



Universiteit Gent  
Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen

Vakgroep Sociaal Werk en Sociale Pedagogiek

Academiejaar 2015 - 2016

# Het welbevinden van de jongste kleuters tijdens de middagpauze in het kleuteronderwijs

Imke Kint

Masterproef neergelegd tot het behalen van de graad van Master of Science in het  
Sociaal Werk

Promotor: Prof. Dr. Michel Vandenbroeck

# **“Het welbevinden van de jongste kleuters tijdens de middagpauze in het kleuteronderwijs”**

Imke Kint – 01105649

Academiejaar 2015 - 2016

Master Sociaal Werk

Promotor: Prof. Dr. Michel Vandenbroeck

## **Abstract**

De middagpauze als concrete case van zorg in het kleuteronderwijs is een onderwerp dat maar al te vaak onderbelicht gebleven is. In dit overwegend kwalitatief onderzoek werd het welbevinden van de jongste kleuters (2,5 – 3 jaar) tijdens de middagpauze geobserveerd met behulp van het zelfevaluatie-instrument ZiKo. De organisatie van de middagpauze in elke school werd eveneens in kaart gebracht. Vervolgens werd op zoek gegaan naar mogelijke verklaringen voor de hoge en lage scores van welbevinden, en werden de resultaten via een semigestructureerd interview ook voorgelegd aan de directies. Uit het onderzoek kwam naar voor dat de jongste kleuters het eet- en speelmoment op de middag op een verschillende manier beleven. Zowel tussen als in scholen kan het welbevinden van de jongste kleuters variëren tussen zich (op en top) goed voelen, ontspannen zijn en tot rust komen, afwezig zijn en zich niet zo goed voelen. Samenvattend kan gesteld worden dat volgende elementen het welbevinden van de jongste kleuters beïnvloeden: aanbod in de eetzaal en op de speelplaats, sfeer en relaties met andere kinderen, organisatorische aspecten en begeleiders. Ook vermoeidheid en de instap van de jongste kleuters in het kleuteronderwijs zijn van invloed. In vrijwel alle scholen vertoonde een klein aantal van de jongste kleuters signalen van vermoeidheid, toch geeft het dominante discours van maximale kleuterparticipatie op jonge leeftijd geen aanleiding tot een verdere structurering van het handelen met extra zorg voor vermoeide kleuters op de middag. Het is nodig om de middagpauze in het kleuteronderwijs niet als overgebleven tijd te beschouwen, en extra aandacht te hebben voor de zorg en het welbevinden van de jongste kleuters.

## Voorwoord

Het zit erop. De masterproef is geschreven. Met dit voorwoord zou ik graag enkele mensen willen bedanken voor de steun en het vertrouwen bij de realisatie van deze masterproef.

Eerst en vooral zou ik graag mijn promotor Professor Michel Vandenbroeck willen bedanken voor de uitstekende begeleiding. Zijn kritische inzichten en feedback zijn van onschatbare waarde geweest. Ook dank aan Hester Hulpia en Charlotte Van Cleynenbreughel (CEGO) voor de kennismaking met het zelfevaluatie-instrument ZiKo.

Eveneens mij oprechte dank aan de scholen die hebben meegewerkt aan dit onderzoek. Jullie openheid en bereidwilligheid zijn zeer gewaardeerd.

Tot slot wil ik ook mijn ouders, vriendinnen en vriend Stijn Van den heuvel bedanken. Hun steun en geloof in mijn kunnen zijn niet onder woorden te brengen. Ook extra dank aan Lieve Laureys voor het nalezen van mijn masterproef en het verbeteren van spellingsfoutjes.

Zonder de hulp van al deze mensen zou deze masterproef niet tot stand gekomen zijn. Een welgemeende dank jullie wel hiervoor.

# Inhoud

Abstract.....	1
Voorwoord .....	2
Inleiding.....	5
1. Literatuurstudie.....	6
1.1. Kleuteronderwijs in Vlaanderen.....	6
1.2. Investeren in jonge kinderen .....	8
1.2.1. Gedeelde verantwoordelijkheid .....	8
1.2.2. Early intervention en levenslang leren .....	8
1.3. Zorg en educatie in het kleuteronderwijs.....	9
1.3.1. Een tendens naar verschooling .....	10
1.3.2. Kritieken op verschooling .....	11
1.3.3. De middagpauze in het kleuteronderwijs: een case van zorg.....	12
1.4. Het welbevinden van de jongste kleuters.....	14
1.4.1. Welbevinden: een definitie .....	14
1.4.2. Een kwetsbare transitie .....	15
2. Probleemstelling.....	17
3. Methodologie .....	18
3.1. Onderzoeksopzet.....	18
3.2. Dataverzameling .....	18
3.2.1. Plaats.....	18
3.2.2. Onderzoeksprocedure .....	19
3.2.3. Methoden van dataverzameling .....	19
3.2.4. Onderzoeksparticipanten en –context.....	20
3.3 Analyse.....	25
3.4 Kwaliteit van het onderzoek .....	25
3.4.1. Positie van de onderzoeker.....	25
3.4.2. Betrouwbaarheid.....	26
3.4.3. Validiteit.....	26
4. Resultaten .....	27
4.1. Het welbevinden van de jongste kleuters tijdens de middagpauze.....	27

4.1.1. Zich (op en top) goed voelen .....	27
4.1.2. Ontspannen zijn en tot rust komen .....	28
4.1.3. Afwezig zijn.....	29
4.1.4. Zich niet goed voelen .....	30
4.2. Verklaringen voor de scores van welbevinden.....	30
4.2.1. Aanbod .....	30
4.2.2. Sfeer en relaties.....	32
4.2.3. Organisatorische aspecten .....	34
4.2.4. Begeleiders.....	37
4.2.5. Kindfactoren en bijzondere omstandigheden: vermoeidheid bij de jongste kleuters .....	40
4.3. De middagpauze door de ogen van de directies.....	41
5. Discussie en conclusie .....	44
Belangrijkste beschouwingen .....	44
Beperkingen van het onderzoek.....	48
Aanbevelingen voor verder onderzoek.....	49
Bibliografie .....	50
Bijlagen .....	56
Bijlage 1: Voorbeeld van een rapport .....	56
Bijlage 2: Informed Consent.....	61

## Inleiding

De laatste jaren is de kwaliteit van zorg en educatieve voorzieningen meer focus van politieke discussie (Van Laere, Peleman & Pulinx, 2015). De middagpauze als concrete case van zorg in het kleuteronderwijs is echter een onderwerp dat maar al te vaak onderbelicht gebleven is. Concreet wordt met deze masterproef de vraag gesteld naar het welbevinden van de jongste kleuters tijdens de middagpauze in het kleuteronderwijs. Hoe de jongste kleuters het eet- en speelmoment op de middag beleven zou een waardevol perspectief kunnen bieden op de organisatie van de middagpauze, en zou eveneens een belangrijk licht kunnen werpen op het beleid inzake kleuterparticipatie op jonge leeftijd.

In het eerste hoofdstuk wordt verwezen naar belangrijke literatuur in het veld van Early Childhood Education and Care, en worden de centrale onderzoeksbegrippen verhelderd. Er wordt onder meer ingegaan op het kleuteronderwijs in Vlaanderen, investeren in jonge kinderen, zorg en educatie in het kleuteronderwijs met specifieke aandacht voor de middagpauze in het kleuteronderwijs als een case van zorg, en het welbevinden van de jongste kleuters. Vervolgens wordt ook de probleemstelling met aansluitende onderzoeksvragen geformuleerd. Hoofdstuk 3 is voorbehouden voor de methodologie. Hier wordt het onderzoeksopzet, de dataverzameling (plaats, onderzoeksprocedure, onderzoeksmethoden, onderzoeksparticipanten- en context) en de data-analyse besproken. Ook de kwaliteit van het onderzoek wordt hier toegelicht. In hoofdstuk 4 worden de resultaten opgedeeld in drie delen. In het eerste deel wordt de variatie in het welbevinden van de jongste kleuters tijdens de middagpauze beschreven. In het tweede deel wordt op zoek gegaan naar mogelijke verklaringen voor de hoge en lage scores van welbevinden en wordt de organisatie van de middagpauze in kaart gebracht. Tot slot wordt een apart onderdeel gewijd aan de feedback van de directies. In hoofdstuk 5 wordt de terugkoppeling gemaakt naar de onderzoeksvragen en de theorie, en worden ook conclusies getrokken. Nadien worden de beperkingen van het onderzoek besproken en worden een aantal aanbevelingen geformuleerd voor verder onderzoek.

# 1. Literatuurstudie

## 1.1. Kleuteronderwijs in Vlaanderen

Internationaal gezien valt het kleuteronderwijs onder de noemer Early Childhood Education and Care (ECEC). ECEC verwijst naar zowel zorg- als educatieve voorzieningen voor jonge kinderen vóór aanvang van de leerplichtleeftijd. In verschillende landen zijn verschillende ECEC systemen waar te nemen (Kaga, Bennett & Moss, 2010). In Vlaanderen hebben we het zogenaamde split system met zorgvoorzieningen (kinderopvang) voor kinderen van 0 tot 3 jaar en educatieve voorzieningen (kleuteronderwijs) voor 2,5 tot 6-jarigen. In dit systeem valt het kleuteronderwijs onder de bevoegdheid van een ander ministerie (onderwijs) dan de kinderopvang (welzijn, met Kind en Gezin als belangrijk overheidsorgaan), wat voor verschillen in visies en regelgeving zorgt, alsook voor verschillende klemtonen wat betreft zorg en educatie (Kaga et al. 2010).

In Vlaanderen kunnen kinderen tussen 2,5 jaar en 3 jaar voor het eerst naar de kleuterschool (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2015a). Het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2015) voorziet zeven instapmomenten voor de jongste kleuters:

- Na de zomervakantie
- Na de herfstvakantie
- Na de kerstvakantie
- Eerste schooldag van februari
- Na de krokusvakantie
- Na de paasvakantie
- Eerste schooldag na Hemelvaartsdag

Een kleuter van 2,5 jaar mag deze stap zetten ook al is hij/zij nog niet zindelijk (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2015a). Is de kleuter al drie jaar of ouder en gaat hij/zij nog niet naar school dan mag hij/zij op eender welke dag instappen (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2015a). Kleuteronderwijs in Vlaanderen is niet verplicht, maar wordt wel sterk aangeraden. De stap naar de lagere school betekent meteen ook de start van de leerplicht. Het kind mag deze stap zetten in het jaar dat hij/zij 6 jaar wordt op voorwaarde dat het kind in het voorgaande schooljaar minstens 220 halve dagen aanwezig was. Is een kind minder dan 220 halve dagen aanwezig geweest, dan beslist de klassenraad van de lagere school of het kind naar het eerste leerjaar mag gaan, ofwel moet overzitten in de kleuterschool (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2015a) afgezien van het feit dat het kind de lagere schoolleeftijd bereikt heeft. Deze nieuwe toelatingsvoorwaarde betekent dat de overstap naar het lager onderwijs veeleer een voorwaardelijk recht is met een

aanzienlijke discretionaire bevoegdheid van de klassenraad, en betekent de facto een verlaging van de leerplicht voor sommige kinderen, wat op zich toch wel een bijzonder vreemde regelgeving is.

Kleuteronderwijs in Vlaanderen kent een hoge participatiegraad. 82,2% van de 2-jarigen, en maar liefst 99% van de 5-jarigen zijn ingeschreven in een kleuterschool, zo blijkt uit een studie door het Departement Onderwijs en Vorming (2015) over inschrijvingen en aanwezigheden van kleuters in het onderwijs. Ondanks deze hoge participatiecijfers bereikt de kleuterschool een kleine groep kinderen niet of onvoldoende. Hoge participatiecijfers willen namelijk niet zeggen dat elk kind ook daadwerkelijk regelmatig aanwezig is. Volgens deze studie is de evolutie van het aantal-niet ingeschreven kleuters en afwezige kleuters tussen 2008 en 2015 voor elke leeftijdsgroep stabiel gebleven (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2015b). 1,4% van de kleuters zijn niet ingeschreven in een school in het schooljaar 2014-2015 (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2015b). Voor de periode 2013-2014 zijn 10,9% van de kleuters tussen 2 en 5 jaar vaak afwezig geweest (Vlaams ministerie van onderwijs en Vorming, 2015b). De afwezigheid zou het grootst zijn onder kinderen met een andere thuistaal, kinderen van laaggeschoolde of werkloze ouders of kinderen met een andere nationaliteit (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2015b). Deze groep is ook minder vaak vroegtijdig ingeschreven in het kleuteronderwijs (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2015b). Verder toont deze studie aan dat niet-vroegtijdig ingeschreven kinderen of vaak afwezige kinderen meer kans op schoolse achterstand oplopen (Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2015b).

Deze schaduw over het kleuteronderwijs kadert in een bezorgdheid over de resultaten van het Programme for International Student Assessment (PISA), een internationaal onderzoek onder toezicht van de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO). Vlaamse leerlingen presteren hier gemiddeld zeer goed, maar nergens is de kloof tussen de sterke en zwakke leerlingen zo groot als in Vlaanderen, en deze onderwijskloof zou verband houden met sociale afkomst (Hirtt, Nicaise & De Zutter, 2013). Vlaanderen is met andere woorden 'kampioen in wiskunde, maar ook in ongelijkheid' (Vandenbroucke, 2004-2009). De onderwijskloof in Vlaanderen zou bovendien reeds starten op zeer jonge leeftijd, met name in het kleuteronderwijs (Hirtt et al., 2013). In het 'Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs' stellen Groenez, Van den Brande & Nicaise (2003) dat participatie aan het kleuteronderwijs geen zaak is van etnisch-culturele verschillen, maar van verschillen in sociaal-economische status. Uit hun onderzoek blijkt dat kinderen uit lagere sociale klassen doorgaans later starten met kleuteronderwijs, en bijgevolg vaker vertraging oplopen (Groenez et al., 2003). Deze onderwijskloof zou zich verder ontwikkelen met het onderwijsniveau (Groenez et al., 2003). Wat wil zeggen dat ons onderwijs tekort



schiet inzake gelijke kansen, en sociale ongelijkheid eerder reproduceert dan dat het sociale ongelijkheid afzwakt (Hirtt, Nicaise & De Zutter, 2013).

## **1.2. Investeren in jonge kinderen**

“Investing in young children is the responsible thing to do. It is also the smart thing to do.” (Naudeau et al., 2011). Met deze woorden introduceert de Wereldbank wat Giddens (geciteerd in Vandenbroeck, 2014) de opkomst van een sociale investeringsmaatschappij noemt. Een maatschappij die zijn verantwoordelijkheid opneemt en waarin kwaliteitsvolle ECEC wordt gezien als een investering in toekomstig succes waarvan het rendement hoog geacht wordt (Europese Commissie, 2011; Naudeau et al., 2011).

### **1.2.1. Gedeelde verantwoordelijkheid**

Centraal in de gezinspedagogiek staat de discussie over de mate waarin opvoeding als een ouderlijke verantwoordelijkheid, dan wel als een gedeelde verantwoordelijkheid begrepen kan worden (Vandenbroeck, 2014). Welbekende organisaties zoals Kind en Gezin, de Wereldbank en Eurochild nemen hierbij het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind (IVRK) als uitgangspunt. In dit kinderrechtenverdrag wordt de overheid aangesproken op zijn verantwoordelijkheid in het realiseren van kinderrechten en het ondersteunen van ouders bij de opvoeding van hun kind (Kind & Gezin, 2014). Hoewel ouders de primaire zorgdragers zijn en blijven voor hun kind, is de vroege kindertijd niet enkel de individuele verantwoordelijkheid van de ouders, maar ook een verantwoordelijkheid van de samenleving (Eurochild, 2014).

### **1.2.2. Early intervention en levenslang leren**

Investeren in jonge kinderen zou ook een zeer slimme (economische) zet zijn. Met dominante paradigma's van 'early intervention' en 'levenslang leren' komt ECEC hoog op de politieke agenda te staan, waar ECEC voornamelijk gezien wordt als een goede start voor het verdere leven en de verdere schoolloopbaan (OECD, 2006, 2012). Er is namelijk een toenemende erkenning dat kwaliteitsvolle ECEC een positieve invloed zou hebben op latere schoolse resultaten, en dat ECEC een belangrijke rol zou spelen in het voorkomen van vroegtijdig schoolverlaten (Europese Commissie, 2014). De vroege kindertijd zou bovendien de meest intensieve periode zijn voor hersenontwikkeling op sociaal, emotioneel en cognitief vlak, waarbij kinderen allerhande basale vaardigheden ontwikkelen waaronder prosociaal gedrag, zelfregulatie, maar ook leerattitudes zoals aandacht, motivatie en volharding om hun verdere schoolcarrière succesvol te kunnen doorlopen (Europese Commissie, 2014; Guerin, 2014). Volgens onderzoek zouden dit net de vaardigheden zijn die vroegtijdig schoolverlaters

missen (Europese Commissie, 2014). De positieve effecten van kwaliteitsvolle ECEC zouden op lange termijn nog zichtbaar zijn, en dit blijkt vooral zo te zijn voor kinderen uit maatschappelijk kwetsbare gezinnen (UNESCO, 2006; Roberts, 2015). In het rapport van de Europese Commissie wordt dit kracht bijgezet: "Early Childhood Education and Care has the potential to give all young people a good start in the world of tomorrow and to break the cycle of disadvantage" (Europese Commissie, 2011, p.1). Ook de Wereldbank onderschrijft de idee dat ECEC de mogelijkheid in zich draagt om sociale ongelijkheid af te zwakken én voor meer gelijke kansen te zorgen (levelling the playing field) (Naudeau et al., 2011). Investeren in jonge kinderen wordt binnen deze paradigma's aldus gezien als een investering in toekomstig succes waarvan het rendement hoog geacht wordt (Europese Commissie, 2011; Naudeau et al., 2011). Het zou niet alleen bijdragen tot de preventie van hardnekkige sociale problemen (zoals schooluitval, werkloosheid, delinquentie en drugsmisbruik ...), maar het zou op lange termijn ook besparingen opleveren op duurdere vormen van welzijn (werkloosheidsuitkering ...), onderwijs (buitengewoon onderwijs ...) en justitie (Allen, 2011; Europese Commissie, 2011; Groenez, 2013).

Bovenstaande evidentie wordt door het beleid, waaronder onze eigen minister van Onderwijs Hilde Crevits, aangegrepen om voornamelijk in te zetten op de eerste jaren, en dan vooral op een maximale participatie aan het kleuteronderwijs (Crevits, 2014a). Hierbij krijgen gezinsondersteunende diensten zoals de Huizen van het Kind en de INLOOP-teams, in samenwerking met Kind en Gezin, een belangrijke rol toegewezen (Crevits, 2014b). Eén maatregel is het investeren in huisbezoeken door Kind en Gezin om ouders te overtuigen van de weldaden van het kleuteronderwijs (Vandenbroeck, 2014).

### **1.3. Zorg en educatie in het kleuteronderwijs**

Waar voorheen vooral de focus werd gelegd op de kwantiteit (beschikbare plaatsen, en maximale kleuterparticipatie) in ECEC, is de laatste jaren de kwaliteit van zorg en educatieve voorzieningen meer focus van politieke discussie (Van Laere, Peleman & Pulinx, 2015):

Early childhood education and care can bring a wide range of benefits – for children, parents and society at large. But the magnitude of the benefits is conditional on *'quality'*. (OECD, 2012, p. 9)

Onder onderzoekers en internationale organisaties zoals UNESCO (2010), OECD (2012) is er een grote consensus dat kwaliteitsvolle ECEC een holistische benadering op leren, zorgen en opvoeden moet uitdragen, opdat zorg en educatie als gelijkwaardige concepten gezien zouden worden. Hoewel de term Early Childhood Education and Care doet

vermoeden dat zorg (care) en educatie (education) gelijkwaardige en onafscheidelijke concepten zijn, is de werkelijkheid anders.

### **1.3.1. Een tendens naar verschoolsing**

Vandaag zien we hoe het 'early intervention' en 'levenslang leren' discours het kleuteronderwijs doordringt in termen van verschoolsing. In deze context wordt kleuteronderwijs beschouwd als een voorbereidende fase op de lagere school, met meer en meer afstemming tussen beiden in termen van voorgeschreven doelen, vereisten en curricula (Kaga et al., 2010). Van de jongste kinderen wordt verwacht dat zij getraind zijn in zindelijkheid, in het luisteren en begrijpen wat de volwassene zegt (Peeters & Hulpia, 2015), en voor de overgang naar de lagere school wordt van kinderen verwacht dat ze kennis en vaardigheden zoals geletterdheid (lezen en schrijven) en wiskunde beheersen (Peters, Ortiz & Swadener, 2015). Door deze benadering van educatie komt de focus meer te liggen op kindgerelateerde uitkomsten eerder dan rekening te houden met allerlei externe factoren zoals bijvoorbeeld de aanpak van lesgeven of de leeromgeving op school of thuis (OECD, 2012). Ook meer spontane activiteiten van kinderen zouden naar de achtergrond verdwijnen (Broström, 2006; Van Laere, Peeters & Vandenbroeck, 2012).

In deze context van verschoolsing lijkt ook de zorg voor kinderen meer en meer in de schaduw te staan van educatie (Van Laere et. al, 2012). Volgens een analyse van Van Laere, Peeters & Vandenbroeck (2012) in opdracht van de Europese Commissie wordt zorg doorgaans geconceptualiseerd als een meer praktische hulp die ervoor moet zorgen dat de lichamelijke behoeften van kinderen (zoals de behoefte aan eten, drinken, beweging, slaap ...) vervuld worden. Deze conceptualisering van zorg kent volgens hen verschillende invullingen (Van Laere, et al. 2012). Allereerst verwijst deze zorgbenadering naar een body-mind dualism dat veronderstelt dat de lichamelijke behoeften van kinderen bevredigd moeten zijn om ervoor te zorgen dat de geest vrij is om te leren (Van Laere, et al. 2012). Een lichamelijke behoefte waar de jongste kleuters nog vaak nood aan hebben is de behoefte aan slaap, en bijgevolg een dutje op de middag. Weinig is echter bekend over de zorg voor vermoeide kleuters in het Vlaamse kleuteronderwijs. Of een school kinderen de mogelijkheid biedt om te slapen is de keuze van de school zelf. Niet elke school beschikt over de nodige infrastructuur of middelen om in een slaapklas te voorzien. Onderzoek toont aan dat het niet laten slapen van jonge kinderen wanneer zij hier nood aan hebben, negatieve gevolgen zou hebben voor hun algemeen welbevinden en het leren in de kleuterklas (Desjean-Perrotta, 2008). Het slapen van jonge kinderen na de middag heeft volgens Desjean-Perrotta (2008) wel degelijk een belangrijke plaats in de kleuterklas, maar niet zonder het te instrumentaliseren aan het schoolse leren. Slaap wordt niet alleen gezien als essentieel voor

een goede gezondheid, het algemeen welbevinden, positief gedrag, maar vooral voor het cognitieve functioneren van het jonge kind en bijhorende schoolse resultaten, en zou bijgevolg eerder een hulpmiddel zijn om het educatieve te bevorderen (Desjean-Perrotta, 2008).

Daarnaast wordt het concept zorg vaak afgeschilderd als een zeer eenvoudige zaak dat door om het even wie gegeven kan worden (Van Laere, et al. 2012). Onder meer door zorgtaken bij de jongste kleuters uit te besteden aan kinderverzorgsters met doorgaans een lager diploma en het 'leren' in handen te laten van kleuterleid(st)ers die overigens over meer professionele mogelijkheden beschikken (Van Laere, et al. 2012; OECD, 2012). In het Europese CoRe-onderzoek<sup>1</sup> (2011) worden deze kinderverzorgsters en ander ondersteunend en omkaderend personeel (zoals speelplaats- en eetzaalbegeleiders) omschreven als de vaak 'onzichtbare assistenten' (Urban et al, 2011). Onzichtbaar in beleidsdocumenten en op formele overlegmomenten, terwijl zij frequent in contact komen met kinderen en belangrijke taken vervullen (Declercq & Vandormael, 2014). Declercq en Vandormael (2014) benadrukken het belang en de krachtige invloed van 'onzichtbare' assistenten in het leven van jonge kinderen: "Voor heel wat kinderen en in heel wat situaties zijn het net deze onzichtbare assistenten die het verschil maken. Dit omdat ze er zijn voor kinderen op momenten dat individuele aandacht mogelijk is, en ook soms erg nodig is." (Declercq & Vandormael, 2014, p.2). Deze individuele aandacht van begeleiders zou zich niet mogen beperken tot de lichamelijke behoeften van de jongste kleuters, maar zou zich moeten verruimen tot alle essentiële basisbehoeften van kinderen (Declercq & Vandormael, 2014). Ook Van Laere, et al. (2012) komen tot de conclusie dat zorg voorbij het fysieke gaat, en ook een emotionele in zich houdt.

### **1.3.2. Kritieken op verschoolsing**

De tendens van 'verschoolsing' van het kleuteronderwijs wordt door Kaga (2008), Moss (2013) en Van Oudenhove (2013) bekritiseerd. Allereerst stelt Kaga (2008) dat er allerlei risico's verbonden zijn aan de verschoolsing van het kleuteronderwijs waaronder de stigmatisering van kinderen uit meer (kans)arme gezinnen en gezinnen met een migratieachtergrond én de opvatting van schoolsucces als een individuele verantwoordelijkheid van kinderen en ouders (Kaga, 2008), wat ook betekent dat het eventuele schoolse falen aan het kind en de ouders wordt toegeschreven. Moss (2013) levert een tweede kritiek door te stellen dat de lagere school de inhoud van het kleuteronderwijs op een koloniserende manier zou sturen. Dit formaliseren van ECEC zou

---

<sup>1</sup> CoRe-onderzoek is een internationaal onderzoek naar de kwaliteit, de competenties en de professionalisering in voorzieningen voor jonge kinderen tussen 0-6 jaar (VBJK, 2016)

zorgen voor een conservatieve en verarmde vorm van kleuteronderwijs (Moss, 2013). Ook Pinedo-Burns (2015) gaat in tegen een enge opvatting van leren door het volgende te citeren: “There is a world of excitement, of mystery, a wonderful world – which we may deny the child unless we see our task more broadly than the preparation of life” (Huebner, zoals geciteerd in Pinedo-Burns, 2015). Door kleuteronderwijs louter te beschouwen als een voorbereiding op (en hulpmiddel voor) het latere schoolse leren, doen we het dus tekort (Van Oudenhove, 2013). Ouders hechten er om tal van redenen belang aan, redenen die gaan voorbij het educatieve. (Van Oudenhove, 2013). In haar masteronderzoek stelt Van Oudenhove (2013) vast dat ouders veel belang hechten aan de sociale functie van het kleuteronderwijs. De kleuterschool geeft kinderen namelijk mogelijkheden om in contact te treden met leeftijdsgenoten én volwassenen (Van Oudenhove, 2013), en deze eerste vorm van socialisatie zou bovendien bijdragen tot het algemeen welbevinden van kleuters (Amerijckx & Humblet, 2015). Ook kleinschalig onderzoek door Gobeyn en De Stercke (2013) toont aan dat ouders, in een context van verschoolsing, vooral vragen hebben over de zorg van hun kind, voornamelijk bij de instap van de jongste kleuters in het kleuteronderwijs. Is mijn kind wel klaar voor de kleuterschool? Wat als mijn kind nog niet zindelijk is? Wat als mijn kind nog een middagdutje nodig heeft? Biedt de school mogelijkheden voor kinderen om te slapen? Kan ik de zorg voor mijn kind wel toevertrouwen aan de school? ECEC zou dus eerder een holistisch benadering op leren, zorgen en opvoeden moeten uitdragen opdat zorg en educatie als gelijkwaardige concepten gezien zouden worden (OECD, 2012).

### **1.3.3. De middagpauze in het kleuteronderwijs: een case van zorg**

De zorg voor kinderen tussen de middag op school kan gezien worden als een concrete case van zorg in het kleuteronderwijs. Deze zorg voor kinderen wordt ook wel de ‘tussenschoolse opvang’ of in Nederlandse termen ‘de overblijf’ genoemd. In Vlaanderen worden dergelijke termen niet gebruikt, daarom zal hier verwezen worden naar de middagpauze. De middagpauze wordt door Smit, Driesen, Sluiter en Meijvogel (2007) als volgt omschreven: “Een goede middagpauze biedt kinderen de gelegenheid om onder begeleiding van volwassenen te eten, te spelen en tot rust te komen” (Smit, et al, p. 19). In haar boek ‘Overgebleven werk. Kinderen tussen de middag op school.’ beschrijft Rineke van Daalen deze middagpauze als de vergeten uithoek van het kleuteronderwijs (van Daalen, 2005). Volgens haar bevindt het zich namelijk op de scheiding tussen zorg en educatie, gezien het zowel elementen van de school als de huiskamer in zich draagt (van Daalen, 2005). In een context van verschoolsing komt zorg echter meer en meer in de schaduw te staan van educatie, waarbij zorgtaken vaak als niet educatief (Vandenbroeck, De Stercke & Gobeyn, 2013), en bijgevolg als minderwaardig worden bestempeld. Van Daalen (2005) stelt

vast dat de zorg voor kinderen tussen de middag op school dan ook vaak als overgebleven werk wordt bekeken, als werk dat overblijft als de ouders en dan vooral de moeders het zelf niet doen, en doorgaans gebrekkig en informeel georganiseerd wordt (van Daalen, 2005). De middagpauze wordt vaak uitbesteed aan begeleiders die over minder kansen beschikken om zich te professionaliseren (van Daalen, 2005; Smit et al., 2007).

In Nederland is er de laatste jaren echter meer aandacht voor de kwaliteit van de middagpauze, onder andere voor de professionalisering van begeleiders, de kwaliteit van maaltijden en de kwaliteit van spel, als essentiële onderdelen van de middagpauze (Smit et al, 2007). Ook in Vlaanderen wil de politieke partij Groen met de 'Refferrevolutie' meer aandacht voor de kwaliteit van maaltijden, de infrastructuur en de bestrijding van kinderarmoede met onder andere de invoering van ééneuromaaltijden (Groen, 2016). Tot nu toe is er weinig bekend over de organisatie van de middagpauze in het Vlaamse kleuteronderwijs. In Vlaanderen zijn basisscholen verplicht om minstens één uur middagpauze te geven (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2015c). Weinig is echter bekend over de organisatie van dit uurtje op de middag gezien scholen alle ruimte krijgen om deze middagpauze invulling te geven (Smit et al , 2007). Wat betreft opvang en toezicht stelt het Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming (2015c) wel dat elke school verplicht moet instaan voor opvang en toezicht tijdens de periode van 'normale' aanwezigheid van kinderen. Deze periode van normale aanwezigheid definieert het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming als een periode die loopt vanaf 15 minuten voor de eerste les 's morgens tot 15 minuten na de laatste les 's middags en vanaf 15 minuten voor de eerste les 's namiddags tot 15 minuten na de laatste les 's avonds (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2015c). Deze 'normale' aanwezigheid veronderstelt dat een middagpauze waar kinderen op school blijven als 'niet normaal' bevonden zou worden. Wat er dan binnen dit uur gebeurt is niet wettelijk geregeld, en het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming voorziet hiervoor ook geen middelen (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2015c). Indien scholen toch extra toezicht en opvang willen voorzien, dan zijn ze wel vrij een financiële bijdrage te vragen aan de ouders (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2015c).

Dat er weinig aandacht is voor de zorg voor kinderen tussen de middag op school in het Vlaamse kleuteronderwijs is toch wel vreemd te noemen, want vooral bij de instap van de jongste kleuters in het kleuteronderwijs is het zorgaspect heel belangrijk (Vlor, 2012). Zorgtaken zoals helpen bij het eten, spelen, toiletbezoek, in bed stoppen ... zijn namelijk inherent educatief (Van Laere, et al., 2012). Leren gaat immers over het leren van het kind in zijn totaliteit. Onderzoek toont aan dat een kwaliteitsvolle middagpauze en dus de zorg voor kinderen tussen de middag op school kan bijdragen tot de integrale ontwikkeling van het kind

(Smit et al, 2007). Wil men het leren in zijn totaliteit ondersteunen dan vereist dit ook aandacht voor het zorgende, waaronder de zorg voor kinderen tussen de middag op school, en voor kinderen, gezinnen, middagbegeleiders, kleuterleid(st)ers, directies en de gemeenschap als 'partners in zorg en educatie' (Van Laere et al., 2012). Volgens Smit et al. (2007) zou de middagpauze dan ook een gedeelde verantwoordelijkheid moeten zijn met een voortdurende onderhandeling tussen de betrokken actoren.

## **1.4. Het welbevinden van de jongste kleuters**

### **1.4.1. Welbevinden: een definitie**

De laatste decennia is het welbevinden van kinderen meer op de voorgrond gekomen als een belangrijke indicator voor een kwaliteitsvolle opvang (Fauth & Thompson, 2009). In de literatuur is echter geen algemeen aanvaarde definitie te vinden van het begrip. Dit onderzoek gaat verder op de visie van het Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs (CEGO). Laevers & Depondt (2008) omschrijven, in het boek 'Ervaringsgericht werken met kleuters in het basisonderwijs', welbevinden als volgt: "Welbevinden is het zich thuis voelen, het zichzelf kunnen zijn, het zich emotioneel veilig voelen, het met volle teugen genieten wat zich uit in spontaneïteit, vitaliteit en innerlijke rust" (Laevers & Depondt, 2008, p.10).

In 2013 werd deze definitie door Laevers, Heylen & Maes (2013) aangevuld:

Welbevinden is een bijzondere toestand van het gevoelsleven, die zich laat herkennen aan signalen van voldoening, genieten, deugd beleven, waarbij de persoon: ontspannen is en innerlijke rust vertoont, voldoening ervaart en vitaliteit uitstraalt, open is en zich voor de omgeving ontvankelijk opstelt, spontaneïteit aan de dag legt en zichzelf is, omdat de situatie tegemoet komt aan zijn basisbehoeften, hij over een positief zelfbeeld beschikt, in voeling is met zichzelf, en in verbondenheid met anderen, waardoor een gave emotionele ontwikkeling gewaarborgd wordt. (Laevers, Heylen & Maes, 2013, p.9)

Welbevinden wijst dus op het emotioneel goed voelen van kinderen (Laevers, et al., 2005) en is van nature een positief begrip (Fauth & Thompson, 2009). Het betekent dat er voldaan is aan de basisbehoeften van een kind (Laevers, et al., 2005). Deze basisbehoeften worden als volgt getypeerd: lichamelijke behoeften (eten, drinken, beweging, slaap ...), behoefte aan affectie, warmte en tederheid, behoefte aan veiligheid, duidelijkheid en continuïteit, behoefte aan erkenning, erbij horen en bevestiging, behoefte om zichzelf als kundig te ervaren en behoefte aan zingeving en morele waarde (Laevers et al., 2005). In welke mate aan de basisbehoeften tegemoet gekomen wordt is het resultaat van een wisselwerking tussen het kind en zijn omgeving (Laevers et al., 2005). Hierbij kan verwezen worden naar het sociaal

ecologisch model van Bronfenbrenner (1979). Dit model erkent de verschillende invloedssferen (kindfactoren, gezin, professionelen, kleuterschool, buurt én het beleid) op de verdere ontwikkeling en het welbevinden van kinderen. Naast de aanpak van de omgeving kunnen ook kindfactoren (vermoeidheid, ziek zijn, pas naar school gaan) en bijzondere omstandigheden (weersomstandigheden, feestje, onbekende begeleiders) het welbevinden van de jongste kleuters beïnvloeden (Laevers, et al., 2005). Ook de instap in het kleuteronderwijs zou een beduidende invloed hebben (Broström, 2005).

#### **1.4.2. Een kwetsbare transitie**

De wetenschappelijke literatuur beschrijft vooral de transitie van het kleuteronderwijs naar het lager onderwijs, en er is veel minder aandacht voor de overgang van thuis of de kinderopvang naar het kleuteronderwijs. Onderzoek van Peeters & Hulpia (2015) wijst op het belang van transities in het onderwijssysteem, en dan vooral bij de jongste kinderen. Niet voor elk kind verloopt deze transitie even vlot. Broström (2005) verwoordt dit zeer krachtig door te stellen dat: “Too many children experience the transition to school as a cultural shock and each day brings too many challenges or the wrong kinds of challenges” (Broström, 2005). Volgens kleinschalig onderzoek blijkt dit vooral zo te zijn voor kinderen die geen ervaring hebben met kinderopvang of kinderen die een andere thuisstaal spreken (Amerijckx & Humblet, 2015; Van Laere, Peleman, & Pulinx, 2015). Kinderen zetten de stap naar het kleuteronderwijs met een rugzak aan ervaringen uit de eigen leefomgeving, waardoor iedere kind de transitie verschillend beleeft (Vrinioti et al., n.d.). Een moeizame transitie zou bovendien sociale en emotionele onrust kunnen veroorzaken met negatieve gevolgen voor de verdere ontwikkeling en het algemeen welbevinden van deze kinderen (Broström, 2005). Daarnaast zou een moeizame transitie niet alleen de verdere ervaring met het kleuteronderwijs op een negatieve manier kleuren, maar zou het ook toekomstige transities beïnvloeden (Amerijckx & Humblet, 2015).

De discussie of een kind al dan niet klaar is voor de stap naar het kleuteronderwijs werd lange tijd gevoerd in termen van schoolrijpheid, waarbij schoolrijpheid eerst en vooral gezien werd als een kenmerk van het kind (Peters, et. Al., 2015; UNICEF, 2012). De laatste tijd gaan er meer stemmen op om het concept schoolrijpheid breder te definiëren met meer aandacht voor de mate waarin scholen en ouders klaar zijn (UNICEF, 2012). Dus niet is het kind klaar, maar zijn *wij* (kinderen, ouders, professionelen, beleid) klaar voor de stap naar de kleuterschool? Volgens Vandenbroeck, De Stercke & Gobeyn (2013) zou de transitie naar het kleuteronderwijs dan ook een voortdurende onderhandeling moeten zijn tussen de ouders, kleuterleid(st)ers, kinderverzorg(st)ers, gemeenschap en beleidsmakers.



In een case study van Peeters en Hulpia (2015) in opdracht van de Europese Commissie wordt aanbevolen om de transitie naar het kleuteronderwijs te beschouwen als een warme overgang tussen thuis en school en opvang en school, met meer aandacht voor de zorg en het welbevinden van de jongste kleuters. Voormalig onderwijsminister Vandenbroucke en de Vlaamse Onderwijsraad formuleerden eerder al een dergelijk advies voor een warme overgang voor peuters naar de kleuterschool (Vlor, 2012).

Welzijn (Kind en Gezin) en Onderwijs zijn ook partners in de zorg voor het jonge kind. Er moet een zachtere overgang komen van opvang naar onderwijs. Op dit ogenblik is de breuk tussen beide systemen nog vrij bruusk. Een aantal ouders zouden hun kind misschien wel een (volledige) dag naar de kleuterschool willen sturen indien er meer welzijn in de school zou zijn: kleinere groepjes, meer aandacht voor het verzorgende aspect, meer mogelijkheden voor kinderen om te slapen zonder 'onverbidde' gewekt te worden omdat de school nu eenmaal uit is. (...). De zachtere overgang tussen opvang en onderwijs moet er ook zijn voor kleuters die al naar school gaan: een naadloze overgang tussen de opvang voor school, de voormiddag op school, de middagopvang, de namiddag op school en de opvang na school. (Vandenbroucke, 2007, p. 12-13)

Deze warme overgang gebeurt niet op één dag, maar vertaalt zich in een proces van continuïteit (Bohan-Baker & Little, 2002). "De transitieperiode begint een tijd voor de kinderen naar school gaan en duurt tot het moment waarop kinderen en gezinnen een gevoel hebben van betrokkenheid bij de school en dat leerkrachten dit gevoel erkennen." (Hayes, zoals geciteerd in Peeters & Hulpia, 2015). Om de transitie naar het kleuteronderwijs vlot te laten verlopen pleiten Peeters en Hulpia (2015) voor continuïteit op vier domeinen: structurele continuïteit (een hechte structurele samenwerking tussen kinderopvang, kleuterschool en lagere school), pedagogische en curriculum continuïteit (afstemming van pedagogische activiteiten, holistische kijk op ECEC), professionele continuïteit (professionelen leren van elkaar) én continuïteit met thuis en de buurt (ouderbetrokkenheid en partnerschap). Uit hun onderzoek blijkt dat positieve transitie op basis van deze vier domeinen een positieve impact zouden hebben op kinderen en ouders (Peeters & Hulpia, 2015). Positieve transitie weerspiegelen zich in een kind dat zich veilig en ondersteund voelt, en zorgen ervoor dat een kind sociale en emotionele veerkracht vertoont in de schoolomgeving, gevoelens van verbondenheid ervaart (sense of belonging) en positieve relaties heeft met professionelen en andere kinderen (Sayers, et al. 2012). Bovendien zouden de effecten van deze transitie zelfs op lange termijn nog zichtbaar zijn (Sayers, et al. 2012), en toekomstige transitie in het onderwijs beïnvloeden (Amerijckx & Humblet, 2015).

## 2. Probleemstelling

Van Laere et al. (2012) stellen dat verder onderzoek naar de conceptualisering van zorg en educatie in het kleuteronderwijs noodzakelijk is. De middagpauze als concrete case van zorg in het kleuteronderwijs is een onderwerp dat maar al te vaak onderbelicht gebleven is. Dit is op zich vreemd te noemen. Aandacht voor het zorgende is vooral bij de instap van de jongste kleuters in het kleuteronderwijs van essentieel belang (Vlor, 2012). Hoe de jongste kleuters dit eet- en speelmoment op de middag beleven zou dan ook een waardevol perspectief kunnen bieden op organisatie van de middagpauze. Daarnaast is ook weinig bekend over de ervaringen van professionelen (directies, middaghulpers, kleuterleid(st)ers, ouders ...). In plaats van de stem van professionelen over het hoofd te zien is het belangrijk hen zoveel mogelijk te betrekken en te kijken welke betekenis zij geven aan de conceptualisering van zorg en educatie in het kleuteronderwijs, in het bijzonder bij de instap van de jongste kleuters (2,5 - 3 jaar). Concreet wordt met deze masterproef de vraag gesteld naar het welbevinden van de jongste kleuters tijdens de middagpauze in het kleuteronderwijs. Dit zal onderzocht worden aan de hand van drie vraagstellingen:

- Hoe beleven de jongste kleuters de middagpauze in het kleuteronderwijs?
- Hoe wordt de middagpauze in het kleuteronderwijs georganiseerd en hoe krijgt de zorg voor de jongste kleuters hier een plaats?
- Wat is het perspectief van directies ten aanzien van de zorg voor de jongste kleuters tijdens de middagpauze?

Dit zou tevens een belangrijk licht kunnen werpen op het beleid inzake kleuterparticipatie op jonge leeftijd.

## **3. Methodologie**

### **3.1. Onderzoeksopzet**

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden werd gekozen voor een kwalitatieve onderzoeksopzet. Belangrijk voor dit onderzoek is het belang dat in kwalitatief onderzoek wordt gehecht aan contextualiteit (Yin, 2011). Hoe de jongste kleuters (2,5 – 3 jaar) de middagpauze in het kleuteronderwijs beleven kan moeilijk los gezien worden van de specifieke context waarin deze kleuters vertoeven. Daarom moet in kwalitatief onderzoek de onderzoekssituatie een goede afspiegeling zijn van de normale gang van zaken, en is het belangrijk om het onderzoeksonderwerp als omvattend geheel te benaderen (Baarda, de Goede & Teunissen, 2001). Robert K. Yin (2011) ziet het streven naar een diversiteit aan gegevens als een ander kenmerk van kwalitatief onderzoek. Volgens hem rechtvaardigen de complexiteit van de context en diversiteit aan betrokkenen het gebruik van meerdere methoden van dataverzameling zoals observaties en interviews (Yin, 2011).

Naast de overwegend kwalitatieve onderzoeksopzet vroeg de verwerking van de observaties aan de hand van het zelfevaluatie-instrument ZiKo een kwantitatieve insteek. ZiKo werd ontwikkeld door het ExpertiseCentrum Ervaringsgericht Onderwijs in opdracht van Kind en Gezin, en is een zelfevaluatie-instrument voor het welbevinden en de betrokkenheid van kinderen in de opvang, maar kan evengoed gebruikt worden voor schoolgaande kinderen (Laevers, et al., 2005). Het geeft een betrouwbare kijk op hoe de kinderen het maken en in welke mate ze zich goed of thuis voelen (Laevers, et al., 2005) tijdens het eet- en speelmoment op de middag in het kleuteronderwijs. Dit onderzoek focust uitsluitend op het welbevinden van de jongste kleuters. Met het observatie-instrument kon een inschatting worden gemaakt van het welbevinden van kleuters aan de hand van een vijf-puntenschaal. Score 1 wijst op een uitgesproken laag welbevinden en score 5 op een uitgesproken hoog welbevinden. Het is ook mogelijk om tussenwaarden (1+, 2+, 3+, 4+) te geven. Deze gegevens werden verwerkt aan de hand van beschrijvende statistiek, en dienen eerder als aanvulling op de kwalitatieve gegevens. Vervolgens werd met behulp van het zelf-evaluatie-instrument op zoek gegaan mogelijke verklaringen voor de scores van welbevinden.

### **3.2. Dataverzameling**

#### **3.2.1. Plaats**

De plaats waar het onderzoek werd uitgevoerd is Zele. Deze landelijke gemeente in Oost-Vlaanderen is een interessante context om diverse redenen. Zele telt welgeteld zeven kleuterscholen verdeeld over 11 vestigingsplaatsen. De verschillende onderwijsnetten zijn aanwezig. In het onderwijs ligt het percentage GOK-leerlingen ver boven het gemiddelde op

41,1%. Daarnaast blijkt dat 20,8% van de leerlingen in het kleuteronderwijs niet het Nederlands als thuistaal heeft (Vlaamse Overheid, 2015). De kansarmoede-index van Kind en Gezin geeft aan dat 20,4% van de kinderen geboren in Zele opgroeit in kansarmoede. Ter vergelijking: het Vlaamse gemiddelde ligt op 11,4% (Vlaamse Overheid, 2015). 28,4% van de moeders is laaggeschoold. Het gemeentebestuur van Zele wil met een voorschoolstraject voor (groot)ouders van kinderen die binnenkort naar school of reeds naar school gaan, inzetten op opvoedingsondersteuning, kleuterparticipatie en gelijke onderwijskansen.

### **3.2.2. Onderzoeksprocedure**

De website van het Lokaal Overlegplatform Zele Basisonderwijs gaf een duidelijk overzicht van de kleuterscholen in Zele. In januari 2016 werd contact opgenomen met de directies en een beleidsondersteuner van de kleuterscholen. Dit gebeurde via mail. In deze mail werd de opzet van het onderzoek toegelicht. Uiteindelijk verklaarden zes scholen met in totaal 10 vestigingsplaatsen hun akkoord tot deelname.

De éénmalige observaties vonden plaats tussen 1 februari en 10 maart. In totaal werden 65 kleuters geobserveerd. De interviews met de directies en een beleidsondersteuner vonden plaats in april. Deze gingen steeds door in de school zelf. Bij aanvang van het gesprek werd telkens een informed consent ondertekend. Dit document is terug te vinden in de bijlage.

### **3.2.3. Methoden van dataverzameling**

Vooraleer van start gegaan werd met het feitelijk onderzoek werd in november 2015 een eerste verkennende observatie gedaan in twee kleuterscholen. Deze eerste kennismaking met de onderwijspraktijken gaf mij al enigszins een beeld van de organisatie van de middagpauze in het kleuteronderwijs. Op basis van deze observaties kon het onderzoeksonderwerp verder worden verfijnd.

Om een antwoord te bieden op de onderzoeksvragen werd gekozen voor niet-participerende observaties en semigestructureerde interviews met directies en een beleidsondersteuner als onderzoeksmethoden.

#### **Niet-participerende observaties**

Niet-participerende observatie leek de methode bij uitstek om na te gaan hoe de jongste kleuters de middagpauze beleven. Deze dataverzamelingmethode gaat uit van de veronderstelling dat je door zo dicht mogelijk aan te sluiten bij de alledaagse situatie betere informatie over het onderzoeksonderwerp kan bekomen (Baarda et al., 2001). Met andere woorden: door als toeschouwer aanwezig te zijn tijdens de middagpauze in het kleuteronderwijs kon ik meer geldige informatie verzamelen over het welbevinden van de

jongste kleuters. In elke kleuterschool werd de middagpauze éénmalig geobserveerd. Niet-participerende observatie is bovendien een omvattende dataverzamelmethode (Baarda, et al. 2001). In dit onderzoek omvatte het zowel observaties, kleine gesprekken vooraf met directies als terloopse gesprekken met begeleiders. De observaties van de jongste kleuters werden geregistreerd met behulp van het zelfevaluatie-instrument ZIKo. Deze gegevens werden aangevuld met uitgebreide field notes om het onderzoeksonderwerp binnen zijn bestaande context te plaatsen.

### **Semigestructureerde interviews**

De resultaten van de observaties werden via een semigestructureerd interview voorgelegd aan directies. Deze onderzoeksmethode laat toe om achterliggende betekenissen en perspectieven over de middagpauze te achterhalen. Volgende onderwerpen werden besproken: aanbod in de eetzaal en op de speelplaats, sfeer en relaties, organisatorische aspecten van de middagpauze, begeleiders en vermoeidheid bij de jongste kleuters. De duur van de interviews varieerde tussen 30 minuten en een uur.

#### **3.2.4. Onderzoeksparticipanten en –context**

In onderstaand schema wordt een overzicht van de participerende scholen weergegeven. In de scholen werd telkens gevraagd aan de begeleiders om de jongste kleuters (2,5 – 3 jaar) aan te duiden. In totaal werden 65 kleuters geobserveerd en werden 5 directies en een beleidsondersteuner geïnterviewd. Aansluitend wordt ook de onderzoekscontext van elke school beschreven. Deze onderzoekscontext is een onderdeel van de rapporten die voor elke kleuterschool werden opgemaakt.

	<b>School</b>	<b>Onderwijsnet</b>	<b>Aantal geobserveerde kinderen</b>
<b>School 1</b>	Kleuter- en lager	Gemeentelijk onderwijs	6
<b>School 2</b>	Kleuter	Vrij onderwijs	9
<b>School 3</b>	Kleuter	Vrij onderwijs	5
<b>School 4</b>	Kleuter- en lager	Vrij onderwijs	5
<b>School 5</b>	Kleuter	Vrij onderwijs	4
<b>School 6</b>	Kleuter- en lager	Vrij onderwijs	7
<b>School 7</b>	Kleuter- en lager	Vrij onderwijs	5

<b>School 8</b>	Kleuter- en lager	Vrij onderwijs	9
<b>School 9</b>	Kleuter	Vrij onderwijs	9
<b>School 10</b>	Kleuter- en lager	Gemeenschapsonderwijs	6
<b>Totaal</b>			65

In **school 1** wordt de middagpauze in handen gelaten van kinderverzorgsters en vrouwelijk onderhoudspersoneel. Ook leerkrachten en leerlingen uit het 6<sup>e</sup> leerjaar staan in voor de middagpauze. Bij hen wordt gewerkt met een beurtsysteem. Er wordt een financiële bijdrage gevraagd aan de ouders voor het middagtoezicht. De ratio bedraagt ± 113 kleuters voor 5 begeleiders en lagere schoolleerlingen. De middagpauze start om 11u40 en eindigt om 13u10. Bij aanvang gaan de kleuters per klasgroep naar de eetzaal onder begeleiding van de leerkracht. De leerkracht blijft even in de eetzaal. De kleuters worden vergezeld door lagere schoolkinderen die een warme maaltijd eten. De brooddozen van de kleuters liggen klaar op de tafels. De begeleiders lopen rond. Wie klaar is met eten geeft zijn of haar brooddoos aan een begeleider en wacht aan tafel op de anderen. Om ongeveer 12u30 wordt per klasgroep verzameld aan de deur om onder begeleiding naar de kleuterspeelplaats en het toilet te gaan. De oudste kleuters gaan eerst. In deze school grenst de eetzaal niet aan de speelplaats. De speelplaats heeft twee delen: een deel voor de lagere school en een deel voor de kleuters. De kleuterspeelplaats is ingericht met speeltuigen, grondtekeningen ...

**School 2** is een autonome kleuterschool met twee vestigingsplaatsen. De middagpauze wordt in handen gelaten van een onderhoudsmedewerkster en een kinderverzorgster. Ook kleuterleidsters staan in voor de middagpauze. In de school wordt gewerkt met een beurtsysteem. Er wordt remgeld gevraagd voor het middagtoezicht: €0,50 per kind per middag. De ratio bedraagt ±50 kinderen voor 2 begeleiders. De middagpauze start om 11u45 en eindigt om 13u10. Om 11u45 gaan de kleuters per klasgroep naar de eetzaal onder begeleiding van de juf. De jongste kleuters nemen eerst plaats. De verantwoordelijke kleuterleidster blijft even in de eetzaal. De begeleiders lopen rond. Wie klaar is met eten legt zijn of haar brooddoos in de mand, en gaat spelen. Eén begeleider ruimt op en doet de afwas. De andere begeleider houdt toezicht op de spelende kinderen. Om 12u30 neemt de verantwoordelijke juf over. Per klasgroep wordt naar het toilet gegaan. In deze school wordt gewerkt met een twee-in-een concept (een ruimte waar kinderen zowel kunnen eten als spelen). Het twee-in-een concept geeft kinderen de mogelijkheid om na het meteen tot spelen over te gaan. Deze school heeft zowel een buiten- als binnenruimte om te spelen.

**School 3** is een autonome kleuterschool met twee vestigingsplaatsen. De middagpauze wordt in handen gelaten van een onderhoudsmedewerkster en een kinderverzorgster. Ook kleuterleid(st)ers staan in voor de middagpauze. In de school wordt gewerkt met een beurtsysteem. Er wordt remgeld gevraagd voor het middagtoezicht: €0,50 per kind per middag. De ratio bedraagt ±40 kinderen voor 2 begeleiders. De middagpauze start om 11u45 en eindigt om 13u10. De kleuters gaan per klasgroep naar de eetzaal onder begeleiding van de leerkracht. De begeleiders lopen rond. Wie klaar is met eten legt zijn of haar brooddoos weg, en gaat spelen. Eén begeleider gaat al eens met de kinderen naar het toilet. Andere kleuters blijven spelen in de zaal. Om 12u30 neemt de verantwoordelijke leerkracht over. De kinderen verzamelen op de banken. Er wordt naar het toilet gegaan. Om 12u45 worden per klasgroep de jassen aangedaan om naar de speelplaats te gaan. De oudere kleuters helpen de jongste kleuters. In deze school wordt eveneens gewerkt met een twee-in-een concept (ruimte waar kinderen zowel kunnen eten als spelen). Het twee-in-een concept geeft kinderen de mogelijkheid om na het meteen tot spelen over te gaan. Deze school heeft zowel een binnen- als buitenruimte. Op de speelplaats is er voldoende speelruimte in een bosrijke omgeving voor iedereen.

**School 4** heeft vier vestigingsplaatsen. In deze vestigingsplaats wordt de middagpauze in handen gelaten van een vrijwillige medewerkster (oma, ouder ...). Ook lagere schoolkinderen en leerkrachten staan in voor de middagpauze. Voor en na het eetmoment helpen leerlingen in beurtrol met het klaarzetten en opruimen van de refter. In de school wordt zowel voor de vrijwillige medewerkers, de leerlingen als de leerkrachten gewerkt met een beurtsysteem. De ratio bedraagt ±40 kinderen voor 2 begeleiders. Er wordt remgeld gevraagd voor het middagtoezicht: €0,50 per kind per middag. De middagpauze duurt van 11u45 tot 13u10. Om 11u45 gaan de kinderen na het belteken onmiddellijk naar de kleuterspeelplaats. Ondertussen zetten de leerlingen en een vrijwillige medewerker de eetzaal klaar. Rond 11u55 gaan de jongste kleuters (boterhammen, soep en warme maaltijd) als eerste naar de eetzaal. Ze worden vergezeld door lagere schoolkinderen die warm eten. Tijdens de maaltijd eten de kinderen in stilte. De begeleiders lopen rond. Wie klaar is met eten stopt zijn of haar brooddoos in zijn of haar rugzak, doet zijn of haar jas aan en gaat spelen. Om 12u10 verzamelen de lagere schoolkinderen in een rij aan de deur en gaan naar de speelplaats. Kinderen die boterhammen eten gaan hierna naar de eetzaal. De speelplaats heeft twee delen: een deel voor de lagere school en een deel voor de kleuters – voorbij de bomen. De speelplaats is voorzien van speeltuigen, banken, grondtekeningen, zandbak, voetbalveldje ... Er is geen binnenruimte.

**School 5** heeft vier vestigingsplaatsen. Deze vestigingsplaats is een éénklassige kleuterschool voor kinderen tussen 2,5 en 6 jaar. Het is een zeer kleine school gevestigd in

een oude woning. Een kleuterjuf op pensioen en andere vrijwilligers staan in beurtrol in voor de middagpauze. De ratio bedraagt 14 kinderen voor 1 begeleider. Er wordt remgeld gevraagd voor het middagtoezicht: €0,50 per kind per middag. De middagpauze start om 11u45 en eindigt om 13u10. Bij aanvang verzamelen de kleuters met hun boekentas aan de deur van klas. Als het rustig is gaan ze samen met de leerkracht naar de eetruimte. Ze kunnen vrijwel meteen beginnen met het eten van boterhammen of een warme maaltijd. De begeleider loopt rond. Wie vlug klaar is wacht nog even aan tafel op zijn vriendjes. Daarna mogen ze naar de speelplaats. De speelplaats is ingericht met een speelhuisje, fietsen, ballen, een konijnenhok ... . Verder beschikt de school ook over een grote tuin met een kleine kinderboerderij.

**School 6** heeft vier vestigingsplaatsen. De middagpauze wordt in handen gelaten van vrijwillige medewerksters (onderhoudspersoneel, begeleider voor- en naschoolse opvang), leerlingen en twee leerkrachten. In de school wordt gewerkt met een beurtsysteem. Leerlingen helpen in beurtrol met het bedelen van soep en water, en helpen de kleuters bij het aandoen van hun jassen. De ratio bedraagt ±40 kleuters voor 2-5 begeleiders. Er wordt remgeld gevraagd voor het middagtoezicht: €0,50 per kind per middag. De middagpauze start om 11u45 en eindigt om 13u10. Bij aanvang gaan de kinderen na het belteken onmiddellijk naar het achterste deel van de speelplaats. Ondertussen zetten begeleiders en leerlingen de eetzaal klaar. Bij het fluitsignaal gaan de kinderen naar de rij voor de reffer. Om 11u55 gaan de kleuters naar de eetzaal. Ze worden vergezeld door lagere schoolkinderen. Het eetmoment start met een gebed. De eerste 15 minuten eten de kinderen in stilte. De begeleiders lopen rond. De kleuters hebben de mogelijkheid om tijdens het eetmoment naar het toilet te gaan. Wie klaar is met eten legt zijn of haar brooddoos in de mand, doet zijn of haar jas aan en gaat spelen. De speelplaats is ingericht met banken, speeltuigen, voetbalveldje ... . Er is geen binnenruimte om te spelen.

**School 7** heeft vier vestigingsplaatsen. In deze vestigingsplaats wordt de middagpauze in handen gelaten van een vrijwillige medewerkster die ook instaat voor de voor- en naschoolse opvang. Ook leerkrachten staan in voor de middagpauze. In de school wordt gewerkt met een beurtsysteem. De ratio bedraagt ±60 kinderen voor 2 begeleiders. Er wordt remgeld gevraagd voor het middagtoezicht: €0,50 per kind per middag. De middagpauze start om 11u45 en eindigt om 13u10. Bij aanvang gaan de kinderen na het belteken naar de speelplaats. Ondertussen zet een vrijwillige medewerker de eetzaal klaar. Om 11u55 verzamelen de kinderen per klasgroep om naar de eetzaal te gaan. De kinderen eten in stilte. De begeleiders lopen rond. Wie klaar is met eten legt zijn of haar brooddoos weg, doet zijn of haar jas aan en gaat naar de speelplaats. De speelplaats is ingericht met speeltuigen, banken, voetbal- en basketbalveld. Er is ook een speelgoedkoffer voor de kleuters, en een



speelgoedwinkel voor de lagere schoolkinderen. Er wordt muziek afgespeeld en er is een begeleide dansactiviteit door lagere schoolkinderen. Er is geen binnenruimte om te spelen. Kinderen die op de speelplaats naar toilet moeten vragen dit eerst aan de verantwoordelijke leerkracht. Er wordt gewerkt met een beurtsysteem om het aantal kinderen in de toiletten beperkt te houden.

In **school 8** wordt de middagpauze in handen gelaten van vijf vrijwillige medewerkers. Ook oudere leerlingen helpen bij het bedelen van fruitsap en het opruimen van de eetzaal. De ratio bedraagt ±100 kinderen voor 5 begeleiders. Er wordt remgeld gevraagd voor het middagtoezicht: €0,50 per kind per middag. De middagpauze start rond 11u40 en eindigt om 13u10. Bij aanvang gaan de kleuters (zowel boterhammen als warme maaltijden) naar de eetzaal. Ze worden vergezeld door lagere schoolkinderen die een warme maaltijd eten. Ze kunnen vrijwel meteen beginnen eten. De begeleiders lopen rond. Kleuters hebben de mogelijkheid om tijdens het eetmoment naar het toilet te gaan. Wie klaar is met eten legt zijn of haar brooddoos weg, en gaat spelen. Om 12u20 gaan de lagere schoolkinderen die boterhammen eten naar de eetzaal. De meeste kleuters zijn tegen dan op speelplaats. De speelplaats is zowel voor de kleuters als de lagere schoolkinderen, en is ingericht met speeltuigen, grondtekeningen en fietsen. Er is geen binnenruimte.

In **school 9** heeft de kleuterschool een aparte vestigingsplaats. De middagpauze wordt in handen gelaten van twee vrijwilligers: een mama en een vriendin. De ratio bedraagt ±40 kinderen voor 2 begeleiders. Er wordt remgeld gevraagd voor het middagtoezicht: €0,50 per kind per middag. De middagpauze start ongeveer om 11u30 en eindigt om 13u10. Om 11u30 verzamelen de kinderen per klasgroep met hun boekentas aan de deur van het toilet in de gang. Als het rustig is gaan alle kinderen naar het toilet. Wie klaar is wacht aan de buitendeur. Als iedereen klaar is worden de handen ontsmet en wordt naar de zaal gegaan onder begeleiding van de kleuterleidster. De kleuterleidster blijft even in de eetzaal en controleert de aanwezigheden. De begeleiders lopen rond. Wie klaar is met eten zet zijn of haar boekentas weg aan de deur, gaat neer zitten/tv kijken. Eén begeleider ruimt de tafels op, doet de afwas en veegt onder de tafels. De andere begeleider houdt toezicht. Rond 12u20 wordt per klasgroep naar het toilet gegaan. Andere kleuters blijven in de zaal eten/tv kijken tot iedereen klaar is. Daarna jassen aan en verzamelen aan de deur om naar de speelplaats te gaan. Op de speelplaats is er voldoende speelruimte in een groene omgeving voor iedereen.

In **school 10** staat één leerkracht in voor de middagpauze. Er wordt gewerkt met een beurtsysteem zowel voor de eetzaal als de speelplaats. Een sanitair medewerker zet de soep klaar. Een leerling springt af en toe bij bij het bedelen van water en soep. De ratio

bedraagt ±22 kleuters en ±33 lagere schoolkinderen voor 1 begeleider. Er wordt geen remgeld gevraagd. De middagpauze start om 12u05 en eindigt om 13u30. Bij aanvang gaan de kleuters eerst naar het toilet. Vervolgens wordt per klasgroep naar de eetzaal gegaan onder begeleiding van de leerkracht. De kleuters worden vergezeld door lagere schoolkinderen. De verantwoordelijke leerkracht staat achter een tafel en loopt zo nu en dan rond. Wie klaar is met eten wacht aan tafel op de anderen. Wiens brooddoos gecontroleerd is door de verantwoordelijke leerkracht mag zijn brooddoos in de mand leggen. Rond 12u30-12u40 nemen lagere schoolkinderen een kleuter bij de hand en verzamelen aan de deur om onder begeleiding naar een andere ruimte te gaan. Jassen aan en naar de speelplaats. De ruime speelplaats is er zowel voor de kleuters als lagere schoolkinderen. Het is ingericht met speeltuigen, een zandbak, voetbalveldje, ballen ... . Er is ook een binnenruimte.

### **3.3 Analyse**

Vooraleer van start gegaan werd met de feitelijke analyse werd voor elke kleuterschool een rapport opgemaakt dat de context en feitelijke scores van welbevinden belicht. Een voorbeeld van dergelijk rapport is terug te vinden in de bijlage. De rapporten werden meermaals gelezen om een zekere vertrouwdheid met de data te creëren. Vervolgens werd met behulp van ZiKo op zoek gegaan naar mogelijke verklaringen voor de hoge en lage scores van welbevinden in de aanpak van de omgeving, kindfactoren en bijzondere omstandigheden. De organisatie van de middagpauze werd eveneens in kaart gebracht. Dit gebeurde aan de hand van een thematische analyse zoals beschreven door Howitt & Cramer (geciteerd in Howitt, 2010). De centrale processen hierbij zijn het verzamelen en transcriberen van gegevens, het analyseren en het identificeren van thema's en subthema's (Howitt, 2010). Zoals eerder vermeld werden de resultaten via een semigestructureerd interview ook voorgelegd aan de directies. Alle interviews werden zo snel mogelijk na afname letterlijk uitgetypt. De hieruit bekomen kwalitatieve gegevens dienen eerder als aanvulling om de thema's rijker te maken. De thema's worden telkens ondersteund met fragmenten uit de observaties en citaten van professionelen. De namen van de kinderen, begeleiders, directies en kleuterscholen zijn geanonimiseerd.

### **3.4 Kwaliteit van het onderzoek**

#### **3.4.1. Positie van de onderzoeker**

Als onderzoeker is het belangrijk om je eigen positie te bepalen (Glesne, 2011). Dit is vooral zo bij niet-participerende observatie waar je naast een onderzoeksrol ook een veldrol zal moeten opnemen (Baarda, et al. 2001). Naar de idee van Baarda et al. (2001) zal mijn rolinvulling verhelderd worden volgens drie ingrediënten: participatie, rolconstructie en

zichtbaarheid. Een eerste ingrediënt dat van belang is is de mate van participatie. Het was vooral de bedoeling om afstandelijk te observeren en dus nauwelijks te participeren in het onderzoeksveld. Dergelijke rolinvulling was echter niet altijd mogelijk. Een nieuw iemand wekte de nieuwsgierigheid van veel kinderen. De kleuters zagen in mij een nieuwe leerkracht of begeleider, en benaderden mij dan ook met allerlei hulpvragen. Wat betreft de zichtbaarheid en bekendheid van het onderzoek werd gekozen voor een halfopen onderzoek. De begeleiders wisten dat ik aan observatie deed, en wisten ook het onderwerp en doel van mijn onderzoek. De jongste kleuters wisten van niets. Om niet te veel de aandacht te trekken met mijn notitieboekje werd telkens geprobeerd om een rustig plekje op te zoeken of de aantekeningen ter plekke snel en kort te houden. Uiteraard neem je als onderzoeker ook jezelf als mens met een eigen referentiekader mee naar het veld. Hoe objectief je ook probeert te observeren, het eigen waarden- en normensysteem blijft aanwezig. Yin (2011) wijst hierbij op de beschrijving als een inherent interpretatieve zaak, waarbij selectiviteit onvermijdelijk is. Bovendien kan niet alles geobserveerd worden. Aan deze selectiviteit werd tegemoetgekomen door een zo uitgebreid mogelijke beschrijving te geven van de observatie, de zogenaamde 'thick descriptions' (Yin, 2011).

### **3.4.2. Betrouwbaarheid**

Exact dezelfde resultaten bekomen bij herhaling van dit onderzoek is, gezien de specifieke en wijzigende omstandigheden, niet mogelijk. Toch is het belangrijk oog te hebben voor de betrouwbaarheid van de resultaten, en kan een verscheidenheid aan hulpmiddelen worden toegepast om de betrouwbaarheid te verhogen (Baarda et al., 2001). Zo werden de methoden en uitvoering ervan zorgvuldig beschreven en werd gebruik gemaakt van ZiKo als adequaat observatiesysteem aangevuld met field notes. De observaties en interviews werden zo snel mogelijk na afname verwerkt waardoor de kans op vertekening en verkleuring verkleinde (Baarda et al., 2001).

### **3.4.3. Validiteit**

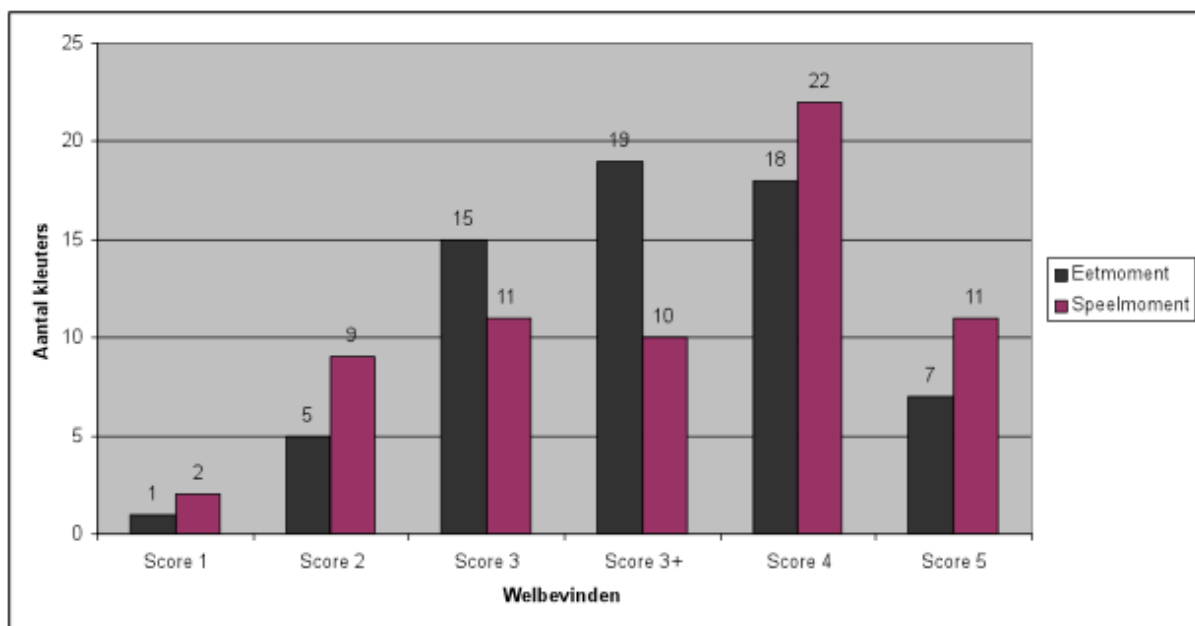
Interne validiteit wil zeggen dat de verzamelde gegevens een goede weergave zijn van wat zich in de praktijk afspeelt (Baarda et al., 2001). Zo dicht mogelijk aansluiten bij de alledaagse en feitelijke situatie is een doel op zich van kwalitatief onderzoek (Baarda et al., 2001). Hieraan werd tegemoet gekomen door niet-participerende observatie als methode te hanteren. Ook de interviews leverden een bijdrage aan de beschrijving en interpretatie van de praktijksituatie vanuit het perspectief van professionelen. De interne validiteit werd dus eveneens verhoogd door het toepassen van de triangulatie: het gebruik van meerdere methoden van dataverzameling en databronnen (Baarda et al., 2001). Wat betreft de externe

validiteit, is het generaliseren van de resultaten bij kwalitatief onderzoek niet noodzakelijk (Baarda, et al., 2001), gezien de specificiteit en veranderbaarheid van de praktijksituatie.

## 4. Resultaten

### 4.1. Het welbevinden van de jongste kleuters tijdens de middagpauze

Er werd een inschatting gemaakt van het welbevinden van de jongste kleuters (N=65) aan de hand van het zelfevaluatie-instrument ZiKo. De verdeling van de totale scores ziet er als volgt uit:



Uit de observaties blijkt dat de jongste kleuters de middagpauze op een verschillende manier beleven. Er is aldus een variatie in welbevinden waar te nemen zowel tussen als in de scholen zelf.

#### 4.1.1. Zich (op en top) goed voelen

Welbevinden is meer dan louter tevreden zijn. Welbevinden is, volgens Laevers en Depondt (2008), "het zich thuis voelen, het zichzelf kunnen zijn, het zich emotioneel veilig voelen, het met volle teugen genieten wat zich uit in spontaneïteit, vitaliteit en innerlijke rust" (Laevers & Depondt, 2008, p.10). Van de 65 geobserveerde kleuters vertoonden 25 kleuters verdeeld over 9(!) kleuterscholen duidelijke signalen van voldoening tijdens het eetmoment. Deze kinderen kregen hiervoor een score 4 of 5 toegewezen naargelang de intensiteit van de aanwezige signalen. Opvallend hierbij is dat enkel in school 4 dergelijke hoge scores niet werden waargenomen. Bij het speelmoment scoorden 33 kleuters een hoog (4) tot uitgesproken hoog (5) welbevinden. Dit wil zeggen dat van de 65 geobserveerde kleuters 33

kleuters zich goed voelden tijdens het speelmoment. Vooral in school 3 en 9 werd opvallend goed gescoord voor het speelmoment. Geen enkel kind heeft hier een score lager dan 3. Deze hoge scores voor welbevinden willen zeggen dat respectievelijk 25 kleuters bij het eetmoment en 33 kleuters bij het speelmoment zich emotioneel goed voelden. Deze kinderen zijn ontspannen, stralen vitaliteit en energie uit en stellen zich open en ontvankelijk op voor andere kinderen en begeleiders. Volgens Laevers et al. (2005) is dit mede het resultaat van een wisselwerking tussen het kind en zijn omgeving waarbij tegemoet gekomen wordt aan de basisbehoeften van kinderen.

#### **4.1.2. Ontspannen zijn en tot rust komen**

Volgens Smit, Driesen, Sluiter en Meijvogel (2007) is de middagpauze voor kinderen een moment om onder begeleiding van volwassenen te eten, te spelen en tot rust te komen. Tot rust komen weerspiegelt zich in een kind dat vreedzaam ontspannen is en geen signalen van stress vertoont. In de eetzaal eten deze kinderen rustig op zichzelf en kijken ze de ruimte rond. Zo nu en dan laten ze zich ook aanspreken door hun omgeving en reageren ze spontaan op andere kinderen en begeleiders. Dit werd geobserveerd bij 19 van de 65 kleuters verspreid over alle scholen.

*Bij het eten van hun boterhammen keken ze rond zich heen, en namen hierbij een neutrale, maar ontspannen en vertrouwde houding aan. Er waren geen uitgesproken signalen van plezier of onbehagen waar te nemen. Ze waren meer op zichzelf. Zo nu en dan reageerden ze op hun omgeving. (School 1)*

*Een jongen zat met een neutrale maar ontspannen houding aan tafel. Met een boterham in de hand draaide hij rond op zijn stoel. Zo nu en dan liet hij zich aanspreken door andere kinderen. (School 5)*

Tot rust komen geeft sommige kinderen de tijd en ruimte om te denken aan thuis. Deze gedachten roepen zo nu en dan tranen op. Dit was het geval bij twee kinderen (school 8 en 9).

*Een jongen vertoonde duidelijke signalen van voldoening. Bij het eten van zijn warme maaltijd praatte hij tegen zichzelf en liet hij zich volop aanspreken door andere kinderen en begeleiders. Hij nam een zeer ontspannen houding aan, en kwam speels uit de hoek om de aandacht te trekken. Hij was blij en opgewekt: hij glunderde. Bij een moment van rust barstte hij in tranen uit. Hij weende intens om zijn mama (2). Dit duidelijk signaal van onbehagen was echter van voorbijgaande aard. Niet veel later nam hij weer een ontspannen houding aan. (School 9)*

Sommige kinderen zoeken liever een rustig plekje op, een plek waar ze even op zichzelf kunnen zijn en tot rust kunnen komen. Voor hen geen uitbundige activiteiten. Dit was het geval bij 9 kinderen in school 4, 5, 6, 7 en 10.

*Het ene meisje was meer op zichzelf. Ze liep vaak alleen en met een ontspannen houding rond de speelplaats. Ze had duidelijk plezier op haar eentje en lachte in zichzelf. Als ze zich liet aanspreken door andere kinderen was ze zeer spontaan en zelfzeker. (School 6)*

Een middagpauze waar kinderen voldoende ruimte krijgen om tot rust te komen zou volgens Smit et al. (2007) bijdragen tot de integrale ontwikkeling van het kind en zou het aansluitend leren in de klas ondersteunen.

### **4.1.3. Afwezig zijn**

Het afwezig zijn van de jongste kleuters is een ander thema dat in alle scholen (met uitzondering van school 7 en 10) frequent aan bod kwam tijdens de observaties. Afwezige kleuters zijn fysiek wel aanwezig, maar zijn met hun gedachten elders en laten de middagpauze eerder aan zich voorbijgaan. Hun niveau van welbevinden is matig. Deze kinderen laten zich kenmerken door een 'onbewogen' indruk en een neutrale houding. Ze tonen weinig of geen emoties, staren voor zich uit en reageren amper op de omgeving. Van de 65 geobserveerde kleuters vertoonden 15 kleuters verspreid over 5 scholen (2, 4, 5, 8 en 9) dergelijke signalen bij het eetmoment.

*Vier kinderen scoorden een matig welbevinden (3). Eén meisje zat te wachten aan tafel, speelde af en toe met haar brooddoos en keek rond zich heen. Ze nam een overwegend neutrale houding aan. Er waren geen uitgesproken signalen van plezier of onbehagen waar te nemen. Deze overwegend neutrale houding werd ook aangenomen door twee andere meisjes. Het ene meisje hield haar beker water vast en staaarde lange tijd uitdrukingsloos voor zich uit. Het andere meisje keek rond zich heen en at zeer langzaam van haar boterham. Ze bleef het langst aan tafel zitten. Deze kinderen waren wel fysiek aanwezig, maar waren met hun gedachten duidelijk ergens anders. Ze lieten het eetmoment eerder aan zich voorbijgaan. (School 2)*

Uit de observaties van school 2 en 9 blijkt dat twee onder hen meer tijd nodig hadden om te eten en bijgevolg ook langer aan tafel zaten. Op de speelplaats van school 1, 2, 3, 6, 8, en 10 gaven 7 van de 65 geobserveerde kleuters een afwezige indruk. In school 2, 6 en 9 speelden deze kinderen vaak alleen of liepen ze alleen de speelplaats rond. Uit de observaties blijkt dat vier onder hen toenadering zochten tot een begeleider. Hand in hand stapten ze samen rond de speelplaats. Dit was het geval in school 1 en 8.

#### **4.1.4. Zich niet goed voelen**

Uit de observaties blijkt dat in alle scholen, met uitzondering van school 9, een klein aantal kleuters zich niet zo goed voelde tijdens de middagpauze. Hun niveau van welbevinden is laag (1 en 2). Lage scores voor welbevinden lieten zich vaak kenmerken door signalen van vermoeidheid. Signalen van vermoeidheid zijn onder andere geeuwen, duimzuigen, in de ogen wrijven, het hoofd op de armen leggen en in slaap vallen. Van de 65 geobserveerde kleuters vertoonden 8 kinderen in de eetzaal en 9 kinderen op de speelplaats dergelijke signalen. In drie scholen (1, 8 en 10) werd het laagste niveau voor welbevinden waargenomen. Dit wil zeggen dat drie kinderen tijdens de observaties zeer duidelijke signalen van onbehagen vertoonden. Eén kind weigerde te eten, wreef in zijn ogen, stak zijn duim in zijn mond en begon te wenen (School 1). De andere kinderen vielen in slaap (school 8 en 10). Vier andere lage scores voor welbevinden (bij het eetmoment én speelmoment) lieten zich kenmerken door verdrietig kijken, jammeren en huilen, niet reageren op de omgeving of lichamelijk gespannen zijn. Twee van hen hadden te maken met ziek zijn of pijn hebben (School 1 en 2). Opvallend is dat in school 5, 6, 9 en 10 geen lage scores voor welbevinden zijn waargenomen bij het eetmoment. Geen enkel kind heeft hier een score lager dan 3. Volgens Laevers et al. (2005) hoeft niet elke vorm van onbehagen een probleem te zijn. Het wordt pas problematisch als dergelijke signalen frequent en langdurig voorkomen. Lage scores voor welbevinden kunnen erop wijzen dat het ergens fout loopt in de wisselwerking tussen het kind en zijn omgeving, maar kunnen evengoed te maken hebben met kindfactoren en bijzondere omstandigheden (Laevers et al., 2005).

## **4.2. Verklaringen voor de scores van welbevinden**

### **4.2.1. Aanbod**

#### **De binnenruimte: eetzaal en speelruimte**

De indeling en de inrichting van de ruimtes kunnen het welbevinden van de jongste kleuters beïnvloeden. In scholen (1, 4, 6, 7, 8, 10) waar zowel kleuter- als lager onderwijs wordt aangeboden wordt in de eetzaal een ruimtelijk onderscheid gemaakt tussen kleuters en lagere schoolkinderen. In vrijwel alle scholen zitten de kleuters die een warme maaltijd of soep eten aan één tafel. In school 1 werken ze momenteel met vaste plaatsen voor de kleuters. In school 2 zitten kinderen vaak per klasgroep. In acht van de tien scholen nemen de kleuters vrij plaats aan tafel, zodat ze uit eigen keuze gezellig samen met (oudere) vrienden kunnen zitten. Een ruimte waarin kinderen de mogelijkheid krijgen te kiezen met wie ze hun eetmoment doorbrengen bevordert de sfeer en het welbevinden van de jongste kleuters. In twee scholen (2 en 3) wordt gewerkt met een twee-in-een concept: een binnenruimte waar kinderen zowel kunnen eten als spelen. Dit concept geeft kinderen de

mogelijkheid om na het eten meteen tot spelen over te gaan. Kinderen moeten zo minder lang wachten op de anderen, en hebben een voldoende gevarieerd aanbod (glijbaan, klimrek, wip, blokken ...) om mee te spelen.

Vijf scholen (5, 6, 7, 8 en 9) hebben geen binnenruimte om te spelen. Bij slecht weer blijft iedereen onder het afdak waar vaak weinig bewegingsruimte en uitdagend spelmateriaal ter beschikking is. Uit de observatie van school 8 blijkt dat de jongste kleuters met een hoge score voor welbevinden dan vaak beroep doen op hun verbeelding of gewoon heen en weer lopen. Kinderen met een lagere score voor welbevinden gaan niet over tot spelen en stappen gewoon de ruimte rond.

*Het ene kind praatte tegen zichzelf en maakte denkbeeldige tekeningen op een muur, het andere kind huppelde zelfzeker en sprong als een kikker. Beide kinderen waren opgewekt en blij. Ze glunderden en glimlachten. Ze waren spontaan en stelden zich open voor hun omgeving. Deze kinderen voelden zich duidelijk goed in hun vel. (School 8)*

In school 7 wordt bij slecht weer zo nu en dan een film afgespeeld in de eetzaal.

### **De buitenruimte: de speelplaats**

Alle scholen beschikken over een verharde buitenspeelplaats. De verharde oppervlakte is leuker gemaakt door met verf een patroon te voorzien waar kinderen op kunnen spelen. Uit de observaties blijkt dat de hoge scores voor welbevinden vaak te maken hebben met een voldoende en rijk aanbod zoals divers spelmateriaal (blokken, ballen, kleine autootjes, fietsen ...) en/of goed uitgeruste infrastructuur (zoals speelhuisjes, klimrek, glijbaan, zandbak, banken om even te rusten ...).

*Eén meisje speelde lange tijd met kleine autootjes en vliegtuigjes, en nam hierbij een overwegend ontspannen houding aan. Ze ging globaal op in haar spel, en voelde zich duidelijk goed. Een ander meisje liep heen en weer door de ruimte. Samen met andere kinderen klom ze op een klimrek, stapte ze op en af de banken en danste ze op K3-muziek. Ze lachte en stelde zich open voor andere kinderen. (School 2)*

Vooraf in school 3 en 9 levert een rijkdom aan spelmateriaal (zoals bijvoorbeeld een buitenkeuken, blokken en ander divers spelmateriaal) en/of goed uitgeruste infrastructuur hoge scores voor welbevinden op. Geen enkel kind heeft hier een score lager dan 3. In drie scholen zijn er extra inspanningen gedaan om de buitenruimte te laten aansluiten bij de leefwereld van kinderen. In school 3 kunnen kinderen spelen in een bosrijke omgeving wat de verbeelding van de kinderen een extra dimensie geeft. In school 5 zijn er op de speelplaats konijnen aanwezig waar kinderen voor kunnen zorgen, en is er een grote tuin



met een kleine kinderboerderij. In school 9 kunnen kinderen spelen in een groene omgeving en is er allerhande natuurmateriaal en een moestuin aanwezig.

Uit de observaties blijkt dat kleuters met een matig tot hoge score voor welbevinden graag een rustig plekje opzoeken, een plekje waar ze even op zichzelf kunnen zijn. Een ideale speelplaats zou dus ook over voldoende ruimte en infrastructuur moeten beschikken die kinderen de mogelijkheid biedt om even tot rust te komen.

#### **4.2.2. Sfeer en relaties**

Onderzoek van Van Oudenhove (2013) wijst op het belang van de sociale functie van het kleuteronderwijs. De kleuterschool geeft kinderen namelijk mogelijkheden om in contact te treden met leeftijdsgenoten en begeleiders (Van Oudenhove, 2013). Deze eerste vorm van socialisatie zou volgens Amerijckx & Humblet (2005) bijdragen tot het algemeen welbevinden van kleuters.

##### **Sfeer en relaties tussen kinderen en begeleiders**

In vrijwel alle scholen verloopt het eetmoment in een ontspannen en gezellige sfeer zowel voor de kinderen als de begeleiders. De begeleiders lopen rond tussen de kinderen. Er is contact en er wordt onderling gebabbeld. De kinderen en de begeleiders lijken elkaar goed te kennen en spreken elkaar bij naam of als “juf” aan. In school 1, 9 en 10 gaat de ontspannen sfeer samen met een zekere drukte. Het is niet altijd even evident om alle kinderen rustig te houden en de organisatie vlot te laten verlopen voor iedereen.

De uitzondering op het bovenstaande is school 4 waar een vreemde atmosfeer in de lucht hing. Anders dan bij andere geobserveerde scholen werden hier geen hoge scores voor welbevinden waargenomen. Eén begeleider hanteerde een strenge begeleiderstijl. Ze dulde geen woord waardoor onechte stiltes de ruimte vulden. De andere begeleider stond symbool voor een warme interactie. Met dit voorbeeld wordt duidelijk gemaakt dat de begeleiderstijl van begeleiders in één school, maar ook tussen scholen sterk kan verschillen. Op de invloed van de begeleiderstijl wordt verder ingegaan.

##### **Relaties met andere kinderen**

De middagpauze samen met goede vrienden doorbrengen is voor sommige kinderen een belangrijke factor om de middagpauze ook tot een leuk moment te maken. De kleuters met een hoge score voor welbevinden babbelen graag met andere kinderen tijdens het eetmoment. Waar mogelijk zitten deze kinderen vaak naast een goede vriend of vriendin.

*Twee jongens kregen de hoogste score voor welbevinden (5). Zij waren bij het eten van hun boterhammen volop in interactie met elkaar over het komende speelmoment.*

*Beide kinderen waren blij en opgewekt: ze lachten. Ze straalden zekerheid en energie uit. Ze keken speels onder tafel en rond zich heen. Als ze klaar waren met eten vulde ze de ruimte met dansen. De twee vrienden voelden zich uitstekend. (School 9)*

Naast een vriend of vriendinnetje zitten in de eetzaal maakt het wachten voor of na het eten ook leuker.

*Een meisje zat aan de grote tafel van de warme maaltijden. Om het wachten leuker te maken speelde ze met het haar van een vriendinnetje. Ze was speels en spontaan in de interactie. (School 1)*

*Een jongen kreeg eveneens een hoge score voor welbevinden. Hij had zijn stoel dichterbij zijn vriend geschoven, en was vaak in interactie met hem. Hij glimlachte, en at verder met een ontspannen en zelfzekere houding. Bij het wachten om van tafel te gaan deden ze samen gek: ze lachten en riepen van plezier. (School 10)*

Ook tijdens het speelmoment zorgt de aanwezigheid van een goede vriend of vriendin voor leuke momenten.

*Twee meisjes kregen een hoge score voor welbevinden (4) tijdens het speelmoment. De twee waren bijna onafscheidelijk. Samen plukten ze bloemen op het gras, speelden ze met plezier aan het schoolbord of in de zandbak. Ze genoten van elkaars aanwezigheid. Ze waren doorgaans blij en ontspannen en ze glimlachten vaak. Het speelmoment is voor hen duidelijk een moment om te spelen en te genieten. (School 10)*

Sommige jonge kleuters brengen de middagpauze graag door in het bijzijn van een oudere broer of zus. Dit was het geval in school 4, 5, 8 en 10. Samen eten en spelen ligt vaak in het verlengde van wat broers en zussen thuis doen.

*Eén kind voelde zich tijdens het eetmoment op en top. Deze jongen zat met een stralende en guitige blik aan tafel. Samen met zijn zus speelde hij met zijn boterhammen en trok hij gekke bekken. Hij reageerde zeer energiek op anderen, en straalde heel wat zelfvertrouwen uit. Gedurende de hele observatietijd was hij blij en opgewekt. Deze jongen voelde zich duidelijk in zijn sas tijdens het eetmoment. (School 5)*

Daarnaast dragen sommige broers en zussen ook zorg voor elkaar tijdens de middagpauze. De aanwezigheid van een broer of zus kan dus ook voor een zekere geborgenheid zorgen.

*Het ene meisje weende om haar papa. Dit signaal van onbehagen was echter van voorbijgaande aard. Nadat haar broer de nodige troost bood, was alles relatief in orde en nam ze een meer neutrale houding aan. (School 8)*

In school 5, 6, 8, 9 en 10 zochten de jongste kleuters ook toenadering tot oudere kinderen.

*Het andere meisje liep altijd bij oudere kinderen. Ze was ontspannen en spontaan in de interactie met hen. Het voelde vertrouwd aan. Ze was blij en opgewekt: ze lachte. Ze voelde zich duidelijk goed tijdens het speelmoment. (School 6).*

Het is echter niet altijd mogelijk om het eet- of speelmoment samen met vrienden of oudere kinderen door te brengen, omdat ze bijvoorbeeld aan een andere tafel zitten voor de warme maaltijden of op een andere speelplaats moeten spelen.

### **4.2.3. Organisatorische aspecten**

#### **Indeling van de tijd**

De planning en duur van de middagpauze kunnen de sfeer en het welbevinden van de jongste kleuters beïnvloeden. In alle scholen start de middagpauze ongeveer om 11u45 en eindigt deze om 13u10. De uitzondering hierop is school 10 waar de middagpauze om 12u05 van start gaat en eindigt om 13u30. In vier scholen gaan kinderen eerst nog spelen vooraleer ze naar de eetzaal gaan. Kinderen die boterhammen eten kunnen altijd direct beginnen met eten als ze aan tafel komen. Kinderen die een warme maaltijd nuttigen moeten vaak even wachten. Dit is bijvoorbeeld zo in school 1, 2, 4, 6, 7, 8 en 9. Uit de observaties blijkt dat wachten voor het eten kinderen met een hoge score voor welbevinden duidelijk niet deert.

*Bij het wachten op haar warme maaltijd nam ze een zeer ontspannen houding aan. Ze was spontaan en volop in de interactie met andere kinderen (School 1)*

*Een ander meisje wachtte op haar maaltijd met een ontspannen houding. Ze keek de ruimte rond en stelde zich open voor andere kinderen en de begeleider. (...) Ze voelde zich duidelijk goed. (School 7)*

In alle scholen hebben kinderen de mogelijkheid om voor, tijdens of na het eetmoment naar het toilet te gaan. Vooral in school 6 en 8 wordt veelvuldig gebruik gemaakt van een toiletbezoek tijdens het eetmoment. Bij het wachten om naar het toilet te gaan is het welbevinden hoog, zo blijkt uit de inschatting van de observaties.

In alle scholen wordt geprobeerd de duur van het eetmoment zoveel mogelijk af te stemmen op wat kinderen aankunnen. Wie klaar is met eten kan (met uitzondering van school 1 en 10) zelfstandig van tafel gaan en kinderen die meer tijd nodig hebben kunnen langer aan tafel zitten. Het eerder vermelde twee-in-een concept van school 2 en 3 biedt kinderen de

mogelijkheid om langer te blijven zitten of om na het eten meteen tot spelen over te gaan. Op deze manier wordt voorkomen dat kinderen lang aan tafel moeten wachten en zich zouden vervelen. In school 9 kunnen kinderen neer zitten of tv kijken tot iedereen klaar. Uit de observaties blijkt dat de idee van een twee-in-een ruimte het welbevinden ten goede komt. In de overige scholen kunnen kinderen die klaar zijn met eten meteen naar de speelplaats gaan. In school 1 en 10 grenst de speelplaats echter niet aan de eetzaal waardoor kinderen niet op zelfstandige basis kunnen gaan spelen. Ze moeten wachten tot iedereen klaar is met eten. Kinderen hebben dan niet veel te doen en vervelen zich. Dit zorgt zo nu en dan voor moeilijke momenten zowel in welbevinden als in sfeer. Dit wordt ook door een begeleider van school 1 aangegeven.

Ook in andere situaties is wachten niet altijd te vermijden bijvoorbeeld bij het toiletbezoek of bij het aandoen van jassen. In school 1 wordt bijvoorbeeld per klasgroep verzameld aan de deur om onder begeleiding naar de speelplaats te gaan. Hiervoor bevinden kleuters zich in een kleine ruimte waar ze hun jassen aandoen en wachten tot iedereen klaar is om naar buiten te gaan. Dit verloopt warrig en gaat bij sommige kleuters gepaard met tranen. Als er toch gewacht moet worden bijvoorbeeld als per klasgroep naar het toilet gegaan wordt, dan wordt in school 2 en 9 een activiteit (bv. zakdoek leggen, film kijken) ingelast om het wachten leuker te maken. Het welbevinden is tijdens deze activiteit over het algemeen hoog.

### **Regels en afspraken**

Regels en afspraken bepalen het verloop van de middagpauze, en kunnen een invloed hebben op het welbevinden van kinderen. Een vaak voorkomende regel is dat kinderen in stilte moeten eten. In school 6 is er bijvoorbeeld de afspraak dat het de eerste 15 minuten stil moet zijn. Dit wordt duidelijk gemaakt aan de hand van een aftelklok. Uit de observaties van het eetmoment blijkt echter dat kinderen met een hoge score voor welbevinden graag babbelen tijdens het eten.

*Bij het eten van hun boterhammen waren ze volop in interactie met elkaar. De meisjes waren blij en spontaan: ze lachten en stelden zich open voor andere kinderen en de begeleiders. Ook hun lichaamshoudingen toonden aan dat ze zich goed in hun vel voelden: met grote armbewegingen namen ze de ruimte in. (School 3)*

Waar geen ruimte wordt gelaten voor interactie met andere kinderen zijn dergelijke hoge scores voor welbevinden niet terug te vinden. Dit is het geval in school 4. Dit wil evenwel niet zeggen dat kinderen in stilte geen ontspannen houding kunnen aannemen.

*Twee kinderen kregen een score tussen matig en hoog welbevinden (3+). Zij namen bij het eten een neutrale, maar ontspannen en vertrouwde houding aan. Niets meer dan dat. Beide kinderen aten in volledige stilte. (School 4)*

### **Ruimte voor initiatief**

In alle scholen is er weinig ruimte voor initiatief van de kinderen als het op de organisatie van het eetmoment aankomt. Kinderen worden bijvoorbeeld niet ingeschakeld in het uitdelen van bekers, het afruimen ... . Kinderen leggen in vrijwel alle scholen wel zelfstandig hun brooddoos weg of dragen de brooddoosmanden van en naar de klas. De uitzondering hierop is school 1 waar de brooddozen al klaarliggen op de tafels en de begeleiders de brooddozen zelf in de mand terugleggen.

In geen enkele school kunnen kinderen zelf kiezen of ze buiten of binnen spelen. Deze keuze is volledig afhankelijk van de weersomstandigheden of het al dan niet beschikken over een binnenruimte. Zelf kunnen kiezen of ze buiten of binnen spelen kan het welbevinden van kinderen beïnvloeden. In twee scholen (2 en 5) werd een verandering in welbevinden waargenomen bij de verplichte overgang naar de buitenruimte.

*Waar ze in de eetruimte ontspannen en in contact met anderen in een boek bladerde, liep ze buiten alleen rond in de beurt van de begeleider. Ze keek triest om zich heen en reageerde amper op haar omgeving. Ze was afwezig en liet het speelmoment volledig aan zich voorbijgaan. (School 5)*

*De kinderen werden zowel in de binnen- als buitenspeelruimte geobserveerd. In de binnenspeelruimte scoorden alle geobserveerde kinderen een hoog welbevinden (4). Buiten op de speelplaats was dat slechts één kind. Twee meisjes kregen een score 3+. Eén jongen scoorde een matig welbevinden. Het was die dag koud weer. (School 2)*

In school 3 wordt wel op andere manieren ruimte gelaten voor initiatief. Zo wordt gebruik gemaakt van een opbergsysteem waarbij kinderen zelfstandig spelmateriaal kunnen uithalen en terug opruimen, en mogen kinderen met de bel rinkelen om het einde van de middagpauze aan te kondigen. Deze ruimte tot zelfstandigheid wordt door de kinderen met veel enthousiasme ingenomen.

### **Vrij spelen**

In alle scholen kunnen kinderen vrij spelen onder toezicht van volwassenen. Vrij spelen omvat onder meer spelen met divers spelmateriaal en speeltuigen, zelf gekozen spelletjes met vrienden zoals tikkertje of voetballen, rondlopen op de speelplaats, op een bank zitten ... Dat kinderen over verschillende keuzemogelijkheden beschikken is een belangrijke factor om

het speelmoment ook leuk te maken. Vrije keuze om te spelen maakt dat kinderen spelen met wat hen daadwerkelijk interesseert of uitdaagt.

*Eén jongen liep al spelend de ruimte rond: van de wip naar het klimrek naar de blokken. Hij was blij en opgewekt: hij lachte en straalde zelfzekerheid uit. Een andere jongen ging op in zijn spel en praatte tegen zichzelf. Hij was blij en zocht contact met andere kinderen (School 3)*

In twee scholen (2 en 7) wordt ook muziek afgespeeld op de speelplaats. De muziek creëerde niet alleen een aangename sfeer, het gaf de kleuters ook de mogelijkheid om mee te zingen en te dansen.

*Twee kinderen kregen een hoge score voor welbevinden. Een jongen danste op de muziek en sprong op en af de banken. Hij was blij en opgewekt: hij lachte en glunderde. Hij voelde zich duidelijk op en top. (...) Een ander meisje liep heen en weer door de ruimte. Samen met andere kinderen klom ze op een klimrek, stapte ze op en af de banken en danste ze op K3-muziek. Ze lachte en stelde zich open voor andere kinderen. (School 2)*

In school 7 wordt een begeleide dansactiviteit georganiseerd door enkele lagere schoolleerlingen. Kleuters kunnen zelf kiezen of ze aan deze begeleide activiteit deelnemen of niet. Uit de observaties blijkt dat kleuters die deelnemen een hoog tot uitgesproken welbevinden scoren. De kleuters worden aangemoedigd om met elkaar te dansen en zingen.

*Twee kinderen gingen helemaal uit de bol op de muziek: ze dansten met andere kinderen en sprongen op en neer. Ze waren opgewekt en energiek: ze lachten, glunderden en deden gek. Ze straalden zelfzekerheid uit. Deze kinderen genoten met volle teugen van het speelmoment. (School 7)*

In school 7 is er tevens een speelgoedkoffer voor kleuters en een speelgoedwinkel voor lagere schoolkinderen waar speelgoed ontleend kan worden. Ook in school 4 zijn er speelgoedkoffers aanwezig.

#### **4.2.4. Begeleiders**

##### **Eigenschappen en rol**

Volgens Declercq en Vandormael (2014) kunnen eetzaal- en speelplaatsbegeleiders een beduidende rol spelen in het leven van de jongste kleuters. In alle scholen zijn de begeleiders een bijna dagelijks of wekelijks gezicht (in geval van school 4 en 5) voor de kinderen. Deze begeleiders zijn doorgaans kinderverzorgsters en onderhoudspersoneel (school 1, 2, 3) of vrijwillige medewerkers. Vrijwillige medewerker kunnen ouders of

grootouders zijn (school 4), een kleuterjuf op pensioen (school 5), een begeleider van de voor- en naschoolse opvang (school 7) of vrijwilligers uit de omgeving (school 8). In school 9 zijn de vrijwillige medewerkers een mama en een vriendin, die ook instaan voor de voorschoolse opvang. Deze laatste vertelde dat het niet zo evident is om als moeder van een van de kleuters in te staan voor de middagpauze. Haar rol als moeder én begeleider is voor haar zoon niet altijd even helder. *“Mijn zoon voelt zich vaak verwend als ik er bij ben”*, verklaarde de begeleidster. Alleen in school 10 wordt de middagpauze niet in handen gelaten van een vrijwillige medewerker, maar wel van een leerkracht. Met uitzondering van school 5, 8 en 9 staan dus ook leerkrachten in voor de middagpauze. Bij hen wordt telkens gewerkt met een beurtsysteem. Ook lagere schoolleerlingen dragen in school 1, 4 en 6 een handje bij.

In alle scholen nemen de begeleiders de meer praktische zaken op zich zoals bedelen van soep en maaltijden, bedelen van drank, helpen bij het eten, toezicht houden, brooddozen controleren en opruimen. De verantwoordelijke leerkrachten houden voornamelijk toezicht.

De zorg voor kinderen tussen de middag op school is in vrijwel alle scholen een vrouwelijke aangelegenheid.

### **Ratio**

Volgens onderzoek van Peleman, Boudry, Bradt, Van de walle en Vandenbroeck (2014) moet een begeleider-kindratio toelaten zowel aandacht te hebben voor elk individueel kind als voor de groep als geheel. Dit is niet in alle scholen het geval. Hoewel de erkende Initiatieven voor Buitenschoolse Opvang (IBO's) de norm 1 begeleider per 14 kinderen hanteren, is er nog geen norm vastgelegd voor de middagopvang (Peleman, et al. 2014). In school 1 staan bijvoorbeeld vijf begeleiders (plus lagere schoolleerlingen) in voor ongeveer 113 kleuters. In school 2, 3, 4, 6, 7 en 9 zijn dat telkens twee begeleiders voor 30 à 60 kleuters. In school 5 is er één begeleider voor 14 kinderen. In school 8 zijn dat 5 begeleiders voor 100 kleuters én lagere schoolkinderen. In school 10 staat één leerkracht in voor de zorg van 22 kleuters en 33 lagere schoolkinderen op de middag. Bij deze zou de vraag gesteld kunnen worden of het überhaupt wel mogelijk is aandacht te hebben voor elke individueel kind. Daarnaast houdt in school 2, 4 en 9 de taakverdeling tussen de begeleiders minder rekening met kleuters die langer aan tafel zitten. De wens om het eetmoment vlot te laten verlopen en de grootte van de groep lieten het niet toe om individuele aandacht te besteden aan kinderen die meer tijd nodig hebben om te eten.

*Wanneer één begeleider toezicht hield op de spelende kinderen, en een andere begeleider de afwas deed zaten de kleuters die meer tijd nodig hadden om te eten alleen. (School 2)*

Op de speelplaats is er in alle scholen voornamelijk aandacht voor de groep als geheel. Kinderen met een lagere score voor welbevinden of kinderen die hier niet opvallen of zelf naar de begeleider gaan worden niet altijd opgepikt

### **Manier van begeleiden**

Ook de manier van begeleiden kan een invloed hebben op het welbevinden van de jongste kleuters. In de eerste plaats houden de begeleiders toezicht en zijn ze aanspreekbaar. Als kinderen iets willen vragen weten ze bij wie ze terecht kunnen. Dit is het geval in alle scholen.

*Bij het eten van haar warme maaltijd stelde het ene meisje vast dat haar vlees niet gesneden was. Zeer ontspannen en spontaan wendde ze zich tot een begeleider. Gedurende het verdere verloop van het eetmoment was ze blij en stelde ze zich open voor andere kinderen. (School 9)*

Ook op de speelplaats wordt in alle scholen voornamelijk toezicht gehouden. De begeleiders stappen meestal de speelplaats rond of blijven op één plaats om het overzicht te behouden. Vier kinderen (uit school 1, 2, 8 en 10) met een matige of lagere score voor welbevinden klampten zich vast aan een begeleider bij het speelmoment.

*Een meisje liep vrijwel het hele speelmoment rond met de begeleider. Hoewel ze fysiek aanwezig was, liet ze alles eerder aan zich voorbijgaan. Haar gelaat en lichaamshouding toonden vrijwel geen emoties. (School 8).*

In alle scholen wordt gepoogd voldoende rekening te houden met gevoelens en essentiële basisbehoeften (begrip voor emoties, aandacht, toiletbezoek, eten, veiligheid) van kinderen. Twee kinderen met een lagere score voor welbevinden in school 1, 2 en 9 lieten zich troosten door begeleiders en vonden genegenheid. De begeleiders verwoordden de gevoelens van het kind waarop het kind werd uitgenodigd deze gevoelens te bevestigen of te ontkrachten.

*Eén meisje liep vrijwel heel het speelmoment bij een begeleider en een ander kind. Ze was ziek en weende. Ze voelde zich duidelijk niet goed. De verantwoordelijke leerkracht probeerde haar gevoelens te achterhalen door deze te benoemen 'buikje pijn?'. (School 2)*

De behoefte aan slaap van de jongste kleuters werd echter niet vaak opgemerkt. In terloopse gesprekken met begeleiders van school 7 en 8 werd duidelijk dat er ook aandacht is voor de eetgewoonten van kinderen in de eetzaal. Zo weten de begeleiders welke kinderen bijvoorbeeld opzettelijk hun beker soep omstoten om niet te moeten eten of de ham uit de macaroni vissen (School 8) of welke kinderen glutenvrije voeding moeten hebben. (School



7). Terloops vertelden begeleiders van school 1 dat er wel extra aandacht wordt besteed en begrip wordt getoond voor een kleuter die een moeizame instap beleeft.

*In de eetzaal proberen de begeleiders het eetmoment zo vlot mogelijk te laten verlopen, en oog te hebben voor wie het wel en niet naar zijn zin heeft. Zo werd samen nagedacht hoe ze het eetmoment voor een peuter die een moeizame instap beleeft aangener kunnen maken. Uiteindelijk werd besloten om hem in de eetzaal naast een vriendinnetje uit de opvang te zetten. Dit zou voor meer vertrouwdheid moeten zorgen. (School 1)*

Of een begeleider stimulerend tussenkomt of niet zou ook een invloed kunnen hebben. Uit de observaties van school 1, 2, 3, 4, 6, 8 en 9 werd duidelijk dat bepaalde begeleiders meer stimulerend tussenbeide komen dan anderen. Deze begeleiders gaan in op wat er gebeurt of op wat de kinderen zelf aanbrengen, en stimuleren kinderen om met elkaar om te gaan. Kinderen met een hoge score voor welbevinden in school 3 lieten zich deze aandacht welgevallen en gingen spontaan in op wat de begeleider te vertellen had. Ook kinderen luidop aanmoedigen om goed te eten (school 6 en 9) en tussenkomen bij een ruzie kan deel zijn van een stimulerende houding. Zo werd bij een ruzie tussen kinderen in school 1 en 2 ingegaan op wat er precies gebeurd was, en werden kinderen gestimuleerd om met elkaar te praten en sorry te zeggen. Op de speelplaats wordt in alle scholen minder stimulerend tussengekomen.

#### **4.2.5. Kindfactoren en bijzondere omstandigheden: vermoeidheid bij de jongste kleuters**

De verklaring voor de hoge of lage scores van welbevinden is niet altijd terug te vinden in de context. Ook kindfactoren zoals vermoeidheid, ziek zijn en bijzondere omstandigheden zoals de instap in het kleuteronderwijs kunnen van invloed zijn. In Vlaanderen kunnen kinderen tussen 2,5 jaar en 3 jaar voor het eerst naar de kleuterschool (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2015a). Er zijn elk schooljaar zeven instapmomenten voor de jongste kleuters, namelijk de eerste schooldag na elke vakantieperiode (zomer-, herfst-, kerst-, krokus-, en paasvakantie), de eerste schooldag van februari en de eerste schooldag na Hemelvaartsdag. Deze instap verloopt niet voor elk kind even vlot. Uit de observaties blijkt dat de lage scores voor welbevinden vaak te maken hebben met de slaapbehoefte van de jongste kleuters. Met uitzondering van school 9 werden in alle scholen kinderen geobserveerd die signalen van vermoeidheid vertoonden. Zij hebben vaak nog behoefte aan een dutje op de middag. Ter illustratie worden hieronder enkele fragmenten uit de observaties weergegeven.

*Eén kind weigerde te eten, wreef in zijn ogen, stak zijn duim in zijn mond en begon te wenen. Hij was duidelijk te moe. (School 1)*

*Met een beker water in zijn hand keek hij om zich heen. Hij geeuwde, wreef in zijn ogen en leunde met zijn hoofd op zijn armen (2). Ondanks deze signalen van vermoeidheid praatte hij niet veel later opgewekt tegen zichzelf en andere kinderen. Hij lachte zelfs (4).*

Vermoeide kleuters in de eetzaal of op de speelplaats werden vaak niet opgemerkt door de begeleiders. In school 8 en 10 zochten twee kleuters noodgedwongen zelf een plekje om te slapen. In geen enkele school is er een voorbehouden ruimte waar de jongste kleuters even kunnen rusten of slapen in een slaapklas. In alle scholen worden vermoeide kinderen wel eens te slapen gelegd in de leraarskamer of de klas.

*Eén kind voelde zich tijdens de observatie duidelijk minder goed. Het meisje lag vrijwel heel het speelmoment te rusten, te slapen op een karretje. Als ze aangesproken werd door andere kinderen reageerde ze amper. Ze keek triest. Ze geeuwde, en legde haar hoofd weer neer. Ze was duidelijk te moe. (School 8)*

*Eén meisje was duidelijk te moe. Tot het moment dat ik voorstelde om even neer te zitten, slenterde het meisje met een onbewogen gezicht en zonder iets te zeggen bij haar zus of mij als begeleidster. Hoe vaak ze ook probeerde wakker te blijven, het meisje leek haar gevecht met de slaap niet altijd te kunnen winnen. Dat het meisje doodop was werd door de begeleider niet opgemerkt. (School 10)*

Vermoeidheid speelt niet alleen de jongste kleuters parten ook oudere kleuters hebben er zo nu en dan last van. Dit was bijvoorbeeld het geval in school 3. Zowel jong als oud gaven aan het einde van de middagpauze aan moe te zijn. Deze kleuters zetten zich neer op een bank of kwamen het persoonlijk zeggen.

### **4.3. De middagpauze door de ogen van de directies**

In de gesprekken met de directies werd duidelijk dat de organisatie van de middagpauze vaak als een moeilijkheid wordt ervaren. Wie de middagpauze op zich moet nemen is bijvoorbeeld een discussiepunt in veel scholen. In de scholen waar kinderverzorgsters, onderhoudspersoneel en vrijwillige medewerkers instaan voor de middagpauze verklaarden de directies dat het vinden van goede vrijwilligers niet zo eenvoudig is. Twee directies vertelden dat ze eerder al negatieve ervaringen hebben gehad met vrijwilligers. En dit in de omgang met kinderen en ouders, het omgaan met drukte en structuur en de manier van begeleiden. Ook in school 9 werd aangegeven dat de middagpauze niet altijd naar wens verloopt.

*We mogen niet verwachten dat elke begeleider dezelfde pedagogische vaardigheden heeft, en de middagpauze doet zoals wij dat bijvoorbeeld zouden doen. Iedereen heeft zijn eigen stijl. Er moet wel een zekere openheid zijn voor feedback en uitwisseling.* (School 9)

Drie directies gaven bijgevolg aan voorstander te zijn van een zekere professionalisering van de middagbegeleiders. Wanneer gevraagd werd of de middagpauze tot de taken van een leerkracht behoort gaven vier directies aan dat het eigenlijk niet de bedoeling is dat leerkrachten de middagpauze op zich nemen, maar dat ze vaak niet anders kunnen. Voor de directeur van school 10 behoort de middagpauze wel degelijk tot de taken van een leerkracht. "Het behoort tot het schoolgebeuren", verklaarde ze.

Wanneer gesproken werd over het belang van de middagpauze vonden vrijwel alle directies het een vanzelfsprekendheid dat de middagpauze op school kinderen de mogelijkheid moet bieden om onder begeleiding van volwassenen te eten. Volgens één directeur zouden kinderen idealiter thuis hun middagpauze moeten kunnen doorbrengen, maar is dit gezien de maatschappelijke noodzaak niet voor elk kind mogelijk. De directies van school 2, 3 en 8 gaven aan dat kinderen veel leren tijdens dit eetmoment op de middag. Het gaat hier om zaken als tafelmanieren, voldoende eten, alles leren proeven, samen in groep aan tafel zitten en sociale contacten met andere kinderen en begeleiders. Daarnaast verwezen vrijwel alle directies naar het belang van spelen tijdens de middagpauze.

*De middagpauze is vooral bedoeld om te spelen.* (Directeur 6)

De directies vertelden dat ze dan ook proberen voorzien in voldoende spelmateriaal en goed uitgeruste infrastructuur. Directeur 4 gaf aan dat ze via allerhande spelmateriaal de kinderen zo veel mogelijk willen laten bewegen. In deze school vinden ze dat bewegen een belangrijk aspect is voor zowel de jongste kleuters als de lagere schoolleerlingen. Wanneer in de resultaten het belang van het tot rust komen van de jongste kleuters werd aangehaald, werd door vier directies bevestigd dat dit inderdaad een belangrijk aspect kan zijn van de middagpauze. "Rust is een belangrijk item van de middagpauze. Dat kinderen kunnen zitten en tot rust kunnen komen.", aldus directeur 1. Deze uitspraak is mede het gevolg van de eigen vaststelling dat de speelplaats over onvoldoende banken beschikte waarop kleuters even tot rust kunnen komen. Hier werd door het schoolteam verandering in gebracht door de nodige infrastructuur te voorzien. Twee andere directies associëren het tot rust komen tevens met het kunnen slapen van de jongste kleuters.

De meeste scholen ervaren dat de meerderheid van de kinderen op school blijven eten. "*Het blijven eten van kinderen is echt wel de norm*", verklaarde directeur 2. Ook de jongste kleuters gaan vaak meteen een hele dag naar school. De directies erkenden de behoefte

aan slaap van de jongste kleuters en ervaren dat een hele dag school voor sommige kleuters loodzwaar is.

*Ik vind dit resultaat toch wel een behoorlijkheid. Vermoeidheid bij de jongste kleuters is zeker iets dat we ervaren. Ze zijn gewoon pompaf of uitgeput tegen het einde van de dag. (Directeur 3)*

*Kinderen zijn vooral vermoeid op het einde van de schoolweek. Of op een maandag. Als hun weekend wat onregelmatig is, en ze later zijn gaan slapen dan voelen we op een maandag toch dat ze weer wat aanpassing nodig hebben of zich niet goed voelen op een middag. (...) We hebben een bedje. Dan leggen we dat kind een beetje neer in de zaal of de klas. De mogelijkheid moet er zijn. (Directeur 5)*

Wanneer gevraagd werd hoe de school hiermee omgaat gaf een aantal directies toe hier niet zo goed op voorbereid te zijn. Alle directies gaven aan dat er aan de ouders het advies wordt gegeven om hun kind in het begin een halve dag naar school te laten gaan en hun kinderen op de middag af te halen indien thuis opvang mogelijk is. In alle scholen worden vermoeide kinderen wel eens te slapen gelegd in de leraarskamer of in de klas. In sommige scholen zijn er enkele veldbedjes aanwezig waar kleuters indien nodig even op kunnen slapen. In school 1 en 2 worden de ouders van het vermoeide kind soms opgebeld. De directie van school 2 en 3 vertelde dat ze heel wat mogelijkheden ziet in een samenwerking met de naastgelegen kinderopvang. Deze samenwerking staat echter nog in de kinderschoenen. In de geobserveerde scholen is er geen slaapklas aanwezig. Er werd door drie directies aangegeven dat ze voorstander zijn van een slaapklas, maar dat hiervoor momenteel geen ruimte of middelen zijn. Eén directeur gaf aan hiervoor geen draagvlak te vinden in de school. In alle gesprekken met de directies werd duidelijk dat ze meer omkadering wensen voor de zorg voor de jongste kleuters op de middag.

*Je kan niet het hele verhaal van kleuterparticipatie doen en geen extra zorg voor de jongste kleuters aanbieden. (Directeur 2)*

## 5. Discussie en conclusie

### Belangrijkste beschouwingen

De eerste onderzoeksvraag stelde de vraag naar hoe de jongste kleuters de middagpauze in het kleuteronderwijs beleven. Uit het onderzoek kwam naar voor dat het welbevinden van de jongste kleuters zowel tussen als in scholen kan variëren tussen zich (op en top) goed voelen, ontspannen zijn en tot rust komen, afwezig zijn en zich niet zo goed voelen. Mogelijke verklaringen voor het welbevinden van de jongste kleuters kunnen volgens Laevers et al. (2005) onder meer gevonden worden in de aanpak van de omgeving, kindfactoren zoals vermoeidheid en bijzondere omstandigheden. Ook de instap in het kleuteronderwijs zou het algemeen welbevinden van de jongste kleuters kunnen beïnvloeden (Broström, 2005). Niet voor elk kind verloopt deze transitie even vlot. Hoewel de visie van CEGO deze instap van de jongste kleuters in het kleuteronderwijs als een kindfactor beschouwt is het de keuze van de onderzoeker geweest om dit niet te doen. De instap in het kleuteronderwijs als een kindfactor zien brengt ons bij de aloude discussie over schoolrijpheid waarbij schoolrijpheid vooral gezien wordt als een kenmerk van het kind (Peters, et al., 2015; UNICEF, 2012). De laatste tijd gaan er echter meer stemmen op om het concept schoolrijpheid breder te definiëren met meer aandacht voor de mate waarin scholen, professionelen en ouders klaar zijn (UNICEF, 2012). Of een kind al dan niet klaar is voor de stap naar de kleuterschool zou geen zaak mogen zijn van het kind alleen. Dus niet is het kind klaar, maar zijn *wij* (kinderen, ouders, professionelen, beleid) klaar voor de stap naar de kleuterschool?

In vrijwel alle scholen voelde een klein aantal van de jongste kleuters zich niet zo goed tijdens de middagpauze. De lage niveaus voor welbevinden hadden vaak te maken met de behoefte aan slaap. Met uitzondering van één school werden in alle scholen kinderen geobserveerd die signalen van vermoeidheid (geeuwen, duimzuigen, in de ogen wrijven, het hoofd op de armen leggen en in slaap vallen) vertoonden. Dit thema werd door de directies als een belangrijk thema aanzien. Vrijwel alle directies erkenden de behoefte aan slaap bij de jongste kleuters, en merken dat een hele dag school voor sommige kleuters loodzwaar is. Enkele kleuters blijken dus nog nood te hebben aan een dutje op de middag, maar in geen enkele school is er echter een slaapklas waar de jongste kleuters even kunnen rusten of slapen. In alle scholen worden andere oplossingen gezocht. Onder meer door vermoeide kinderen wel eens te slapen te leggen in de leraarskamer of in de klas, en de school van enkele veldbedjes te voorzien. Eén directeur zag heel wat mogelijkheden in een samenwerking met de naastgelegen kinderopvang. Welzijn en onderwijs zijn immers partners in de zorg voor jonge kinderen (Vandenbroucke, 2007). Een hechte samenwerking

tussen beiden zou de transitie naar het kleuteronderwijs vlotter kunnen laten verlopen (Peeters & Hulpia, 2015). In alle scholen wordt aan de ouders tevens het advies gegeven om hun kind in het begin een halve dag naar school te laten gaan zodat het kind thuis kan slapen. In twee scholen worden de ouders van het vermoeide kind wel eens opgebeld. Dit is voor discussie vatbaar. Het is toch wel vreemd dat het slapen van de jongste kleuters geen vaste plaats heeft in de kleuterscholen, en dat bijgevolg de oplossing voor de zorg voor vermoeide kleuters op de middag deels bij de ouders wordt gelegd. Zoals in de literatuurstudie werd aangetoond wordt een maatschappelijk discours onderschreven dat voornamelijk inzet op de eerste jaren en een maximale participatie van de jongste kleuters aan het kleuteronderwijs. Toch geeft dit dominante discours geen aanleiding tot een verdere structurering van het handelen in het kleuteronderwijs met extra zorg voor de jongste kleuters op de middag. Aansluitend hierbij werd door de directies eveneens aangegeven dat extra zorg op de middag moeilijk te verwezenlijken is zonder omkadering van de overheid.

Dit brengt ons bij de organisatie van de middagpauze en de zorg voor de jongste kleuters die onderwerp waren van de tweede onderzoeksvraag. In gesprekken met de directies en een beleidsondersteuner werd duidelijk dat van een pedagogisch concept over de middagpauze niet echt sprake kan zijn, en dat de organisatie van de middagpauze vaak als een moeilijkheid wordt ervaren. De directies haalden tijdens de gesprekken aan dat meer en meer kleuters op school blijven eten op de middag. Ook de jongste kleuters gaan vaak meteen een hele dag naar school. Dit gaat in tegen wat het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2015c) onder de periode van normale aanwezigheid van kinderen verstaat. Dat een middagpauze waar kinderen op school blijven eten als niet normaal bevonden zou worden is toch wel merkwaardig. Kritisch bekeken kan dus gesproken worden van een constructiefout in het beleid, en zou de middagpauze wel eens terecht omschreven kunnen worden als de vergeten uithoek van het kleuteronderwijs zoals van Daalen (2005) in haar boek 'Overgebleven werk. Kinderen tussen de middag op school' doet. Wanneer werd gesproken over het belang van de middagpauze voor de jongste kleuters vond de meerderheid van de directies het een vanzelfsprekendheid dat de school kinderen de mogelijkheid moeten bieden om onder begeleiding van volwassenen te eten. Volgens één directeur zouden kinderen idealiter thuis hun middagpauze moeten kunnen doorbrengen, maar is dit gezien de maatschappelijke noodzaak niet voor elk kind mogelijk. Alle directies verwezen eveneens naar het belang van spelen tijdens de middagpauze. Ook uit de observaties blijkt dat vrij spelen en een voldoende en rijk aanbod zoals divers spelmateriaal en/of goed uitgeruste infrastructuur belangrijke aspecten zijn om de middagpauze tot een leuk moment te maken. Kinderen moeten voldoende tijd krijgen om te kunnen spelen op de middag. Daarnaast blijkt uit de observaties dat sommige kinderen graag een rustig plekje

opzoeken, een plekje waar ze even op zichzelf kunnen zijn en tot rust kunnen komen. Ook door een aantal directies werd aangegeven dat het tot rust komen van de jongste kleuters tevens een belangrijk onderdeel kan zijn van de middagpauze. Wat precies onder tot rust komen verstaan wordt varieert tussen het kunnen neerzitten en het kunnen slapen van de jongste kleuters. De vaststellingen uit de observaties en het belang dat door de directies gehecht werd aan het eten, spelen en tot rust komen van kinderen sluiten aan bij wat Smit, Driesen, Sluiter en Meijvogel (2007) verstaan onder de middagpauze: "Een goede middagpauze biedt kinderen de gelegenheid om onder begeleiding van volwassenen te eten, te spelen en tot rust te komen" (Smit, et al., p.19). Deze definitie is zodoende een omschrijving van de maatschappelijke verwachting van wat een middagpauze zou moeten zijn waardoor de vraag gesteld kan worden of de antwoorden van de directies onderhevig waren aan de sociaal wenselijkheid. Net zoals in het onderzoek van Van Oudenhove (2013) komt in dit onderzoek tevens het belang van de sociale functie van de middagpauze naar voor. De middagpauze geeft kinderen de mogelijkheid om in contact te treden met andere kinderen en begeleiders. De middagpauze samen met goede vrienden kunnen doorbrengen is een belangrijke factor om de middagpauze ook tot een leuk moment te maken. Ook de sfeer en de relaties met de middagbegeleiders kunnen een invloed hebben op het welbevinden van de jongste kleuters op de middag.

Wie de middagpauze op zich moet nemen is een discussiepunt in veel scholen. Dit is terug te vinden in de literatuurstudie waar van Daalen (2005) tot de vaststelling komt dat de zorg voor kinderen tussen de middag vaak als overgebleven werk bekeken wordt. Als werk dat overblijft als de ouders, en dan vooral de moeders, het niet doen en vaak informeel georganiseerd wordt (van Daalen, 2005). In de geobserveerde scholen zijn de eetzaal- en speelplaatsbegeleiders doorgaans kinderverzorgsters en onderhoudspersoneel of vrijwillige medewerkers. Met uitzondering van drie scholen staan ook leerkrachten in voor de middagpauze. Wanneer besproken werd of de middagpauze tot de taken van een leerkracht behoort gaf een aantal directies aan dat het eigenlijk niet de bedoeling is dat leerkrachten de zorg voor kinderen op de middag op zich nemen, maar dat ze door gebrek aan middelen en vrijwilligers vaak niet anders kunnen. De zorg voor kinderen tijdens de middagpauze op school wordt bijgevolg gezien als een noodzakelijk kwaad. In de literatuurstudie is dit terug te vinden bij de conceptualisering van zorg en educatie waar de scheiding tussen beide concepten op verschillende manieren aanwezig kan zijn in het kleuteronderwijs. Onder meer door zorgtaken bij de jongste kleuters of in dit geval de zorg voor kinderen op de middag uit te besteden aan kinderverzorgsters, onderhoudspersoneel en vrijwillige medewerkers en het leren in handen te laten van kleuterleid(st)ers die overigens over meer professionele mogelijkheden beschikken. Net zoals in het onderzoek van Van Laere et al. (2012) kan hier

de vraag gesteld worden of de holistische kijk op leren, zorgen en opvoeden belichaamd kan worden door één persoon of dat deze kijk vertaald kan worden in rollen die door verschillende personen kunnen worden opgenomen. Indien het leren, zorgen en opvoeden door verschillende personen wordt opgenomen is het belangrijk dat zorg en educatie gelijk gewaardeerd worden en in nauw contact staan met elkaar (Van Laere, et al., 2012). Laat de middagbegeleiders dus geen onzichtbare assistenten zijn zoals in het CoRe-onderzoek (2011) naar voor komt. Alle directies erkenden het belang van eetzaal- en speelplaatsbegeleiders in het leven van de jongste kleuters zoals door Declercq en Vandormael (2015) wordt benadrukt. In de meeste scholen zijn de begeleiders dan ook een dagelijks tot wekelijks gezicht voor de kinderen wat voor een zekere continuïteit zou moeten zorgen in het leven van de jongste kleuters. Hoewel het voor de begeleiders in de geobserveerde scholen niet altijd mogelijk was zowel aandacht te hebben voor elk individueel kind als voor de groep als geheel, gaat de zorg voor de jongste kleuters op de middag wel voorbij het fysieke aspect. Niettegenstaande de verschillende manier van begeleiden zowel in als tussen scholen werden volgende begeleiderskarakteristieken waargenomen: toezicht houden en aanspreekbaar zijn, rekening houden met de gevoelens van kinderen (begrip voor emoties, troosten) en stimulerend tussenbeide komen. De zorg voor kinderen op de middag houdt dus ook een emotionele dimensie in zich (Van Laere, 2012). Dat de zorg voor kinderen op de middag door gelijk wie kan worden opgenomen lijkt door de uitbesteding aan vrijwilligers, kinderverzorgsters en onderhoudspersoneel op het eerste zicht te kloppen, ware het niet dat een aantal directies aangaven dat het vinden van *goede* vrijwilligers niet altijd eenvoudig is. Een aantal directies verklaarde dat ze eerder al negatieve ervaringen heeft gehad met vrijwilligers, en gaf bijgevolg aan voorstander te zijn van een zekere professionalisering van de middagbegeleiders. Hierbij gaven ze voorbeelden aan van extra ondersteuning in de omgang met kinderen én ouders, de manier van begeleiden en omgaan met de drukte en structuur. Daarnaast kan ook het belang van een wederzijdse communicatie tussen de school en de begeleiders worden aangehaald. Volgens Smit et al. (2007) is de middagpauze dan ook een gedeelde verantwoordelijkheid met een voortdurende onderhandeling tussen de betrokken actoren.

Het perspectief van de directies dat onderzocht werd door middel van de derde onderzoeksvraag, werd waar mogelijk doorheen het bovenstaande opgenomen. In de literatuurstudie werd onder meer duidelijk dat het discours van investeren in jonge kinderen het kleuteronderwijs zou doordringen in termen van verschooling, waarbij het kleuteronderwijs vaak als een voorbereidende fase wordt beschouwd op de lagere school (Kaga, et al., 2010). Algemeen kan gesteld worden dat de directies dit discours niet onderschrijven. De zorg voor de jongste kleuters op de middag wordt door hen niet in functie



geplaatst van het leren in de klas. Een aantal directies vertelde wel dat kinderen veel kunnen leren op de middag zoals tafelmanieren, voldoende eten en alles leren proeven, in groep aan tafel zitten, samen spelen, en sociale contacten met andere kinderen en begeleiders. De zorg voor kinderen op de middag is bijgevolg inherent educatief (Van Laere, et al. 2012). Dit geldt evengoed voor zorgtaken als het in bed stoppen, toiletbezoek ... (Van Laere, et al. 2012). Leren gaat immers over het leren van het kind in zijn totaliteit. Wil men het leren in zijn totaliteit ondersteunen dan is het belangrijk ook aandacht te hebben voor het zorgende, waaronder de zorg voor (vermoeide) kinderen tussen de middag op school, en voor kinderen, gezinnen, middagbegeleiders, kleuterleid(st)ers, directies en de gemeenschap als 'partners in zorg en educatie (Van Laere et al., 2012).

We kunnen besluiten dat de middagpauze een belangrijk uur kan zijn in een schooldag van de jongste kleuters. In dit onderzoek werden elementen naar voor geschoven die het welbevinden van de jongste kleuters kunnen beïnvloeden en waar niet steeds bij stilgestaan wordt, zoals het middagaanbod van de school, sfeer en relaties met andere kinderen, organisatorische aspecten en de invloed van begeleiders. Ook vermoeidheid en de instap van de jongste kleuters in het kleuteronderwijs zijn van invloed. Er is een specifieke groep kleuters die zorg op de middag tekort komen. Het is bijgevolg nodig om de middagpauze in het kleuteronderwijs niet als overgebleven tijd te beschouwen, en extra aandacht te hebben voor de zorg en het welbevinden van de jongste kleuters. Je kan immers geen discours van maximale kleuterparticipatie op jonge leeftijd nastreven en geen extra zorg voor de jongste kleuters voorzien. Bij wijze van afronding kan gesteld worden dat dit kwalitatief onderzoek naar het welbevinden van de jongste kleuters tijdens de middagpauze in het kleuteronderwijs niet neutraal was: het was een intentionele tussenkomst van de onderzoeker in het onderwijsveld met een presentatie van wat de onderzoeker belangrijk en waardevol vond (De Bie, 2015), in de hoop beleidsmakers en de kleuterscholen mee te krijgen in het verhaal van de middagpauze en de probleemconstructie ervan bespreekbaar te maken.

## **Beperkingen van het onderzoek**

Dit onderzoek heeft een aantal beperkingen waarmee rekening gehouden moet worden. Een eerste beperking is dat het onderzoek werd uitgevoerd in zes scholen verspreid over 10 vestigingsplaatsen in Zele waarbij elke school slechts eenmalig werd geobserveerd. Bovendien was één school niet bereid om mee te werken aan het onderzoek. Gezien deze specifieke context zijn de resultaten niet noodzakelijk generaliseerbaar naar andere kleuterscholen in Vlaanderen. Een andere beperking is dat enkel de perspectieven van de directies en een beleidsondersteuner verder werden onderzocht. Tenslotte werd gebruik gemaakt van het zelfevaluatie-instrument ZiKo om de jongste kleuters te observeren. De

onderzoeker heeft zich uitgebreid geïnformeerd over de begrippen achter het instrument en hulp gevraagd bij het voorbereiden en inoefenen van ZiKo. Hiervoor kon de onderzoeker terecht bij CEGO en onderzoekers aan de vakgroep. Dit neemt echter niet weg dat het instrument nieuw was en dat de vertrouwdheid met het instrument groeide naarmate de observaties vorderden.

### **Aanbevelingen voor verder onderzoek**

Aansluitend bij de beperkingen van het onderzoek kunnen ook een aantal aanbevelingen voor verder onderzoek worden geformuleerd. Dit onderzoek was voornamelijk exploratief gezien de onderbelichtheid van het onderwerp. Verder onderzoek naar de zorg voor de jongste kleuters tussen de middag op school zou bijgevolg zeker zinvol zijn. In dergelijk vervolgonderzoek zou het interessant zijn om andere scholen in diverse gemeenten en steden te onderzoeken. In dit onderzoek beschikte geen enkele school over een slaapruiimte. Verder onderzoek zou dan de vraag kunnen stellen hoe de jongste kleuters de middagpauze beleven daar waar de omstandigheden wel beantwoorden aan de slaapbehoefte van de jongste kleuters. Daarnaast is ook nog altijd weinig bekend over de ervaringen van eetzaal- en speelplaatsbegeleiders die instaan voor de middagpauze. In plaats van hun stem over het hoofd te zien is het belangrijk hen zoveel mogelijk te betrekken en te kijken welke betekenis zij geven aan de zorg voor de jongste kleuters tussen de middag op school. In dit onderzoek werd aangetoond dat ook leerkrachten instaan voor de middagpauze. Verder onderzoek kan dan focussen op de vraag hoe zij hun rol zien ten aanzien van de zorg voor de jongste kleuters op de middag. Ten slotte wordt een warme aanbeveling gedaan om ook de stem van de ouders niet te vergeten in vervolgonderzoek.

## Bibliografie

- Allen, G. (2011). Early Intervention: Smart Investment, Massive Savings. London: Cabinet Office. Geraadpleegd van [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/61012/earlyintervention-smartinvestment.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/61012/earlyintervention-smartinvestment.pdf)
- Amerijckx, G., & Humblet, P. (2015). The transition to preschool: a problem or an opportunity for children? A sociological perspective in the context of a 'split system'. *European Childhood Education Research Journal*, 23(1), 99-111. Geraadpleegd van <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1350293X.2014.991098>
- Baarda, D. Benjamin, De Goede, M. P. M, & Teunissen, J. (2001). *Basisboek kwalitatief onderzoek: praktische handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen: Stenfert Kroese.
- Bohan-Baker, M., & Little, P. (2002). The Transition to Kindergarten: A Review of Current Research and Promising Practices to Involve Families. Geraadpleegd van <https://www.pakeys.org/uploadedcontent/docs/ELinPA/Transition%20Toolkit/Reviewofcurrentresearch.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Cambridge : Harvard University Press.
- Broström, S. (2005). Transition Problems and Play as a Transitory Activity. *Australian Journal of Early Childhood*, 30(3), 17-25.
- Broström, S. (2006). Curriculum in preschool. *International Journal of Early Childhood*, 38, pp. 65-76.
- Crevits, H. (2014a). Kleuterparticipatie – Doelgroepen. Geraadpleegd via [https://pincette.vsko.be/Website/VSKO/VSKO\\_algemeen/Parlementaire\\_vragen/2015/06%20Juni/2015-06-25%20Nr%20415%20Kleuterparticipatie%20-%20Doelgroepen.pdf](https://pincette.vsko.be/Website/VSKO/VSKO_algemeen/Parlementaire_vragen/2015/06%20Juni/2015-06-25%20Nr%20415%20Kleuterparticipatie%20-%20Doelgroepen.pdf)
- Crevits, H. (2014b). Vol vertrouwen en in dialoog bouwen aan onderwijs. Beleidsnota Onderwijs 2014-2019. Geraadpleegd via <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/beleidsnota-2014-2019-onderwijs>
- De Bie, M. (2015). *Sociale agogiek: een sociaal-pedagogisch perspectief op sociaal werk*. Gent: Academia Press.

- Declercq, B. & Vandormael, R. (2014). De 'onzichtbare' assistenten. *Kleuters en Ik*, 30(2), 2-6.
- Desjean-Perrota, B. (2008). Five Essential Reasons to Keep Naptime in the Early Childhood Curriculum. *Dimensions of Early Childhood*, 2008 36(3), pp.3-12. Geraadpleegd van [http://www.southernearlychildhood.org/upload/pdf/89666\\_Fall\\_08\\_Dimensions\\_Desjean\\_Perrota.pdf](http://www.southernearlychildhood.org/upload/pdf/89666_Fall_08_Dimensions_Desjean_Perrota.pdf)
- Eurochild (2014). *Eurochild statement on Early Childhood Education and Care*. Geraadpleegd via [http://www.eurochild.org/fileadmin/public/05\\_Library/Thematic\\_priorities/04\\_Early\\_Years/Eurochild/Eurochild\\_Statement\\_ECEC\\_Conf\\_19\\_June\\_2014\\_FINAL.pdf](http://www.eurochild.org/fileadmin/public/05_Library/Thematic_priorities/04_Early_Years/Eurochild/Eurochild_Statement_ECEC_Conf_19_June_2014_FINAL.pdf)
- Europese Commissie (2011). *Communication from the Commission: ECEC – Providing all our children with the best start for the world of tomorrow*. Geraadpleegd van <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:EN:PDF>
- Europese Commissie (2014). *Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving. Executive Summary*. Brussels: European Commission. Geraadpleegd van [http://www.vbjk.be/files/Study%20on%20the%20effective%20use%20of%20ECEC%20in%20preventing%20early%20school%20leaving\\_FINAL%20REPORT.pdf](http://www.vbjk.be/files/Study%20on%20the%20effective%20use%20of%20ECEC%20in%20preventing%20early%20school%20leaving_FINAL%20REPORT.pdf)
- Fauth, B., & Thompson, M. (2007). *Young children's well being. Domains and contexts of development from birth to age 8*. Londen: NCB. Geraadpleegd van [http://www.ncb.org.uk/media/91821/young\\_childrens\\_well\\_being\\_final.pdf](http://www.ncb.org.uk/media/91821/young_childrens_well_being_final.pdf)
- Glesne, C. (2011). Prestudy tasks: Doing what is good for you. In G. Van Hove & L. Claes (Ed.) *Research and educational sciences: A reader about useful strategies and tools*. Harlow: Pearson, 1-36.
- Groenez, S., Van den Brande, I., & Nicaise, I. (2003). *Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs. Een verkennend onderzoek op de Panelstudie van Belgische Huishoudens*. Leuven: Steunpunt LOA.
- Groen (2016). *De Refferrevolutie*. Geraadpleegd van <https://www.groen.be/sites/www.groen.be/files/uploads/Bestandsbijlages/refferrevolutie-plan.pdf>
- Groenez, S. & Vandenbroeck, M. (2013). Positieve effecten van voorschoolse voorzieningen voor kinderen in armoede. Bijlage 1 bij de Society Case over 'Early Childhood

- Education and Care' (ECEC), Bijlage 1 bij VLAS-Studies 5, Antwerpen: Vlaams Armoedesteunpunt.
- Guerin, B. (2014). *Breaking the cycle of disadvantage: early childhood interventions and progression to higher education in Europe*. Santa Monica, CA: RAND Corporation. Geraadpleegd van [http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research\\_reports/RR500/RR553/RAND\\_RR553.pdf](http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR500/RR553/RAND_RR553.pdf)
- Hirtt, N., Nicaise, I., & De Zutter, D. (2013). *De school van de ongelijkheid*. Berchem, Antwerpen: EPO.
- Howitt, D. (2010). Introduction to Qualitative Methods in Psychology. In G. Van Hove & L. Claes (Ed.) *Research and educational sciences: A reader about useful strategies and tools*. Harlow: Pearson, 179-202.
- Kaga, Y. (2008). What approaches to linking ECEC and primary education. In: UNESCO Policy Brief on Early Childhood, 44. Geraadpleegd van <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001799/179934e.pdf>
- Kaga Y., Bennett, J., & Moss, P. (2010). *Caring and learning together: A cross-national study on the integration of early childhood care and education within education*. Paris: UNESCO.
- Kind & Gezin (2014). *Een betere wereld voor jonge kinderen: investeren in hun omgeving* [visietekst]. Brussel: Kind en Gezin.
- Laevers, F., Daems, M., De Bruyckere, G., Declercq, B., Moons, J., Silkens, K., Snoeck, G., & van Kessel, M. (2005). *ZiKo. Zelfevaluatie-instrument voor welbevinden en betrokkenheid van kinderen in de opvang*. Brussel: Kind & Gezin.
- Laevers, F. & Depondt, L. (2008). *Ervaringsgericht werken met kleuters in het basisonderwijs*. Leuven: CEGO Publishers.
- Laevers, F., Heylen, L., & Maes, J. (2013). *Een procesgerichte aanpak voor 6- tot 12-jarigen in het basisonderwijs*. (Herz. Ed.). Averbode: CEGO (Centrum voor ervaringsgericht onderwijs).
- Moss, P. (2013). The relationship between early childhood and compulsory education: A properly political question. In P. Moss (Ed.), *Early Childhood and Compulsory Education. Reconceptualising the relationship* (pp. 2-49): Routledge.

- Naudeau S., Kataoka N., Valerio, A., Neuman M. & Elder K.L. (2011). *Investing in young children. An early childhood development guide for policy dialogue and project preparation*. Washington DC: World Bank.
- OECD (2006). *Starting Strong II, Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OECD (2012). *Starting Strong III, A quality toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- Peeters, J. & Hulpia, H. (2015). Kinderopvang en kleuterschool als basis voor het levenslang leren. Resultaten van het onderzoek naar het effectief gebruik van kinderopvang en kleuterschool in het voorkomen van voortijdig schoolverlaten. *Kinderen in Europa*, 5, 8-9. Geraadpleegd van [http://www.vbjk.be/files/Kinderen%20in%20Europa%20\\_%20EXTRA%20NUMMER%202015\\_%20Inspiratie%20uit%20Europa.%20Kinderopvang%20en%20kleuterschool%20in%20een%20Europees%20perspectief\\_DEF.pdf](http://www.vbjk.be/files/Kinderen%20in%20Europa%20_%20EXTRA%20NUMMER%202015_%20Inspiratie%20uit%20Europa.%20Kinderopvang%20en%20kleuterschool%20in%20een%20Europees%20perspectief_DEF.pdf)
- Peleman, B., Boudry, C., Bradt, L., Van de Walle, T., & Vandebroeck, M. (2014). *Schoolkinderen en hun opvang. Wat leren ze ons over kwaliteit?* Gent: VBJK. Geraadpleegd van <http://www.vbjk.be/files/20141125%20-%20Onderzoeksrapport%20BKO%20Onderzoek%20VBJK%20-%20def.pdf>
- Peters, L., Ortiz, K., & Swadener, B.B. (2015). Something Isn't Right: Deconstructing Readiness with Parents, Teachers and Children. In J. Iorio, W., Parnell & K. Borch (Eds.), *Rethinking Readiness in Early Childhood Education* (pp. 33-45): Palgrave Macmillan.
- Pinedo-Burns, H.J. (2015). Puffins, Butterflies, and Clouds in the Preschool: The Importance of Wonder. In Iorio, J.M., & Parnell, W. (Ed.), *Rethinking Readiness in Early Childhood Education: Implications for Policy and Practice* (pp.165-178): Palgrave macmillan.
- Roberts, W. (2015). Enabling change through education for children and their families experiencing vulnerability and disadvantage: the understandings of early childhood professionals. *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(2).
- Sayers, M., West, S., Lorains, J., Laidlaw, B., & Robinson, R. (2012). Starting school. A pivotal life transition for children and their families. *Family Matters*, 90, 45-56. Geraadpleegd van <https://aifs.gov.au/sites/default/files/fm90d.pdf>
- Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R., & Meijvogel, R. (2007). *Brood en spelen. Conditie voor een optimale tussenschoolse opvang*. Nijmegen: ITS. Geraadpleegd van

<https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2014/11/Brood-en-spelen-Condities-voor-een-optimale-tussenschoolse-opvang-.pdf>

UNICEF (2012). *School Readiness: A Conceptual Framework*. New York: UNICEF. Geraadpleegd van [http://www.unicef.org/earlychildhood/files/Child2Child\\_ConceptualFramework\\_FINAL%281%29.pdf](http://www.unicef.org/earlychildhood/files/Child2Child_ConceptualFramework_FINAL%281%29.pdf)

Urban, M. et al. (2011). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. CoRe Final Report*. Brussels: European Commission.

Van Daalen, R. (2005). *Overgebleven werk. Kinderen tussen de middag op school*. Amsterdam, Nederland: Het Spinhuis.

Vandenbroeck, M., De Stercke, N., & Gobeyn, H. (2013). What if the rich child has poor parents? The relationship from a Flemish perspective. In P. Moss (Ed.), *Early Childhood and Compulsory Education. Reconceptualising the relationship* (pp.174-191): Routledge.

Vandenbroeck, M. (2014-2015). *Gezinspedagogiek [Cursus]*. Gent: Universiteit Gent

Vandenbroucke, F. (2004-2009). *Beleidsnota 2004-2009 Onderwijs en Vorming*. Geraadpleegd via <http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/archief/2004-2009.pdf>

Vandenbroucke, F. (2007). *NON PAPER. Betreft: Maatregelen ter stimulering van de participatie aan het kleuteronderwijs*. Geraadpleegd van <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/archief/2007/2007p/files/kleuterparticipatie-non-paper.pdf>

Van Laere, K., Peeters, J., & Vandenbroeck, M. (2012). The education and care divide: the role of the early childhood workforce in 15 European countries. *European Journal of Education, 47*(4), 527-541.

Van Laere, K. & Peleman, B. & Pulinx, R. (2015). De instap: een een warme opstap? Onderzoek naar de transitie naar het kleuteronderwijs. In: *Kleuters en Ik*, Jrg. 31/4, 2014-2015.

Van Oudenhove, M. (2013). *Ervaringen en betrokkenheid van ouders bij de instap in het kleuteronderwijs [Masterproef]*. Universiteit gent, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen.

VBJK (2016). CoRe. Geraadpleegd van <http://www.vbjk.be/nl/node/3581>

- Vlaamse Overheid (2015). *Lokale Inburgerings- en Integratiemonitor Zele*. Geraadpleegd van <http://aps.vlaanderen.be/lokaal/pdf/integratiemonitor/Zele.pdf>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2015a). *Naar de kleuterklas vanaf 2,5 jaar*. Geraadpleegd van <http://onderwijs.vlaanderen.be/naar-de-kleuterklas>
- Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming (2015b, 7 december). *Hoge kleuterparticipatie in het Nederlandstalige onderwijs in Vlaanderen en Brussel*. [Persbericht]. Geraadpleegd via <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2015/12-07-hoge-kleuterparticipatie.htm>
- Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming (2015c). *Schooljaar, schoolweek, schooldag in het basisonderwijs*. Geraadpleegd via <http://onderwijs.vlaanderen.be/schooljaar-schoolweek-schooldag-in-basisonderwijs>
- VLOR (2012). *Beleidsinitiatieven kleuterparticipatie: een balans*. Geraadpleegd op 23 maart 2015 via [http://www.vlor.be/sites/www.vlor.be/files/rapport\\_kleuterparticipatie.pdf](http://www.vlor.be/sites/www.vlor.be/files/rapport_kleuterparticipatie.pdf)
- Vrinioti, K., Einarsdottir, J., & Broström, S. (n.d.). Transitions from Preschool to Primary School. In. Early Years Transition Programme, Transitions from pre-school to school: emphasizing early literacy (pp. 2-6). Duitsland: EU Agency, Regional Government of Cologne.
- Yin, R.K (2011). *Qualitative Research from Start to Finish*. New York: The Guilford Press. Geraadpleegd via <https://teddykw2.files.wordpress.com/2012/05/qualitative-research-from-start-to-finish.pdf>



## Bijlagen

### Bijlage 1: Voorbeeld van een rapport

*SCHOOL 2*

#### Context

##### 1. Beschrijving van de school

School 2 behoort tot het gesubsidieerd vrij onderwijs. Het is een autonome kleuterschool met twee vestigingsplaatsen.

##### 2. Begeleiders

De middagpauze wordt in handen gelaten van (vrouwelijk) onderhoudspersoneel en kinderverzorgsters. Ook kleuterleid(st)ers staan in voor de middagpauze. In de school wordt gewerkt met een beurtsysteem.

##### 3. Organisatie

De organisatie van de middagpauze ziet er als volgt uit:

- 11u45: de kleuters gaan per klasgroep naar de eetzaal onder begeleiding van de juf. De jongste kleuters nemen eerst plaats. De verantwoordelijke juf blijft even in de eetzaal. Elke kleuter beschikt over een drinkbeker waar ze vrij uit kunnen drinken.
- Ongeveer 12u20: Wie klaar is met eten legt zijn of haar brooddoos in de mand, en gaat spelen. Eén begeleider ruimt op en doet eventueel de afwas. De andere begeleider houdt toezicht op de spelende kinderen.
- 12u30: de verantwoordelijke juf neemt over. Per klasgroep wordt naar het toilet gegaan. Er wordt een korte activiteit ingelast (bv. zakdoek leggen) om het wachten voor de laatste klasgroep leuker te maken.
- 13u10: einde middagpauze

Er wordt remgeld gevraagd voor het middagtoezicht: €0,50 per kind per middag.

**Ratio:** ±50 kinderen/2 begeleiders.

**Taakverdeling.** De organisatie verloopt vlot. Begeleiders bedelen maaltijden/soep en water, helpen kleuters bij het eten, houden toezicht, controleren brooddozen, ruimen op en doen de afwas.

**Ruimte voor initiatief.** Kinderen worden niet ingeschakeld in het uitdelen van bekers, het afruimen. Ze dragen wel zelf de brooddoosmanden, doen hun jassen aan en ruimen het speelgoed op.

#### 4. Klimaat

**Ruimte.** In de eetzaal zitten de kleuters per klasgroep. De kleuters die een warme maaltijd of soep eten zitten aan één tafel. De begeleiders lopen rond. Wie klaar is met eten legt zijn of haar brooddoos in de mand en gaat spelen. Het twee-in-een concept (ruimte waar kinderen zowel kunnen eten als spelen) geeft kinderen de mogelijkheid om na het meteen tot spelen over te gaan. Kinderen moeten zo minder lang wachten. Deze school heeft zowel een buiten- als binnenruimte om te spelen. Bij slecht weer blijven de kinderen in de binnenruimte die ingericht is met speeltuigen, banken, blokken, kleine autootjes, muziek ...

**Sfeer.** Er heerst een ontspannen sfeer.

**Relaties tussen begeleiders en kinderen.** De relatie tussen begeleiders en kinderen lijkt goed. Begeleiders en kinderen worden met naam aangesproken, en de kinderen weten bij wie ze terecht kunnen. Zo nu en dan wordt er om stilte geroepen.

#### 4. Begeleiderstijl

**Stimulerende houding.** De begeleiders komen stimulerend tussenbeide. Zo werd bij een ruzie tijdens het eetmoment ingegaan op wat er precies gebeurd was, en werden kinderen gestimuleerd om met elkaar te praten en sorry te zeggen. Op de speelplaats wordt voornamelijk 'toezicht' gehouden.

**Rekening houden met gevoelens en basisbehoeften.** Er wordt rekening gehouden met de gevoelens en basisbehoeften van kinderen (eten, drinken, troosten, begrip voor emoties, benoemen van gevoelens 'buikje pijn?', naar toilet gaan, beweging ...). Er wordt echter minder rekening gehouden met de behoefte aan slaap van kinderen.

**Autonomie verlenen (o.a respecteren van keuzes van kind, kinderen zoveel mogelijk zelf laten doen).** Kinderen dragen zelf de brooddoosmanden, doen hun jassen aan en ruimen het speelgoed op. De keuzes van een kind worden gerespecteerd. Een kind dat niet wil eten wordt aangemoedigd. Er wordt onderhandeld. Kinderen hebben geen keuze tussen binnen of buiten spelen. Dit is volledig afhankelijk van het weer.

**Gevoeligheid voor de beleving.** Begeleiders proberen het eetmoment voor de kinderen zo vlot mogelijk te laten verlopen, en hebben daarbij voornamelijk aandacht voor de

gehele groep. Minder voor individuele kinderen. Wanneer één begeleider toezicht hield op de spelende kinderen, en een andere begeleider de afwas deed zaten de kleuters die meer tijd nodig hadden om te eten alleen. Kinderen die niet opvallen of zelf naar de begeleiders gaan worden niet altijd opgepikt. Dit is ook zo voor het speelmoment.

## Welbevinden van de jongste kleuters (N=9)

### 1. Eetmoment

Twee kinderen scoorden een hoog welbevinden (4). Eén jongen stelde zich tijdens het eetmoment volop open voor zijn omgeving. Hij gaf het meisje voor hem een lief complimentje (“Jij bent mooi”) en speelde niet veel later al vechtend met zijn vriend. Hij was blij en opgewekt: hij lachte. Hij voelde zich op dat moment duidelijk als een vis in het water. Een andere jongen zat eveneens nog aan tafel te eten. Af en toe trad hij zeer ontspannen in interactie met andere kinderen. Hij was blij en lachte. Wanneer zijn vriendje lichtjes begon te wenen bood hij een troostende schouder. Beide kinderen vertoonden duidelijke signalen van voldoening, maar deze waren niet de hele tijd met een grote intensiteit aanwezig.

Twee kinderen kregen een score tussen matig en hoog welbevinden (3+). Zij namen bij het eten een neutrale maar ontspannen en vertrouwde houding aan. Waar het ene kind rustig speelde met zijn brooddoos en rond zijn stoel draaide, verkende het andere kind de omgeving.

Vier kinderen scoorden een matig welbevinden (3). Eén meisje zat te wachten aan tafel, speelde af en toe met haar brooddoos en keek rond zich heen. Ze nam een overwegend neutrale houding aan. Er waren geen uitgesproken signalen van plezier of onbehagen waar te nemen. Deze overwegend neutrale houding werd ook aangenomen door twee andere meisjes. Het ene meisje hield haar beker water vast en staarde lange tijd uitdrukkingloos voor zich uit. Het andere meisje keek rond zich heen en at zeer langzaam van haar boterham. Ze bleef het langst aan tafel zitten. Deze kinderen waren wel fysiek aanwezig, maar waren met hun gedachten duidelijk ergens anders. Ze lieten het eetmoment eerder aan zich voorbijgaan. Eén jongen kreeg om andere redenen eveneens een score 3. Met een beker water in zijn hand keek hij om zich heen. Hij geeuwde, wreef in zijn ogen en leunde met zijn hoofd op zijn armen (2). Ondanks deze signalen van vermoeidheid praatte hij niet veel later opgewekt tegen zichzelf en andere kinderen. Hij lachte zelfs (4). Daarom een score 3.

Eén meisje scoorde lager dan 3. Ze wou niet meer verder eten, wreef in haar ogen en legde haar hoofd op haar armen. Ze was duidelijk te moe. Ze weende lichtjes. Dit signaal was echter van voorbijgaande aard nadat een begeleider de nodige troost bood. Daarom een 2.

## 2. Speelmoment

Twee kinderen kregen de hoogste score voor welbevinden (5) tijdens het speelmoment. Eén jongen liep al lachend achter andere kinderen, en ging helemaal op in zijn spel. Hij had een stralende blik en reageerde erg energiek op andere kinderen. Een andere jongen danste op de muziek en sprong op en af de banken. Hij was blij en opgewekt: hij lachte en glunderde. Hij voelde zich duidelijk op en top. Drie anderen kinderen kregen eveneens een hoge score voor welbevinden, maar de signalen van zich goed voelen waren niet de hele tijd met grote intensiteit aanwezig. Eén jongen liep al spelend de ruimte rond met onderbrekingen. Hij was doorgaans vrolijk en spontaan. Hij lachte en stelde zich op voor andere kinderen. Twee meisje vertoonden eveneens duidelijke signalen van voldoening. Eén meisje speelde lange tijd met kleine autootjes en vliegtuigjes, en nam hierbij een overwegend ontspannen houding aan. Ze ging globaal op in haar spel, en voelde zich duidelijk goed. Een ander meisje liep heen en weer door de ruimte. Samen met andere kinderen klom ze op een klimrek, stapte ze op en af de banken en danste ze op K3-muziek. Ze lachte en stelde zich open voor andere kinderen. Deze uitgesproken signalen waren echter niet altijd even intens of aanwezig. Het meisje viel zo nu en dan terug op een meer neutrale houding.

Eén jongen scoorde een matig welbevinden (3). Hij was volledig opgeslorpt door het spelen met een auto, en gaf hierbij een 'onbewogen' indruk'. Het was moeilijk om enige emotie van zijn gelaat en lichaamshouding af te lezen. Hij leefde meer in zijn eigen leefwereld, en reageerde amper op zijn omgeving.

Eén kind kreeg de score 2 toegewezen. Ze vertoonde duidelijke signalen van vermoeidheid: geeuwen, in de ogen wrijven en het hoofd op de armen leggen. Dit onbehagen werd echter niet gedurende de hele tijd uitgedrukt. Het werd afgewisseld met een overwegend neutrale houding bij het spelen. Twee kinderen andere kinderen scoorden eveneens een laag welbevinden. Eén meisje liep vrijwel heel het speelmoment bij een begeleider en een ander kind. Ze was ziek en weende. Ze voelde zich duidelijk niet goed. Eén jongen liep vaak doelloos doorheen de ruimte. Hij geeuwde en reageerde amper op andere kinderen. Hij ging zich vaak neerzetten op de bank en legde dan zijn hoofd op zijn armen. Hij was duidelijk een beetje vermoeid

## Algemene opmerkingen

Het twee-in-een concept (ruimte waar kinderen zowel kunnen eten als spelen) geeft kinderen de mogelijkheid om na het eten meteen tot spelen over te gaan. Kinderen moet zo minder lang wachten.

Op deze vestiging wordt per klasgroep naar de toiletten gegaan. Er wordt dan een korte activiteit (bv. 'zakdoek leggen') ingelast om het wachten voor de laatste klasgroep leuker te maken. Het welbevinden is tijdens deze activiteit over het algemeen hoog.

Sommige kleuters (zelfs oudere) geven aan het einde van middagpauze aan moe te zijn. Sommige kleuters zetten zich neer op de bank, andere komen het persoonlijk zeggen en tegen mij liggen.

## **Bijlage 2: Informed Consent**

### ***Deelname***

Uw deelname aan het onderzoek is geheel vrijwillig en u hebt het recht om deelname te weigeren of op eender welk moment te stoppen, zelfs nadat u uw toestemming voor deelname heeft gegeven. Indien u hier geen bezwaar tegen heeft, zal het gesprek worden opgenomen (audio-opname).

### ***Vertrouwelijkheid van de gegevens***

Alles wat besproken wordt tijdens het interview zal vertrouwelijk behandeld worden. Het wordt enkel gebruikt in het kader van wetenschappelijk onderzoek. Persoonlijke gegevens, zoals uw naam, zullen niet gebruikt worden in de rapportering.

### ***Toegang tot de resultaten***

De resultaten worden verwerkt in een masterproef, waarvan de student u een exemplaar kan bezorgen.

Indien u nog vragen of opmerkingen heeft, mag u steeds contact opnemen om meer informatie te krijgen.

Met vriendelijke groeten,

Imke Kint

### **Toestemmingsformulier**

Ik verklaar hierbij dat ik,

1. De uitleg over de inhoud en de werkwijze van het onderzoek heb verkregen en begrepen en dat mij de mogelijkheid werd gegeven om bijkomende uitleg te verkrijgen;
2. Uit vrije wil deelneem aan het onderzoek;
3. Op de hoogte ben van de mogelijkheid om mijn deelname aan het onderzoek op ieder moment stop te zetten zonder dat ik hier een reden voor moet opgeven;
4. De toestemming geef om het gesprek op te nemen (audio-opname)

Gelezen en goedgekeurd.

Datum:

Naam:

Handtekening:

.....

.....

.....