informatie of persoonsgegevens van of over u naar buiten gebracht, waardoor niemand u zal kunnen herkennen. Alle informatie wordt geanonimiseerd verwerkt.

Vrijwilligheid	<p>Deelname aan dit onderzoek is volledig vrijwillig. Je kunt als deelnemer jouw medewerking aan het onderzoek te allen tijde stoppen zonder hier een reden voor op te geven.</p> <p>Als u wilt stoppen, gelieve dit dan te melden aan de verantwoordelijke student:  Eleonora Tilkin-Franssens  eleonora.tilkin-franssens@student.ap.be</p>	
Toestemmingsverklaring	<p>Door dit document te ondertekenen, geeft u aan dat u goed bent geïnformeerd over het onderzoek, de manier waarop de onderzoeksgegevens worden verzameld, gebruikt en behandeld en welke eventuele risico's u zou kunnen lopen door te participeren in dit onderzoek</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ik de informatiebrief heb gelezen. Deze geeft uitleg over de aard van de vragen, taken en opdrachten die tijdens het onderzoek zullen aan bod komen. Op elk ogenblik kan ik bijkomende informatie vragen.</li> <li>2. Ik totaal vrijwillig deelneem aan het onderzoek.</li> <li>3. Ik de toestemming geef aan de onderzoeker/student om mijn resultaten op anonieme wijze te bewaren, te verwerken en te rapporteren.</li> <li>4. Ik op de hoogte ben van de mogelijkheden om de deelname aan het onderzoek op ieder moment stop te zetten.</li> <li>5. Ik ervan op de hoogte ben dan ik een samenvatting van de onderzoeksbevindingen kan krijgen.</li> <li>6. Ik heb dit formulier gelezen en begrepen. Al mijn vragen zijn naar mijn tevredenheid beantwoord en ik vrijwillig akkoord ben gegaan met deelname aan dit onderzoek.</li> <li>7. Ik een kopie heb ontvangen van dit toestemmingsformulier dat ook ondertekend is door de student/onderzoeker.</li> </ol>	
Handtekening, plaats en datum	Naam Deelnemer	Naam student/ onderzoeker Eleonora Tilkin-Franssens Studente bachelor Toegepaste Psychologie AP Hogeschool Antwerpen
	Handtekening	Handtekening
	Gelezen en goedgekeurd te ..... (plaats) op ..... (datum)	Datum Plaats

## 10.7 Bijlage 7: antwoorden

### 1. Gedeelde aandacht

Tabel 17: gedeelde aandacht (antwoorden)

sub-categorie	vragen	kl 1	kl 2	kl 3	kl 4	kl 5	kl 6	kl 7	kl 8	kl 9
sociale aandacht	De kleuter stopt zijn activiteit en kijkt op als zijn naam gezegd wordt.		3	5	4	4	4	3	4	1
	De kleuter kijkt naar het voorwerp dat de leerkracht aanduidt.	4	3	4	4	3	5	3	4	1
	De kleuter kan zijn aandacht erbij houden bij een activiteit van 5 minuten.	2	1	5	3	3	4	3	5	1
sociaal reguleren	De kleuter trekt/duwt/manipuleert anderen om iets te vragen.	1	4		1	1	4	5	3	1
	De kleuter geeft/manipuleert voorwerpen om iets te vragen.	1	4		1	5	4	3		5
	De kleuter wijst naar een voorwerp om iets te vragen.	5	1		1	5	3	4	4	1
	De kleuter maakt oogcontact terwijl hij wijst om iets te vragen.				3	5	4	5	5	1
aandacht	De kleuter wisselt zijn blik tussen de persoon en het voorwerp waar ze samen naar kijken.	4		4		5	5	4	4	3
	De kleuter geeft een voorwerp aan een andere om een interesse te delen.	5		5	5	3	4	4	5	3
	De kleuter wijst voorwerpen aan om interesses te delen.	5	1	3	4	4	4	4	5	1
behoefte vragen	De kleuter kan om hulp vragen op een constructieve manier (vb. vinger in de lucht steken, juf/meester te zeggen...)	5	4	5	5	5	5	5	5	1

	De kleuter vraagt om hulp om een niet constructieve manier (door iemand pijn te doen, door iets stuk te maken...)	1	5	5	1	1	5	5	4	5
	De kleuter vraagt om hulp op een onduidelijke manier (naast L. gaan staan, blijven zitten tot L. komt vragen wat hij wil doen...)	5	2	5	1	5	3	3	1	5
	De kleuter kan vragen om te stoppen met een activiteit.	5		5	5	5	5	4	5	4
	De kleuter kan vragen om meer.	5		2	5	5	4	4	5	3
	De kleuter kan een voorkeur geven voor iets/iemand.	1	1	4	4	5	3	4	5	1
	De kleuter kan om eten of drinken vragen als hij honger of dorst heeft.	1		1	5	5	3	4	5	1
	De kleuter kan vragen naar een specifiek voorwerp of speelgoed.	2	3	2	5	5	3	3	5	1
	De kleuter kan vragen om een favoriete activiteit.			2	5	5	3	3	5	1
antwoord geven	De kleuter kan antwoorden op zijn naam op een vooraf afgesproken manier (vb. door ja te zeggen, door te komen...).	2		5	2	5	4	3	4	1
	De kleuter kan een voorwerp weigeren.	1		1		1	3	4	4	1
	De kleuter kan een activiteit weigeren.	1		1	5	1	3	4	4	1
	De kleuter kan een groet beantwoorden: goeiemorgen...	5		4	5	5	4	4	5	2
pro- sociale elemen- ten	De kleuter kan vragen naar meer sociaal spel/imitatie.	5	5	3	5	5	3	3	5	1

	De kleuter kan vragen naar affectie: knuffel, hand vasthouden...	4	5	4	5	5	3	3	5	1
	De kleuter is assertief: ga weg, niet doen...	1	5	1	5	1	3	4	5	3
	De kleuter kan iemand troosten die verdrietig is.	5	5	5	5	5	3	4	5	4

## 2. Imitatie

Tabel 18: imitatie (antwoorden)

sub-categorie	vragen	kl 1	kl 2	kl 3	kl 4	kl 5	kl 6	kl 7	kl 8	kl 9
Wederzijdse actie	De kleuter gebruikt oogcontact om in contact te komen.	4	4	5	4	5	5	5	5	1
	De kleuter imiteert het gedrag van anderen om in interactie te komen.	4		3	5	4	5	5	5	
	De kleuter herhaalt een actie met voorwerpen om sociaal spel uit te lokken.			3	5	4	4	5	5	1
imitatie van bewegingen	De kleuter imiteert een beweging met een voorwerp.	1	3	3	3	1	4	4	4	1
	De kleuter imiteert een eenvoudige lichaamsbeweging.	1	3	3	3		3	4	4	2
	De kleuter imiteert twee opeenvolgende bewegingen.	1	3	4			3	5	4	1
	De kleuter imiteert bewegingen uit een eerdere (spel)context.	1	3	4			3	5	4	
verbale imitatie	De kleuter imiteert mondbewegingen/geluiden.		3	2	4	5	4	4	4	
	De kleuter imiteert woorden.	4	3	3	4	5	4	3	5	4

	De kleuter imiteert woorden als ik het vraag.	4	3	4	4	5	4	3	5	2
	De kleuter imiteert woorden van een lied, spel, boek...	2	3	2		5	4	5	4	2

### 3. Spel

Tabel 19: spel (antwoorden)

sub-categorie	vragen	kl 1	kl 2	kl 3	kl 4	kl 5	kl 6	kl 7	kl 8	kl 9
alleenspel	De kleuter voert een stereotype actie met een voorwerp uit (vb: enkel aan wieltes autootje draaien, maar niet met de auto rijden).	1	5	1	1	1	3	5	4	
	De kleuter gebruikt speelgoed op één manier (vb: blokken allemaal naast elkaar zetten).	1	5	1		1	3	5	4	4
	De kleuter gebruikt speelgoed op meerdere manieren (vb: blokken stapelen, naast elkaar zetten, iets mee bouwen...).	4		5	5		4	3	4	1
	De kleuter kan ongeveer 5 minuten alleen spelen.	1	1	5	2	1	3	3	4	2
samen-spel	De kleuter speelt parallel met hetzelfde speelgoed.	2	1	1	3	5	3	3	5	1
	De kleuter doet mee aan een groepsspel.	5	5	3	3	5	4	5	5	3
	De kleuter kan materiaal delen tijdens het spelen.	5	1	3	5	5	4	5	5	1

#### 4. In groep

Tabel 20: in groep (antwoorden)

sub-categorie	vragen	kl 1	kl 2	kl 3	kl 4	kl 5	kl 6	kl 7	kl 8	kl 9
wachten	De kleuter kan één minuut wachten tijdens een groepsactiviteit tot hij geholpen wordt.	5	1	5	3	5	4	2	5	1
	De kleuter gebruikt een op voorhand afgesproken teken op om zijn beurt te vragen (vb. hand opsteken).	5	5	5	5	5	5	4	5	3
	De kleuter staat in de rij.	5	1	5	2	5	4	3	5	2
beurtnemen	De kleuter kan beurtnemen tijdens gestructureerde activiteiten.	4	1	5	4	5	4	4	5	2
	De kleuter kan beurtnemen tijdens vrije activiteiten.	4	1	5	5	5	5	4	5	
volgen van groepsinstructies	De kleuter volgt non-verbale instructies: stilte tekens, licht doven...	4	1	5	5	3	5	5	5	1
	De kleuter volgt aandachtsgesichte instructies: iedereen...	5		5	5	5	5	5	5	1
	De kleuter volgt routinegerichte verbale instructies: opruimen, jas aandoen...	4	2	1	1	4	4	4	2	1
bezit	De kleuter herkent dingen van zichzelf.	1	1	3	1	1	3	3	1	1
	De kleuter herkent dingen van anderen.			5		5	3	3		1
	De kleuter herkent dingen die gedeeld moeten worden.			5		1	4	3	5	1
luisteren	De kleuter luistert naar instructies, naar anderen... tijdens eetmomenten.	5	4	5	2	4	5	4	5	5



	De kleuter luistert aandachtig tijdens luisteractiviteiten: verhaal, muziek...	5		3	2	4	5	4	5	1
	De kleuter luistert naar instructies, naar anderen... tijdens gestructureerd spel: bordspel...	5		5	4	4	5	4	5	1
	De kleuter luistert naar instructies, naar anderen... tijdens vrij spel, in de speeltuin...	5		5		5	5	4	5	3

## 5. Gevoelens

Tabel 21: gevoelens (antwoorden)

Sub-categorie	vragen	kl 1	kl 2	kl 3	kl 4	kl 5	kl 6	kl 7	kl 8	kl 9
troosten	De kleuter kan getroost worden.	4		4		5	5	4		1
	De kleuter troost zichzelf.			5			5	5		
gevoelens uiten	De kleuter geeft aan als het teveel is en hij even rust nodig heeft.	2		5	1	5	4	4	5	2
	De kleuter toont waar hij (niet) van houdt.	1	1	1	1	5	4	4	5	1
	De kleuter toont gevoelens van boosheid/kwaadheid.	1	5	1	1	1	4	4	1	4
	De kleuter toont gevoelens van blijheid en verdriet.	1	4	1	1	1	4	4	1	2
	De kleuter toont gevoelens van kalmte, relaxed-zijn.	1	1	5	1		4	4	1	3
	De kleuter toont wanneer hij gekwetst, ziek of moe is.	1	4	1	1	5	5	4	1	3

	De kleuter toont gevoelens van angst, zenuwachtigheid.	1		1		5	5	4	1	5
--	--	---	--	---	--	---	---	---	---	---