

2017-2018

De handpop als pedagogisch hulpmiddel



Naam:
Studentnummer:
Onderzoeksbegeleider:
Tweede beoordelaar:

Chantal Neef
308935
Cathrien Kats
Mieke van den Bosch

Gegevens

Persoonlijke gegevens

Naam:	Chantal Neef
Geboortedatum:	11-02-1996
Adres:	Fr. Nanningstraat 41
Woonplaats:	Musselkanaal
Telefoonnummer:	06-53488533

Schoolgegevens

Naam school:	O.B.S. de Aanloop
Adres:	Wilhelminalaan 4
Woonplaats:	Valthermond
Telefoonnummer:	0599-661738
Directrice:	Henriet Kamies-Germes
Stagebegeleider:	Trea Kamps
Stagegroep:	1/2

Inhoudsopgave

Gegevens.....	0
Persoonlijke gegevens.....	0
Schoolgegevens.....	0
Samenvatting	1
Inleiding.....	2
Opbouw van het onderzoek	2
Onderwerp onderzoek.....	2
Aanleiding	2
Motivatie.....	2
Korte toelichting van de hoofdstukken.....	3
Hoofdstuk 1.....	3
Hoofdstuk 2.....	3
Hoofdstuk 3.....	3
Hoofdstuk 4.....	3
Hoofdstuk 5.....	3
Hoofdstuk 1 – De probleemanalyse.....	4
1.1 Het praktijkprobleem	4
1.2 Relevantie en bruikbaarheid	5
1.3 Mindmapping.....	6
Hoofdstuk 2 – Theoretisch kader.....	7
2.1 Kenmerken van kleuters	7
2.1.1 Emotionele beleving	7
2.1.2 Intuïtief.....	8
2.1.3 Egocentrisme	8
2.1.4 Hang naar gewoontes en routines.....	8
2.1.5 Concentratievermogen	8
2.1.6 Behoeftte aan handelen en beweging	9
2.1.7 Magisch denken	9
2.1.8 Geen scherp onderscheid tussen fantasie en werkelijkheid	10
2.1.9 Het spel van kleuters.....	10
2.2 Sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters	10
2.2.1 Ontwikkeling in het algemeen	11
2.2.2 Veilige gehechtheid.....	11
2.2.3 Competent omgaan met leeftijdsgenoten.....	12
2.2.4 Sociaal-emotionele ontwikkeling.....	13

2.2.5 Competenties en ontwikkeling van sociaal-emotionele vaardigheden.....	14
2.3 Het poppenspel.....	15
2.3.1 Poppen in de kleuterklas.....	15
2.3.2 Vormen van poppenspel.....	16
2.3.3 Pedagogische inzet van de pop.....	17
2.4 (Poppen)Methode voor de sociaal-emotionele ontwikkeling.....	18
2.4.1 De Axenroos.....	18
2.4.2 De axenfiguren.....	19
2.4.3 Bewust aanbieden.....	19
2.4.4 Terugblik.....	20
Hoofdstuk 3 – De probleemstelling en onderzoeksaanpak.....	21
3.1 Het doel van het onderzoek.....	21
3.2 De onderzoeksvraag.....	21
Operationaliseren van deelbegrippen.....	21
3.3 Theoretische deelvragen.....	21
3.3.1. Antwoorden op theoretische deelvragen.....	21
3.4 Praktijkgerichte deelvragen.....	22
3.5 De hypothese.....	22
3.6 De betrokkenen.....	23
3.7 De onderzoeksgroep.....	23
3.8 Methode voor dataverzameling.....	23
3.9 Ethische kwesties.....	24
3.10 Tijdpad.....	24
3.10.1 Het proces.....	25
Hoofdstuk 4 – Resultaten.....	26
4.1 Voorbereiding.....	26
4.2 Uitvoering.....	26
4.2 Analyse verkregen data.....	26
4.2.1 Welke typische kleuter kenmerken zijn zichtbaar in groep 1/2 op O.B.S de Aanloop?.....	26
4.2.2. Hoe verloopt de sociaal-emotionele ontwikkeling bij de kleuters van groep 1/2 op O.B.S. de Aanloop?.....	27
4.2.3 Op welke wijze heeft de inzet van de dieren van de Axenroos invloed op de sociaal- emotionele ontwikkeling op (specifieke) kinderen?.....	36
4.3 Uitkomst hypothese.....	42
Hoofdstuk 5 – Conclusies en aanbevelingen.....	43
5.1 Conclusies.....	43

5.1.1 Kenmerken kleuters	43
Vanuit de theorie	43
Vanuit de praktijk.....	43
5.1.2 Sociaal-emotionele ontwikkeling.....	43
Vanuit de theorie	43
Vanuit de praktijk.....	44
5.1.3 Invloed handpoppen op sociaal-emotionele ontwikkeling	44
Vanuit de theorie	44
Vanuit de praktijk.....	45
5.1.4 Eindconclusie	45
5.2 Aanbevelingen	46
5.2.1 Tijdsperiode	46
5.2.2. Relatieroos	46
5.3 Discussiepunt	46
Bibliografie	47
Bijlagen.....	1
Bijlage 1 – Kerndoelen sociaal-emotionele ontwikkeling (TULE).....	1
Bijlage 2 – De axenfiguren	2
Bijlage 3 – Versjes bij de axenfiguren	7
Bijlage 4 – Gedragsbeschrijvingen voor Welbevinden Algemeen	8
Bijlage 5 – Observatielijst Welbevinden Algemeen (WA)	10
Planning voor observatie	10
Observatielijst WA	11
Bijlage 6 – Tijdpad van het proces (onderzoeksplan)	14
Bijlage 7 – Dorr leerlijnen sociaal-emotioneel.....	16
Bijlage 8 – Lessenserie Axenroos	17
Les 1: de leeuw.....	17
Les 2: de bever	20
Les 3: de pauw	23
Les 4: de schildpad	26
Bijlage 9 – Procesverslag uitvoering praktijk	29
Uitgevoerde activiteiten	29
Contactmomenten en participatie onderzoeksgroep.....	30
Leerproces.....	31

Samenvatting

De vorming van het zelfbewustzijn, het zelfvertrouwen en het zelfbeeld gaat bij kinderen niet altijd even gemakkelijk. Als ze het gevoel hebben dat ze niet goed genoeg zijn, laten ze dat vaak blijken in hun gedrag. Vervolgens kan dit weer tot leer- of gedragsproblemen leiden. Dit komt doordat emotie en cognitie in verband staan met elkaar. Om deze leer- of gedragsproblemen te voorkomen is het belangrijk dat kinderen al vroeg leren wie ze zijn en hoe ze uiting kunnen geven aan zichzelf en de behoeften die ze hebben. Met name bij kleuters is het belangrijk om de sociaal-emotionele ontwikkeling op een speelse manier te stimuleren. Zij hebben hun emotionele leven over het algemeen al aardig onder controle, maar het inzicht en het begrip in de eigen emoties en dat van anderen is voor hen nog vaak verwarrend of onbegrijpelijk. Dit geldt ook voor het uiten van hun emoties: een kleuter die verdrietig is kan dit in boosheid uiten of zich terugtrekken. Kleuters leren het beste door middel van spel, en daarom is er besloten om te onderzoeken in welke mate handpoppen invloed uitoefenen op de sociaal-emotionele ontwikkeling.

In de hypothese is verondersteld dat de handpoppen een positieve invloed op de sociaal-emotionele ontwikkeling zal hebben en dat de kleuters vooruit zullen gaan op dit gebied. Om te meten of dit ook daadwerkelijk zo is, zijn er verschillende meetinstrumenten ingezet. Deze meetinstrumenten samen geven een goed beeld van de ontwikkeling van de kleuters. Zo wordt de groep schematisch in tweeën gedeeld, gebaseerd op het ecologische model: leerlingen uit een evenwichtige omgeving en leerlingen uit een minder evenwichtige omgeving. De leerlingen uit de evenwichtige omgeving scoorden in de beginsituatie in februari een gemiddelde van 1,7 op de observatielijst Welbevinden Algemeen (WA) en de leerlingen uit de minder evenwichtige omgeving behaalden een gemiddelde score van 2,6. (Let wel: des te lager de score, des te beter het resultaat.) Vervolgens zijn er enkele dieren van de Axenroos (een methode om het gedrag van mensen te ordenen aan de hand van dieren) geselecteerd die het beste passen in de leefwereld van deze kleutergroep. Door het geven van lessen en het aanbieden van verhaaltjes en versjes passend bij de Axenroos methode, is er gewerkt aan de sociaal-emotionele ontwikkeling. Bij de eindmeting in april scoorden de leerlingen uit de evenwichtige omgeving een gemiddelde van 1,6. De leerlingen uit de evenwichtige omgeving scoorden toen een 2,2. De laatst genoemde groep laat hier grotere ontwikkeling zien dan de eerst genoemde: een ontwikkeling van 0,4 tegenover een ontwikkeling van 0,1. Dit geldt ook voor de sociale houdingen in deze kleutergroep, die zijn bijgehouden aan de hand van een sociomatrix. Opvallend is dat, ondanks dat kleuters vaak niet echt 'vaste vriendjes' hebben, de sociale verhoudingen vrij stabiel zijn in deze groep. Er wordt weinig verschoven en de populaire kinderen blijven ook het populairst. De minst populaire kinderen (over het algemeen de kinderen uit de minder evenwichtige omgeving) tonen hier wel een ontwikkelingsvoortgang. Zij worden steeds minder vaak negatief gekozen. Bij deze groep is ook hun standplaats in de Axenroos gemeten in februari en vergeleken met april. Alle kinderen uit deze groep tonen ook hier een mooie ontwikkeling.

De mate waarin de leerlingen uit de minder evenwichtige omgeving zich ontwikkelen is groter ten opzichte van de ontwikkeling van de leerlingen uit de evenwichtige omgeving. De mate waarin ze zich ontwikkelen verschilt, maar toont aan dat de handpoppen een positieve invloed hebben ten aanzien van de sociaal-emotionele ontwikkeling van deze kleutergroep. De ontwikkeling van de gehele groep berekent een stijging in een mate van 0,1 op de scorelijst van WA.

Inleiding

Opbouw van het onderzoek

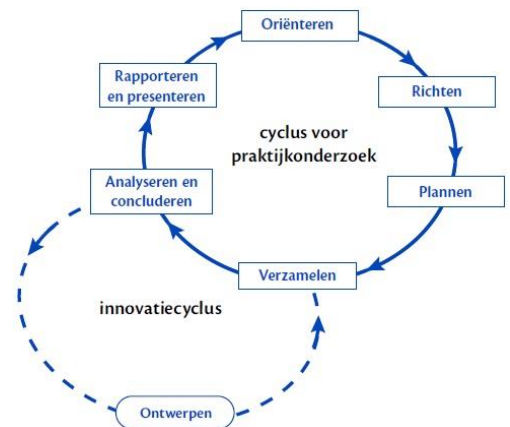
Dit onderzoek heeft betrekking op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters in groep 1/2 op O.B.S. de Aanloop in Valthermond. Dit onderzoek is uitgevoerd aan de hand van de zes kernactiviteiten van de cyclus voor praktijkonderzoek (zie figuur 1).

Onderwerp onderzoek

Om gemotiveerd te kunnen leren, moeten ook kleuters invloed kunnen uitoefenen op hun eigen leerproces (autonomie), zich gewaardeerd en gerespecteerd voelen (relatie) en vertrouwen hebben in hun eigen kunnen (competentie) (Stevens, 2010). Dan staan ze sociaal-emotioneel stevig in hun schoenen (Smegen & Oenema-Mostert, 2016).

Een belangrijke voorwaarde van ontwikkeling is spel. In het spel kunnen jonge kinderen hun gevoelens 'uitspelen' zoals volwassen hun gevoelens uitspreken (Brouwers, 2010). Hierbij maken kleuters veel gebruik van hun uitgebreide fantasie en verbeelding.

Om kleuters op een waardevolle, veilige manier zich te laten ontwikkelen en hun beleving te laten uiten, kan een leerkracht inspelen op deze fantasie en verbeelding van jonge kinderen (Brouwers, 2010). Een handpop zou mogelijk hierbij een rol kunnen spelen. In dit afstudeeronderzoek wordt onderzocht of het inzetten van een handpop een mogelijkheid is en in welke mate handpoppen invloed kunnen hebben op de sociaal-emotionele ontwikkeling. Er wordt nagegaan of handpoppen deel uit moeten maken van de rijke leeromgeving van het jonge kind.



Figuur 1 Cyclus voor praktijkonderzoek (Van Der Donk & Van Lanen, 2011)

Aanleiding

Na verschillende scholen bezocht te hebben in België (Oktober 2017), blijkt dat de handpop daar een vaste plaats in het kleuteronderwijs heeft. De voornaamste reden van het gebruik van de handpop die ze daar gaven, was om de sociaal-emotionele ontwikkeling te stimuleren. In Nederland is tegenwoordig nog maar weinig poppenspel te zien in de kleuterklassen. Toch was het duidelijk zichtbaar dat de handpoppen de kleuters aanspreken tot hun verbeelding en ze meenemen naar een heel andere wereld.

Motivatie

Als leerkrachten in staat zijn om bij de ontwikkelingsbehoefte van jonge kinderen aan te sluiten, hun nieuwsgierigheid aan te moedigen en hen te helpen hun mogelijkheden steeds uit te breiden, is onderwijs aan jonge kinderen succesvol (Brouwers, 2010). Ook hoe een kind zich voelt, zijn mate van zelfvertrouwen en zijn positie binnen een groep, heeft invloed op de prestaties van kinderen (Rhoades, Warren, Domitrovich, & Greenberg, 2011).

Uit ervaring van de gelopen stage op O.B.S. de Aanloop bij de kleuters (september 2016 tot december 2017) blijkt dat het voor veel kleuters vaak lastig is om zich te uiten. Ze hebben hier de nodige woordkennis nog niet voor of hebben nog niet voldoende emotioneel inzicht (Kleef van & Tomesen, 2008). Het viel de onderzoeker op dat dit voor de kleuters op de Aanloop belemmerend is voor hun ontwikkeling op alle gebieden. Om het beste uit alle leerlingen te halen en omdat de onderzoeker graag deze belemmering wil tegen gaan, is gekozen om onderzoek te doen naar de invloed van handpoppen op de sociaal-emotionele ontwikkeling.

Korte toelichting van de hoofdstukken

Hoofdstuk 1

In het eerste hoofdstuk wordt het probleem vastgesteld: kleuters hebben vaak nog weinig inzicht en begrip in zowel hun eigen emoties als die van een ander. Zowel de leerkracht als de kinderen zelf hebben hier dagelijks last van. Ze kunnen zich onbegrepen voelen en dat zorgt voor veel frustraties. Ook wordt in dit hoofdstuk beschreven wat de relevantie is van het onderzoek: namelijk het stimuleren van de sociaal-emotionele ontwikkeling. Dit is relevant voor het kind zelf, de leerkracht maar zeker ook voor de mensen in de omgeving van het kind. Dit hoofdstuk voornamelijk gebaseerd op eigen ervaringen tijdens de stage periode van september 2016 tot december 2017 op O.B.S. de Aanloop in Valthermond en wordt uitgediept in de theorie.

Hoofdstuk 2

Aan de hand van de mindmap in hoofdstuk 1 zijn vragen ontstaan over verschillende onderwerpen (Kenmerken van kleuters, sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters en het poppenspel) die te maken hebben met het onderzoek. In dit hoofdstuk, het theoretische kader, worden deze onderwerpen verder toegelicht aan de hand van verschillende geraadpleegde bronnen. Door deze toelichting wordt het probleem inzichtelijker gemaakt.

Hoofdstuk 3

In dit hoofdstuk wordt beschreven wat het doel is van het onderzoek en wat er met de opbrengsten gedaan wordt. Er wordt een onderzoeksvraag met deelvragen opgesteld en onderbouwd wat de antwoorden zijn op de theoretische deelvragen en onderbouwd wat de verwachte antwoorden zijn op de praktijkgerichte deelvragen.

Hoofdstuk 4

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het praktijkonderzoek weergegeven. Er wordt onderzocht waar de kleuters staan in hun sociaal-emotionele ontwikkeling en of dit in verband staat met hun ecologische achtergrond. Vervolgens wordt onderzocht in hoeverre de handpoppen van de Axenroos invloed uitoefenen op hun sociaal-emotionele ontwikkeling.

Hoofdstuk 5

Hier worden de resultaten uit het theoretisch- en praktijkonderzoek vergeleken en samengevat. Op basis hiervan wordt de eind conclusie getrokken en de hoofdvraag "In welke mate kan de handpop die op een pedagogische wijze ingezet wordt bij de kleuters van groep 1/2 op O.B.S. de Aanloop bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling in de periode februari t/m april?" beantwoord. Vervolgens worden er nog aanbevelingen en discussiepunten aangekaart.

Hoofdstuk 1 – De probleemanalyse

Een veel gebruikte techniek om het praktijkprobleem te beschrijven is de 5xW+H-methode (Migchelbrink, 2008). Deze methode bestaat uit de volgende vragen:

- Wat is het probleem?
- Wie heeft te kampen met het probleem?
- Wanneer treedt het probleem op?
- Waarom is het een probleem?
- Waar doet het probleem zich voor?
- Hoe is het probleem ontstaan?

Aan de hand van deze vragen van de 5xW+H-methode wordt hieronder het praktijkprobleem van dit onderzoek beschreven.

1.1 Het praktijkprobleem

De vorming van het zelfbewustzijn, het zelfvertrouwen en het zelfbeeld gaat bij kinderen niet altijd even gemakkelijk. Als kinderen het gevoel hebben dat ze niet goed zijn zoals ze zijn, maken ze dit zichtbaar in hun gedrag (Meurs, 2002). Vervolgens leidt dit tot leer- of gedragsproblemen. Dit komt doordat emotie en cognitie nauw met elkaar verbonden zijn en in relatie staan tot de leerprocessen (Drost, et al., 2009). Dit kan worden voorkomen als kinderen vroeg leren wie ze zijn en hoe ze uiting kunnen geven aan zichzelf en de behoeften die ze hebben. Daarbij worden kinderen zelfbewuster en weerbaarder naarmate ze meer komen te weten over zichzelf; wanneer ze ontdekken wie ze zijn (Kohnstamm, 2009). Door kinderen op een positieve manier te ondersteunen tijdens deze ontwikkeling zal een kind zelfvertrouwen gaan ontwikkelen en een gezond zelfbeeld krijgen (Stuyvaert, 2010).

In groep 1/2 van O.B.S. de Aanloop wil de onderzoeker de kleuters meer inzicht bieden in en begrip creëren op sociaal-emotioneel gebied door middel van de inzet van een handpop. De kleuters hebben de mogelijkheid om hun emotie te uiten door zowel de mate van taalbeheersing als begrip en inzicht in hun emoties. Zij hebben hun emotionele leven in de kleuterperiode wel al aardig goed onder controle, maar het inzicht en het begrip van de emoties van anderen is voor kleuters nog vaak verwarrend of onbegrijpelijk. Net als het uiten daarvan, zoals verdriet (Hooijmaaijers, Stokhof, & Verhulst, 2012). Kleuters worden bijvoorbeeld vaak boos als ze gekwetst zijn en verdriet voelen, doordat ze zich niet begrepen voelen.

De onderzoeker heeft aan de hand van verschillende observaties op O.B.S. de Aanloop gedurende de periode september 2017 t/m november 2017 vastgesteld dat zowel tijdens de kringgesprekken als het vrij spelen in de klas en op het speelplein het vaak voor komt dat kleuters zich niet durven of kunnen uiten. Er ontstaat een 'conflict' met de leerkracht of onderling. Hier lopen de kleuters én de leerkracht dagelijks tegen aan. Wanneer kleuters meer inzicht verkrijgen in hun emoties en ze begrijpen hoe ze zich kunnen uiten, zullen er onderling minder conflicten ontstaan. De kleuters zullen zich meer begrepen voelen en zichzelf meer begrijpen. De inzet van een handpop zou dit gevoel kunnen versterken, omdat deze een positieve invloed heeft op het pedagogisch klimaat. Een kind ervaart namelijk geen drempel naar de pop toe en wordt daardoor gemakkelijk in vertrouwen genomen (Meurs, 2002).

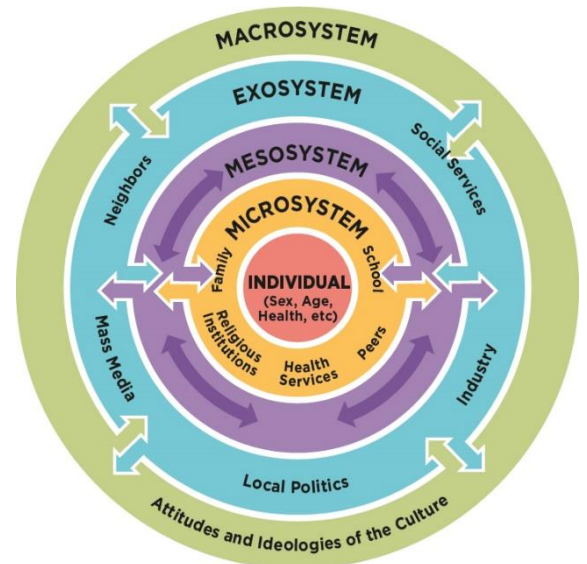
Het probleem is ontstaan doordat kleuters nog volop bezig zijn met hun sociaal-emotionele ontwikkeling. De ene kleuter heeft meer moeite met deze ontwikkeling dan de andere

vanwege onder andere hun verschillende (culturele) achtergronden. Hier moet dan ook rekening mee gehouden worden tijdens het onderzoek. De omgeving waarin een kind opgroeit is namelijk van grote invloed op zijn gedrag en ontwikkeling. De Russische ontwikkelingspsycholoog Bronfenbrenner (1917-2015) ontwikkelde een sociaal-ecologisch model voor het beschrijven en vergelijken van de omgevingen waarin kinderen opgroeien. De traditionele benadering van de ontwikkelingspsychologie geeft de veranderingsprocessen weer die bijvoorbeeld het oudere kind in zijn ontwikkeling doormaakt. De omgeving wordt daarbij nauwelijks betrokken, terwijl dat volgens Bronfenbrenner juist een instabiele factor is die van grote invloed is op het opgroeiende kind (Drost, et al., 2009). Vanuit het ecologisch denken staat vast dat het kind lang niet altijd de zorgende volwassene, die van belang is voor zijn ontwikkeling, om zich heen heeft.

Het kind beschikt nog niet over de vaardigheden die nodig zijn om in aanraking te komen met andere delen van de omgeving, als het microsysteem (zie figuur 2) weg valt. Aan de hand van het model van Bronfenbrenner zal in hoofdstuk 4 in het onderzoek gekeken worden naar de omgeving van de kinderen.

1.2 Relevantie en bruikbaarheid

Ik wil onderzoeken of jonge kinderen door handpoppen hun emoties beter kunnen begrijpen en daardoor een positieve ontwikkeling doormaken op sociaal-emotioneel gebied. Op de bezochte Belgische basisscholen (Oktober, 2017) heb ik gezien dat daar alle kleuterleerkrachten gebruik maken van een handpop. De handpop was alleen al erg waardevol gezien het enthousiasme en de betrokkenheid van de kleuters doordat het tot de verbeelding spreekt. Als blijkt dat daarnaast ook de sociaal-emotionele ontwikkeling toeneemt (en hierdoor ook andere ontwikkelingsgebieden), zou een handpop onmisbaar moeten zijn in het kleuteronderwijs. Het leervermogen wordt namelijk voor een groot deel bepaald door de plasticiteit van hersenen: “het vermogen om nieuwe verbindingen te vormen en andere weg te snoeien” (Drost, et al., 2009). Hierbij spelen het geheugen, **emoties** en motivatie een belangrijke rol (Drost, et al., 2009). Dit onderzoek is zowel relevant voor de kleuters van groep 1/2 als voor de leerkrachten. Door de kleuters meer inzicht te geven in hun emoties zal dat ook ten goede komen aan het klassenmanagement. Er zal een fijne sfeer heersen in de klas doordat iedereen elkaar beter begrijpt.

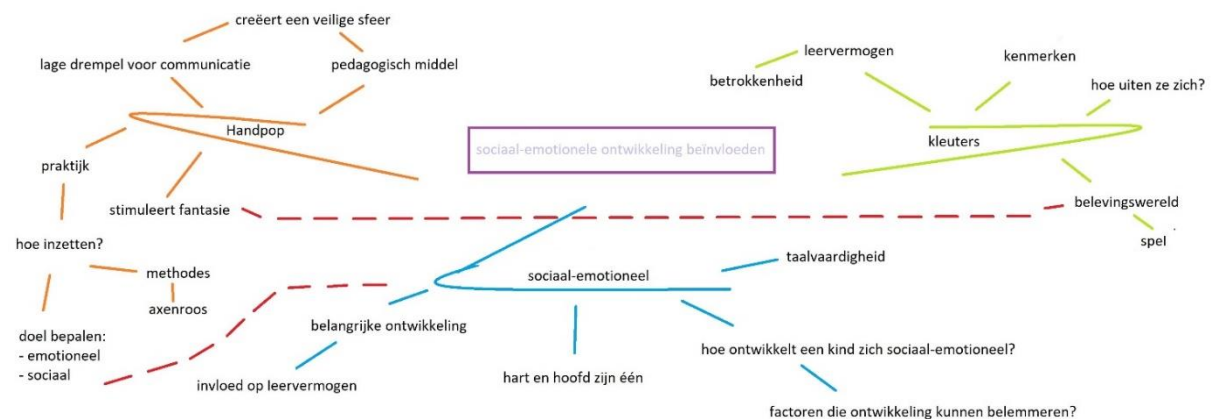


Figuur 2 Het sociaal-ecologisch model van Bronfenbrenner

1.3 Mindmapping

Buzan (2003) heeft een associatieve techniek ontwikkeld, genaamd mindmapping. Door vanuit het praktijkprobleem te brainstormen, worden verbindingen gelegd met deelaspecten van dit praktijkprobleem (van der Donk & van Lanen, 2012). Het resultaat is dan een schematische weergave van de kennis en bijbehorende beelden die een persoon heeft rondom een centraal kernbegrip.

De onderstaande mindmap (figuur 3), voortgekomen uit de probleem analyse, wordt voor dit onderzoek gebruikt als leidraad voor het theoretische kader, dat is te vinden in het volgende hoofdstuk.



Figuur 3 De mindmap

Hoofdstuk 2 – Theoretisch kader

In hoofdstuk 1 zijn verschillende begrippen die bij het probleem horen naar voren gekomen. Om meer inzicht te verkrijgen in het probleem, en de begrippen die er bij komen kijken, wordt dit aan de hand van verschillende geraadpleegde bronnen toegelicht. In paragraaf 2.1 worden kenmerken van kleuters besproken, omdat het belangrijk is daarvan op de hoogte te zijn voor het werken met deze leeftijdsgroep. Paragraaf 2.2 gaat hoofdzakelijk over de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters. In dit onderzoek is er voor gekozen om de sociale en de emotionele ontwikkeling te scheiden om beide begrippen goed toe te kunnen lichten. In paragraaf 2.3 wordt de handpop besproken. Er komen verschillende vormen van poppen aan de orde met een toelichting op welke wijze deze poppen toepasbaar zijn in het onderwijs.

2.1 Kenmerken van kleuters

Om met kleuters te kunnen werken, is het allereerst belangrijk om op de hoogte te zijn van de typische kenmerken van deze leeftijdsgroep.

Verschillende pedagogen en psychologen die zich verdiepen in ontwikkelingsfasen constateren telkens dat er een verschil is tussen kleuters (vier/vijf jaar) en schoolkinderen (vanaf zes/zeven jaar). Eén van de grondleggers van het onderwijs aan kleuters, Friedrich Fröbel (1782-1852), behoort tot deze groep. Volgens Fröbel zijn jonge kinderen meer gericht op de binnenwereld. De buitenwereld geven ze vorm door eigen ervaringen en inzichten die ze tot dat moment opgedaan hebben. Jonge kinderen groeien en ontwikkelen zich als het ware van binnen naar buiten (Brouwers, 2010). Onderwijskundige Geurtz is ook overtuigd van dit verschil tussen jongere en oudere kinderen. “Jonge kinderen leven nog in een toestand van onbewuste vanzelfsprekendheid van het bestaan” (Geurtz, 2004). Met andere woorden: Kleuters ervaren alles wat ze mee maken en de omgeving om zich heen als vanzelfsprekend. Ze worden zich pas later bewust van zichzelf en van hun omgeving.

Kleuters hebben een aantal specifieke kenmerken. Om goed met kleuters te kunnen werken, is het van belang om goed op de hoogte te zijn van hun wereld en doen en laten. Achtereenvolgens worden de volgende kenmerken in het kort besproken:

- emotionele beleving
- intuïtief
- egocentrisme
- hang naar gewoontes en routines
- concentratievermogen
- behoefte aan handelen en bewegen
- magisch denken
- geen scherpe onderscheid tussen fantasie en werkelijkheid (Brouwers, 2010).

Met deze kenmerken wordt in 2.1.1 de relatie gelegd met het spel dat bij kleuters hoort.

2.1.1 Emotionele beleving

Jonge kinderen beleven emoties heel intens. Zij beleven de werkelijkheid als totaliteit waarbij hoofd en hart niet gescheiden zijn. Alles wat zij meemaken is emotioneel gekleurd. Daarom is het belangrijk om in het (kleuter)onderwijs veel aandacht te besteden aan de sociaal-emotionele ontwikkeling. Een kleuter die zich bij de leerkracht veilig voelt, zal ook de school en de activiteiten op school als aangenaam ervaren. De activiteiten die met kinderen ondernomen worden, kunnen niet alleen gebaseerd worden op basis van de kwaliteit van de

activiteiten, maar vooral op de kwaliteit van de relatie die er met de kinderen is opgebouwd (Brouwers, 2010).

Omdat de sociaal-emotionele ontwikkeling een specifiek kenmerk is van kleuters en het onderzoek op deze ontwikkeling is gebaseerd, wordt dit nader toegelicht in paragraaf 2.2

2.1.2 Intuïtief

Kleuters hebben een haarscherpe intuïtie, die men blijkbaar op een latere leeftijd (helaas) kwijt raakt (Brouwers, 2010). Zij hebben de 'gave' om situaties en mensen op een andere manier te bekijken, die ze zelf niet eens altijd kunnen verwoorden. Zo kunnen kleuters intuïtief aanvoelen of iemand oprecht aardig is tegen de kleuter zelf of tegen een ander persoon. Zij letten minder op verbale uitingen, maar des te meer op non-verbale signalen. Deze bevindingen zijn gedaan door zowel Lipman (1977) als Piaget (1926). Volgens hen hebben kleuters nog niet de cognitieve vaardigheden die volwassenen hebben. Ze begrijpen wel bepaalde dingen (zoals onrechtvaardigheid) op een intuïtieve manier, maar hebben nog niet de mogelijkheid om deze uit te drukken (Bertels, 2006).

2.1.3 Egocentrisme

Piaget onderzocht de ontwikkeling van het denken bij kinderen. Hierin onderscheidt hij een viertal perioden van ontwikkeling: de sensomotorische periode, de pre-operationele periode, de concreet-operationele periode en de formeel-operationele periode (Hooijmaaijers, Stokhof, & Verhulst, 2012). Volgens Piaget bevinden jonge kinderen van vier tot zes jaar zich met het denken in de pre-operationele periode: hier is het denken nog niet helemaal logisch en systematisch en is nog volop in de ontwikkeling (Piaget, 1926). Een heel belangrijk kenmerk van dit denken is het egocentrisme. Egocentrisme betekent bij jonge kinderen niet hetzelfde als egoïsme of gebrek aan gericht zijn op anderen (Lipman, 1977). Bij kleuters is dit namelijk een cognitieve kwestie: ze kunnen zich nog niet verplaatsen in een ander (Brouwers, 2010). Met andere woorden: kleuters zien nog maar weinig oorzaak-gevolgverbanden. Wanneer een kleuter dit toch inziet, zal het verband met hemzelf te maken hebben.

2.1.4 Hang naar gewoontes en routines

De wereld wordt voor jonge kinderen een stuk inzichtelijker en grijpbaarder als ze kunnen terugvallen op hoe het hoort en als ze regelmatig ervaren in de dagelijkse omgang (Brouwers, 2010). Er komt in een dag namelijk ontzettend veel op hen af wat ze nog geen plek hebben kunnen geven en dat kan hen erg onzeker maken. Vaste gewoontes en routines brengen die zekerheid terug. Wanneer een vaste routine plaats vindt op school (maar ook thuis), hebben de kleuters de mogelijkheid om hun tijd zelf beter in te plannen. Dit kan bijvoorbeeld als ze weten dat ze elke dag na de kring mogen spelen in de hoeken.

Van veel gewoontes die voor een volwassene normaal zijn, weet een kleuter nog niets af. Dingen zoals waar de verkleedkleding opgeborgen moet worden, waar welke blokken horen te liggen, hoe ze de tafel schoon moeten maken, zijn voor kleuters vaak nog onbekend. Volgens de kleuterpedagoge Maria Montessori (1870-1952) is dit met zogenoemde 'gewoontelessen' eenvoudig aan te leren. Op deze manier wordt tegemoet gekomen aan de behoefte van kleuters om te weten hoe iets hoort. Door de 'gewoonten' enkele keren tot in detail voor te doen zullen kleuters het in het vervolg precies op dezelfde manier uitvoeren.

2.1.5 Concentratievermogen

De meeste jonge kinderen kunnen, anders dan de meeste mensen denken, zich uitstekend concentreren (Kohnstamm, 2009). Hier zit wel een belangrijke voorwaarde aan: een kleuter

moet zich betrokken voelen bij het taakje waar het zich op moet concentreren. Zoals Fröbel het zou zeggen: het moet van binnenuit komen. Jonge kinderen kunnen intensief spelen en werken met hetgeen ze zelf bedacht hebben. Het is belangrijk om bij het geven van taken hier rekening mee te houden en kleuters de gelegenheid te geven om hun eigen plannen en ideeën uit te voeren (Brouwers, 2010). Het concentratievermogen wordt ook wel eens in twijfel getrokken omdat kleuters een enorme behoefte hebben aan handelen en bewegen. Wanneer zij tijdens een kringactiviteit van 20 minuten stil moeten zitten zou langzamerhand de een na de andere kleuter beginnen met wiebelen op zijn stoel. Dit heeft echter niets te maken met het concentratievermogen, maar met de behoefte aan handelen en bewegen.

2.1.6 Behoefte aan handelen en beweging

Kleuters hebben zoals hier boven genoemd een enorme bewegingsbehoefte. Hier moet bij bijvoorbeeld kringactiviteiten rekening mee gehouden worden. Bij het geven van een gerichte activiteit zoals het bouwen van hoge torens om te zien wie de hoogste toren heeft gebouwd, zullen ze ineens geïnteresseerd en betrokken aan het tellen zijn, omdat zij immers ook de mogelijkheid hebben om nu te bewegen (Brouwers, 2010). Tegenwoordig wordt steeds meer onderzoek gedaan naar welk effect bewegen op de hersenen heeft. Eén van de onderzoekers is beweeg-professor Scherder. Volgens hem hebben hersenen een motor, die men aan kan zetten door te bewegen. *“Als je loopt, gaat het hart werken. Dat fungeert ook als pomp voor het bloed in de hersenen. Een goede doorbloeding versterkt de communicatie tussen de verschillende hersengebieden en de stofwisseling in het brein; signalen gaan sneller over van het ene naar het andere breindeel. Hoe actiever die stofwisseling, hoe actiever de hersenen. Dit zorgt voor een staat van opwinding waarin de mens alert, geconcentreerd en gefocust raakt. Dit komt doordat hersenschors een soort ‘tik’ heeft gekregen. En laat dan nu net in dit voorste gedeelte van die schors belangrijke executieve functies huizen als de kunst van het plannen, snel schakelen, problemen oplossen en emoties in bedwang houden (Scherder, 2017).”* Of terwijl: dit zou een betere basis moeten creëren om te leren en de aandacht erbij te houden. Hoe lastig de behoefte aan motorische activiteit ook kan zijn, toch is het verstandig om hier gebruik van te maken in het didactisch handelen (Brouwers, 2010).

2.1.7 Magisch denken

Het magische denken is één van de mooiste eigenschappen van (jonge) kleuters. Zij hebben nog heel weinig behoefte aan logische verklaringen: voor jonge kleuters is de wereld als het ware nog magisch. Tegen het eind van de kleutertijd groeit bij de meeste kleuters de behoefte aan bewijzen en oorspronkelijke verklaringen voor de werkelijkheid. Zo gaat bij een vierjarige het verhaal over Zwarte Piet die door de schoorsteen naar beneden klimt om in huis te komen, er nog in als koek. Maar de vijf- of zesjarige kleuters beginnen nu met vragen stellen als: “Hoe past hij dan door de schoorsteen?” Maar ondanks dat ze beginnen met het zoeken naar verklaringen, speelt hun magische wereld nog een grote rol. Deze wereld kunnen ze soms nog moeilijk los laten. Zo zal de vijf-of zesjarige kleuter het ene moment vertellen dat het niet meer gelooft in Sinterklaas, maar ’s avonds toch voor de zekerheid een Sinterklaasliedje zingen. Hetzelfde geldt voor kleuters die na een poppenkastspel de juf zouden vragen of zij achter de kast zat. Het ene moment zijn ze hier van overtuigd en het andere moment zullen ze diezelfde juf vertellen wat er allemaal gebeurd was, alsof zij er niet bij was. Jonge kinderen kennen leven toe aan niet-levende dingen (Hooijmaaijers, Stokhof, & Verhulst, 2012). Zo is het voor hen heel goed mogelijk dat poppen een heel eigen leven leiden. Om deze reden zouden jonge kinderen niet geforceerd het rationele denkschema in geduwd moeten worden. Een kleuterleerkracht zou juist weer een beetje in de wonderlijke, magische wereld moeten gaan geloven (Brouwers, 2010).

2.1.8 Geen scherp onderscheid tussen fantasie en werkelijkheid

Eén van de belangrijkste kenmerken van kleuters is het vermogen om fantasie als werkelijkheid te beleven. De fantasie van een kleuter is veel intenser dan de fantasie van een volwassene. Volwassenen kunnen heel gemakkelijk uit hun fantasie stappen, omdat zij een duidelijk onderscheid hebben tussen fantasie en werkelijkheid (Brouwers, 2010). In de magische wereld van de kleuter is werkelijk alles mogelijk. Als er volgens hen een beer in de bosjes naast het lokaal staat, dan is dit ook echt zo. Het is als leerkracht zijnde beter om niet proberen te vertellen dat er geen beer is, maar om hier juist in mee te gaan. Een leerkracht zou hier een thema aan kunnen koppelen om de kleuters naar aanleiding van hun beer aan het spelen, meten en schrijven te gaan.

2.1.9 Het spel van kleuters

Kleuters hebben door hun mogelijkheid om aan hun zelfbedachte realiteit werkelijkheidswaarde toe te kennen, ook het vermogen om te spelen. Ze zijn zich bewust dat ze net doen alsof, maar zullen niet snel toegeven dat het 'nep' is. Er kan pas gespeeld worden als er echt in wordt geloofd. En dat doen kleuters: ze gaan helemaal in hun spel op. Volgens Vygotsky spelen jonge kinderen graag en biedt hun spel de beste ontwikkelingsmogelijkheden. Het spel creëert volgens hem een zone van naaste ontwikkeling: er worden samen activiteiten ondernomen en er wordt op allerlei manieren met elkaar gecommuniceerd. Kinderen leren van kinderen en kinderen leren van volwassenen. Tussen kinderen van dezelfde leeftijd, zal het proces heel spontaan gaan. Maar wanneer een kind speelt met een ouder kind of een volwassene, kan er heel doelgericht gespeeld worden. Zo kan een leerkracht, die weet wat een kind kan, tijdens het spel iets aanbieden wat het kind nog nét niet kan. Zo wordt het kind geholpen om iets nieuws te leren (Hooijmaaijers, Stokhof, & Verhulst, 2012).

Deze visie van Vygotsky verschilt hiermee van Piaget. Piaget ging uit van een soort aangeboren aanleg van een kind waardoor het zichzelf ontwikkelt van fase naar fase. Vygotsky vindt dat een kind dat niet alleen doet: het kind kan zich juist ontwikkelen als de omgeving actief mee doet. Vygotsky maakt dan ook onderscheid tussen twee ontwikkelingsniveaus: de zone van de actuele ontwikkeling en de zone van de naaste ontwikkeling (Hooijmaaijers, Stokhof, & Verhulst, 2012). De zone van de actuele ontwikkeling is het gebied waarin alles zit wat een kind al kan. De zone van de naaste ontwikkeling is het gebied wat een kind nog net niet kan, maar graag zou willen leren of kunnen.

Het fantasie en rollenspel helpt hen ook om te gaan met gevoelens die zij nog niet weten te plaatsen. In een klas waarin de leerkracht veel aan de fantasie en creativiteit van kinderen overlaat, wordt dan ook meer gespeeld (Brouwers, 2010). Door het spel ontstaat ook de motivatie tot leren, wat de leidende activiteit zal zijn in de volgende ontwikkelingsfase (Zihany, 2013).

Voor dit onderzoek is het spel erg belangrijk doordat het een grote rol speelt bij de ontwikkeling van kleuters en omdat de handpop ook onder het fantasie/rollenspel valt. In paragraaf 2.3 wordt deze vorm van spel aan de orde gesteld.

2.2 Sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters

Hoe een kind zich ontwikkelt tot een zelfstandig individu dat voor zichzelf kan zorgen, met zijn eigen gevoelsleven overweg kan, op een goede manier sociale contacten kan onderhouden en op zijn beurt de zorg voor een nieuwe generatie op zich gaat nemen, heeft te maken met de sociaal-emotionele ontwikkeling. Deze ontwikkeling start al nadat een baby een paar maanden oud is. Er zijn drie belangrijke voorwaarden in de sociaal-emotionele

ontwikkeling, namelijk het opbouwen van veilige gehechtheid (0-1 jaar), het ontdekken van het eigen ik (1-2 à 3 jaar) en het competent omgaan met leeftijdsgenoten (3-5 jaar) (Klamer, 2009). Bij deze laatste stap hoort de ontwikkeling van het vermogen om emoties van anderen te begrijpen.

Eerst wordt beschreven wat ontwikkeling inhoudt. Vervolgens worden de drie belangrijke stappen van hierboven aan de orde gesteld, en daarna wordt specifiek ingegaan op de sociaal-emotionele ontwikkeling. Ter afsluiting wordt onderzocht welke doelen er gesteld worden aan kleuters op sociaal-emotioneel gebied.

2.2.1 Ontwikkeling in het algemeen

Volgens Kohnstamm is de vraag wat ontwikkeling inhoudt eenvoudig te beantwoorden met: 'ontwikkeling is *verandering*'. Qua uiterlijk, vaardigheden, kennis en gedrag verandert er namelijk ontzettend veel. Toch blijft volgens Kohnstamm dan één belangrijk aspect van bijna alle ontwikkelingspsychologie buiten beeld, namelijk dat die verandering ook wordt gezien als vooruitgang (Kohnstamm, 2009). Als het gaat om waarneming, motoriek, taal en denken, is er van elk aspect wel wat te zeggen. De veranderingen van een kind gaan over op een steeds hoger niveau. Te denken valt aan: van liggen naar zitten, naar kruipen, staan en lopen (Netelenbos, 2000). Van losse woordjes, tweewoordzinnen, verbuigingen, voegwoorden, lijdende vorm, naar het kunnen uiten van abstracte begrippen (Paus, 2010). Maar bij de meer emotionele kanten van de ontwikkeling is het veel moeilijker om het te hebben over steeds 'hoger' volgens Kohnstamm. De studie die de ontwikkeling van kinderen en de individuele verschillen in die ontwikkeling bestudeert is de ontwikkelingspsychologie. Ondanks dat dé ontwikkeling niet bestaat (elk kind ontwikkelt zich immers op zijn eigen manier), is het ontwikkelingsverloop niet totaal onvoorspelbaar. Er zijn normatieve ontwikkelingsstappen in de levensloop van elk kind die min of meer voor iedereen gelden (Klamer, 2009). Hierbij moet wel rekening gehouden worden met verschillende aspecten zoals brede leeftijdsgrenzen, variatie tussen kinderen als mate in gehechtheid, zelfwaardering, schoolprestaties en genetische factoren. Een eensluidende theorie over de aard van de kinderlijke ontwikkeling, kent de ontwikkelingspsychologie niet. Wel zijn er allerlei theorieën naast elkaar, elk met hun eigen vooronderstellingen en redeneringen. Sommige theorieën staan lijnrecht tegenover elkaar, andere vullen elkaar aan en delen veel van de sociaal-emotionele ontwikkelingsprincipes (Klamer, 2009).

2.2.2 Veilige gehechtheid

De Engelse psychiater Bowlby (1951), die beïnvloed is door de psychoanalytische theorie van Freud, heeft over de veilige gehechtheid een belangrijke theorie ontwikkeld. Volgens hem wordt in de eerste twee levensjaren de basis gelegd voor de latere zelfstandigheid en voor het zelfvertrouwen waarmee het kind in de wereld zal staan (Kohnstamm, 2009). Met 'hechting' bedoelt Bowlby de positieve emotionele band die ontstaat tussen een kind en een specifiek individu. In de tweede helft van het eerste levensjaar ontstaat de eerste vorm van het hechtingsproces rond de 7 à 8 maanden. Dit is de eerste vorm van sociale ontwikkeling in iemands leven (Klamer, 2009). De eerste 'gehechtheidsfiguur' is meestal de biologische moeder omdat die doorgaans het meest met de baby omgaat. Daarna ontstaat er een verbreding van het gehechtheidsnetwerk. De relaties in het gehechtheidsnetwerk zijn echter niet allemaal gelijk. Bij veilige gehechtheid is er vertrouwen in de beschikbaarheid van de opvoeder, bij onveilige gehechtheid is hier onvoldoende vertrouwen in.

Het is ontzettend belangrijk om veilig gehecht te zijn als baby omdat het de latere aanpak van sociale situaties en taken beïnvloedt. In de jongste jaren worden namelijk al de verwachtingen geschept over eigen waardevolheid en effectiviteit (zelfvertrouwen) en

verwachtingen over beschikbaarheid van anderen (vertrouwen). Volgens Verschuieren (2002) zijn er verschillende oorzaken van onveilige gehechtheid:

- Tekort aan sensitiviteit:
 - Het kind kan geen 'veilige thuishaven' creëren doordat de behoefte aan troost, bescherming of een liefdevolle knuffel wordt genegeerd of afgewezen.
 - Het kind heeft geen 'veilige basis' ontwikkeld waaruit het de wereld kan ontdekken, doordat de behoefte aan exploratie wordt tegengewerkt of ontkend.
- De opvoeder is niet consequent in de uiting van haar gevoelens. Door het onvoorspelbare gedrag van de opvoeder kan het kind geen vertrouwen ontwikkelen.
- Fysieke ontoegankelijkheid van de opvoeder.
- Omkering van de gehechtheidsrelatie (het kind moet de ouder troosten en beschermen).
- Instabiele opvoedingssituatie.
- Controletechnieken zoals machtsmisbruik, geestelijke of lichamelijk mishandeling die gevoelens van angst en/of schuld tot gevolg hebben (Verschuieren, 2002).

2.2.3 Competent omgaan met leeftijdsgenoten

Voor de ontwikkeling van de kleuter is het belangrijk dat het vaardigheden opbouwt om positieve sociale relaties aan te gaan met leeftijdsgenoten en die te behouden. Vanaf de leeftijd van vier jaar spelen kinderen met elkaar. De voorgaande jaren speelden ze nog 'naast elkaar'. Om vaardig te worden in het samen spelen, zijn er verschillende sociale vaardigheden die een kleuter gaat leren:

- intenties, gedachten, emoties van anderen begrijpen
- de gevolgen van eigen sociaal handelen inzien
- emoties gepast uiten, goed kunnen omgaan met negatieve gevoelens
- duidelijk communiceren en reageren op communicatie-uitingen van anderen
- gesprekken kunnen voeren (bijvoorbeeld: vragen om mee te spelen) (Verschuieren, 2002).

Het heeft gevolgen voor relaties met leeftijdsgenoten als een kind hier nog niet toe in staat is. Er bestaat nu de kans dat het kind alleen komt te staan en 'afgestoten' wordt door de rest van de groep. Hierdoor zou het kind zich nog meer kunnen gaan afzonderen en komt het uiteindelijk in een neerwaartse spiraal, omdat het nu nog minder kans heeft op het oefenen van sociale vaardigheden.

Meetinstrument sociale verhoudingen in de groep

Als leerkracht is het goed om de hierboven sociale vaardigheden binnen een klas regelmatig te observeren en te bekijken welke invloed het heeft onderling. Een hulpmiddel dat hier voor zou kunnen dienen is een sociogram. Met behulp van de sociometrische methode kunnen twee soorten relaties onderzocht worden:

1. De relaties op basis van vriendschap, met vragen als 'wie is jouw beste vriendin', 'wie zou je op je feestje willen uitnodigen?' (vriendschapssociogram);
2. De relaties op basis van samen aan een taak, uiteraard met andere vraagstelling zoals; 'met wie werk je graag?' (werksociogram). (Hooijmaaijers, Stokhof, & Verhulst, 2012)

Er hangt wel een gebruiksvoorwaarde aan het sociogram. Het sociogram is namelijk een momentopname. Om een goed beeld van de verhoudingen in de klas te krijgen is het belangrijk om op een aantal (verschillende) momenten in het jaar (eventueel met een andere vraagstelling) een sociogram af te nemen. Het is verstandig om de verzamelde gegevens nader te onderzoeken: is het echt zo? Wat valt je op in de groep? Met name bij kleuters kan het resultaat variërend zijn. Sommige kleuters hebben wel een vast maatje, maar bij andere kleuters verschilt hun voorkeur van dag tot dag. Het is dan ook zinvol om bij kleuters niet één maar twee kinderen te laten benoemen bij het afnemen van een sociogram. Het is goed om de resultaten telkens met elkaar te vergelijken: is er een kind dat altijd populair is en een kind dat juist helemaal niet goed in de groep lijkt te liggen? Klopt dit ook met eigen observaties? Op basis van de resultaten van het sociogram wordt vervolgens het handelen van de leerkracht afgestemd.

2.2.4 Sociaal-emotionele ontwikkeling

De sociaal-emotionele ontwikkeling is een groot begrip waar veel ontwikkelingen onder vallen. Deze zijn eigenlijk niet van elkaar te onderscheiden omdat ze altijd in verband staan met elkaar. In dit onderzoek is er voor gekozen om wel een scheiding tussen deze twee begrippen te creëren om ze beide goed toe te kunnen lichten.

Emotionele ontwikkeling

Met de emotionele ontwikkeling wordt de manier waarop kleuters omgaan met gevoelens en emotie in het algemeen, en angst en agressie in het bijzonder bedoeld (Hooijmaaijers, Stokhof, & Verhulst, 2012). In de kleuterperiode zijn er vaak aanzienlijk grote vorderingen in de emotionele ontwikkeling te zien in vergelijking tot de peutertijd (Verhulst, 2005). Kleuters hebben in tegenstelling tot peuters hun emotionele leven (in de psychoanalytica wordt gesproken van driftleven) al aardig onder controle (Hooijmaaijers, Stokhof, & Verhulst, 2012). Het redelijk kunnen beheersen van hun emoties hebben ze in de voorgaande jaren geleerd in interactie met de omgeving. Een theorie die een goed inzicht geeft in de heel vroege emoties is de hechtingstheorie van Bowlby, zoals al eerder beschreven in paragraaf 2.2.2.

Kleuters zijn in deze periode beter in staat om de eisen en verboden van de omgeving in te schatten. Zoals wanneer de ouders afwezig zijn, weten ze heel goed wat wel en niet is toegestaan (Verhulst, 2005). Ook zijn ze in staat om hun handelen met verschillende regels in de omgeving te vergelijken. Dit vormt de basis voor de gewetensontwikkeling: het ontwikkelen van het besef dat de één andere regels stelt dan de ander, en ook starten ze langzamerhand met onderhandelen (Pedagogiek - ontwikkelingsfasen, 2011).

Sociale ontwikkeling

De mens komt tot ontwikkeling door relatie met een ander. Al vanaf een leeftijd van negen maanden bieden kinderen elkaar speeltjes aan en kruipen elkaar achterna. Nog voor de eerste verjaardag van een kind vertoont het al imitatiegedrag. De bewegingen die ze een volwassene vaak hebben zien doen, doen ze na. Hoe een andere baby handig gebruik maakt van een looprekje wordt goed geobserveerd en later geïmiteerd. Dit gedrag, de gerichtheid op andere mensen, komt van pas bij de socialisatie. Socialisatie is het proces waarbij een kind onwillekeurig gewoonten, normen en waarden overneemt van de gemeenschap waartoe hij behoort (Hooijmaaijers, Stokhof, & Verhulst, 2012). De mensen in de omgeving van het kind hebben een modelfunctie voor het socialiserende kind.

In de kleutertijd beginnen echte vriendschappen met andere kinderen te ontstaan. Met name wanneer ouders zorgen voor een warme, ondersteunende thuissituatie zijn kinderen

goed in staat vriendschappen te ontwikkelen. Sterke, positieve relaties tussen ouders en kinderen zijn stimulerend voor het sluiten van nieuwe relaties met andere kinderen/mensen. Eén van de grootste veranderingen die plaatsvindt bij kleuters is dat ze zich steeds beter kunnen verplaatsen in anderen. Wanneer een kleuter iets fantaseert zoals een fantasiedier dat niet aanwezig is, beseffen ze dat anderen dit ook kunnen doen. Het begrip dat mensen redenen en motieven hebben voor hun gedrag ontstaat nu. Dankzij de toename van dit begrip worden kleuters sociaal vaardiger (Klamer, 2009). Dit begrip wordt ook wel de *'theory of mind'* (Flavell, 1928) genoemd. Dit houdt in dat een kind nu weet heeft van de gevoelens, gedachten en wensen bij zichzelf en anderen. Om verklaringen te bedenken hoe andere mensen denken en waarom ze zich op een bepaalde manier gedragen, gebruiken kinderen hun *'theory of mind'* (Klamer, 2009). Er zijn verschillende factoren die van invloed zijn op het ontstaan van de *'theory of mind'* bij kleuters.

1. De rijping van de hersenen en de ontwikkeling van het taalvermogen. Het vermogen om woorden als 'denken' en 'weten' te begrijpen is belangrijk voor het begrip van de mentale wereld van anderen (Feldman, 2005).
2. De spelbeleving is van groot belang. Met name het fantasiespel en de sociale interactie bevorderen de *'theory of mind'*.

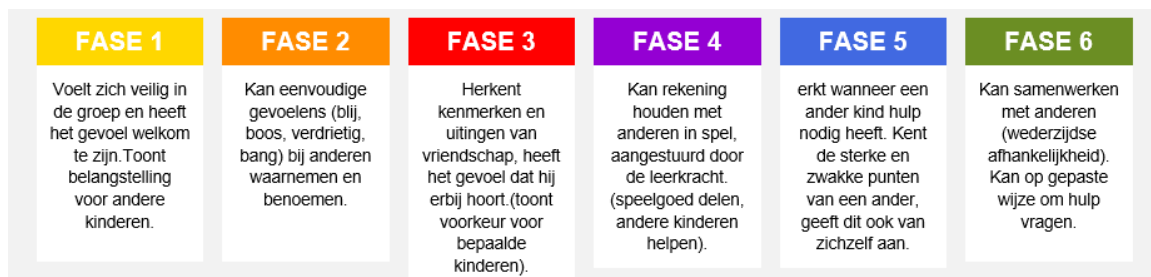
De aard van de vriendschappen van kleuters verandert ook vaak in de peuter-kleuterperiode. Vóór het derde levensjaar worden sociale activiteiten met name bepaald door toevalligheden: wanneer kinderen op dezelfde plek zijn ontstaat er interactie. Rond het derde jaar berusten de vriendschappen meer op het plezier dat beide kleuters beleven aan het samen dingen doen. Al doende leren ze hoe een speelgenoot reageert en hoe daar rekening mee gehouden kan worden. Door deze nieuwe ontwikkeling ontstaat het inzicht dat het met de één prettiger speelt dan met de ander. In de kleuterleeftijd ontstaan dan ook vriendschappen die gebaseerd zijn op de karakteristieke kenmerken van leeftijdgenoten (Hooijmaaijers, Stokhof, & Verhulst, 2012). Ze spelen vanaf nu niet meer even graag met iedereen en laten hun voorkeur voor bepaalde kinderen blijken.

2.2.5 Competenties en ontwikkeling van sociaal-emotionele vaardigheden

Om goed vorm te geven aan het basisonderwijs zijn kerndoelen vastgesteld. Deze kerndoelen geven de wettelijke kaders voor de kern van onderwijsinhoud. Met TULE (project tussendoelen en leerlijnen) biedt SLO (Stichting Leerplanontwikkeling) scholen een beeld wat onder de globale kerndoelen verstaan kan worden. Dit maakt de doorgaande ontwikkeling van de inhoud van het onderwijsaanbod zichtbaar en hanteerbaar. Zo heeft TULE ook leerlijnen vastgesteld voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters (SLO, Nationaal expertisecentrum voor leerplanontwikkeling, 2009), zie bijlage 1. Binnen deze vooropgestelde ontwikkelingsdoelen nemen poppenmanipulaties en poppenvoorstellingen onmiskenbaar hun plaats in (Stuyvaert, 2010). Poppen leveren waardevolle begrippen, creëren mogelijkheden tot de karaktervorming, vormen de basis voor verantwoorde sociale omgangsvormen, dragen bij aan het ontwikkelen en verwerven van cognitieve aspecten, ze verrijken de expressiemogelijkheden en de pop vormt een brug in de magische wereld van de kleuter tussen werkelijkheid en fantasie (Stuyvaert, 2010). Met name betekenen poppen veel in de emotionele vorming van de kinderen: de gevoelens van een kleuter worden op deze manier geconcretiseerd en begrijpelijker gemaakt.

De kerndoelen uit bijlage 1 worden ook gehanteerd in het kleutervolgsysteem Dorr (dagelijks observeren, registreren, rapporteren) (Dorr voor onderwijs, 2017). Van dit volgsysteem wordt gebruik gemaakt in de kleuterklas van O.B.S. de Aanloop. Het volgsysteem wordt in hoofdstuk 4 verder toegelicht. Dorr-digi heeft de sociaal-emotionele ontwikkeling als volgt opgedeeld:

tekenontwikkeling, autonomie, competentie, taakgerichtheid, relaties en rollenspel. Dit onderzoek wordt met name gericht op 'relaties'. In figuur 4 is te zien welke leerlijnen hierbij horen.



Figuur 4 Sociaal-emotionele ontwikkeling - Relaties - volgens Dorr

Bij het aanleren van sociale vaardigheden moet het kind stapje voor stapje begeleid worden om mogelijk relevante contextelementen te herkennen en aan de hand daarvan een gepaste sociale actie kiezen. Een kind is sociaal competent als het de aangeleerde sociale vaardigheden succesvol kan toepassen in alledaagse situaties (Klamer, 2009). De gedachte hierachter is dat het kind van voorgaande situaties leert om succesvol te gaan handelen in steeds complexere sociale situaties. Het kind is dan bezig met het ontwikkelen van een steeds groter wordende sociale competentie. Hiervoor zijn drie soorten vaardigheden nodig, aldus Klamer:

- Situatieherkenning: het besef dat een bepaalde situatie aan de orde is, of in de nabije toekomst gaat gebeuren.
- In een specifieke situatie overdenken en vervolgens toepassen van een geschikte wijze van reageren en handelen.
- De bekwaamheid tot 'referentiële communicatie': het kind kan als zender of ontvanger rekening houden met het perspectief, de intentie, het referentiekader, de verwachtingen en de voorkennis van de ander. De zender dient hierbij zijn boodschap zo duidelijk mogelijk te maken aan de ander. De ontvanger moet door vragen te stellen zo goed mogelijk achterhalen wat de bedoeling is van een ander (Klamer, 2009).

Om de competenties van Dorr te behalen worden verschillende activiteiten aangeboden (zie paragraaf 2.3 en hoofdstuk 3) waarin de leerlingen zich kunnen ontwikkelen. Bij deze activiteiten worden de drie vaardigheden van Klamer als leidraad gebruikt. Om de sociaal-emotionele ontwikkeling te bevorderen wordt er in dit onderzoek de rol die de (hand)pop hier in kan spelen onderzocht. Dit wordt toegelicht vanaf paragraaf 2.3.

2.3 Het poppenspel

Volgens de Nederlandse Vereniging voor het Poppenspel (NVP) wordt onder de term 'poppenspel' alle theatervormen verstaan waarbij poppen, objecten, figuren en schimmen een theatrale rol spelen (Bauwens, Alexander, 2017). In dit hoofdstuk wordt gekeken naar de rol van het poppenspel als pedagogisch middel, niet alleen als theatervorm.

2.3.1 Poppen in de kleuterklas

In bijna iedere huishoek in een kleuterklas zijn ze te vinden: poppen en knuffels. Jonge kinderen spelen hiermee en geven ze (telkens weer) een nieuwe rol. In het poppenhuis vinden we deze materialen in een aangepaste grootte. Hier hebben vingerpoppes een eigen rol, maar zijn ze ook goed hanteerbaar en bespeelbaar buiten het poppenhuis, bijvoorbeeld

in de kleine kring. Met dit materiaal manipuleren en experimenteren kleuters eerst om zich de vaardigheden in het hanteren eigen te maken. Pas later worden de poppen gebruikt om zich te verplaatsen in een ander. Zij kunnen door het spelen van een rol, die dingen duidelijk maken die hen bezig houden (Böttger, Langbein, & Memelink, 2016). Poppenspel is een belangrijke vorm van rollenspelen (Zihany, 2013).

2.3.2 Vormen van poppenspel

Poppen en knuffels, die door volwassenen en jonge kinderen zelf tot handelen en bewegen gebracht worden, zijn er in verschillende soorten en maten. Belangrijk is dat er goed over nagedacht wordt welke beweegbare poppen en knuffels passen binnen de visie van de school en leerkracht op het rollenspel van jonge kinderen. Er moet rekening gehouden worden met de verschillen in de leef- en belevingswereld en de verschillen tussen de kinderen onderling. Door veel te oefenen met de poppen wordt een leerkracht steeds vaardiger om poppen tot leven te brengen en om iedere pop een geheel eigen karakterrol te geven. Het is de bedoeling dat de leerkracht de jonge kinderen letterlijk een alternatief persoon in handen geeft om zich in te kunnen verplaatsen (Böttger, Langbein, & Memelink, 2016). Er bestaan verschillende soorten poppen op dit gebied, namelijk:

- De vingerpop:
De vingerpop wordt voornamelijk gebruikt bij het voorlezen van een prentenboek. De voorlezer geeft de vingerpop dan vaak een eigen rol. De kleinste vorm van een vingerpop is de eigen vinger voorzien van een gezichtje. Ook worden ze wel gemaakt van bijvoorbeeld papier, kartonnen kokertjes of stof, altijd passend over één vinger.
- De sokpop:
De sokpop wordt vaak gebruikt bij activiteiten, zoals een gesprek of een verhaal. De sokpoppen hebben vaak één bepaald karakter. Sokpoppen worden vaak zelfgemaakt door de leerkracht, maar ook kinderen vinden het leuk om ze te maken. De pop wordt dan zo ontworpen dat het een sprekend karakter heeft. De sokpop wordt vaak gemaakt van een sok, een handschoen of ander kosteloos materiaal en bedekt de hand en soms de gehele onderarm.
- De poppenkastpop:
De poppenkastpop wordt ingezet bij toneelstukjes achter de poppenkast, die zowel door de leerkracht als door de kinderen zelf worden gedaan. De poppenkastpop heeft wel wat weg van de vingerpop, alleen past deze over de gehele hand, waarbij het hoofdje rust op één vinger, terwijl twee andere vingers de beide handen van de pop bewegen.
- De marionet:
De marionet wordt vaak ingezet bij toneelstukjes (achter de poppenkast). Aan de pop zitten touwtjes bevestigd die verschillende scharnierende lichaamsdelen in beweging zet. Een marionet wordt vaak gemaakt van hout, maar zijn er ook van papier/karton. Het is ook goed mogelijk om zelf één te maken.
- De schootpop/handpop:
De handpop wordt ingezet bij verschillende klassikale activiteiten zoals kringgesprekken. De handpop varieert in verschillende groottes van 40-80 cm en zit op de schoot van de leerkracht of het kind. De pop wordt 'bestuurd' door beide handen van de leerkracht of kind. De ene hand beweegt de mond en de andere hand bestuurt één hand van de schootpop om deze te kunnen bewegen. De overige arm van de pop ligt stil (Böttger, Langbein, & Memelink, 2016).

2.3.3 Pedagogische inzet van de pop

Poppen worden door veel leerkrachten nog vaak gezien als een stuk speelgoed dat alleen gebruikt wordt tijdens voorstellingen, in de poppenhoek of als onderdeel van het kinderspel (Meurs, 2002). Volgens Meurs is het tegendeel hier van waar: de pop is juist een uitstekend middel om kinderen te laten oefenen met verschillende vaardigheden waarmee hun ontwikkeling op een veilige en laagdrempelige wijze op een hoger niveau getild kan worden.

Een pop biedt ontzettend veel mogelijkheden voor de pedagogische-, leer- en hulpverlenende situatie omdat hij altijd – ongeacht vorm, uiterlijk of grootte – veiligheid biedt voor een kind. De pop geeft het kind vertrouwen, ondersteunt het kind en accepteert alle keuzes die het kind maakt (Meurs, 2002). Het is dan ook heel logisch, gezien de magische belevingswereld van het jonge kind, dat een (hand)pop in de klas wordt ontvangen, bekeken, aangesproken en ervaren als een nieuw kind in de groep waarmee het kind kan communiceren (Böttger, Langbein, & Memelink, 2016).

Positieve invloed op pedagogisch klimaat

Doordat kinderen zich sneller op hun gemak voelen en ontspannen met een pop in de buurt, heeft de pop een positieve invloed op het pedagogische klimaat. Hierdoor is het mogelijk om de pop deel te laten nemen aan gesprekken en tal van andere (leer)activiteiten. Zo is bijvoorbeeld de drempel voor minder taalvaardige kinderen lager om te praten wanneer ze dit via de pop kunnen doen. De pop is net als het kind een lerend wezen en dit gaat net als bij het kind niet altijd even gemakkelijk. De pop wordt ook wel eens boos omdat zijn taakje niet meer lukt, of is verdrietig omdat hij niet mee mag spelen. Het verschil met de pop en het kind is dat de pop de mogelijkheid heeft zijn gevoel onder woorden te brengen en wordt daarom gezien als een rolmodel (Meurs, 2002).

De pop als gelijke

De pop wordt door het kind gezien als een gelijke, niet als opvoeder. Het is dan ook belangrijk dat de pop niet de rol van opvoeder gaat overnemen. De pop is een kind onder de kinderen met dezelfde belevingswereld, die tegen dezelfde dingen aan loopt en dezelfde angsten, emoties, gevoelens, dromen, interesses, ervaringen en nieuwsgierigheid heeft als de kinderen. Het is belangrijk dat de pop in ik-boodschappen spreekt en zich vooral in het kind verplaatst (Meurs, 2002). Dit maakt de pop geloofwaardig. Een pop kan worden gezien als een ‘wezen’ met dezelfde belevingswereld als die van een kind, maar dan met het besef van een volwassene, die op een begrijpelijke manier de wereld voor de kinderen vertaalt.

De pop in ieder thema

De pop is goed inzetbaar bij alle thema's en activiteiten. Hij kan namelijk overal in betrokken worden: de pop die eikels, kastanjes en bladeren heeft gevonden en meegenomen uit het bos om het thema herfst in te leiden. Of de pop vertelt dat hij een bezoekje aan de maan heeft gebracht in zijn zelfgebouwde raket tijdens het thema ruimte. Voor jonge kinderen is dit helemaal niet gek of onmogelijk: vrijwel alles wat de pop doet is geloofwaardig omdat binnen de wonderbaarlijke wereld van de poppen alles mogelijk is (Böttger, Langbein, & Memelink, 2016). Kinderen genieten van de ervaringen die de pop met hen deelt en leren op deze manier veel over verschillende onderwerpen (Meurs, 2002).

De pop en sociaal-emotionele vaardigheden

Het is belangrijk om kinderen voor te bereiden op activiteiten, gebeurtenissen, confrontaties en teleurstellingen om er voor te zorgen dat ze een gezonde geestelijke en emotionele ontwikkeling doorgaan. Omgaan met hun gevoelens vergt dan ook de nodige tact en voorzichtigheid (Stuyvaert, 2010). Verschillen tussen kinderen spelen bij deze ontwikkeling

een grote rol. Eén van die verschillen kan bijvoorbeeld de culturele achtergrond zijn. Volgens Stuyvaert is de pop een veilige manier om kinderen met hun emoties te laten 'experimenteren'. Poppen veroorzaken emoties die op twee manieren invloed hebben: ze zetten kinderen aan tot leren (motivatie) en ze spreken de affectieve laag -ook wel het gevoelsleven- bij kinderen aan. Hierbij worden hun gevoelens versterkt en zorgen op deze manier voor een prestatieverhogend functioneren. Op deze manier wordt het leer- en opmerkingsvermogen niet alleen door de extra aandacht en belangstelling gestimuleerd, maar ook door het aanspreken van hun gevoelens en emoties.

Jonge kinderen kopiëren het gedrag dat ze in hun omgeving zien en nemen aan dat het effectief gedrag is. Het is daarom van belang om kinderen te laten zien wat de effecten van bepaald gedrag zijn, zoals boos worden of juist luisteren naar elkaar (van Lieshout, 2002). Een pop kan heel goed als spiegel worden ingezet om het kind te laten zien hoe het zich gedraagt en waarom dat gedrag niet oplevert wat het kind zou willen dat het oplevert. De pop is ook volgens Meurs een geschikt middel om te werken aan de sociaal-emotionele vaardigheden van kleuters. Conflicten die tijdens de loop van de dag ontstaan, kunnen in de kring met de pop worden nagespeeld. Hierbij wordt het ongewenste gedrag nagespeeld en worden er positieve gedragingen voor de in de plaats gezet (Meurs, 2002). Deze nieuwe alternatieven oefent de pop met de kinderen zodat zij kunnen ervaren dat ze met ander gedrag een andere reactie krijgen. Ook Stuyvaert bevestigt dit: De pop is een veilige en ideale manier om kinderen vaardigheden te leren op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling. Kinderen zien de pop namelijk als hun betrouwbare vriendje (Stuyvaert, 2010). De pop laat het kind in zijn waarde maar laat ook zien dat als er niet goed gecommuniceerd wordt, de kinderen elkaar misschien niet zullen begrijpen.

In paragraaf 2.4 wordt een methode besproken die de sociaal-emotionele ontwikkeling bevordert aan de hand van handpoppen.

2.4 (Poppen)Methode voor de sociaal-emotionele ontwikkeling

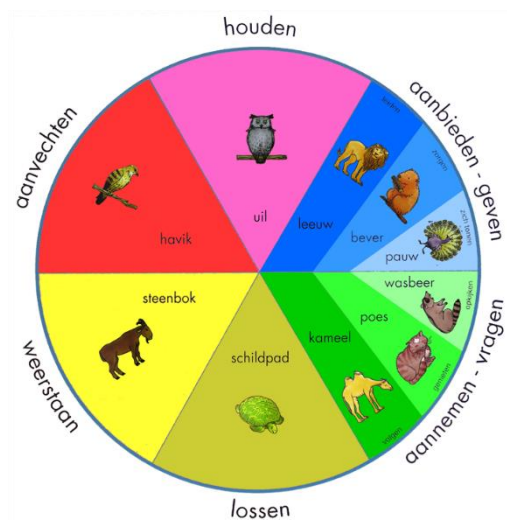
De Axenroos wordt gebruikt om kinderen sociale vaardigheden aan te leren vanaf de kleuterklas. Doordat deze methode gebruik maakt van dieren is het voor kleuters een aantrekkelijke en toegankelijke manier om te leren over gevoelens. In deze paragraaf wordt uitgewerkt wat de methode inhoudt en hoe hij is opgebouwd.

2.4.1 De Axenroos

De roos van Axen is uitgewerkt door F. Cuvelier (1976). Hij heeft deze methode ontwikkeld om het gedrag van mensen te ordenen (VLAB, 2018). 'Ax' zijn de mogelijkheden die mensen hebben om relaties aan te gaan. De tien belangrijkste menselijke eigenschappen/gedragingen worden voorgesteld door tien dieren, die in een 'roos' worden gepresenteerd. In de roos is niet alleen de plaats belangrijk, maar ook de onderlinge relatie. Deze zijn gebaseerd op eigenschappen van mensen die ook terug te vinden zijn in deze tien dieren.

Opbouw van de roos

De tien belangrijkste menselijke eigenschappen worden onderverdeeld in zes zogeheten 'hoofdrelatiewijzen'. Deze zijn opgenomen in de roos, gekoppeld aan de dieren die passen bij een bepaalde eigenschap (VLAB, 2018). Deze zes hoofdrelaties bestaan uit: houden, aanbieden of geven, vragen of aannemen, lossen,



Figuur 5 De Axenroos

weerstaan en aanvechten, zie figuur 5. Deze zijn vervolgens weer deelbaar in drie zones in de roos:

- Harmonie (samen): geven en vragen
- Conflict (tegen): weerstaan en aanvechten
- Afzondering (uiteen): houden en lossen

Sociale vaardigheden

Elk kind wordt geboren met de mogelijkheden om contact te hebben met ander mensen. Wel verschilt het per kind waar het meer aanleg voor heeft, zoals de aanleg om een leiderstype te worden of juist in het meewerken en volgen. Hoe de sociale vaardigheden vorm krijgen heeft te maken met de omgeving waarin het kind opgroeit. Binnen een gezin, een klas of een cultuur verschilt het socialisatieproces doordat er bepaalde relatiewijzen worden gebruikt, bepaald gedrag wordt gestraft en ander gedrag wordt beloond (Cuvelier, 1996). Wanneer de interactie in de klas beperkt is, kunnen leerlingen moeilijker groeien in sociaalvaardig gedrag. Volgens Cuvelier is het een 'must' om ruimte te creëren voor interactie, niet enkel tussen leerkracht en leerlingen, maar vooral tussen leerlingen onderling. De methode van de axenroos is hier een erg geschikte manier voor.

2.4.2 De axenfiguren

De Axenfiguren bestaan uit tien verschillende dieren die elk in een ander hoofdrelatiewijze thuis hoort, zoals besproken in paragraaf 2.4.1. Hier onder in tabel 2 zijn de Axenfiguren en het bijbehorende gedrag uitgewerkt.

Tabel 2 De axenfiguren en gedrag (VLAB, 2018).

Dier	Gedrag
Pauw	Geven/aanbieden van persoon en/of bijzijn (zicht present stellen)
Wasbeer	Aannemen vragen van persoon en/of bijzijn (waarderen)
Bever	Geven/aanbieden van goederen en/of diensten (zorgen)
Poes	Aannemen/vragen van goederen en/of diensten (genieten)
Leeuw	Geven/aanbieden van informatie en/of richtlijnen (leiden)
Kameel	Aannemen/vragen van informatie en/of richtlijnen (volgen)
Havik	Aanvechten
Steenbok	Weerstaan
Uil	Houden
Schildpad	Lossen/ondergaan

Zie bijlage 2 voor de meer gedetailleerde uitwerking van de dieren en hun kenmerkende gedrag.

2.4.3 Bewust aanbieden

Bij de meeste leerkrachten die gebruik maken van de Axenroos worden alle relatiewijzen aangeboden, maar komen ze niet bij elke leerkracht evenveel voor. Zoals vroeger namen de meeste leerkrachten nadrukkelijk de Ax van de leeuw in. Van kinderen werd toen verwacht dat ze alleen de Ax van de kameel innamen en de hele dag de leerkracht volgden. De andere Axen werden vaak niet door de leerkracht geaccepteerd. De laatste jaren zijn hier al verschuivingen in opgetreden als gevolg van gewijzigde opvattingen over hoe kinderen leren en wat daarbij de rol van de leerkracht is (Cuvelier, 1996). Het is voor de leerkracht belangrijk om bewuste keuzes te maken met het aanbieden van de Axen. Zo kunnen leerkrachten

verschillende bewegingsredenen hebben om een bepaalde Ax wel of niet te gebruiken omdat ze:

- op een ervaringsgerichte manier willen begeleiden
- kinderen kansen willen bieden om te oefenen met alle Axen.

Wanneer een leerkracht er voor kiest om de kinderen kansen te bieden om te oefenen met alle Axen, houdt dat in dat ze mogen experimenteren met een ruim aanbod aan sociale vaardigheden. Dit houdt in dat zij ook alle Axen mogen innemen en dat er op geen enkele Ax een 'taboe' mag komen te staan. Het is wel belangrijk dat de kinderen leren wanneer en op welke manier ze die Ax mogen gebruiken.

2.4.4 Terugblik

In hoofdstuk 2, het theoretisch kader, zijn onderwerpen uitgewerkt die te maken hebben met kleuters, hun sociaal-emotionele ontwikkeling en de relatie met de poppen. De meest opvallende kenmerken van kleuters, die tevens van belang zijn voor het onderzoek, zijn de emotionele beleving, het magisch denken en het spel van kleuters. Jonge kinderen kunnen door deze eigenschappen hun gevoelens 'uitspelen' zoals volwassenen hun gevoelens uitpraten. Om kleuters hier op een waardevolle, veilige manier in te begeleiden past een pop heel goed in het plaatje. De pop is namelijk een laagdrempelige manier voor kleuters om zich te uiten en spreekt tot de verbeelding.

Hoofdstuk 3 – De probleemstelling en onderzoeksaanpak

In dit hoofdstuk wordt beschreven wat het doel is van het onderzoek, en wat er met de opbrengsten gedaan wordt. Er wordt een onderzoeksvraag met deelvragen opgesteld en onderbouwd wat de antwoorden zijn op de theoretische deelvragen en aangegeven wat de verwachte antwoorden zijn op de praktijkgerichte deelvragen.

3.1 Het doel van het onderzoek

Het doel van dit onderzoek is praktijkgericht en is om uit te zoeken of de inzet van de handpop (in combinatie met de axenroos) invloed heeft op de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kleuters in groep 1/2 op O.B.S. de Aanloop. Tijdens de observaties van september 2017 t/m november 2017 is opgevallen dat veel kleuters het erg lastig vinden om hun emoties te uiten. Dit heeft te maken met de mate van taalbeheersing en de mate waarin kleuters weten welke emoties er zijn en wat ze inhouden (Paus, 2010). Als gevolg van een moeizame sociaal-emotionele ontwikkeling zullen ook andere ontwikkelingen zoals de rekenontwikkeling moeizamer gaan (Klamer, 2009). Het is daarom belangrijk om een passend middel (zoals de handpop) te vinden om de sociaal-emotionele ontwikkeling te stimuleren.

3.2 De onderzoeksvraag

In welke mate kan de handpop die op een pedagogische wijze ingezet wordt bij de kleuters van groep 1/2 op O.B.S. de Aanloop bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling in de periode februari t/m april?

Operationaliseren van deelbegrippen

- **Pedagogische handpop**

Een pedagogische handpop is in principe een gewone handpop, maar wordt pas 'pedagogisch' door de manier waarop er met de pop wordt omgegaan. Men kijkt dan naar de inhoud die de pop krijgt en naar buiten brengt, de doelen die via de pop worden nagestreefd en de bewuste keuze om de pop in te zetten om kinderen in hun leerproces en ontwikkeling te ondersteunen of te stimuleren (Meurs, 2002).

- **Sociaal-emotionele ontwikkeling**

De sociaal-emotionele ontwikkeling is de ontwikkeling van een eigen persoonlijkheid, overeenkomstig de verwachtingen en gedragingen die in een bepaalde cultuur thuishoren. Hierbij horen onder andere het ontwikkelen van emoties en het zelfbeeld.

3.3 Theoretische deelvragen

Hier worden de theoretische deelvragen opgesteld en nader beantwoord. De gehele uitwerking van de vragen is te vinden in het theoretisch kader.

1. Met welke kenmerken van kleuters moet rekening worden gehouden tijdens de ontwikkeling?
2. Wat houdt de sociaal-emotionele ontwikkeling in bij kleuters?
3. Wat houdt poppenspel in?
 - o Op welke manier kun je een handpop op een pedagogische manier inzetten?
 - o Wat is de betekenis van de Axenroos?

3.3.1. Antwoorden op theoretische deelvragen

- ad 1. Er zijn verschillende kenmerken die kleuters typeren. De belangrijkste kenmerken zijn emotionele beleving, intuïtief, egocentrisme, hang naar gewoontes en routines, concentratievermogen, behoefte aan handelen en bewegen, magisch denken, geen

scherp onderscheid tussen fantasie en werkelijkheid. Met de algehele ontwikkeling van kleuters dient hier rekening mee gehouden te worden, omdat kleuters zich heel anders ontwikkelen dan kinderen. Kleuters beleven de wereld immers heel anders. Deze kenmerken zijn in paragraaf 2.1 toegelicht.

- ad 2. De sociaal-emotionele ontwikkeling bij kleuters is een periode waarin ze grote stappen maken in het ontwikkelen van zelfcontrole bij emoties en het begrip hier van, en in het ontwikkelen van hun zelfbeeld. Ze leren zichzelf steeds beter kennen en leren gaandeweg (met de nodige begeleiding) hoe ze zich kunnen uiten en verwoorden. Wanneer ze zichzelf beter kennen, breekt ook de periode aan waarin ze voorkeur krijgen voor bepaalde mensen op basis van eigenschappen die hen aanspreken. Een uitgebreide toelichting van de sociaal-emotionele ontwikkeling is te vinden in paragraaf 2.2.
- ad 3. Poppenspel kent veel verschillende vormen van (theatraal) spel. Dit verschilt van voorstellingen met vingerpoppen of trekpoppen tot pedagogische inzet van poppen in de vorm van spel. De manier waarop de poppenspeler de pop 'tot leven brengt' en het doel dat daarbij gesteld wordt heeft alles te maken met de bepaling van het soort spel. Deze soorten spel worden verder toegelicht in paragraaf 2.3.
 - Om de handpop als pedagogisch middel in te zetten is het belangrijk dat het doel waarmee de handpop wordt ingezet duidelijk is. Het is belangrijk dat er genoeg aandacht wordt besteed aan het pedagogische klimaat in de klas om de pop op een veilige manier in te zetten. Eén van de belangrijkste eigenschappen van de pop is bijvoorbeeld dat hij niet als opvoeder in gezet moet worden, maar als een gelijke van de kinderen. Meer informatie hier over is te vinden in paragraaf 2.3.3.
 - De roos van Axen is een methode die uitgewerkt is door Cuvelier (1976). Hij heeft deze methode ontwikkeld om het gedrag van mensen te ordenen. Het stukje 'ax' van 'axenroos' staat voor de mogelijkheden die mensen hebben om relaties aan te gaan. De tiental belangrijkste menselijke eigenschappen/ge dragingen worden voorgesteld door tien dieren, die in een 'roos' worden gepresenteerd. In paragraaf 2.4 zijn de dieren met hun bijbehorende rollen uitgewerkt.

3.4 Praktijkgerichte deelvragen

De praktijkgerichte vragen zijn gericht op de onderzoeksperiode van februari 2018 t/m april 2018.

1. Welke typische kleuterkenmerken zijn zichtbaar in groep 1/2 op O.B.S. de Aanloop?
2. Hoe verloopt de sociaal-emotionele ontwikkeling bij de kleuters van groep 1/2 op O.B.S. de Aanloop?
3. Op welke wijze heeft de inzet van de dieren van de Axenroos invloed op de sociaal-emotionele ontwikkeling van (specifieke) kinderen?

3.5 De hypothese

Verwacht wordt dat de sociaal-emotionele ontwikkeling gestimuleerd zal worden door de handpoppen gericht in te zetten (Meurs, 2002). Wanneer de verschillende dieren van de Axenroos één voor één worden aangeboden en goed worden uitgewerkt zullen de verschillende emoties en gedragingen voor de kleuters helder worden en zullen kleuters met de pop(pen) durven te communiceren. Als de kleuters vaardiger worden op sociaal-emotioneel gebied, zullen ook de andere leergebieden stijgen. De emotie en cognitie zijn namelijk nauw verbonden met leerprocessen (Drost, et al., 2009). Ook de betrokkenheid van de kleuters tijdens de kringactiviteiten zal stijgen. Handpoppen passen namelijk helemaal in de magische beleavingswereld van de kleuters (Brouwers, 2010). De kleuters zullen hun

‘vriendje’ van alles willen vertellen en overal bij willen betrekken. Doordat ze de handpop zien als hun vriendje is de drempel voor de niet-taalvaardige kinderen ook lager om toch te gaan spreken (Stuyvaert, 2010). Hun taalvaardigheden zullen hierdoor stijgen.

3.6 De betrokkenen

De probleemstelling is besproken met de onderzoeksbegeleider en de onderzoeksgroep (PABO te Stenden Emmen) en de groepsleerkracht van de kleuters van O.B.S. de Aanloop. De onderzoeksbegeleider en de onderzoeksgroep geven tussentijds feedback op de inhoud en vorm van het onderzoek. Op deze manier blijft de onderzoeker zelf kritisch naar het onderzoek kijken en blijft het concreet. De probleemstelling is ook met de groepsleerkracht van de kleuters besproken. Zij heeft toestemming gegeven voor het onderzoek en verleent hulp waar nodig. Ze heeft inzicht in de gegevens van de leerlingen verleend aan de onderzoeker en toestemming gegeven om deze anoniem te gebruiken voor het onderzoek.

3.7 De onderzoeksgroep

Het onderzoek vindt plaats in groep 1/2 op O.B.S. de Aanloop ter Valthermond. De groep bestaat vanaf 5 februari uit 24 leerlingen, waarvan 10 leerlingen in groep 1 en 14 leerlingen in groep 2. Het is echt een ‘jongensgroep’ er zijn 15 jongens en 9 meisjes. Er zijn momenteel drie leerlingen die de Nederlandse taal nog niet of niet volledig beheersen en 5 leerlingen die te kampen hebben met een traumatisch verleden.

Tijdens de kringactiviteiten heerst er een fijne sfeer in de groep. De leerlingen zijn tijdens het werken sociaal en behulpzaam naar elkaar toe. Tijdens het spelen slaat de sfeer vaak om: er wordt veel gevochten en ruzie gezocht. Eind december 2017 heeft de onderzoeker in deze groep aan de hand van een sociomatrix de onderlinge relaties tussen de leerlingen vastgesteld, zie figuur 9, paragraaf 4.2.2. De sociomatrix is gebaseerd op de vraag met welke twee kinderen ze het liefst spelen en met wie liever niet. In het model is te zien dat er voor bepaalde leerlingen een duidelijke voorkeur is en dat sommige kinderen ‘neutraal’ zijn: ze worden zowel niet positief als negatief gekozen. Enkele leerlingen worden vaker negatief gekozen of zelfs opvallend negatief. Opvallend is dat de kinderen die vaak negatief gekozen worden, de kinderen zijn die te kampen hebben met een trauma of een taalprobleem. Aan het begin van de onderzoeksperiode in februari wordt de groep weer in kaart gebracht met een sociogram.

Er wordt in de kleutergroep gewerkt met het kleutervolgsysteem Dorr (Dagelijks Observeren, Registeren, Rapporteren). In dit systeem worden persoonlijke gegevens, leerresultaten en andere opvallendheden bijgehouden. Ook biedt Dorr de leerlijnen aan per vakgebied evenals de fase waarin de leerlingen zich bevinden. In het volgsysteem is zichtbaar hoe vaak een leerling ergens aan gewerkt heeft en waar nog aandacht aan besteed moet worden. De leerlingen werken ieder in hun eigen fase en worden tijdens het werken vaak in fase groepjes ingedeeld. Er zijn zes kleuterfasen. Wanneer een leerling aan het eind van het schooljaar de zesde fase heeft behaald krijgt het een (door de leerkracht zelfgemaakt) werkboekje passend bij het niveau.

3.8 Methode voor dataverzameling

Er worden verschillende methodes toegepast om de benodigde data te verzamelen. Om het onderzoek goed te starten worden de kinderen eerst geobserveerd aan de hand van de Observatielijst Welbevinden Algemeen (WA) (Observatielijst Welbevinden (WA), 2018) (te vinden in bijlage 6). Op deze manier worden de (individuele) typische kenmerken van het kind geobserveerd en genoteerd en wordt gekeken naar hoe het kind zich (in de klas) voelt (zie bijlage 4 voor gedragsbeschrijvingen voor welbevinden). Zo heeft de onderzoeker een

goed beeld van de leerlingen en kunnen deze gegevens worden vergeleken met de resultaten in het kleuter volgsysteem Dorr-digi. Dorr is ook een belangrijke methode voor de dataverzameling van dit onderzoek. Hier zijn de leerlijnen van de leerlingen zichtbaar en kan de onderzoeker de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen vergelijken, registreren en bijhouden.

Voorafgaand aan het onderzoek wordt gebruik gemaakt van het model van Bronfenbrenner (zoals beschreven in paragraaf 1.1) om vast te leggen welke leerling uit welk milieu komt. Dit is een belangrijk gegeven voor het onderzoek, om te zien of er eventuele overeenkomsten zijn met de verschillende achtergronden van de kinderen, ten aanzien van de sociaal-emotionele ontwikkeling. Tenslotte wordt er op meerdere momenten tijdens het onderzoek geobserveerd aan de hand van een sociogram (zie paragraaf 3.10). Hiermee wordt bekeken hoe de onderlinge relaties in de klas zijn en of hier een opvallende verandering in zit.

3.9 Ethische kwesties

Een leraar dient een professionele houding te hebben op meerdere gebieden, vooral als het gaat om ethiek (Geurts, 2010). In dit onderzoek is het van belang dat er met de persoonlijke gegevens van de leerlingen op een verantwoordelijke manier mee om wordt gegaan. De leerlingen dienen anoniem te blijven tijdens het onderzoek en daarom zijn de namen van de leerlingen vervangen door cijfers, die alleen te herleiden zijn voor de onderzoeker.

3.10 Tijdpad

Datum	Handeling	Opmerkingen
05-02-2018	Aanbieden vaste handpop: 'Blieb'.	Komt aan in ruimteschip. Leren we hem Nederlands? Hoe zou hij zich voelen?
08-02-2018	Onderlinge verhoudingen bekijken a.d.h.v. sociogram	Verschillen met vorige keer?
12-03-2018	Aanbieden eerste dier van Axenroos: De pauw	Versjes, verhaaltjes, etc.
19-03-2018	Aanbieden nieuw dier van Axenroos: De leeuw	Versjes, verhaaltjes, etc.
26-03-2018	Aanbieden nieuw dier van Axenroos: De bever	Versjes, verhaaltjes, etc.
03-04-2018	Aanbieden nieuw dier van Axenroos: De poes	Versjes, verhaaltjes, etc.
09-04-2018	Aanbieden nieuw dier van Axenroos: De schildpad	Versjes, verhaaltjes, etc.
16-04-2018	Herhalen van de aangeboden dieren.	

23-04-2018	Herhalen van de sociogram.	
------------	----------------------------	--

3.10.1 Het proces

Voor het onderzoeksplan is, zoals in de inleiding vermeld, gebruik gemaakt van de eerste drie kernactiviteiten van de onderzoekscyclus: oriënteren, richten en plannen (van der Donk & van Lanen, 2012).

Oriënteren

In de oriëntatiefase gaat de onderzoeker op zoek naar een geschikt praktijkprobleem. De aanleiding voor dit onderzoek was ter ontwikkeling van de eigen professionaliteit van de onderzoeker (van der Donk & van Lanen, 2012). Tijdens de werkweek in Brugge heeft de onderzoeker veel inspiratie opgedaan. Hier werd erg veel gebruik gemaakt van handpoppen in het kleuteronderwijs. Zo is interesse ontstaan rondom de handpop en de invloed daarvan. Om vervolgens goed te kunnen oriënteren op het onderwerp, is er gebruik gemaakt van 'brainstormen' in de vorm van een mindmap, zie paragraaf 1.3. De mindmap kwam goed van pas, omdat het aanzet om zelf kritische vragen te stellen rondom het onderwerp. Het vergt een onderzoekende houding om meer te verdiepen in het onderwerp en antwoorden te vinden op deze vragen. Uiteindelijk is het van belang om het onderwerp te verkleinen en een gericht doel te kiezen.

Richten

De sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters is een gebied dat bij de onderzoeker veel interesse opwekte na de verdieping in de kenmerken van de kleuters. Daar kwam ook nog bij dat de ontwikkeling op sociaal-emotioneel gebied in de eigen stageklas heel wisselend is. In de fase van het 'richten' is het doel van het onderzoek vastgesteld: de invloed van de handpop op de sociaal-emotionele ontwikkeling. Hieruit is de onderzoeksvraag ontstaan met de bijbehorende theoretische deelvragen. Vanuit deze vragen is er dieper in gegaan op de literatuur om tot antwoorden te komen. Tijdens de eerste twee kernactiviteiten oriëntatie en het richten verliep het onderzoeksplan vrij soepel.

Plannen

Tijdens het plannen liep de onderzoeker aan tegen een aantal problemen: Welke handpop is geschikt in te zetten bij groep 1/2 op de Aanloop, en op welke momenten wordt hij er bij gepakt. Het eerste probleem is al deels verholpen, doordat de onderzoeker meer onderzoek gedaan heeft naar verschillende handpoppen en op deze manier bij de 'Axenroos' methode terecht kwam, waarbij gebruik wordt gemaakt van meerdere, dierlijke handpoppen. Er is besloten om één vaste handpop de hele periode door te hanteren, namelijk het ruimtewezen, die dan telkens zijn 'dierlijke vriendjes' introduceert. Op basis van de literatuurstudie zijn er keuzes gemaakt betreft de dataverzameling. Zo is besloten om allereerst het ecologische model van Bronfenbrenner in te zetten, om de beginsituatie van de leerlingen in kaart te brengen. Ook is er besloten op basis van de bovenstaande fases dat er een sociogram wordt ingezet om de sociale verhoudingen in de groep te meten. En op basis van literatuurstudie is de onderzoeker bij het Observatiemodel Welbevinden Algemeen gekomen om de kenmerken van het sociaal-emotioneel gebied te observeren. Uiteindelijk is er een planning gemaakt waarin de stappen van het onderzoek zijn vastgelegd. Deze is te vinden in bijlage 6. Het tijdspad is vastgelegd in paragraaf 3.10.

Hoofdstuk 4 – Resultaten

4.1 Voorbereiding

Om het onderzoek goed van start te kunnen gaan zijn er verschillende stappen ondernomen. Aan de hand van het lesvoorbereidingsformulier model 'Elementariseren' (Valstar, 2011) zijn er lessen omtrent het aanbieden van de Axenroos voorbereid. Deze lessen zijn te vinden in bijlage 8. Tijdens het voorbereiden van deze lessen is de bewuste keuze gemaakt om niet alle dieren van de Axenroos in te zetten in de korte onderzoekersperiode van februari t/m april. Op basis van de voorafgaande observatielijst Welbevinden Algemeen (WA), de sociomatrix en onderzoek naar de ecologische achtergronden van de kleuters, is een selectie van dieren gemaakt die ingezet wordt tijdens het onderzoek. Als laatste stap zijn de benodigde handpoppen verzameld en is er geoefend om deze te bespelen met de juiste karakteristiek.

4.2 Uitvoering

In deze paragraaf wordt het verschil tussen het plan en de uitvoering met betrekking tot het proces van dataverzameling en –verwerking beschreven.

Tijdens de uitvoering van het onderzoek zijn de kinderen eerst geobserveerd aan de hand van het ecologische model van Bronfenbrenner. Deze resultaten zijn vergeleken met de Observatielijst Welbevinden Algemeen (WA). Vervolgens wordt gekeken of deze resultaten ook overeenkomen met de voortgang in het kleuter volgsysteem Dorr. Tijdens het onderzoek bleek dat het lastig is om de leerlingen goed te kunnen volgen in Dorr doordat de kleuters niet allemaal een lineaire ontwikkeling doorlopen. Hierdoor bleek het ook lastig om de resultaten te vergelijken met de WA. Desondanks is wel duidelijk te zien dat de kinderen die opvallen in Dorr, ook vaak opvallen in de Observatielijst WA. Deze twee middelen geven samen een goed beeld van waar de leerlingen in hun sociaal-emotionele ontwikkeling staan. Om een nog beter beeld te krijgen van de sociaal-emotionele ontwikkeling is er voor gekozen om niet alleen de kinderen waarbij een vervolgobservatie noodzakelijk was nogmaals te observeren, maar om dit bij alle leerlingen te doen voor een goede eindmeting. De kinderen die opvielen aan de hand van de verkregen data zijn ook nog eens in het begin en aan het eind van het onderzoek schematisch geplaatst in de Axenroos, om te zien hoe de ontwikkeling zich in de praktijk heeft geuit. Er zijn ook nog drie metingen gedaan betreft de onderlinge sociale verhoudingen in de groep. Deze worden ook vergeleken met de uitslagen van de observaties en het volgsysteem.

4.2 Analyse verkregen data

De verkregen data komt voort uit de daarvoor opgestelde praktijkgerichte deelvragen uit hoofdstuk 3. De deelvragen worden hier onder beantwoord en geanalyseerd.

4.2.1 Welke typische kleuter kenmerken zijn zichtbaar in groep 1/2 op O.B.S de Aanloop?

De onderzoeker heeft de typische kenmerken van kleuters (zoals beschreven in hoofdstuk 2) in tabel 3 verwerkt en geobserveerd welke kenmerken er in groep 1/2 signaleerd worden. Alle kenmerken zijn wel zichtbaar in deze groep, maar de mate waarin verschilt erg per leeftijdsgroep of kind. Zie hiervoor de opmerkingen in tabel 3.

Tabel 3 – Observatie schema kenmerken kleuters in groep 1/2 op O.B.S. de Aanloop

Kenmerken	Zichtbaar in groep	Opmerkingen
-----------	--------------------	-------------

Emotionele beleving	Ja	De mate waarin de emotionele ontwikkeling geuit wordt, is per kleuter erg verschillend.
Intuïtief	Ja	De kleuters hebben een heel andere kijk op de wereld dan de meeste volwassenen. In dat opzicht is hun kenmerkende intuïtie goed zichtbaar. Op andere vlakken is het moeilijk te beoordelen.
Egocentrisme	Ja	Opvallend is dat dit voornamelijk een rol speelt bij de jongste kleuters. De kleuters van groep 2 zijn hier al verder in gegroeid.
Hang naar gewoontes en routines	Ja	Voor de hele groep is dit extreem belangrijk. Als er iets anders gaat dan normaal, moeten ze hier van tevoren goed over ingelicht zijn om de rust te bewaren. De jongste kleuters die net binnen stromen laten heel nadrukkelijk merken ook behoefte te hebben aan routine. Ze komen vaak nog even checken bv.: “Na het fruit eten, gaan we toch buiten spelen en dan naar huis?”
Concentratievermogen	Ja	Groot verschil zichtbaar tussen het concentratievermogen van groep 1 en groep 2. Hier dient zeker rekening mee gehouden te worden.
Behoeftte aan handelen en bewegen	Ja	Duidelijk te zien in de hele klas. Blijven alleen betrokken bij voldoende uitdaging/handelingen of bewegingen tijdens de activiteiten.
Magisch denken	Ja	Met name goed zichtbaar door het gebruik van de handpoppen. Zowel voor groep 1 als voor groep 2 komen de poppen echt tot leven.
Geen onderscheid tussen fantasie en werkelijkheid	Ja	Zie hierboven.

Het is belangrijk om op de hoogte te zijn van de kenmerken die passen bij de leeftijdsgroep waarmee gewerkt wordt. Deze kenmerken zijn ook belangrijk om in het achterhoofd te houden als er geobserveerd wordt aan de hand van de Observatielijst WA, waarin de karaktereigenschappen van de kinderen gemeten wordt. Aan de hand van bovenstaand observatieschema (tabel 3) kan worden vastgesteld dat alle typische kleuterkenmerken zichtbaar zijn in groep 1/2 van O.B.S. De Aanloop. Hieruit wordt geconcludeerd dat er geen algemene bijzonderheden in de klassikale sfeer zijn waarmee rekening dient gehouden te worden tijdens het onderzoek.

4.2.2. Hoe verloopt de sociaal-emotionele ontwikkeling bij de kleuters van groep 1/2 op O.B.S. de Aanloop?

Om een goed beeld van de sociaal-emotionele ontwikkeling in deze groep te krijgen is er eerst onderzoek gedaan naar de ecologische achtergronden van de kinderen. Hiervoor is het ecologische model van Bronfenbrenner gebruikt, zoals beschreven in paragraaf 1.1. Om de resultaten overzichtelijk te maken is er voor gekozen om de kleutergroep schematisch in twee groepen te verdelen: de kinderen uit een evenwichtige leefomgeving en de kinderen uit een minder evenwichtige omgeving, zie tabel 4.

Tabel 4: Groepsoverzicht volgens ecologisch model

Groepsoverzicht volgens ecologisch model

Leerling uit evenwichtige leefomgeving	Opmerkingen (eventueel)
4.	Ouders pas gescheiden. Woont afwisselend bij beide ouders.
5.	
6.	
7.	Gescheiden ouders. Woont afwisselend bij beide ouders.
8.	
9.	
10.	
11.	
12.	
13.	
15.	
16.	
17.	Gescheiden ouders. Woont afwisselend bij beide ouders.
19.	
21.	
23.	
24.	
Leerling uit minder evenwichtige leefomgeving	Opmerkingen (eventueel)
1.	Interne en externe zorg. Gezin krijgt thuis ook begeleiding. Veel problematiek vanuit thuissituatie.
2.	Gevlucht uit thuisland. Weinig bekend over verleden. Tijdens het vluchten veel gezien/meegemaakt.
3.	Weinig aansluiting in de groep. Ouders pasgeleden gescheiden.
14.	Gevlucht uit thuisland. Onbekend waar vader is. Broer kwijt geraakt tijdens de vlucht. Interne zorg wordt gevraagd. (IQ?)
18.	Traumatisch verleden. Overgeplaatst naar pleeggezin. Interne en externe zorg.
20.	Gevlucht uit thuisland. Weinig bekend over verleden. Tijdens het vluchten veel gezien/meegemaakt.
22.	Traumatisch verleden. Overgeplaatst naar pleeggezin. Arrangement op school.

Bij de kleuters die in de 'oranje groep' vallen in tabel 4, vallen één of meerdere vlakken uit het ecologische model (zoals beschreven in paragraaf 1) weg. Dit houdt in dat de veilige omgeving die de basis hoort te vormen voor de ontwikkeling van de kinderen, verstoord is. Deze kinderen lopen volgens Bronfenbrenner vaak achter op sociaal-emotioneel gebied. Er is onderzocht of hier ook sprake van is in de onderzoeksgroep door de ecologische achtergronden van de leerlingen te vergelijken met het observatiemodel WA, zie tabel 5.

Tabel 5: Observatie Welbevinden Algemeen.

Bij overwegend 3, 4, of 5 is vervolgobservatie noodzakelijk.

Groep: 1-2

Periode observaties: begin februari 2018

Naam kind	Naam leidster	A	B	C	Vervolgobservatie Ja/nee	Opmerkingen
1.	Chantal	3 4	3 2	2 3	Ja	Moeilijke thuissituatie.
2.	Chantal	1 3	1 3	3 2	Ja	Anderstalig. Moeite met communicatie naar anderen.
3.	Chantal	2 2	1 2	3 3	Nee	
4.	Chantal	2 2	2 2	2 2	Nee	
5.	Chantal	2 2	2 3	1 1	Nee	
6.	Chantal	2 1	3 1	1 1	Nee	
7.	Chantal	2 3	2 3	2 2	Nee	
8.	Chantal	2 2	3 3	2 2	Nee	
9.	Chantal	1 1	1 1	1 1	Nee	
10.	Chantal	1 1	2 2	3 3	Nee	
11.	Chantal	1 1	1 1	1 1	Nee	
12.	Chantal	1 2	1 1	1 1	Nee	
13.	Chantal	2 1	2 1	2 2	Nee	
14.	Chantal	3 4	2 2	3 4	Ja	Anderstalig. Stille periode. Traumatisch.
15.	Chantal	1 3	1 1	1 1	Nee	
16.	Chantal	1 1	1 1	1 1	Nee	
17.	Chantal	2 3	2 2	2 2	Nee	
18.	Chantal	2 3	2 2	3 4	Ja	Pleeggezin. Traumatisch.
19.	Chantal	1 4	2 2	3 4	Ja	Onrust van binnen. Lief anderzijds agressief.
20.	Chantal	3 3	2 2	3 4	Ja	Anderstalig. Traumatisch.
21.	Chantal	2 2	2 1	3 2	Nee	
22.	Chantal	1 1	1 1	3 3	Ja (i.v.m. situatie)	Pleeggezin. Traumatisch. Gaat

						boven goed.	verwachting
23.	Chantal	2 2	1 1	2 2	Nee		
24.	Chantal	2 2	1 1	2 1	Nee		

De resultaten van tabel 5 vergelijkend met de resultaten van het ecologische model in tabel 4, valt te concluderen dat een groot deel van de ontwikkeling inderdaad te maken heeft met de omgeving en/of situatie waarin het kind is opgegroeid. De kleuters die in tabel 4 in de oranje zone zitten, vallen (op één leerling na) ook op in het observatiemodel WA (tabel 5). Deze kinderen scoren tamelijk hoog: overwegend 3, 4 of 5. De leerlingen in de groene zone scoren overwegend 1 of 2. Bij dit observatiemodel is het van belang dat de kinderen die overwegend een 3, 4 of 5 scoren nogmaals geobserveerd worden. Het laatste observatiemoment (tabel 6) heeft plaatsgevonden op 25 april 2018. Er is voor gekozen om niet alleen de opvallende kinderen, maar de hele groep nogmaals te observeren, zichtbaar in tabel 6. Op deze manier is de gehele sociaal-emotionele ontwikkeling over de periode februari t/m april 2018 voor de hele onderzoeksgroep duidelijk in kaart gebracht. In figuur 6 zijn beide observatie momenten van WA verwerkt.

Bij overwegend 3, 4, of 5 is vervolgobservatie noodzakelijk.

Groep: 1-2

Periode observaties: eind april 2018

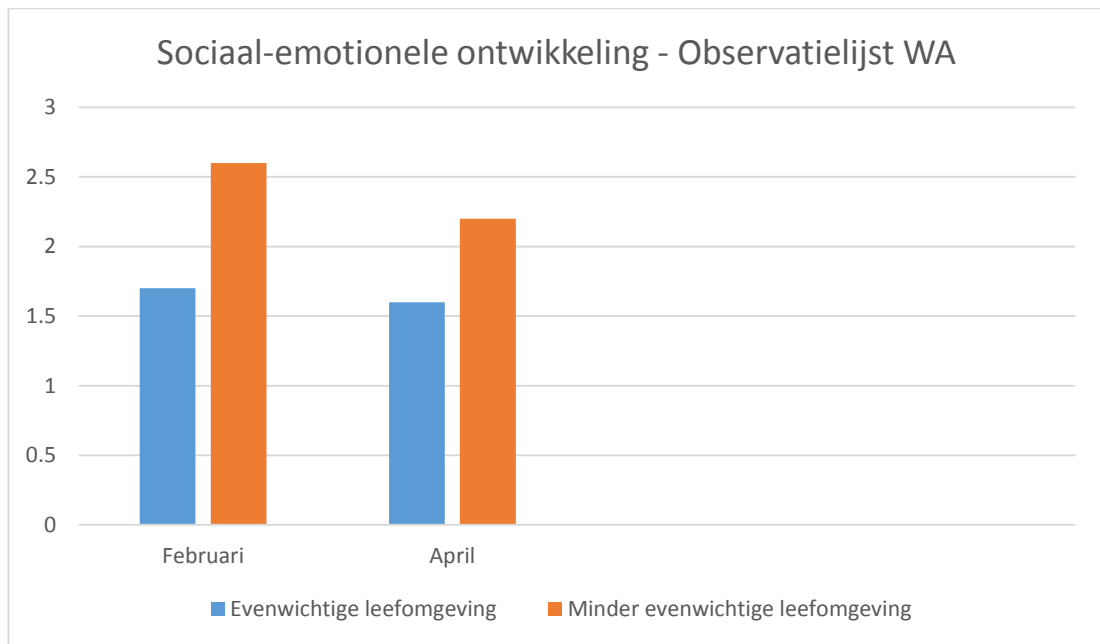
Tabel 6 Eind observatie Welbevinden Algemeen

Naam kind	Naam leidster	A	B	C	Eindobservatie	Opmerkingen
1.	Chantal	2 3	2 2	2 2		Moeilijke thuissituatie.
2.	Chantal	1 3	1 3	2 2		Anderstalig.
3.	Chantal	2 2	1 2	2 3		
4.	Chantal	2 2	2 2	2 2		
5.	Chantal	2 2	2 2	1 1		
6.	Chantal	2 1	3 1	1 1		
7.	Chantal	2 3	2 2	2 2		
8.	Chantal	2 2	2 2	1 2		
9.	Chantal	1 1	1 1	1 1		
10.	Chantal	1 1	2 2	3 3		
11.	Chantal	1 1	1 1	1 1		
12.	Chantal	1 2	1 1	1 1		

13.	Chantal	2 1	2 1	2 2		
14.	Chantal	3 4	2 2	3 2		Anderstalg. Stille periode. Traumatisch.
15.	Chantal	1 2	1 1	1 1		
16.	Chantal	1 1	1 1	1 1		
17.	Chantal	2 2	2 2	2 2		
18.	Chantal	2 3	1 2	3 3		Pleeggezin. Traumatisch.
19.	Chantal	1 3	2 2	3 2		Onrust van binnen. Lief anderzijds agressief.
20.	Chantal	2 3	2 2	2 2		Anderstalg. Traumatisch.
21.	Chantal	2 2	2 1	3 2		
22.	Chantal	1 1	1 1	2 3		Pleeggezin. Traumatisch. Gaat boven verwachting goed.
23.	Chantal	2 2	1 1	2 2		
24.	Chantal	2 2	1 1	2 1		

Tabel 7 – Gemiddelde gegevens observatielijst WA (hoort bij figuur 6)

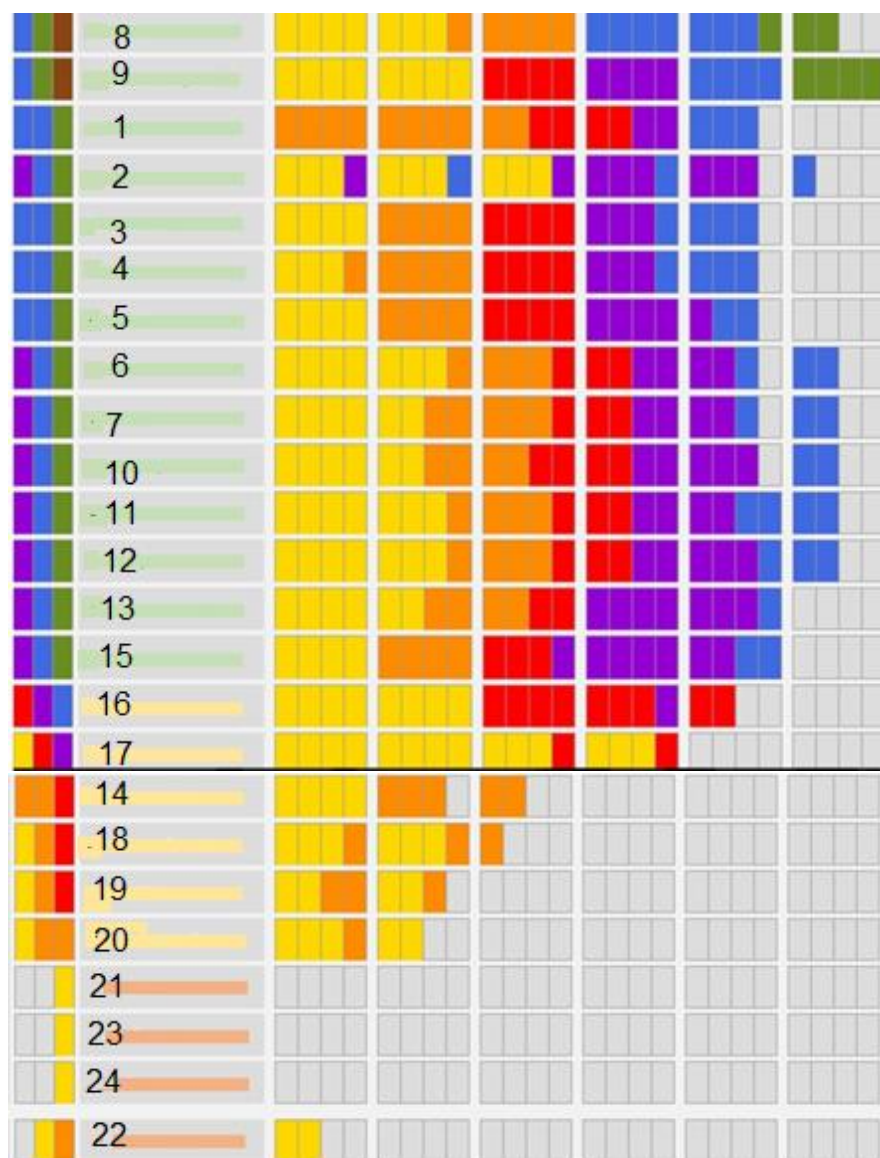
Maand	Evenwichtige leefomgeving	Minder evenwichtige leefomgeving
Februari	1,7	2,6
April	1,6	2,2



Figuur 6 – Grafiek: Groepsgemiddelde ontwikkeling op sociaal-emotioneel gebied volgens WA

In figuur 6 is het groepsgemiddelde van de uitslagen van observatieschema's WA verwerkt. Des te lager de grafiek, des te 'beter' de score. In de grafiek is duidelijk zichtbaar dat er in februari voor het onderzoek gestart werd, een groot verschil op sociaal-emotioneel gebied zat tussen de leerlingen uit de evenwichtige omgeving en de leerlingen uit de minder evenwichtige omgeving. In de eindmeting van eind april is nog steeds een verschil te zien, maar deze is al aanzienlijk gedaald. Beide groepen hebben zich verbeterd op sociaal-emotioneel gebied, maar de oranje groep heeft de meeste vooruitgang geboekt.

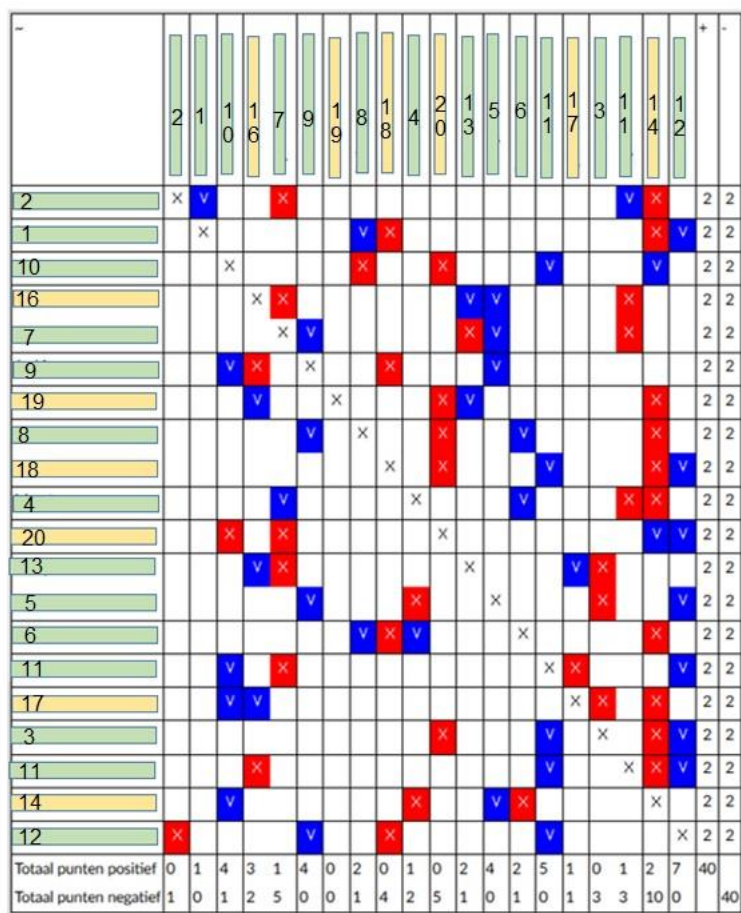
Het verloop van de sociaal-emotionele ontwikkeling is, naast bovenstaand genoemde, ook in kaart gebracht met behulp van het kleutervolgsysteem Dorr Digi (zie figuur 7). Dit volgsysteem geeft globaal een goed beeld weer van de sociaal-emotionele ontwikkeling. Belangrijk om te weten is dat sommige leerlingen die in de ecologische schaal en de WA observatielijst opvallen, niet direct opvallen in het volgsysteem. Dit komt bijvoorbeeld doordat sommige leerlingen al een extra jaar in de groep zitten en zich wel verder ontwikkelen, maar in een langzamer tempo. Ook zullen er kinderen zijn die al verder zijn in hun ontwikkeling dan dat er in Dorr zichtbaar is. Dit komt doordat elke leerling anders leert en niet ieder kind in dezelfde volgorde leert. Sommige kinderen in fase 2 zullen al onderdelen behaald hebben uit fase 4 en 5, maar misschien nog niet die uit fase 2. Dit maakt het registreren in Dorr soms lastig. Daarom is er voor gekozen om de resultaten van februari uit Dorr mee te nemen in het onderzoek als beginsituatie, maar niet meer te gebruiken als eindmeting. Deze voegt inhoudelijk aan het onderzoek namelijk weinig toe.



Figuur 7 – Leerlijnen sociaal-emotionele ontwikkeling uit kleutervolgsysteem Dorr Februari 2018

Met behulp van het ecologische model, de WA observatielijst en het kleutervolgsysteem Dorr, is de onderzoeker tot de conclusie gekomen dat het grootste deel van de groep een normale (als in, niet anders dan verwacht mag worden van deze leeftijdsgroep volgens de theorie) sociaal-emotionele ontwikkeling doorgaat, met ieder zijn eigen tempo. Er is een select aantal kinderen die 'opvallen' in hun sociaal-emotionele ontwikkeling in twee of drie van de observatie/registratie methoden. Deze kinderen lijken volgens de eerste twee afgenomen sociomatrices (zie figuur 8 en 9) ook minder goed in de groep te liggen.

Met behulp van de verschillende sociomatrices is er een goed beeld gecreëerd van de sociale verhoudingen binnen de groep. Deze verschuiven bij kleuters nog wel eens, maar lijken in deze groep vrij stabiel. Wel valt in de onderzoeksgroep zelf op dat de kinderen die eerst het minst populair waren in de groep bij de eerste observaties, langzamerhand steeds beter in de groep gaan liggen. Ze lijken elkaar beter te gaan begrijpen en beter met elkaar te communiceren. Deze verandering is lichtelijk zichtbaar in de sociomatrix in figuur 9.

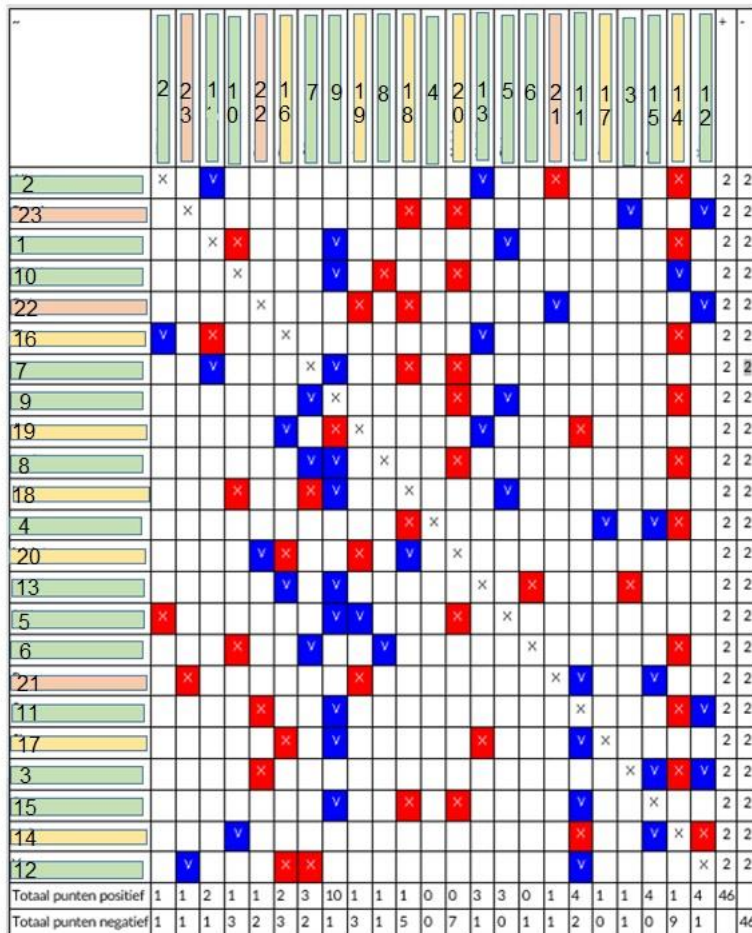


Figuur 8 – Sociomatrix 25-12-2018 Sociale verhoudingen binnen de groep: Met wie speel je graag, en met wie het minst graag?

Legenda:

- Groep 1 (sinds september of voor de zomervakantie)
- Groep 2

In figuur 8 is een overzicht te zien van kinderen die elkaar positief en negatief hebben gekozen. Volgens de sociomatrix is leerling 12 erg populair: zij wordt het vaakst positief gekozen (wel 7 keer) en niet één keer negatief. Leerling 14 valt ook direct erg op: hij wordt 10 keer negatief gekozen. Zo is er ook een leerling die zowel niet positief als negatief wordt gekozen: leerling 19.



Figuur 9 – Sociomatrix 08-02-2018 Sociale verhoudingen binnen de groep: Met wie speel je graag, en met wie het minst graag?

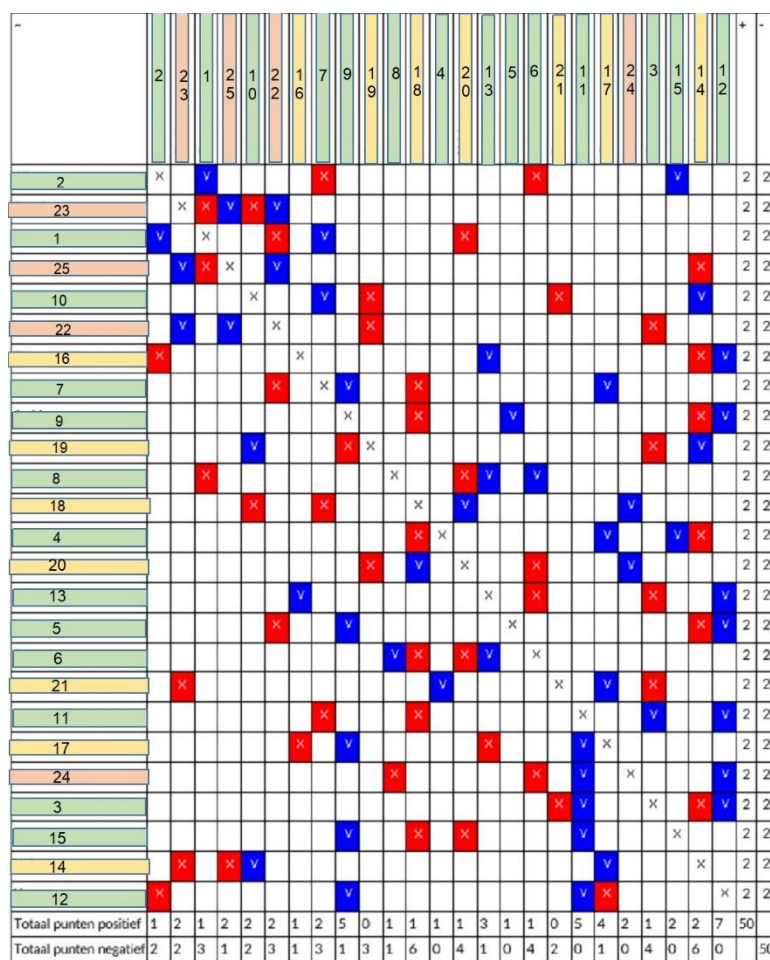
Legenda:

- Groep 1 (sinds september of voor de zomervakantie)
- Groep 2
- Nieuwe leerlingen groep 1 tijdens onderzoeksperiode

In figuur 9 is te zien dat de populariteit is verschoven ten aanzien van figuur 8. Leerling 9 is nu met 10 stemmen het vaakst positief gekozen. Leerling 14 wordt nog steeds het vaakst negatief gekozen. Ook valt op dat leerling 20 die in de vorige matrix ook al vaak negatief was gekozen, nu nog meer negatieve stemmen heeft gekregen. Leerling 19 die eerst zowel niet positief als negatief was gekozen, heeft nu 3 stemmen negatief en 1 stem positief. Over het algemeen zijn verder de sociale verhoudingen redelijk stabiel gebleven.

De eindmeting heeft plaatsgevonden op 25 april 2018, zie figuur 10. Hieruit kan worden opgemaakt dat de kinderen die vaak negatief gekozen werden nog steeds dezelfde kinderen zijn, maar dat er minder vaak negatief op ze gestemd is. Hier is dus een kleine ontwikkeling te zien in de sociale vaardigheden van deze kinderen. Het valt op dat er 'twee negatief-positief gevallen' zijn. Leerling 10 heeft leerling 19 negatief gekozen, maar andersom is er

positief gekozen. Dit geldt ook voor nummer 13 en 6. De overige onderlinge relaties zijn ongeveer het zelfde gebleven. Dezelfde kinderen zijn nog het 'populairst' in de groep.



Figuur 10 - Sociomatrix 25-04-2018 – Sociale verhoudingen binnen de groep: Met wie speel je graag, en met wie het minst graag?

Legenda:

- Groep 1 (sinds september of voor de zomervakantie)
- Groep 2
- Nieuwe leerlingen groep 1 tijdens onderzoeksperiode

4.2.3 Op welke wijze heeft de inzet van de dieren van de Axenroos invloed op de sociaal-emotionele ontwikkeling op (specifieke) kinderen?

Tijdens het onderzoek heeft de onderzoeker er voor gekozen om niet alle dieren in te zetten. Niet alle dieren pasten op dat moment goed bij wat er in de klas speelt of hadden minder prioriteit voor de onderzoeker gezien de tijd waarin het onderzoek plaats vond. In de klas is er een grote vooruitgang zichtbaar bij veel kinderen met betrekking tot het begrijpen van emoties en gedrag van zichzelf en anderen door de inzet van de handpoppen. Door bijpassende verhalen te zoeken bij de dieren en het gedrag en deze met de handpop te vertellen, werden de emoties duidelijk voor de kleuters. Vervolgens werd dit teruggekoppeld naar hun eigen wereld, in dit geval de klas. De kleuters koppelden het dierengedrag op hun

beurt weer terug naar zichzelf. Het ene kind voelt zich meer verbonden met het gedrag van een bepaald dier dan de ander. Dit heeft te maken met erkenning: het dier waarin ze zichzelf het meest herkennen, of juist graag een voorbeeld aan nemen, spreekt hen het meest aan.

De dieren waar in de onderzoeksperiode de meeste aandacht aan is besteed zijn de pauw, de leeuw, de bever, de poes en de schildpad. In de weken dat deze dieren werden aangeboden is het gedrag van de kinderen nauwlettend geobserveerd en bijgehouden in korte notities, zie tabel 8. Naast deze notities werden de handpoppen veel gebruikt in de weken er na tijdens het spel in de hoeken en het spreken in de kring. Ze wijzen elkaar op elkaars gedrag en vertellen wat ze wel of niet leuk vinden, door de dieren te gebruiken: *“Ik vind dat je nu geen goede leeuw bent.” “Juf, ik ben zo trots als een pauw op mijn kasteel.” “Je bent geen goede uil, jij hebt mijn geheim verklapt!” “Ssst, allemaal stil zijn. Zo stil als een uil!”*

Tabel 8 – Observatie van het gebruik van de handpoppen door de kleuters

Dier	Leerling	Datum	Notitie
Pauw	23	12-03-2018	Nieuwe leerling; terughoudend. Na aanbod van de pauw zet ze zich meer op de voorgrond: “Ik ben zo trots als een pauw op mijn nieuwe kleren, iedereen mag ze zien!”
	21	12-03-2018	Erg verlegen. Spraakproblemen, vindt spreken in de kring eng/moeilijk. Pakte ’s middags de pauw erbij om te vertellen wat hij gemaakt had tijdens het werken.
	3	13-03-2018	Erg verlegen, houdt van dansen en zingen. Vroeg nogmaals of een zangeres of danseres ook eigenlijk een pauw was, omdat die zich durven te laten zien (was besproken als voorbeeld). Pakt de pauw tijdens de danslesjes erbij en gaat hiermee vooraan staan dansen!
Leeuw	7	19-03-2018	Herkent zijn eigen gedrag in de leeuw. Verwoordt dit nu erg mooi en vertelt hoe hij het anders kan doen.
	17	19-03-2018	Toont veel interesse in de leeuw. Oppert dat hij vindt dat hij soms wel meer een leeuw wil zijn tegenover zijn broer.
	14	19-03-2018	Luistert aandachtig. Vergelijkt zichzelf met de leeuw (probeert dit ook zo goed mogelijk te verwoorden).
	10	19-03-2018	Geeft toe zelf soms erg bazig te zijn en dat hij net als de leeuw ook op een goede manier leiding kan geven. Hij vindt ook dat iedereen wel eens een leeuw mag zijn.
	14	20-03-2018	Pakt de leeuw erbij tijdens het vrij spelen. Gaat alleen er mee in de leeshoek zitten en is druk met de leeuw aan het communiceren.
	20	20-03-2018	Neemt de leeuw mee naar buiten tijdens het spelen. Gebruikt deze in de communicatie naar anderen.
	1	20-03-2018	Pakt later ook de leeuw mee naar buiten. Oppert via de leeuw zijn spelregels voor zijn bedachte spel.
	13	04-04-2018	“Ik vind dat jij nu geen goede leeuw bent.” Geeft hij een leerling mee die zich niet aan de regels hield en bazig was tegenover andere kinderen.
Bever	5	26-03-2018	Vertelt dat ze ook wel zo hard wil kunnen werken als een bever (heeft hier namelijk vaak moeite mee).
	1	26-03-2018	Actieve luisterhouding. Toont veel interesse en denkt goed mee. Vraagt of hij de bever mee mag naar de ambulant begeleider om goed te kunnen werken.

	12	26-03-2018	Neemt de bever mee naar de leeshoek zodat hij haar kan helpen met nog beter te leren lezen.
	9	26-03-2018	Speelt veel met zowel de bever als de andere handpoppen (leeuw en pauw). Creëert een rollenspel tussen de dieren en maakt gebruik van hun karaktereigenschappen.
	5	27-03-2018	Zit in tranen bij haar tekenwerkje. Zegt het niet te kunnen en wil niet verder werken. Na een kort gesprekje waarin zijzelf de bever betreft, wordt de bever er bij gepakt. Binnen een paar minuten wordt er een prachtige tekening gemaakt.
	5	27-03-2018	Vertelt trots over hoe ze gewerkt heeft samen met de bever aan haar tekenwerkje en toont deze aan de klas.
Poes	9	03-04-2018	Gebruikt de poes als troost. Geeft knuffels en aandacht aan de poes. Neemt een verzorgende rol aan.
	20	03-04-2018	Observeert 9. Pakt daarna ook de poes bij zich en loopt hier de gehele dag mee rond. Ze communiceert op haar manier met de handpop en knuffelt hem.
	19	04-04-2018	Pakt de poes erbij in de kring na een driftbui. Probeert uit te leggen wat er mis ging en dat hij het eerst alleen maar goed bedoelde.
Schildpad	19	09-10-2018	Lijkt zich helemaal te herkennen in dit dier. <i>“Juf, ik denk dat ik een schildpad ben. Als ik boos word en begin met slaan en schoppen, voel ik me daarna ook niet fijn en dan wou ik dat ik een schild had om mij ook in te verstoppem.”</i> Deze kleuter vindt het erg lastig om met zijn emoties om te gaan en handelt al voordat hij er bij nadenkt. Er was in de les besproken dat de schildpad zich vaak schuldig voelt als ‘ie iets fout heeft gedaan en zich dan het liefst wil terugtrekken in zijn schild. Opeens begonnen er lichtjes te branden in de ogen van deze kleuter en kwam deze hele mooie zelfreflectie er uit rollen. Hij voelde herkenning met dit dier. De dagen erna pakt hij de schildpad er dan ook vaak bij.

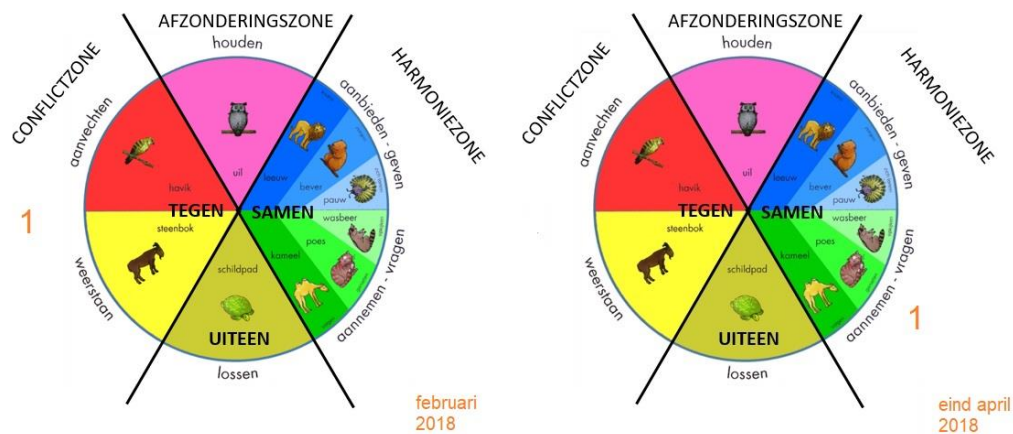
Opvallend aan de notities is dat, zoals eerder beschreven, het erg kindafhankelijk is in welke mate ze zich verbonden voelen met de dieren. Het ene kind lijkt soms een nieuwe wereld te openen voor het ene kind, terwijl een ander er niks bij voelt. Ook is de behoefte om de pop daadwerkelijk vast te houden en te gebruiken verschillend per kind. Bij sommige kinderen lijkt het bespreken van het gedrag aan de hand van de Axenroos voldoende. Zij pakken de poppen er dan niet zelf bij, maar wijzen de andere kinderen wel op bepaald gedrag aan de hand van de dieren. Daarnaast valt ook op dat het merendeel van de jongens zich verbonden voelt met de leeuw en zijn gedrag. Zij pakten vaker de leeuw erbij of pasten de ‘gedragsregels’ van de leeuw erbij tijdens hun spel.

In paragraaf 4.2.2 is er geconcludeerd dat er een aantal kinderen zijn die opvallen in meerdere modellen. Omdat zij de meeste behoefte lijken te hebben aan een hulpmiddel om zich te kunnen uiten of om zichzelf beter te leren kennen / emoties te begrijpen, is er voor gekozen om deze kinderen apart te observeren aan de hand van het model die hoort bij de Axenroos. Deze leerlingen zijn in februari na de eerste observaties (aan de hand van het

ecologische model, de WA en Dorr) geplaatst in een bepaalde zone van de Axenroos: harmonie (samen), conflict (tegen), of afzondering (uiteen)

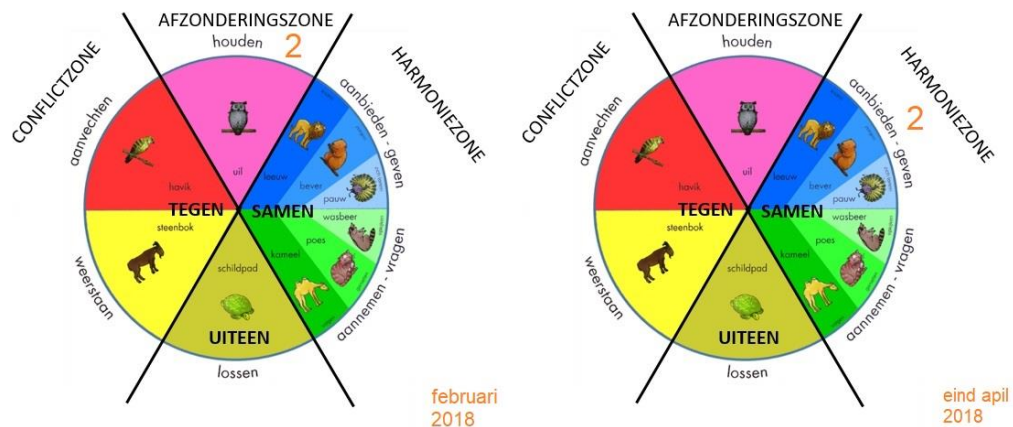
- Harmonie (samen): geven en vragen
- Conflict (tegen): weerstaan en aanvechten
- Afzondering (uiteen): houden en lossen

Eind april is er aan de hand van de eindmetingen bekeken of deze kinderen zijn verschoven naar een andere zone.



Figuur 11 – Axenroos zones leerling 1

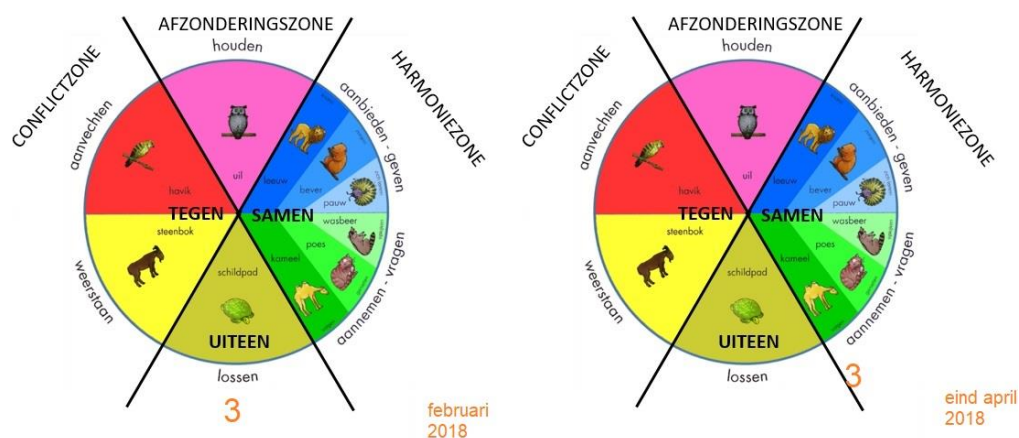
Leerling 1 is erg vooruitgegaan. In de WA meting startte hij met een gemiddelde van 2,8 in februari en behaalde hij tijdens de eindmeting in april een gemiddelde score van 2,2 (zie tabel 5 en 6). Deze voortuitgang is duidelijk terug te zien in de klas en ook duidelijk aan te geven in de Axenroos. Hij is verschoven van de conflictzone naar de harmoniezone, waarin hij zich met name in het aannemen-vragen gebied bevindt, zie figuur 11.



Figuur 12 – Axenroos zones leerling 2

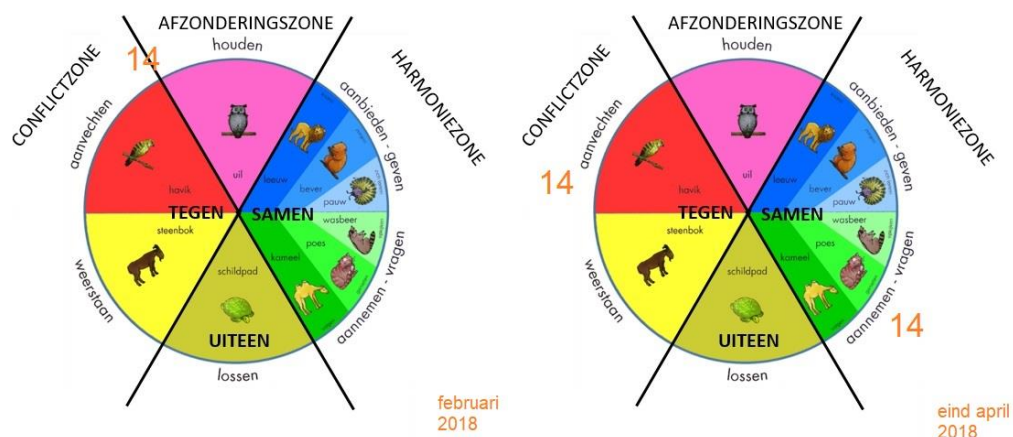
Leerling 2 startte in februari met een gemiddelde score van 2,2 tijdens de WA observatie. Eind april behaalde hij een gemiddelde score van 2. Er is in deze periode een kleine vooruitgang te zien bij leerling 2. Ook zijn plaats in de Axenroos is verschoven: hij startte in de afzonderingszone. Zijn terughoudend gedrag is in deze periode verminderd: Hij mengt zich steeds meer in de groep en probeert zijn hulp aan andere kinderen te bieden. Toch wankelt

hij nog steeds wel eens op het randje van de harmonie zone 'aanbieden-geven' en de afzonderingszone 'houden'. Wanneer het even niet naar zijn zin is, trekt ie zich vaak boos terug.



Figuur 13 – Axenroos zones leerling 3

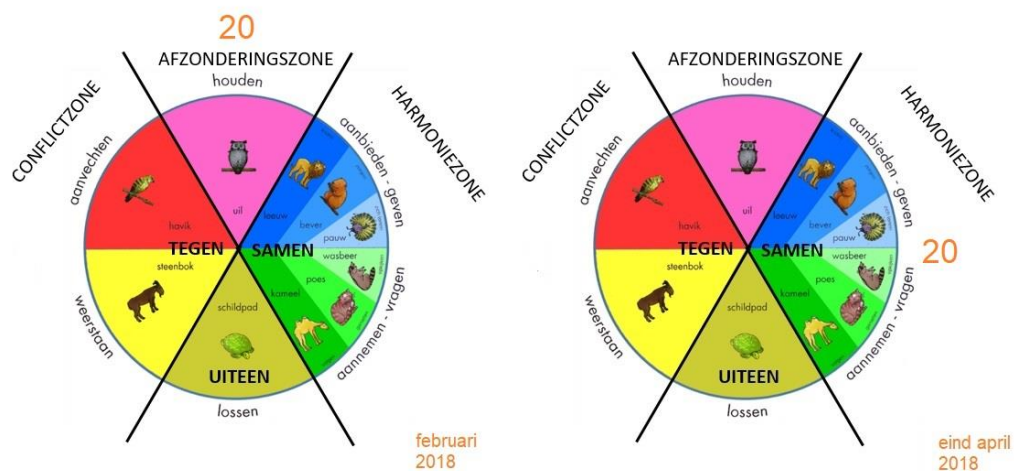
Leerling 3 startte in februari met een gemiddelde score van 2,2 en bevond zich in de afzonderingszone 'lossen'. Er is een kleine vooruitgang te zien: ze legt meer contacten met andere kinderen en durft te vragen of ze mee mag doen of dat iemand haar wil helpen. Ze laat zich een beetje meer zien, maar is ook vaak geneigd om weer terug in haar schild te kruipen, terug de afzonderingszone in. Deze vooruitgang is ook in de WA van eind april te zien. Ze is van een gemiddelde score van 2,2 naar 2 gegaan en is hiermee goed op weg.



Figuur 14 – Axenroos zones leerling 14

Leerling 14 heeft in deze korte periode grote sprongen gemaakt. In de WA observatielijst is te zien dat hij van een gemiddelde score van 3 in februari, naar een gemiddelde score van 2,6 gaat in april. Aan het begin van het onderzoek wankelde leerling 14 tussen de conflictzone en de afzonderingszone. Hij had geen contact met zijn klasgenoten en sprak ook niet in de klas (hij heeft een stille periode van een jaar gehad). In deze maanden is hij ontzettend vooruit gegaan. Hij legt contacten met andere kinderen en probeert veel te spreken. Hij durft zowel de onderzoeker als zijn klasgenoten om hulp te vragen of te melden wat hem dwars zit. Wel is het van belang te bewaken dat hij niet te vaak meer terug schiet naar de

Leerling 18 startte begin februari op het randje van de conflictzone en de afzonderingszone. Zij hield zich enerzijds graag verborgen en anderzijds ging ze regelmatig de strijd aan in haar omgeving. Ze had weinig tot geen contact met haar klasgenoten. Haar gemiddelde WA score is van een 2,7 naar een 2,3 gegaan, wat een mooie ontwikkeling laat zien. Ook in de Axenroos is haar plaats verschoven naar de harmoniezone. Ze vindt aansluiting bij de nieuwe kleuters en ontfermt zich over hen. Ze neemt een verzorgende rol aan.



Leerling 20 bevond zich in februari in de afzonderingszone. De taal belemmerde haar in het leggen van contacten met de andere kinderen en de onderzoeker. Ze startte met een gemiddelde WA score van 2,8 en steeg naar een 2,2 in april. De taal heeft ze zich eigen gemaakt en ze probeert haar gevoelens uit te drukken. Ze bevindt zich nu in de harmoniezone waarin ze hulp vraagt en aanneemt, maar ook haar hulp biedt aan anderen. Ze vindt steeds meer aansluiting in de groep en stelt zich hier voor open.



4.3 Uitkomst hypothese

42

Hoofdstuk 5 – Conclusies en aanbevelingen

5.1 Conclusies

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de hoofdvraag van dit onderzoek door middel van een terugblik in de theorie en de praktijk. Na de conclusie worden er discussiepunten en aanbevelingen voor een eventueel (vervolg) onderzoek gegeven.

5.1.1 Kenmerken kleuters

Vanuit de theorie

Tijdens het theoretisch onderzoek is gebleken dat het belangrijk is om op de hoogte te zijn van de kenmerken van de leeftijdsgroep waarmee gewerkt wordt. De belangrijkste kenmerken die kleuters typeren zijn emotionele beleving, intuïtief, egocentrisme, hang naar gewoontes en routines, concentratievermogen, behoefte aan handelen en bewegen, magisch denken en geen scherp onderscheid tussen fantasie en werkelijkheid. Het is belangrijk om hiermee rekening te houden, omdat kleuters zich heel anders ontwikkelen dan kinderen van andere leeftijdsgroepen.

Vanuit de praktijk

Tijdens het praktijkonderzoek is er aan de hand van een observatieschema (zie tabel 3) onderzocht of de kenmerken die kleuters typeren ook terug zijn te vinden in de onderzoeksgroep. Er is gebleken dat alle kenmerken wel degelijk in de groep terug te vinden zijn, maar wel in verschillende mate. Dit heeft ook te maken met de eigenschappen van het kind zelf en het feit dat de onderzoeksgroep bestaat uit een leeftijdscategorie van kleuters van net 4 jaar oud t/m kleuters van 6 jaar oud. Bij de jongste kleuters zijn alle kenmerken terug te vinden. Bij de oudere kleuters zijn de kenmerken in mindere mate zichtbaar of zijn ze die fase al gepasseerd. Dit verschilt per kind en per typische kenmerk.

5.1.2 Sociaal-emotionele ontwikkeling

Vanuit de theorie

Uit het theoretisch onderzoek is gebleken dat de sociaal-emotionele ontwikkeling bij kleuters een periode is waarin ze grote stappen maken in het ontwikkelen van zelfcontrole bij emoties en het begrip hier van, en in het ontwikkelen van hun zelfbeeld. Ze leren zichzelf steeds beter kennen en leren gaandeweg (met de nodige begeleiding) hoe ze zich kunnen uiten en verwoorden. Wanneer ze zichzelf beter kennen, breekt ook de periode aan waarin ze voorkeur krijgen voor bepaalde mensen op basis van eigenschappen die hun aanspreken. Hierdoor zijn kleuters ook steeds beter in staat om vriendschappen te sluiten met andere kinderen.

In deze periode worden kleuters sociaal vaardiger. Dit wordt ook wel de ‘theory of mind’ genoemd. Om te verklaren hoe andere mensen denken en waarom ze zich op een bepaalde manier gedragen, gebruiken kinderen hun eigen ‘theory of mind’. Er zijn twee factoren die van belang zijn voor de ontwikkeling hiervan:

1. De rijping van de hersenen en de ontwikkeling van het taalvermogen. Het vermogen om woorden als ‘denken’ en ‘weten’ te begrijpen is belangrijk voor het begrip van de mentale wereld van anderen (Feldman, 2005).
2. De spelbeleving is van groot belang. Met name het fantasiespel en de sociale interactie bevorderen de ‘theory of mind’.

Vanuit de praktijk

Om in de praktijk te onderzoeken hoe de sociaal-emotionele ontwikkeling in de onderzoeksgroep verliep is gebruik gemaakt van verschillende meetinstrumenten. Los van elkaar geven deze meetinstrumenten onvoldoende beeld van de sociaal-emotionele ontwikkeling, doordat deze van verschillende factoren afhangt. Allereerst werd de beginsituatie van de individuen in de groep onderzocht aan de hand van het ecologische model van Bronfenbrenner. Dit model geeft een goed beeld weer van de omgeving waarin de kleuters opgroeien. Op basis van dit model kon de onderzoeker de groep schematisch in tweeën delen: leerlingen uit een evenwichtige en de leerlingen uit een minder evenwichtige omgeving. Vervolgens is de observatiemethode Welbevinden Algemeen (WA) ingezet om op basis van de kenmerken van kinderen een beeld te krijgen van hun sociaal-emotionele ontwikkeling. Om dit goed in kaart te brengen zijn de resultaten weergegeven in de twee schematisch ingedeelde groepen. De leerlingen uit een evenwichtige omgeving behaalden een gemiddelde score van 1,7. De leerlingen uit de minder evenwichtige omgeving scoorden een gemiddelde van 2,6. (Let wel: des te lager de score, des te beter het resultaat.) Daarnaast is onderzocht hoe de sociale verhoudingen in de groep liggen. Dit is vastgelegd aan de hand van een sociomatrix, weer te vinden in figuur 8. Opvallend aan het resultaat is dat de leerlingen uit de minderevenwichtige omgeving minder goed in de groep liggen als de leerlingen uit de evenwichtige omgeving.

Daarnaast is er aan de hand van het registratiesysteem Dorr (Dagelijks Observeren Registreren en Rapporteren) onderzocht hoe de leerlingen in hun sociaal-emotionele ontwikkeling staan volgens de leerlijnen. Hieruit blijkt dat de leerlingen uit de minder evenwichtige omgeving zich ook moeizamer ontwikkelen ten opzichte van de leerlingen uit de evenwichtige omgeving. Later in het onderzoek is dit meetinstrument geschrapt voor de eindmeting. Het registratiesysteem brengt wel in kaart waar de kleuters ongeveer staan in hun ontwikkeling en het tempo waarin ze zich ontwikkelen over een langere periode, maar de ontwikkelingen die zijn geobserveerd tijdens het onderzoek kunnen niet voldoende geregistreerd worden met dit systeem. Dit registratiesysteem geeft de stappen die sommige kleuters gemaakt hebben in de periode van februari t/m april niet voldoende weer.

5.1.3 Invloed handpoppen op sociaal-emotionele ontwikkeling

Vanuit de theorie

Er is in de theorie onderzoek gedaan naar de verschillende vormen van poppenspel en de invloed die poppen hebben op kleuters. Poppenspel kent veel verschillende vormen van (theatraal) spel. Dit verschilt van voorstellingen met vingerpoppen of trekpoppen tot pedagogische inzet van poppen in de vorm van spel. De manier waarop de poppenspeler de pop 'tot leven brengt' en het doel dat daarbij gesteld wordt, heeft alles te maken met de bepaling van het soort spel. Om de handpop als pedagogisch middel in te zetten is het belangrijk dat het doel waarmee de handpop wordt ingezet duidelijk is. Het is belangrijk dat er genoeg aandacht wordt besteed aan het pedagogische klimaat in de klas om de pop op een veilige manier in te zetten. Eén van de belangrijkste eigenschappen van de pop is bijvoorbeeld dat hij niet als opvoeder in gezet moet worden, maar als een gelijke van de kinderen. Er is voor gekozen om meer onderzoek te doen naar de Axenroos methode die uitgewerkt is door Cuvelier (1976) en ook werkt met handpoppen met als doel de sociaal-emotionele ontwikkeling te stimuleren. Cuvelier heeft deze methode ontwikkeld om het gedrag van mensen te ordenen. Het stukje 'ax' van 'Axenroos' staat voor de mogelijkheden die mensen hebben om relaties aan te gaan. De tiental belangrijkste menselijke

eigenschappen/gedragingen worden voorgesteld door tien dieren, die in een 'roos' worden gepresenteerd.

Vanuit de praktijk

Voor het onderzoek in de praktijk is gekozen om niet alle dieren maar een aantal dieren van de Axenroos te selecteren en uit te werken in verband met de korte periode waarin het onderzoek plaats vindt. Deze dieren, de leeuw, de pauw, de bever, de schildpad en de poes pasten het beste bij de onderzoeksgroep gezien de kenmerken van de groep. Om de dieren op een doordachte wijze aan te bieden, zijn er van te voren lessen ontworpen aan de hand van het model Elementariseren (terug te vinden in bijlage 8). Er is van te voren voor de groep met de leerlingen uit een minderevenwichtige leefomgeving een beginsituatie geschetst aan de hand van de roos van Axen (zie figuur 11 t/m 17).

Na het aanbieden van de Axenroos dieren zijn er door de onderzoeker eindmetingen gedaan. Alle kleuters zijn opnieuw geobserveerd aan de hand van de Observatielijst WA. De resultaten zijn weergegeven in een grafiek (figuur 6). Hieruit blijkt dat de leerlingen uit een evenwichtige leefomgeving een kleine stijging in hun ontwikkeling laten zien: zij gaan van een gemiddelde score in februari van 1,7 naar een 1,6 in april. Dat is een stijging van 0,1. De leerlingen uit een minder evenwichtige omgeving hebben zich in een grotere mate ontwikkelt in deze periode: zij gaan van een gemiddelde score van 2,6 naar een 2,2. Dat is een gemiddelde stijging van 0,4. In april is ook een eindmeting gedaan aan de hand van de sociomatrix (figuur 10). Hier is te zien dat de sociale verhoudingen in de groep vrij stabiel zijn, maar dat ook hier de leerlingen uit de minder evenwichtige omgeving een groei doormaken: zij worden steeds minder vaak negatief gekozen. Dat betekent dat zij op sociaal gebied vooruit zijn gegaan en nu beter in de groep liggen. Na de resultaten van deze meetinstrumenten vast te hebben gesteld en de vooruitgang van de leerlingen te hebben geobserveerd, zijn de leerlingen uit de minder evenwichtige omgeving in april nogmaals in kaart gebracht aan de hand van de roos van Axen. Deze zijn naast de eerste meting van februari gezet. Alle leerlingen uit de minder evenwichtige omgeving hebben zich hier duidelijk ontwikkeld en zijn verschoven naar een andere Axen-zone.

Uit de resultaten blijkt dat de handpoppen in de periode februari t/m april een positieve invloed hebben gehad op de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kleuters. Met name de kleuters die uit een minder evenwichtige thuissituatie komen vallen op in de observaties en blijken het meeste baat bij de Axenroos lessen te hebben: zij tonen de grootste ontwikkelingsvooruitgang.

5.1.4 Eindconclusie

In hoofdstuk 3 werd de onderzoeksvraag "In welke mate kan de handpop die op een pedagogische wijze ingezet wordt bij de kleuters van groep 1/2 op O.B.S. de Aanloop bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling in de periode februari t/m april?" vastgesteld. Door de theoretische onderzoeksresultaten te vergelijken met de resultaten uit de praktijk, kan de conclusie worden getrokken dat de handpoppen zeker bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kleuters in groep 1/2 op O.B.S. de Aanloop. De mate waarin de kleuters zich ontwikkelen is echter verschillend per kleuter of 'categorie'. Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat de leerlingen uit een minder evenwichtige leefomgeving zich in een grotere mate ontwikkelen dan de leerlingen uit een evenwichtige leefomgeving. De mate waarin de leerlingen uit een mindere evenwichtige omgeving zich hebben ontwikkeld in de periode februari t/m april wordt in dit onderzoek uitgedrukt met een stijging van 0,4. De mate van de leerlingen uit de evenwichtige omgeving behalen hier een stijging van 0,1.

5.2 Aanbevelingen

5.2.1 Tijdsperiode

De onderzoeker is van mening dat de onderzoeksperiode waarin het onderzoek uitgevoerd werd erg kort is en denkt dat er nog meer uit de handpoppen valt te halen wanneer de Axenroos methode voor een langere periode wordt ingezet, zoals een jaar lang. Op die manier kunnen de dieren in thema's worden aangeboden en kan er nog meer tijd besteed worden aan het dier en de bijbehorende eigenschappen. Het onderzoek is goed uit te voeren in andere kleuterklassen indien van te voren een duidelijk beeld wordt geschept over de beginsituatie van de leerlingen. Er wordt aanbevolen om dit dan over een langere periode te doen.

5.2.2. Relatieroos

De onderzoeker zal voor een volgend onderzoek aanbevelen om de relatieroos in te zetten. In dit onderzoek is met name de relatie met de kinderen onderling gemeten en de band die de kinderen naar de leerkracht hebben. De band van de leerkracht naar de kinderen is niet meegenomen in dit onderzoek, maar kan ook erg van belang zijn. Waarschijnlijk zal de band die de leerkracht met de kinderen heeft invloed hebben op de resultaten.

5.3 Discussiepunt

Tijdens het onderzoek is de onderzoeker daarnaast tot de conclusie gekomen dat het lastig is om de sociaal-emotionele ontwikkeling heel specifiek te registreren in Dorr. De ontwikkelingen die gezien werden met de andere observatiemethoden konden niet precies genoeg verwerkt worden in Dorr. Dit komt doordat de leerlijnen minder goed aansluiten bij de ontwikkelingen die gezien worden en doordat de sociaal-emotionele ontwikkeling in de praktijk niet één doorgaande lijn is. De ene leerling slaat soms een fase uit Dorr over en komt soms pas later in de voorgaande fases terecht. Dit kan niet zo worden genoteerd in het systeem.

Bibliografie

- Bauwens, Alexander. (2017). *De wereld van het poppenspel*, 3-12. Opgehaald van poppenspelers.
- Bertels, T. (2006). Filosoferen met kleuters. *Moraalwetenschappen*, pp. 60-68.
- Böttger, S., Langbein, J., & Memelink, D. (2016). *Materialen doen ertoe!* Heeswijk-Dinther: Uitgeverij Esstede bv.
- Brouwers, H. (2010). *Kiezen voor het jonge kind*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Cuvelier, F. (1996). Sociaal vaardig? Lieve deugd! *Axenroos*. Brugge, België: Die Keure.
- Dorr voor onderwijs*. (2017, December 27). Opgehaald van *Dorr voor onderwijs*: <http://www.dorr-onderwijs.nl/>
- Drost, D., & Kraaij, D. (2009). *Het jonge kind*. Heeswijk-Dinther: Uitgeverij Esstede.
- Drost, D., Grootswagers, A., Klamer, M., Kraaij, D., Slegers, J., & Slegers, L. (2009). *Het jonge kind; groei en ontwikkeling bij leerlingen van 4 tot 8 jaar*. Heeswijk-Dinther: Uitgeverij Esstede bv.
- Feldman, R. (2005). *Ontwikkelingspsychologie*. Amsterdam: Pearson Education Benelux.
- Geurts, T. (2010, Augustus 24). *De ethische professionaliteit van de leraar*. Opgehaald van Waardegericht leren en leven: <http://www.thomgeurts.nl/de-ethische-professionaliteit-van-de-leraar/>
- Geurtz, J. (2004). *Het einde van de opvoeding*. Amsterdam: Uitgeverij Ambo.
- Hooijmaaijers, T., Stokhof, T., & Verhulst, F. (2012). *Ontwikkelingspsychologie voor leerkrachten basisonderwijs*. Assen: Uitgeverij van Gorcum.
- Klamer, M. (2009). Ontwikkelingsaspecten. In D. Drost, A. Grootswagers, M. Klamer, D. Kraaij, A. Maas, J. Slegers, & L. Slegers, *Het jonge kind; Groei en ontwikkeling bij kinderen van 4 tot 8 jaar* (pp. 91-137). Heeswijk-Dinther: Uitgeverij Esstede.
- Kleef van, M., & Tomesen, M. (2008). *Werken aan taalbewustzijn*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Kohnstamm, R. (2009). *Kleine ontwikkelings psychologie*. Houten: Springer Uitgeverij.
- Lipman, M. (1977). *Philosophy in the classroom*. New Jersey: IAPC.
- Meurs, H. (2002). *De handpop als pedagogisch hulpmiddel*. Elst: Uitgeverij Wonderbaarlijke Spiegels.
- Migchelbrink, F. (2008). *Praktijkgericht onderzoek in zorg en welzijn*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Netelenbos, J. B. (2000). *Motorische ontwikkeling van kinderen*. Meppel: Uitgeverij Boom.
- Observatielijst Welbevinden (WA)*. (2018, Januari 12). Opgehaald van http://img.swphost.com/boeken/2._Observatielijst_Welbevinden_Algemeen__WA_.pdf
- Paus, H. (2010). *Portaal*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

- Pedagogiek - ontwikkelingsfasen*. (2011, Oktober 16). Opgehaald van Mens en samenleving: <https://mens-en-samenleving.infonu.nl/pedagogiek/36758-ontwikkelingsfasen-morele-ontwikkeling-van-kinderen.html>
- Piaget, J. (1926). *The language and thought of the child*. New York: Brace & Harcourt Company.
- Rhoades, B., Warren, H., Domitrovich, C., & Greenberg, M. (2011). Early Childhood Research Quarterly. In B. Rhoades, H. Warren, C. Domitrovich, & M. Greenberg, *Examining the link between preschool social-emotional competence and first grade academic achievement: The role of attention skills* (pp. 182-191).
- Scherder, E. (2017). Beweeg. Dat is goed voor je brein. (A. Elzinga, Interviewer)
- SLO, Nationaal expertisecentrum voor leerplanontwikkeling. (2009). *TULE, inhouden en activiteiten*. Opgehaald van tule.slo: <http://tule.slo.nl>
- Smegen, I., & Oenema-Mostert, I. (2016, September). *Depaladijn*. Opgehaald van Rijke omgeving met poppenspel: <https://depaladijn.nu/images/depaladijn/pdf-extern/DOC-20160915-WA0000.pdf>
- Stevens, L. (2010). *Zin in onderwijs*. Apeldoorn: Maklu Uitgevers.
- Stuyvaert, H. (2010). *De magische kracht van poppen*. Gent: Uitgeverij Abimo.
- Valstar, J. (2011). *Verwonderen en ontdekken*. Opgehaald van <http://www.verwonderenontdekken.nl/uploadedfiles/56-Het%20perspectief%20van%20het%20model%20Elementariseren.pdf>
- van der Donk, C., & van Lanen, B. (2012). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- van Lieshout, T. (2002). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten: Uitgeverij Van Loghum.
- Verhulst, F. C. (2005). *De ontwikkeling van het kind*. Assen: Uitgeverij van Gorcum.
- Verschuere, K. (2002). *Belangrijke stappen in de sociaal-emotionele ontwikkeling van jonge kinderen*. Leuven: Centrum voor schoolpsychologie.
- VLAB. (2018, Januari 2). Opgehaald van Sociale economie: http://www.socialeconomie.be/sites/default/files/4.1.2.1.%20Ken%20jezelf_deel_axenroos.pdf
- Zihany. (2013, April Pedagogiek). *Spel bij kinderen*. Opgehaald van Mens en samenleving: <https://mens-en-samenleving.infonu.nl/pedagogiek/113354-spel-bij-kinderen.html>

Bijlagen

Bijlage 1 – Kerndoelen sociaal-emotionele ontwikkeling (TULE)

Sociaal-emotionele ontwikkeling van het jonge kind: de doelen			slo
	Voor aanvang groep 1 Het kind...	Eind groep 2 Het kind...	
Zelfbeeld/Ontwikkeling van Identiteit	► benoemt zichzelf als 'ik'	► heeft kennis van zichzelf	
	► gebruikt en begrijpt het woord 'wij' (kent enkele namen)	► heeft kennis van de ander (kent alle kinderen bij naam)	
	► ontdekt de verschillen en overeenkomsten tussen zichzelf en de andere kinderen in de groep: bijvoorbeeld in lichaamskenmerken, karaktereigenschappen, voorkeuren/afkeuren, afkomst en traditie	► ervaart de verschillen en overeenkomsten tussen zichzelf en de andere kinderen in de groep: bijvoorbeeld in lichaamskenmerken, karaktereigenschappen, voorkeuren/afkeuren, afkomst en traditie	
	► toont non-verbaal eigen gevoelens	► kan gevoelens onder woorden brengen	
	► kan basismoties onderscheiden	► kent zijn/haar eigen emoties	
Ontwikkeling van zelfstandigheid	► krijgt controle over zichzelf	► kan zijn/haar emoties beheersen	
	► voelt zich op zijn/haar gemak in de eigen groep	► kan zich handhaven binnen de eigen groep	
	► durft te experimenteren / probeert nieuwe dingen uit om grenzen te ontdekken	► heeft vertrouwen in zijn/haar eigen kunnen	
	► weet dat 'nee' zeggen een reactie oplevert van de ander	► kan zijn mening geven	
	► kan aangeven dat het hulp nodig heeft	► vraagt iemand anders om hulp	
Sociaal gedrag/ Ontwikkeling van sociale vaardigheid	► wil graag dingen zelf doen	► kan zelfstandig taken uitvoeren	
	► leert ervaren wat hij/zij al kan	► staat stil bij wat hij/zij al kan	
	► kan zich waarschijnlijk grotendeels zelf redden (maar heeft wel hulp nodig bij het aan- en uitkleden, vooral bij ritsen en knopen openmaken; is overdag zindelijk)	► kan zich zelf redden (kan ritsen en knopen open- en dichtdoen; kan zich aankleden zonder hulp; gaat zelfstandig naar de w.c.)	
	► helpt actief mee met het opruimen van de gebruikte materialen	► ruimt zelfstandig (spel)materialen op	
	► kijkt veel naar andere kinderen	► zoekt contact met anderen	
Werkhouding en concentratie	► toont belangstelling en sympathie voor andere kinderen	► heeft vertrouwen in een ander	
	► probeert om met andere kinderen te spelen, meestal doen-alsof spelletjes	► kan met anderen kinderen spelen	
	► kan al een beetje met andere kinderen iets delen, bijvoorbeeld speelgoed - neemt een afwachende houding aan bij het samenspel	► werkt samen met andere kinderen aan een gezamenlijke opdracht	
	► zorgt voor andere kinderen, bijvoorbeeld aaien over het hoofdje van een baby	► merkt of en wanneer een ander kind hulp nodig heeft	
	► kan anderen al een beetje helpen en vindt dat ook fijn om te doen	► biedt hulp aan/ kan anderen helpen	
	► kan van tijd tot tijd op zijn/haar beurt wachten	► leert wat afspraken en regels zijn	
	► denkt en handelt nog vanuit zichzelf wat mag en niet mag	► leert welke regels er zijn en hoe zich daaraan te houden	
	► staat open voor nieuwe situaties en opdrachten	► past zich aan bij nieuwe situaties	
	► kan eenvoudige gevoelens bij anderen waarnemen (inschatten)	► houdt rekening met gevoelens en wensen van anderen	
	► begint bewust patronen te ontdekken in het eigen gedrag en het gedrag van anderen	► kent de emoties en gevoelens van andere kinderen en kan die interpreteren	
	► toont belangstelling en sympathie voor andere kinderen	► toont bewondering voor elkaars vaardigheden en mogelijkheden	
	► accepteert dat het niet alles even goed kan	► kent de sterke en zwakke punten van een ander	
	► maakt aan een ander kind duidelijk wat ze wel/niet wil	► ervaart dat er door tegenstrijdige belangen conflicten kunnen ontstaan die je samen kunt oplossen	
	► denkt en reageert vooral intuïtief	► kan gericht vragen stellen	
	► heeft plezier in het leren van nieuwe dingen	► heeft plezier in de taak	
	► kan rustig werken voor een kortdurende periode	► is in staat om iets af te maken	
	► probeert zelf problemen op te lossen tijdens het werken	► zet door wanneer iets niet direct lukt	
	► kan een bekende opdracht die duidelijk is zelfstandig uitvoeren	► voert zelfstandig opdrachten uit	

Bijlage 2 – De axenfiguren

Pauw

Zich tonen

Zons: harmonie

Hoofdrelatiewijze: geven

Inzet: persoon en bijzijn



Positief gedrag

- Laat dikwijls zien hoe mooi en goed hij gewerkt heeft
- Geniet van de belangstelling voor zijn persoon en van het feit dat iedereen naar hem opkijkt
- Beseft dat hij niet volmaakt is, maar toch veel te bieden heeft
- Weet dat hij binnen de groep een eigen, unieke plaats inneemt
- Is niet verlegen
- Oefent gewoon door zijn aanwezigheid aantrekkingskraacht uit
- Mengt zich in het gesprek en spreekt duidelijk hoorbaar

Overdreven gedrag

- Probeert te pas en te onpas de aandacht te trekken
- Hooft zichzelf graag praten, is betweterig
- Ziet bij zichzelf geen fouten, zwakheden of tekortkomingen
- Plaatst zich op overdreven wijze op de voorgrond
- Omringt zich met vleiers en naar-de-mondpraters
- Wil 'iemand' zijn door stoer te doen of dingen die niet mogen

Wasbeer

Opkijken

Zons: harmonie

Hoofdrelatiewijze: vragen

Inzet: persoon en bijzijn



Positief gedrag:

- Is vriendelijk
- Vindt alles boeiend
- Geeft welgemeende lof zonder te overdrijven
- Is iemand waar iedereen zich goed bij voelt
- Wijst niemand af
- Laat aanvoelen dat hij gelooft in de ander
- Heeft respect voor de anderen
- Vindt iedereen belangrijk
- Weet dat iedereen binnen de groep een eigen, unieke plaats inneemt
- Luistert naar de ander

Overdreven gedrag:

- Zingt overdreven de lof
- Praat de ander naar de mond
- Vleit de ander
- Idealiseert de ander
- Dweept te fanatiek
- Wordt naïef en goedgelovig
- Gaat de ander onderschatten en het waardevolle niet meer zien

Bever

Zorgen

Zone: harmonie

Hoofdrelatiewijze: geven

Inzet: goederen en diensten

Positief gedrag:

- Is ijverig
- Is bereid om de handen uit de mouwen te steken
- Helpt opruimen
- Leent uit
- Ruilt
- Deelt
- Staat bij waar nodig

Overdreven gedrag

- Dringt zijn hulp op
- Betuttelt de ander
- Is bemoeiziek
- Wordt een knechtje



Poes

Genieten

Zone: harmonie

Hoofdrelatiewijze: vragen

Inzet: goederen en diensten

Positief gedrag

- Laat zich iets welgevallen en geniet ervan
- Vraagt wanneer ze iets nodig heeft
- Krijgt graag, ook beloningen
- Glundert als haar iets aangeboden wordt, maar profiteert niet
- Laat zich graag behelpen
- Geniet van vrienden die met haar begaan zijn
- Laat zich graag een beetje verwennen en vertroetelen

Overdreven gedrag

- Vraagt voortdurend om geholpen te worden
- Wil alles hebben wat ze ziet
- Verwacht dat alles in haar schoot geworpen wordt
- Laat zich verwennen als een baby
- Wil overal zoveel mogelijk voordeel uithalen
- Neemt wat ze wil hebben



Leeuw

Leiden

Zone: harmonie

Hoofdrelatiewijze: geven

Inzet: informatie en richtlijnen



Positief gedrag:

- Is steeds betrokken
- Is een centrale figuur
- geeft welgemeende lof zonder overdrijven
- neemt verantwoordelijkheid op
- Verdeelt
- Wil gehoorzaamd worden
- Wil het leiderschap

Overdreven gedrag:

- Wil altijd en overal de baas spelen
- Beschouwt zich als de onbetwiste leider
- Wil steeds de leiding van een ander overnemen
- Is een echte betweter
- Duld geen tegenspraak

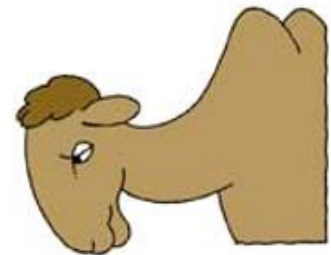
Kameel

Volgen

Zone: harmonie

Hoofdrelatiewijze: vragen

Inzet: informatie en richtlijnen



Positief gedrag:

- Volgt trouw alle bevelen op
- Vraagt beleefd
- Volgt raadgevingen op
- Werkt in stilte zonder op te vallen
- Laat zich niet om de tuin leiden
- Gaat gemakkelijk in op voorstellen van anderen
- Houdt zich aan de regels van het spel

Overdreven gedrag:

- Kan slaafs worden
- Wil voor alles en nog wat richtlijnen krijgen van anderen
- Voelt zich onzeker zonder richtlijnen
- Vraagt voor alles toestemming
- Is een meeloper

Havik

Aanvechten

Zone: conflict



Positief gedrag:

- Is het symbool voor kracht en aanval
- Is gekend om zijn directe stijl
- Uit opbouwende kritiek vanuit zijn offensieve, bevechtende houding
- Houdt van confrontatie
- Beluistert informatie kritisch
- Zal bepaalde opdrachten aanvechten
- Durft vlakaf zijn mening uiten
- Geraakt snel geïrriteerd
- Speelt om te winnen

Overdreven gedrag:

- Kan destructief worden
- Pijngt en kwetst anderen
- Maakt dingen stuk
- Vindt alles belachelijk
- Pest en vernedert tot de zwakkeren zich uitgesloten voelen

Steenbok

Weerstaan

Zone: conflict

Positief gedrag:

- Laat veel van zich horen
- Is bijzonder waakzaam
- Maakt duidelijk wat hem niet zint
- Doet verongelijkt bij een opmerking
- Weigert hulp
- Heeft het moeilijk met regels/afspraken
- Is afwijzend
- Laat zich niet doen
- Vindt kritiek vaak onterecht
- Voelt zich betuttelt
- Houdt zich op afstand



Overdreven gedrag:

- Is dikwijls ongenietbaar
- Vindt alles stom
- Vertrouwt niets of niemand
- Is zeer opstandig
- Verzet zich koppig
- Laat zich overladen met werkjes

Uil

Houden

Zone: afzonderen

Positief gedrag:

- Zwijgt over wat hij van zijn toren ziet
- Blijft op de achtergrond
- Zit graag alleen
- Heeft een overzicht vanuit zijn hoekje
- Ziet en hoort alles
- Denkt er het zijne over
- Mengt zich zelden in discussies
- Kan geheim bewaren
- Onpartijdig bij ruzies
- Lost niet vlug iets op
- Beslist zelf wanneer hij wil helpen

Overdreven gedrag:

- Overdrijft met zwijgzaamheid
- Kijkt vanuit de hoogte op iedereen neer
- Is arrogant



Schildpad (lossen/ondergaan)

Lossen

Zone: afzonderen

Positief gedrag:

- Als een schildpad die even rust zoekt onder haar schild
- Is heel kwetsbaar
- Zal zich bij drukte even terugtrekken
- Voelt zich soms overspoeld
- Is bang om iets verkeerd te doen
- Voelt zich onzeker
- Is zeer gevoelig
- Draagt alle zorgen en problemen met zich mee
- Is eerder teruggetrokken

Overdreven gedrag:

- Voelt zich de mindere van anderen
- Verstopt haar onmacht
- Kan zich geen "zwakheden" toestaan



Bijlage 3 – Versjes bij de axenfiguren

De pauw Ik ben de pauw, dat zie je gauw. Ik heb wel honderd mooie veren, ik tooi me nu met groen en blauw. Ik toon je steeds mijn beste kleren.

De wasbeer Ik ben de wasbeer. Ik waardeer al 't goede en 't mooie dat ik zie. En voor een diertje met een veer, ja, daarvoor val ik op mijn knie.

De bever Ik ben de bever en ik zorg voor jou en jan en alleman. Voor al je zorgen sta ik borg. Ik verzorg iedereen zoveel ik kan.

De poes Ik ben de poes en ik geniet van al de streeltjes die ik krijg, van al de zorg die jij mij biedt. Jij weet wel best tot wat ik neig.

De havik Ik ben de havik en ik klauw naar al wat slecht is en verkeerd, wat ruw, oneerlijk is en flauw. Zo heb je snel je les geleerd !

De uil Ik ben de uil met mijn geheim. Doe tegen mij maar niet zo zot. 'k Heb alles dichtgeplakt met lijm. Mijn kistje is heel goed op slot.

De schildpad Ik ben de schildpad en 'k verdwijn in 't holletje onder mijn schild. Want ik heb pijn. Laat mij maar zijn tot mijn verdriet wat is gestild.

De steenbok Ik ben de steenbok en 'k zeg neen ! Neen, dwing mij niet, want opgelet ! 'k Stoot met mijn kop, 'k houd stijf mijn been. Je vindt bij mij een sterk verzet.

De kameel Ik ben de kameel, een beste knecht, ik doe al wat jij mij beveelt. Ik luister naar al wat jij zegt. Ik weet echt niets wat mij verveelt.

De leeuw Ik ben de leeuw, een slimme baas. 'k Geef van de taak ieder zijn deel. 'k Wil geen protest of geblaas. Doe nu maar snel wat ik beveel.

Bijlage 4 – Gedragsbeschrijvingen voor Welbevinden Algemeen

Gedragsbeschrijvingen Welbevinden Algemeen (WA)

De zeven kenmerken van welbevinden zijn in de 'Observatielijst Welbevinden Algemeen' samengenomen in twee kenmerken: 'open, levenslustig' en 'tevreden, ontspannen'. Deze twee kenmerken worden op alle drie de terreinen van welbevinden (A: het kind zelf, B: het kind in relatie tot de leidster en C: het kind in relatie tot de andere kinderen) geobserveerd. Hieronder volgt de uitwerking van de kenmerken en terreinen.

Kenmerk 1: open, levenslustig – gesloten, lusteloos

Het kind staat open voor en heeft plezier in de dingen die om hem heen gebeuren. Hij neemt alles met belangstelling in zich op, zonder dat dit betekent dat hij steeds afgeleid wordt. Hij is uit op nieuwe ervaringen, kennis en vaardigheden. Hij heeft er zichtbaar 'zin in', geniet van de gebeurtenissen en van wat hij zelf doet. Hij is actief gericht op de omgeving.

A. Het kind zelf: kenmerk 1 (open, levenslustig – gesloten, lusteloos)

1 of 2

Een open, nieuwsgierig en levenslustig kind staat open voor nieuwe dingen en probeert die ook uit. Hij reageert op geluiden of gebeurtenissen in de omgeving, maar laat zich niet snel afleiden. Hij is ondernemend, energiek en vol aandacht. Hij ziet de omgeving als een uitdaging en oefent zichzelf in nieuwe vaardigheden. Hij verkent de hele ruimte. Hij geniet (zichtbaar) van de dingen die gebeuren en die hij zelf doet. Intonatie en gezichtsuitdrukking zijn vrolijk.

4 of 5

Het kind schermt zich af voor nieuwe dingen en doet het liefst steeds hetzelfde. Hij vindt weinig dingen leuk en heeft nauwelijks oog voor nieuwe uitdagingen. Hij geniet nergens echt van, is huilerig of kruipt weg. Hij heeft een pruillip of kijkt sip, zijn intonatie is zeurderig. Hij speelt niet echt en lijkt geen energie te kunnen opbrengen.

B. De relatie met de leidster: kenmerk 1 (open, levenslustig – gesloten, lusteloos)

1 of 2

Een open, nieuwsgierig en levenslustig kind heeft een goed contact met de leidster. Hij staat open voor initiatieven van de leidster en neemt ook zelf initiatief, bijvoorbeeld door oogcontact te maken, of door haar nabijheid of steun te zoeken. Hij geniet van het samenzijn met de leidster, stelt het op prijs als zij meespeelt. Hij staat open voor lichamelijk contact met de leidster. Hij durft ondeugend te zijn en grapjes te maken met de leidster, maar kan ook stilletjes genieten van contact met haar. De leidster kan hem makkelijk uitdagen en stimuleren.

4 of 5

Het kind schermt zich af voor de leidster en voor initiatieven van haar; hij neemt zelf ook geen initiatief. Hij weert contact af of reageert er niet op. Hij schakelt de leidster nooit uit zichzelf in bij zijn bezigheden en heeft geen belangstelling voor wat zij doet. Hij is niet blij of enthousiast te maken en heeft een vlakke of sombere uitstraling in contacten met de leidster.

C. De relatie met andere kinderen: kenmerk 1 (open, levenslustig – gesloten, lusteloos)

1 of 2

Een open, nieuwsgierig en levenslustig kind heeft een goed contact met andere kinderen. Hij reageert positief op initiatieven van anderen en neemt ook zelf initiatief. Hij kijkt wat anderen doen en neemt dingen over of gaat meedoen. Hij kijkt naar of speelt met verschillende kinderen, zonder dat hij 'van de een naar de ander vlindert'. Hij heeft plezier in het samenzijn met de anderen. Dat kan hoorbaar en zichtbaar zijn, lachen, zingen, geluiden maken, maar hij kan ook stilletjes genieten.

4 of 5

Het kind schermt zich af voor de andere kinderen en voor initiatieven van hen; hij neemt zelf ook geen initiatief. Hij heeft geen oog voor wat anderen doen of sluit zich er zelfs voor af. Hij heeft geen plezier in de contacten met andere kinderen en is daarvoor ook niet enthousiast te maken. Hij lijkt geen energie te kunnen opbrengen in het spel met andere kinderen.

Kenmerk 2: tevreden, ontspannen – ontevreden, gespannen

Een tevreden, ontspannen en evenwichtig kind accepteert zichzelf en zijn omgeving. Hij straalt rust uit, heeft zelfvertrouwen en reageert met passende (invoelbare) emoties op situaties. Hij heeft zijn aandacht bij de omgeving en reageert zonder schrik op gebeurtenissen. Hij vertoont weinig tekenen van frustratie, boosheid of weerzin, maar laat best eens merken het ergens niet mee eens te zijn. Hij laat zich goed kalmeren of troosten. Hij kan ingespannen met iets bezig zijn en laat zich niet makkelijk uit het veld slaan.

A. Het kind zelf: kenmerk 2 (tevreden, ontspannen – ontevreden, gespannen)

1 of 2

Een tevreden, ontspannen en evenwichtig kind heeft aandacht voor de omgeving en reageert zonder schrik op gebeurtenissen. Hij kan zichzelf bezighouden en laat zich niet snel uit het veld slaan als iets niet lukt. Hij heeft een ontspannen (en zelfverzekerde) lichaamshouding en een rustige gezichtsuitdrukking. Het jonge kind slaapt goed en wordt rustig wakker; eten en drinken gaat goed. Hij kan ingespannen met iets bezig zijn, maar zich daarna ook weer goed ontspannen. Emoties passen bij de situatie, zijn niet overdreven of juist extreem ingehouden.

4 of 5

Het kind is rusteloos, schrikachtig, huult zonder reden of is snel in paniek. Hij toont frustratie door tegendraadsheid, onredelijke boosheid en dwingend gedrag of juist door passiviteit en overdreven gelatenheid. Hij is afwachtend in het spel en neemt geen risico's. Hij houdt direct op als iets niet lukt. Hij speelt niet echt, vindt niets leuk, verveelt zich. Zijn lichaamshouding is stijf of gespannen. Hij slaapt onrustig, eten en drinken gaat slecht. Hij laat vrijwel geen emoties zien of laat zich er juist door meeslepen: gillen, snel huilen, boos, mopperig of prikkelbaar.

B. De relatie met de leidster: kenmerk 2 (tevreden, ontspannen – ontevreden, gespannen)

1 of 2

Een tevreden, ontspannen en evenwichtig kind vertoont weinig tekenen van frustratie, afkeer of boosheid, maar is rustig en ontspannen in contact met de leidster. Hij kan best laten merken het ergens niet mee eens te zijn, maar hij huult of protesteert niet zonder reden. Hij laat zich door de leidster kalmeren, troosten of afleiden bij verdriet of boosheid en accepteert initiatieven tot (lichamelijk) contact. Hij vraagt aandacht of hulp van de leidster in het vertrouwen dat zij zal reageren. Ook de nabijheid van andere volwassenen accepteert hij. Hij toont emoties, zoals verdriet, pijn, vreugde of boosheid, die passen bij de situatie.

4 of 5

Het kind is hangerig, huilerig, dwingend of dwars, schrikachtig of rusteloos in contact met de leidster. Of hij lokt steeds conflicten met de leidster uit. Hij laat zich niet makkelijk door haar troosten of kalmeren. Zijn lichaamshouding is tijdens (lichamelijk) contact stijf of gespannen. Hij is afwachtend in het contact met de leidster of doet juist in sterke mate een beroep op haar: hij wil steeds bij haar op schoot of naast haar zitten. Hij verdraagt (tijdelijke) afwezigheid van de leidster met moeite. Hij laat vrijwel geen emotie zien of juist extreme emoties die niet passen bij de situatie.

C. De relatie met de andere kinderen: kenmerk 2 (tevreden, ontspannen – ontevreden, gespannen)

1 of 2

Een tevreden, ontspannen en evenwichtig kind heeft positieve contacten met andere kinderen. Hij gaat op in gezamenlijke bezigheden. Hij probeert opnieuw met anderen in contact te komen als het niet dadelijk lukt en laat zich hierbij niet makkelijk uit het veld slaan. Hij straalt rust uit en schrikt niet terug voor lichamelijk contact. Hij reageert met invoelbare emoties op de andere kinderen: boosheid bij onrecht, verdriet bij pijn en blijheid als er iets leuks gebeurt. Als hij het ergens niet mee eens is, laat hij dat wel merken aan de andere kinderen.

4 of 5

Het kind heeft weinig positieve contacten met andere kinderen: is agressief, afwerend of tegen de draad in. Hij slaat ze zonder reden, stoort hun spel, pakt veelvuldig dingen af. Hij wacht af tot andere kinderen contact leggen of tot de leidster het contact met anderen legt. Of hij komt aan echte contacten niet toe omdat hij daarvoor te rusteloos is. Hij kan angstig, schrikachtig, paniekerig of met een gespannen lichaamshouding reageren op (lichamelijk) contact met andere

Bijlage 5 – Observatielijst Welbevinden Algemeen (WA)

Planning voor observatie

Naam kind	Dag waarop aanwezig	Observatie door	Observatiedatum	Opmerkingen
B.	Ma-vrij	Chantal	07-02-2018	
A.	Ma-vrij	Chantal	07-02-2018	
S.	Ma-vrij	Chantal	07-02-2018	
M.	Ma-vrij	Chantal	07-02-2018	
R.	Ma-vrij	Chantal	07-02-2018	
R.	Ma-vrij	Chantal	07-02-2018	
G.	Ma-vrij	Chantal	07-02-2018	
L.	Ma-vrij	Chantal	07-02-2018	
J.	Ma-vrij	Chantal	07-02-2018	
C.	Ma-vrij	Chantal	07-02-2018	
S.	Ma-vrij	Chantal	07-02-2018	
Y.	Ma-vrij	Chantal	07-02-2018	
M.	Ma-vrij	Chantal	07-02-2018	
S.	Ma-vrij	Chantal	07-02-2018	
Y.	Ma-do	Chantal	08-02-2018	
F.	Ma-do	Chantal	08-02-2018	
S.	Ma-do	Chantal	08-02-2018	
L.	Ma-do	Chantal	08-02-2018	
J.	Ma-do	Chantal	08-02-2018	
M.	Ma-do	Chantal	08-02-2018	
R.	Ma-do	Chantal	08-02-2018	
D.	Ma-do	Chantal	08-02-2018	
B.	Ma-do	Chantal	08-02-2018	
S.	Ma-do	Chantal	08-02-2018	

Observatielijst WA

Observatieformulier WA kenmerk 1: open, levenslustig – gesloten, lusteloos

Groep: _____ In de groep sinds: _____

Geobserveerd door: _____ Geobserveerd door: _____

Datum observatie: _____ Datum observatie: _____

A het kind zelf	B relatie met de leidster	C relatie met andere kinderen
1 of 2 • Het kind is open, nieuwsgierig, levenslustig. • Hij is ondernemend, energiek. • Hij heeft aandacht voor nieuwe dingen. • Hij ziet de omgeving als een uitdaging. • Hij oefent nieuwe vaardigheden. • Hij geniet van dingen die gebeuren of die hij zelf doet.	1 of 2 • Het kind is open, nieuwsgierig, levenslustig in contact met de leidster. • Hij heeft goed contact met de leidster en geniet ervan, zichtbaar of stillerjes. • Hij staat open voor nieuwe initiatieven van de leidster. • Hij neemt zelf initiatieven: zoekt oogcontact, nabijheid of steun van de leidster. • De leidster kan het kind makkelijk uitdagen en stimuleren.	1 of 2 • Het kind is open, nieuwsgierig, levenslustig in contact met andere kinderen. • Hij heeft goed contact met andere kinderen en geniet ervan, zichtbaar of stillerjes. • Hij reageert positief op initiatieven van anderen. • Hij neemt zelf initiatief naar andere kinderen. • Hij kijkt naar anderen, neemt dingen over, gaat meedoen, zonder 'van de een naar de ander te vlinderen'.
4 of 5 • Het kind schermt zich af voor nieuwe dingen. • Hij vindt weinig dingen leuk. • Hij heeft nauwelijks oog voor uitdagingen. • Hij geniet en speelt niet echt. • Hij is huilerig, kruipt weg. • Hij lijkt geen energie te kunnen opbrengen.	4 of 5 • Het kind schermt zich af voor (initiatieven van) de leidster. • Hij neemt zelf geen initiatief naar de leidster. • Hij weert contact met de leidster af of reageert er niet op. • Hij schakelt de leidster niet in bij bezigheden. • Hij is niet blij of enthousiast tegen de leidster. • Hij heeft een vlakke of sombere uitstraling in het gezelschap van de leidster.	4 of 5 • Het kind schermt zich af voor (initiatieven van) andere kinderen. • Hij neemt zelf geen initiatief naar andere kinderen. • Hij heeft geen plezier in contact met andere kinderen. • Hij heeft geen oog voor bezigheden van anderen, sluit zich af. • Hij is futloos in het spel met andere kinderen.
SCORE 1 2 3 4 5	SCORE 1 2 3 4 5	SCORE 1 2 3 4 5
Screening: ? Opmerkingen:	Screening: ? Opmerkingen:	Screening: ? Opmerkingen:

Observatieformulier WA kenmerk 2: tevreden, ontspannen – ontevreden, gespannen

Groep: _____ In de groep sinds: _____

Geobserveerd door: _____ Geobserveerd door: _____

Datum observatie: _____ Datum observatie: _____

A Het kind zelf	B Relatie met leidster	C Relatie met andere kinderen
1 of 2 - Het kind is tevreden, ontspannen, evenwichtig. - Hij heeft aandacht voor de omgeving. - Hij kan zichzelf bezighouden. - Hij reageert zonder schrik op gebeurtenissen. - Hij laat zich niet uit het veld slaan. - Hij heeft een ontspannen en zelfverzekerde lichaamshouding. - Hij slaapt goed. - Hij eet en drinkt goed. - Zijn emoties passen bij de situatie.	1 of 2 - Het kind is tevreden, ontspannen, evenwichtig in contact met de leidster. - Hij toont weinig frustratie of boosheid bij de leidster. - Hij huult of protesteert niet zonder reden tegen de leidster. - Hij laat zich troosten, kalmeren, afleiden door de leidster. - Hij accepteert initiatieven tot (lichamelijk) contact met de leidster. - De nabijheid van andere volwassenen wordt geaccepteerd als de leidster er is.	1 of 2 - Het kind is tevreden, ontspannen, evenwichtig in contact met andere kinderen. - Hij heeft positieve contacten met andere kinderen. - Hij laat zich niet uit het veld slaan bij het leggen van contacten. - Hij straalt rust uit in (lichamelijke) contacten met andere kinderen. - Hij reageert met invoelbare emoties op andere kinderen. - Als hij het ergens niet mee eens is laat hij dat merken aan andere kinderen.
4 of 5 - Het kind is rusteloos, schrikachtig, huult zonder reden, is snel in paniek. - Hij toont frustratie door tegendraadsheid, onredelijke boosheid, dwingend gedrag of passiviteit. - Hij is afwachtend in spel, neemt geen risico's. - Hij is snel ontmoedigd. - Hij speelt niet echt, vervelt zich, vindt niets leuk. - Zijn lichaamshouding is stijf of gespannen. - Hij slaapt, eet en drinkt slecht of onrustig. - Hij toont geen of juist te extreme emoties.	4 of 5 - Het kind is in contact met de leidster hangerig, huilerig, dwingend, dwars, schrikachtig, rusteloos. - Hij is niet makkelijk door haar te troosten, kalmeren. - Hij heeft een stijve of gespannen lichaamshouding bij de leidster. - Hij is afwachtend of doet juist in sterke mate beroep op de leidster: wil steeds op schoot of naast haar zitten. - Afwezigheid van de leidster is moeilijk voor het kind. - Hij toont vlakke of juist extreme emoties ten aanzien van de leidster.	4 of 5 - Het kind heeft weinig positieve contacten met andere kinderen. - Hij is agressief, afwerend, afwachtend of tegendraads in contact met andere kinderen. - Hij reageert angstig, paniekerig of met gespannen lichaamshouding op (lichamelijk) contact met andere kinderen. - Hij toont geen of juist extreme emoties ten aanzien van andere kinderen.
SCORE 1 2 3 4 5	SCORE 1 2 3 4 5	SCORE 1 2 3 4 5
Screening: ? Opmerkingen:	Screening: ? Opmerkingen:	Screening: ? Opmerkingen:

Scoreformulier per kind

Op grond van de scores op de twee kenmerken van welbevinden en op grond van je eigen indruk over deze observatie vul je de eindscores in.

Groep: _____

Geobserveerd door: _____

Observatiedatum: _____

A. Het kind voelt zichzelf (in de omgeving)

1 Prettig	2	3	4	5 Niet prettig
-----------	---	---	---	----------------

B. Het kind voelt zich in relatie met de leidster

1 Prettig	2	3	4	5 Niet prettig
-----------	---	---	---	----------------

C. Het kind voelt zich in relatie met de andere kinderen

1 Prettig	2	3	4	5 Niet prettig
-----------	---	---	---	----------------

Bijlage 6 – Tijdpad van het proces (onderzoeksplan)

Datum	Inhoud	Aantal uur
16-10-2017 t/m 19-10-2017	'Werkweek' in Brugge. Bezoek van verschillende scholen met extra aandacht voor het kleuteronderwijs. Inspiratie opgedaan waaronder de handpop.	50
17-11-2017	Introductie + onderzoekcollege	8
20-11-2017	Inlezen onderwerp scriptie	8
21-11-2017	Deelvragen formuleren en literatuur zoeken	8
24-11-2017	Inleiding in grote delen opstellen	3
27-11-2017	Inlezen en literatuur zoeken	8
29-11-2017	Praktijkprobleem in grote lijnen noteren en literatuur hier bij zoeken	8
1-12-2017	Verdieping in sociaal-emotionele ontwikkeling en grote lijnen genoteerd	8
4-12-2017	Voortgang gesprek met Cathrien	1
4-12-2017	Verdiept in theorie over de axenroos	7
4-12-2017	Boeken in schoolbib gezoekt voor het onderzoek (het jonge kind – theo lamers, werken aan taalbewustzijn – Margareth van Kleef – Materialen doen ertoe! - Sanne Böttger	4
6-12-2017	Verder werken aan de inleiding en het praktijkprobleem Verdiepen in de literatuur	8
7-12-2017	Scriptie bespreken met onderzoeksgroep. Elkaar wijzen op verbeteringen en vorm etc.	5
8-12-2017	Scriptie aanpassen op feedback en opsturen naar Cathrien.	8
12-12-2017	Voortgang gesprek met Cathrien: feedback op H1.	1
12-12-2017	Fouten bijwerken, persoonlijke gegevens toevoegen, inleiden en uitleiden, probleem analyse verder uitbreiden	10
13-12-2017	Werken aan TK	8

14-12-2017	Werken aan TK	3
17-12-2017	Werken aan TK	8
18-12-2017	Werken aan TK	12
20-12-2017	Werken aan TK	8
21-12-2017	Voortgang gesprek met Cathrien: feedback H2.	1
21-12-2017	Werken aan TK	8
22-12-2017	Werken aan TK	8
25-12-2017	Werken aan TK	8
26-12-2017	Werken aan TK	8
27-12-2017	Werken aan TK	8
28-12-2017	Werken aan TK	8
29-12-2017	Werken aan TK	8
30-12-2017	Werken aan TK	8
02-01-2018	Werken aan TK en probleemstelling	8
03-01-2018	TK bijwerken en verder met H3 de probleemstelling Op zoek naar meer theorie Axenroos (niet gelukt)	8
05-01-2018	Werken aan H3 de probleemstelling	8
07-01-2018	Werken aan H3 de probleemstelling en onderzoeksanpak	8
08-01-2018	Cathrien alles toe mailen	-
09-01-2018	Gesprek over thuissituatie van een aantal leerlingen met begeleider op stage	1
11-01-2018	Voortgangsgesprek met Cathrien	1
12-01-2018	Werken aan de onderzoeksanpak	8
15-01-2018	Werken aan de onderzoeksanpak	8
15-01-2018	Onderzoeksplan inleveren	-
18-01-2018	Scriptie bespreking	3
19-01-2018	Scriptie verbeterpunten verwerken	8
TOTAAL		307

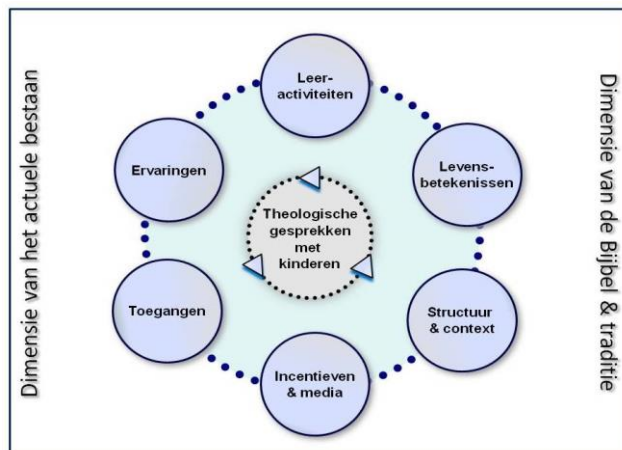
Bijlage 7 – Dorr leerlijnen sociaal-emotioneel

FASE 1	FASE 2	FASE 3	FASE 4	FASE 5	FASE 6
Voelt zich veilig in de groep en heeft het gevoel welkom te zijn. Toont belangstelling voor andere kinderen.	Kan eenvoudige gevoelens (blij, boos, verdrietig, bang) bij anderen waarnemen en benoemen.	Herkent kenmerken en uitingen van vriendschap, heeft het gevoel dat hij erbij hoort (toont voorkeur voor bepaalde kinderen).	Kan rekening houden met anderen in spel, aangestuurd door de leerkracht. (speelgoed delen, andere kinderen helpen).	erkt wanneer een ander kind hulp nodig heeft. Kent de sterke en zwakke punten van een ander, geeft dit ook van zichzelf aan.	Kan samenwerken met anderen (wederzijdse afhankelijkheid). Kan op gepaste wijze om hulp vragen.
L					
J					
B					
A					
S					
M					
R					
R					
G					
C					
S					
Y					
M					
S					
F					
S					
Y					
L					
J					
M					
R					
B					
S					
D					

Lesvoorbereidingsformulier het model Elementariseren & Wederkerige Ontsluiting

Naam student: Chantal Neef

Schematisch weergave model Elementariseren © Valstar, 2008



1. Keuze van een verhaal of thema:

Er is voor gekozen om als eerste de leeuw aan te bieden. Deze keuze is gebaseerd op het gedrag van een groot aantal kinderen in de groep: de baas willen spelen en dit 'afdwingen' door nog harder te kunnen duwen, schoppen, schreeuwen en buitensluiten.

Het kringgesprek werd ingeleid aan de hand van een Tibetaanse fabel over de leeuw en het konijntje. Deze fabel heb ik in eigen woorden verteld en gespeeld met de handpop van de leeuw.

2. Klas en/of leeftijd van de kinderen:

Groep 1/2: van 4-6 jaar.

3. Beschrijf na het bestuderen van je verhaal / thema 'het elementaire'

Leidende vragen:

a. Wat vind je in het verhaal / thema essentieel voor kinderen?

Ik vind het essentieel dat de kinderen de kenmerken/gedragingen van de leeuw kunnen

beschrijven en begrijpen waarom het konijn hem heeft 'teruggepakt'.

b. Wat vind je in het verhaal / thema essentieel voor de geloofstraditie (c.q. geloofstradities)?

c. Wat vind je in het verhaal van (levens)betekenis (existentieel) voor kinderen?

Ik breng het verhaal dichter naar de kinderen toe door ze na te laten denken of ze zich ook

wel eens zo gedragen hebben of dit wel eens hebben meegemaakt. Waar kom je dat tegen?

Gebeurt het hier ook in de klas? Hoe kan het anders?

Beantwoord (kort) deze vragen aan de hand van onderstaand schema:

De volgende aspecten uit het verhaal /thema kunnen een essentiële bijdrage bieden aan de ontwikkeling van de kinderen:

- Het 'leeuwen-gedrag'
- Geliefd zijn (ben je dat als leeuw?)
- Leiding geven

Representatief (essentieel) voor de traditie(s) / het vakgebied godsdienst zijn in het verhaal of thema de volgende begrippen of/en aspecten:

- Hoe gedraag je je tegenover anderen
- Inlevingsvermogen
- Emoties herkennen: bang, boos, blij

De actuele levensbetekenis van het verhaal of thema voor kinderen van nu is:

- Hoe gedraag je je in de klas?
- Wat zijn de regels in de klas of thuis?

Welke inhoud(en) (theologische expertise) moet ik als leerkracht (sowieso) binnenbrengen?

- Kinderen mogen hun eigen mening geven: niks is goed of fout
- Goed voorbeeld zijn voor de groep

4. In deze les leren de kinderen

In deze les leren de kinderen dat het gedrag van de leeuw zoals in het verhaal, ook vaak in het

'echt' bij mensen gebeurt. Ze leren zich in te leven in hoe het konijn zich gevoeld moet hebben en

wat ze daar van vinden. We bespreken hoe wij graag willen dat het in de klas is en hoe je toch een

goede leeuw kan zijn en op een juiste manier leiding kan geven.

5. Invullingen: 'biografische' en didactische elementen uit het model elementariseren

A. Toegangen

- De kinderen hebben gezien hun actuele ontwikkeling toegang tot het verhaal c.q. thema omdat van een 4-6 jarige verwacht mag worden dat ze de basis emoties kunnen herkennen

en benoemen.

- De kinderen hebben vanuit hun biografie toegang tot het verhaal c.q. thema omdat het bij de kinderen de volgende herkenning(en) oproept: er spelen veel soortgelijke situaties in de groep.

B. Ervaringen

De volgende ervaring(en) wil/kan ik bij de kinderen oproepen om de brug te slaan tussen het verhaal c.q. thema en henzelf:

- Heb je het gedrag van de leeuw wel eens gezien bij iemand die je kent? (boos, gemeen, pijn doen, pesten etc.)

- Samen bespreken en regels maken over hoe je het in de groep beter zou kunnen doen: een goede leeuw zijn.

C. Incentief (incentieven)

Voor het oproepen van een ervaring c.q. ervaringen wil ik gebruik maken van het volgende incentief / de volgende incentieven:

Ik maak geen gebruik van beloningssystemen.

D. Ik zet als onderwijs-/instructiemiddelen in (landkaart, afbeelding, attribuut, etc.):

- afbeeldingskaart met woorden en gedrag passend bij het dier
- handpop van de leeuw (ook voor gebruik door de kleuters)
- versje/liedje van de leeuw (op wijs van ik zag twee beren...)

E. Ik maak gebruik van de volgen werkvorm(en) (vertellen, gesprek, etc.):

- Tweepraat

F. Afsluiting / Verwerking

- Kinderen maken een tekening van de leeuw en wat ze daarbij geleerd hebben.
- Kinderen hebben toegang tot de handpop(pen) in de klas en mogen die gebruiken wanneer zij daar behoefte aan hebben. (Bijvoorbeeld: bij het vertellen van een verhaal in de kring, of op een goede manier de leiding willen nemen.)

6. Eigen reflectie:

a. Wat goed verliep in de voorbereiding en uitvoering van de les was:

Ik had goed bedacht waarom ik de leeuw eerst aan bood en op welke wijze. Ik was goed op de hoogte van de kenmerken die passen bij de leeuw. Het was goed om samen met de kinderen 'regels' op te stellen over hoe je een goede leeuw kunt zijn in de klas.

b. Wat ik nog wil verbeteren wil, is:

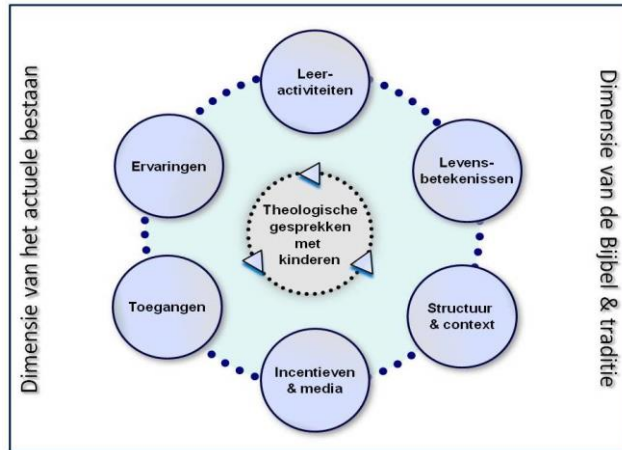
Ik wil graag beter worden in het bespelen van een handpop. Dit is de eerste keer dat ik handpoppen in zet in een les.

Les 2: de bever

Lesvoorbereidingsformulier het model Elementariseren & Wederkerige Ontsluiting

Naam student: Chantal Neef

Schematisch weergave model Elementariseren © Valstar, 2008



2. Keuze van een verhaal of thema:

Het tweede aangeboden dier is de bever. Deze heb ik gekozen omdat de meeste kleuters in mijn klas het lastig vinden om hun taakje (op een goede manier) af te maken. Ook zijn er een aantal die het lastig vinden om juist te beginnen aan het taakje. Ook aan het samenwerken moet nog flink gewerkt worden. De bever staat voor een harde werker en kan ontzettend goed samenwerken.

Het kringgesprek werd ingeleid door eerst een filmpje van de bever te bekijken. De handpop van de bever vertelde daarbij wat ze deden en beantwoorde de vragen van de leerlingen.

4. Klas en/of leeftijd van de kinderen:

Groep 1/2: van 4-6 jaar.

5. Beschrijf na het bestuderen van je verhaal / thema 'het elementaire'

Leidende vragen:

a. Wat vind je in het verhaal / thema essentieel voor kinderen?

De kinderen zien dat de bevers hele goede bouwers zijn en dat ze het helemaal afmaken tot het af is. Dit lukt een bever niet altijd alleen: hij is de hulp nodig van de andere bevers. Als ze goed samenwerken lukt het ze om een mooi huis te bouwen. Iedere bever heeft zijn eigen talent waar hij weer een ander mee kan helpen.

b. Wat vind je in het verhaal / thema essentieel voor de geloofstraditie (c.q. geloofstradities)?

c. Wat vind je in het verhaal van (levens)betekenis (existentieel) voor kinderen?

Ik vind het belangrijk dat de kinderen inzien dat het belangrijk is om elkaar hulp te bieden,
en om hulp te accepteren. En dat ze leren om het werk waar ze aan begonnen zijn, ook goed af te ronden.

Beantwoord (kort) deze vragen aan de hand van onderstaand schema:

De volgende aspecten uit het verhaal /thema kunnen een essentiële bijdrage bieden aan de ontwikkeling van de kinderen:

- Samenwerking
- Doorzettingsvermogen
- Ieder heeft zijn eigen talent

Representatief (essentieel) voor de traditie(s) / het vakgebied godsdienst zijn in het verhaal of thema de volgende begrippen of/en aspecten:

- Samenwerking
- Acceptatie

De actuele levensbetekenis van het verhaal of thema voor kinderen van nu is:

- Hoe kun je elkaar in de klas helpen?
- Hoe vraag je hulp aan een ander?
- Wanneer ben je klaar met je taakje?

Welke inhouden (theologische expertise) moet ik als leerkracht (sowieso) binnenbrengen?

- Inbreng van de kinderen accepteren: er is geen antwoord goed of fout
- Kinderen hun verhaal/associatie laten vertellen
- Samenwerking stimuleren en kansen voor bieden

4. In deze les ontdekken de kinderen

In deze les leren de kinderen dat het belangrijk is om niet zomaar op te geven als iets niet

lukt. Het is goed om elkaar te helpen en ook om de hulp van een ander te accepteren. Met samenwerken kom je het verst.

5. Invullingen: 'biografische' en didactische elementen uit het model elementariseren

A. Toegangen

a. De kinderen hebben gezien hun actuele ontwikkeling toegang tot het verhaal c.q. thema omdat van een 4-6 jarige verwacht mag worden dat ze leren samen te werken en leren om

niet zomaar op te geven.

b. De kinderen hebben vanuit hun biografie toegang tot het verhaal c.q. thema omdat het bij de kinderen de volgende herkenning(en) oproept: kleuters leren zichzelf steeds beter

kennen. Zo komen ze ook dingen tegen die ze niet leuk vinden of moeilijk vinden. Ze leren

hier mee om te gaan en niet zomaar op te geven. Hulp accepteren.

B. Ervaringen

De volgende ervaring(en) wil/kan ik bij de kinderen oproepen om de brug te slaan tussen het verhaal c.q. thema en henzelf:

- Wie vind soms ook iets moeilijk op school en vind het dan fijn dat ie hulp krijgt van een ander?
- Heb je wel eens iemand anders geholpen? Hoe?
- Hoe vraag je iemand om hulp? Is het erg om hulp te vragen?

C. Incentief (incentieven)

Voor het oproepen van een ervaring c.q. ervaringen wil ik gebruik maken van het volgende incentive / de volgende incentive:

Ik maak geen gebruik van beloningssystemen.

D. Ik zet als onderwijs-/instructiemiddelen in (landkaart, afbeelding, attribuut, etc.):

- afbeeldingskaart met woorden en gedrag passend bij het dier
- handpop van de bever (ook voor gebruik door de kleuters)
- versje/liedje van de bever (op wijs van ik zag twee beren...)
- samenwerkingsspelletjes (speellokaal)

E. Ik maak gebruik van de volgen werkvorm(en) (vertellen, gesprek, etc.):

- binnen-buiten kring
- kleine groepjes voor de samenwerkingsspellen

F. Afsluiting / Verwerking

- Kinderen maken een tekening van de bever en wat ze daarbij geleerd hebben.
- Kinderen hebben toegang tot de handpop(pen) in de klas en mogen die gebruiken wanneer zij daar behoefte aan hebben. (Bijvoorbeeld: bij het vragen van hulp of bij het werken aan hun taakje.)

6. Eigen reflectie:

- Wat goed verliep in de voorbereiding en uitvoering van de les was:

Ik heb goed doordacht waarom ik de bever aan wou bieden en op welke wijze de bever en zijn gedrag toegankelijk werd voor de kleuters.

- Wat ik nog wil verbeteren wil, is:

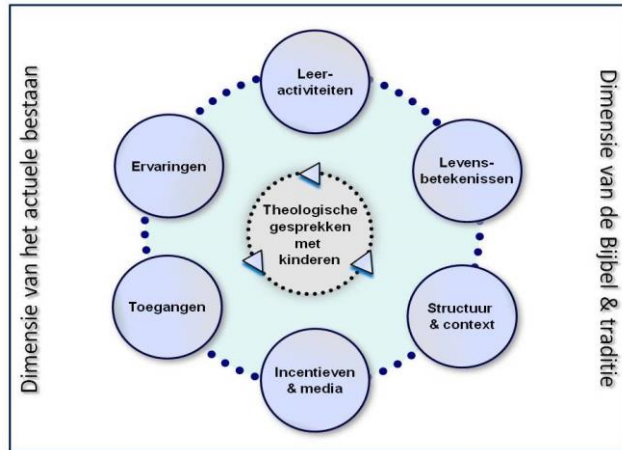
Het bespelen van de handpop.

Les 3: de pauw

Lesvoorbereidingsformulier het model Elementariseren & Wederkerige Ontsluiting

Naam student: Chantal Neef

Schematisch weergave model Elementariseren © Valstar, 2008



3. Keuze van een verhaal of thema:

Het derde dier dat ik heb uitgekozen voor de klas is de pauw. Veel kleuters in mijn LIO klas zijn onzeker over zichzelf en over hun kunnen. Een bijpassend verhaal dat ik hiervoor heb uitgekozen is "de jonge pauw leert een wijze les" (ook wel de pauw en de kabouter). Ook deze heb ik weer vertelt aan de hand van een handpop.

4. Klas en/of leeftijd van de kinderen:

Groep 1/2, van 4-6 jaar.

5. Beschrijf na het bestuderen van je verhaal / thema 'het elementaire'

Leidende vragen:

a. Wat vind je in het verhaal / thema essentieel voor kinderen?

Ik vind het belangrijk dat de kinderen de emoties van de pauw er uit kunnen halen.

Hoe

voelde de pauw zich aan het begin van het verhaal? Hoe zou dat komen? En hoe

voelde hij

zich aan het einde van het verhaal?

~~b. Wat vind je in het verhaal / thema essentieel voor de geloofstraditie (c.q. geloofstradities)?~~

c. Wat vind je in het verhaal van (levens)betekenis (existentieel) voor kinderen?

Ik vind het belangrijk dat de kinderen leren dat ze goed zijn zoals ze zijn. En dat het goed is

om dit ook in te zien bij een ander.

Beantwoord (kort) deze vragen aan de hand van onderstaand schema:

De volgende aspecten uit het verhaal /thema kunnen een essentiële bijdrage bieden aan de ontwikkeling van de kinderen:

Representatief (essentieel) voor de traditie(s) / het vakgebied godsdienst zijn in het verhaal of thema de volgende begrippen of/en aspecten:

- Gevolgen van pesten
- Onzeker voelen
- Voor elkaar op komen
- Complimenteren
- Acceptatie
- Positiviteit

De actuele levensbetekenis van het verhaal of thema voor kinderen van nu is:

- Ieder kind is anders, niemand is het zelfde
- Ieder kind heeft zijn/haar eigen kwaliteiten
- Hoe kun je er voor zorgen dat iedereen zich fijn voelt in de klas?

Welke inhoud(en) (theologische expertise) moet ik als leerkracht (sowieso) binnenbrengen?

- Inbreng van de kinderen accepteren: er is geen antwoord goed of fout
- Kinderen hun verhaal/associatie laten vertellen
- Leren complimenteren

4. In deze les ontdekken de kinderen

In deze les leren de kinderen dat ieder kind anders is, maar ook goed is zoals hij/zij is. We bespreken pestgedrag en de gevolgen daarvan.

5. Invullingen: 'biografische' en didactische elementen uit het model elementariseren

A. Toegangen

a. De kinderen hebben gezien hun actuele ontwikkeling toegang tot het verhaal c.q. thema omdat van een 4-6 jarige verwacht mag worden dat ze rekening met elkaar houden en elkaar

accepteren zoals ze zijn.

b. De kinderen hebben vanuit hun biografie toegang tot het verhaal c.q. thema omdat het bij de kinderen de volgende herkenning(en) oproept: sommige kinderen voelen zich niet

(altijd) fijn in de klas. Soms doordat andere klasgenoten nare dingen tegen ze zeggen.

B. Ervaringen

De volgende ervaring(en) wil/kan ik bij de kinderen oproepen om de brug te slaan tussen het verhaal c.q. thema en henzelf:

- Soms voelen kinderen zich niet zo fijn in de klas. Wie kan daar iets over vertellen?
- Wie heeft er wel eens iets tegen iemand gezegd wat niet zo lief was?
- Wie heeft er wel eens complimenten gegeven aan een ander?

C. Incentief (incentieven)

Voor het oproepen van een ervaring c.q. ervaringen wil ik gebruik maken van het volgende incentief / de volgende incentieven:

Ik maak geen gebruik van beloningssystemen.

D. Ik zet als onderwijs-/instructiemiddelen in (landkaart, afbeelding, attribuut, etc.):

- afbeeldingskaart met woorden en gedrag passend bij het dier
- handpop van de pauw (ook voor gebruik door de kleuters)
- versje/liedje van de pauw (op wijs van ik zag twee beren...)
- complimenten aan elkaar geven.
- complimenten kaartje tekenen voor de gene die naast je zit.

E. Ik maak gebruik van de volgen werkvorm(en) (vertellen, gesprek, etc.):

- Binnen-buitenkring
- tweetallen

F. Afsluiting / Verwerking

Ter verwerking maken de leerlingen een complimenten kaartje voor de gene die naast hun zit
(willekeurige indeling). Ze tekenen wat ze leuk/goed vinden aan iemand.

6. Eigen reflectie:

- Wat goed verliep in de voorbereiding en uitvoering van de les was:

Ik heb de les en de bijbehorende activiteiten goed doordacht en gepland. Kinderen raken steeds meer gewend aan het gebruik van de handpoppen. Ze zijn erg betrokken.

- Wat ik nog wil verbeteren wil, is:

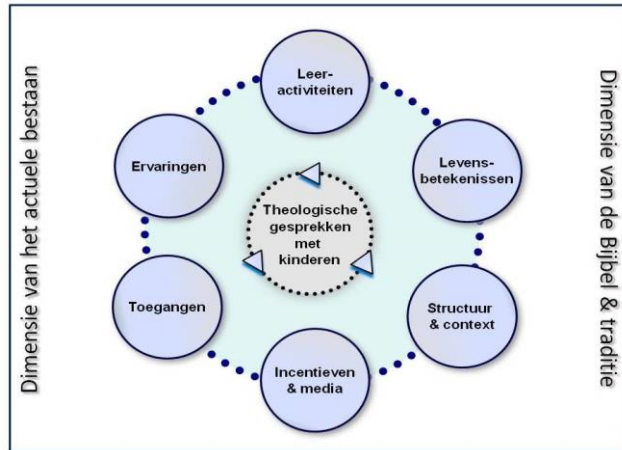
Nog steeds het werken aan het poppenspel. Het gaat al steeds beter.

Les 4: de schildpad

Lesvoorbereidingsformulier het model Elementariseren & Wederkerige Ontsluiting

Naam student: Chantal Neef

Schematisch weergave model Elementariseren © Valstar, 2008



6. Keuze van een verhaal of thema:

Het vierde dier dat ik heb uitgekozen voor de klas is de schildpad. De schildpad in mijn verhaal wil altijd graag aardig gevonden door anderen. Alleen doordat hij soms denkt dat anderen hem niet goed genoeg vinden, kan hij soms dingen doen of zeggen waar hij daarna direct spijt van heeft. Het liefst kruipt hij dan in zijn schild en komt 'ie daar niet meer uit. Samen met zijn vriend de Bever oefent hij om eerst na te denken voor hij iets doet of zegt. En als het dan toch mis gaat, hoe hij er voor kan zorgen dat hij het weer goed kan maken.

Veel kinderen in mijn groep handelen ook voor dat ze eer bij nagedacht hebben waardoor ze vaak dingen doen of zeggen waar zij achteraf direct spijt van hebben. Maar dan is het vaak al te laat. Ze weten zich dan geen houding en worden soms alleen maar bozer waardoor het nog meer uit de hand loopt. Of ze worden hier zo verdrietig van, dat ze niet meer durven te spelen met de andere kinderen.

7. Klas en/of leeftijd van de kinderen:

Groep 1/2, van 4-6 jaar.

8. Beschrijf na het bestuderen van je verhaal / thema 'het elementaire'

Leidende vragen:

a. Wat vind je in het verhaal / thema essentieel voor kinderen?

Ik vind het belangrijk dat ze zien waarom het steeds mis gaat met de schildpad en hoe hij zich

daarna gedraagt of zich voelt.

~~b. Wat vind je in het verhaal / thema essentieel voor de geloofstraditie (c.q. geloofstradities)?~~

c. Wat vind je in het verhaal van (levens)betekenis (existentieel) voor kinderen?

Ik vind het belangrijk dat kinderen leren hoe ze een ruzie kunnen voorkomen of oplossen.

Welke stappen onderneem je? (we herhalen ook de KIVA stappen uit de KIVA methode). Wat

doe je als het toch is mis gegaan? Hoe los je het op? Wat zijn eigenlijk schuldgevoelens?

Beantwoord (kort) deze vragen aan de hand van onderstaand schema:

De volgende aspecten uit het verhaal /thema kunnen een essentiële bijdrage bieden aan de ontwikkeling van de kinderen:

- Schuldgevoelens
- Ruzies
- Elkaar helpen

Representatief (essentieel) voor de traditie(s) / het vakgebied godsdienst zijn in het verhaal of thema de volgende begrippen of/en aspecten:

- Schuldgevoelens
- Oplossingsgericht denken

De actuele levensbetekenis van het verhaal of thema voor kinderen van nu is:

- Wat doe je boos bent?
- Hoe handel je als jij of iemand anders ruzie krijgt?

Welke inhoud(en) (theologische expertise) moet ik als leerkracht (sowieso) binnenbrengen?

- De (KIVA) regels nogmaals aanbieden bij een ruzie o.i.d.
- Luisteren naar de inbreng van de kinderen

4. In deze les ontdekken de kinderen

In deze les leren de kinderen hoe ze moeten handelen bij een ruzie o.i.d. (op school). Welke regels hebben we hiervoor in de klas? Wat doe je als het toch mis gaat? Hoe los je een ruzie op?

5. Invullingen: 'biografische' en didactische elementen uit het model elementariseren

A. Toegangen

a. De kinderen hebben gezien hun actuele ontwikkeling toegang tot het verhaal c.q. thema omdat van een 4-6 jarige verwacht mag worden dat ze leren om op een goede manier met

elkaar om te gaan en wanneer dit niet lukt ze weten wat ze dan kunnen doen.

b. De kinderen hebben vanuit hun biografie toegang tot het verhaal c.q. thema omdat het bij de kinderen de volgende herkenning(en) oproept: ieder kind heeft wel eens een ruzie of akkefietje op school.

B. Ervaringen

De volgende ervaring(en) wil/kan ik bij de kinderen oproepen om de brug te slaan tussen het verhaal c.q. thema en henzelf:

- Wat zijn de KIVA regels als er ruzie of iets anders is?
- Wie heeft wel eens ruzie gehad? Wat deed je toen? Hoe zou je het anders willen doen?
- Wie heeft net als de schildpad ook wel eens iets gezegd of gedaan waar hij direct spijt van had? Wat deed je toen?

C. Incentief (incentieven)

Voor het oproepen van een ervaring c.q. ervaringen wil ik gebruik maken van het volgende incentief / de volgende incentiveven:

Ik maak geen gebruik van beloningssystemen.

D. Ik zet als onderwijs-/instructiemiddelen in (landkaart, afbeelding, attribuut, etc.):

- afbeeldingskaart met woorden en gedrag passend bij het dier
- handpop van de schilpad (ook voor gebruik door de kleuters)
- versje/liedje van de schildpad (op wijs van ik zag twee beren...)

E. Ik maak gebruik van de volgen werkvorm(en) (vertellen, gesprek, etc.):

- Driepraat

F. Afsluiting / Verwerking

Ter verwerking maken de leerling een tekening van hoe ze willen dat er op het plein en in de klas gespeeld wordt zonder ruzie.

6. Eigen reflectie:

- Wat goed verliep in de voorbereiding en uitvoering van de les was:

Het was goed om de KIVA regels nog eens te herhalen. De jongsten kenden deze regels nog niet helemaal. Door de bever bij het verhaal van de schildpad te pakken kwam ook de bever en zijn karakter weer goed naar voren (het samenwerken).

- Wat ik nog wil verbeteren wil, is:

Op een speelse wijze de regels en ruzies met kleuters kunnen naspelen.

© Henk Kuindersma, augustus 2016.

Bijlage 9 – Procesverslag uitvoering praktijk

Hieronder wordt het proces beschreven over de periode februari t/m mei waarin het onderzoek werd uitgevoerd en afgerond. Het proces van het onderzoeksplan is te vinden in paragraaf 3.10.1 en in bijlage 6.

Tijdens de uitvoering van het onderzoek in de praktijk zijn er een aantal onderdelen van het proces, zoals beschreven in paragraaf 3.10.1, aangepast. Hier zijn de kernactiviteiten oriënteren, richten en plannen beschreven.

Uitgevoerde activiteiten

Verzamelen

Om het onderzoek goed te starten zijn allereerst de handpoppen van de Axenroos verzameld. Dit ging moeizamer dan gedacht, doordat het een vrij oude methode is. Vervolgens zijn er gegevens van de leerlingen uit de onderzoeksgroep verzameld. Dit is gedaan aan de hand van verschillende meetinstrumenten: het ecologische model, het observatieformulier Welbevinden Algemeen, de voortgang in het kleutervolgsysteem Dorr en het sociogram.

Analyseren en concluderen

De verzamelde data bevat vaak meer informatie dan nodig is om de onderzoeksvraag en de deelvragen te beantwoorden (van der Donk & van Lanen, 2012). Daarom is er kritisch gekeken naar de verzamelde data en de gebruikte meetinstrumenten. Er is besloten om de onderzoeksgroep te verdelen in twee groepen: leerlingen uit een evenwichtige omgeving en leerlingen uit een minder evenwichtige omgeving. Omdat uit de resultaten bleek dat met name de leerlingen uit de minder evenwichtige omgeving behoefte hadden aan steun in de sociaal-emotionele ontwikkeling, hun mate van ontwikkeling vergeleken met de ontwikkeling van de leerlingen uit de evenwichtige omgeving. Ook is er extra 'ingezoomd' op de eerstgenoemde groep om deze reden. Vervolgens is er besloten om de voortgang in het kleutervolgsysteem Dorr alleen als beginsituatie te gebruiken en niet als meetinstrument. Dit meetinstrument gaf geen goed beeld van de ontwikkeling ten opzichte van de onderzoeksvraag.

Rapporteren en presenteren

De resultaten uit het onderzoek dienen duidelijk weergegeven te worden en toegankelijk te zijn voor een breed publiek. Er is in deze stap onderzocht hoe de resultaten van dit onderzoek het beste gepresenteerd konden worden. Aan de hand van de resultaten worden de deelvragen uit dit onderzoek beantwoord. Iedere deelvraag vergt in dit onderzoek een andere strategie van presenteren om tot een duidelijk antwoord te komen. De voorkomende kenmerken van de kleuters zijn weergegeven aan de hand van een observatietabel met beschrijving. Het antwoord op het verloop van de sociaal-emotionele ontwikkeling is tot stand gekomen door de resultaten van meerdere meetinstrumenten te vergelijken en samen te nemen (zie 'verzamelen' voor de meetinstrumenten) en uiteindelijk is de voortgang gepresenteerd in een staafdiagram en is er een korte uitleg gegeven bij de overige observaties, die de resultaten van het staafdiagram bevestigen. Voor de invloed van de handpoppen op de sociaal-emotionele ontwikkeling is er gebruik gemaakt van een observatietabel en zijn de leerlingen uit de minder evenwichtige leefomgeving vervolgens gepresenteerd in de roos van Axen na een begin- en eindobservatie.

Contactmomenten en participatie onderzoeksgroep

De gehele onderzoekersperiode zijn er contactmomenten geweest met de begeleider van de PABO (C. Cats), de begeleider vanuit de stage (T. Kamps) en de onderzoeksgroep. De contactmomenten tijdens eerste deel van het onderzoek (het onderzoeksplan) zijn weergegeven in bijlage 6.

De contactmomenten tijdens de uitvoering van het onderzoek zijn met name gevoerd met de begeleider van de PABO, de begeleider vanuit de stage, de onderzoeksgroep en met name met één critical friend uit de onderzoeksgroep, Roy Hooiveld. Deze contactmomenten hebben plaats gevonden op Stenden en op de onderzoeksschool en via de telefoon of mail.

Hieronder zijn de contactmomenten tijdens de uitwerking van het praktijkgedeelte (in de periode februari t/m mei) schematisch weergegeven.

			Totaal uren proces onderzoeksplan:	307
Contactpersoon	Datum	Doel	Hoe	Tijd (in uren)
C. Cats	8-02-2018	Overleg start uitvoering praktijkonderzoek.	Gesprek	1
C. Cats	22-03-2018	Voortgang praktijkonderzoek. Problemen waar tegen aan werd gelopen besproken.	Gesprek	1
C. Cats	17-04-2018	Voortgang praktijkonderzoek. Problemen waar tegen aan werd gelopen besproken.	Gesprek	1
C. Cats	17-05-2018	Voortgang praktijkonderzoek. Problemen waar tegen aan werd gelopen besproken.	Gesprek	1
C. Cats	Feb-juni	Voortgang. Feedback etc.	Miltjes	6
T. Kamps	29-01-2018	Achtergrond informatie leerlingen bespreken	Gesprek	2
T. Kamps	5-02-2018	Start van het praktijkonderzoek. Uitleg over gang van zaken.	Gesprek	1
T. Kamps	14-02-2018	Opvallendheden tot nu toe besproken	Gesprek	1
T. Kamps	28-02-2018	Resultaten van afgelopen maand besproken. Gevraagd om eventuele feedback op de lessen.	Gesprek	2
T. Kamps	19-03-2018	Observaties en voortgang besproken	Gesprek	1
T. Kamps	23-04-2018	Observaties en voortgang besproken	Gesprek	1
T. Kamps	7-04-2018	Resultaten besproken	Gesprek	1

Onderzoeksgroep	12-02-2018	Overleg start praktijkonderzoek	Whats-app gesprek	1
	20-03-2018	Voortgang overleg. Elkaar voorzien feedback.	Whats-app gesprek/emails.	3
R. Hooiveld	6-02-2018	Overleg en elkaar opgang helpen: hoe het beste starten.	Samenwerking op school	4
R. Hooiveld	5-03-2018	Voortgang bespreken. Elkaar voorzien van feedback.	Samenwerking op school	3
R. Hooiveld	21-03-2018	Voortgang bespreken. Elkaar voorzien van feedback.	Samenwerking op school	4
R. Hooiveld	12-04-2018	Voortgang bespreken. Elkaar voorzien van feedback.	Samenwerking op school	4
R. Hooiveld	18-05-2018	Voortgang bespreken. Elkaar voorzien van feedback.	Samenwerking op school	4
R. Hooiveld	Feb-juni	Elkaar voorzien van feedback.	Whats-app/ telefoon/mail contact	10
			Totaal	52 uur

Leerproces

De overige 61 uur zijn ruimschoots besteed aan het eigen leerproces tijdens de uitvoering van het onderzoek. De onderzoekscyclus heeft de gehele periode een goede houvast geboden tijdens het onderzoek. Met name in de laatste stappen: het verzamelen, analyseren en concluderen en rapporteren en presenteren hebben geleid tot leeropbrengsten door het tegenkomen van verschillende knelpunten. Deze zijn per stap hierboven al kort beschreven.

Tijdens het verzamelen van de gegevens werd al gauw duidelijk dat niet alle geplande meetinstrumenten even goed aansloten bij de verwachtingen van de onderzoeker. Hierdoor was de onderzoeker genooddaakt om enkele meetinstrumenten een andere invulling te geven, zoals alleen het gebruiken van de opgedane gegevens als beginsituatie of ter vergelijking van de resultaten van de andere meetinstrumenten. Ook is er een nieuw meetinstrument gebruikt om een duidelijk resultaat weer te geven (de roos van Axen). Tijdens de uitvoering van het onderzoek ondervond de onderzoeker hoe kort de onderzoekersperiode was. Hierdoor was de onderzoeker genooddaakt om de keuze te maken om een aantal dieren van de Axenroos aan te bieden in plaats van alle. Tijdens het geven van de lessen werd duidelijk dat de dieren een grote invloed op de kleuters hebben: ze spreken de kleuters aan, zorgen voor geborgenheid bij veel kleuters en er was een vooruitgang te zien in hun sociaal-emotionele ontwikkeling. Uit deze succeservaring werd ook een leerproces gehaald: in de toekomst worden de dieren van de Axenroos weer aangeboden, maar dan in de vorm van thema's waarin de dieren compleet in het middelpunt staan en niet alleen als les, zodat er nog meer ontwikkelingsopbrengsten behaald kunnen worden.

Als onderzoeker heb ik ervaren dat het belangrijk is om de genomen stappen en de behaalde resultaten goed te analyseren en voor mijzelf vast te stellen of de resultaten voldoen aan mijn verwachtingen. Ik heb geleerd om kritisch naar mijzelf en mijn lesgeven te kijken en

hierop te anticiperen (door een stap extra te nemen: innovatiecyclus). Door dit regelmatig te doen, heb ik veel succeservaringen opgedaan. Mijn knelpunten hebben geleid tot een goed leerproces en deze succeservaringen.

Totale urenverantwoording:

Onderdeel	Totaal
Proces onderzoeksplan	307
Contactmomenten praktijkgedeelte	52
Leerproces (/uitvoering)	61
	420