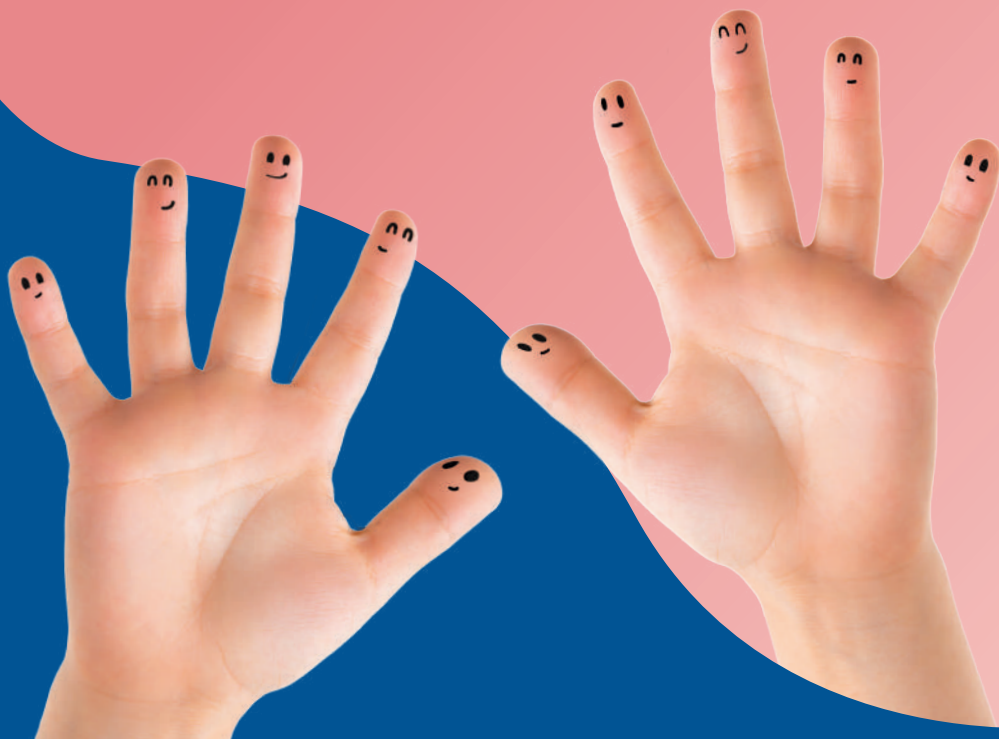


Samenleven en belonging in de kleuterklas

Wegwijzers in het ondersteunen
van kleuters en hun relaties



Samenleven en belonging in de kleuterklas

Wegwijzers in het ondersteunen
van kleuters en hun relaties

Caroline Vancraeyveldt
Ilse Aerden
Anne Slaets

Je kan naar dit boek verwijzen als volgt:
Vancraeyveldt, C., Aerden, I., & Slaets, A. (2025).
*Samenleven en belonging in de kleuterklas. Wegwijzers in het ondersteunen
van kleuters en hun relaties*. Expertisecentrum Education & Development |
UCLL Research & Expertise

Inhoud

10 Een woordje vooraf

16 Deel 1: onderzoek over belonging in de kleuterklas

17 Waarom onderzoek naar belonging?

18 Hoe zijn we in dit onderzoek te werk gegaan?

28 Deel 2: kernboodschappen voor belonging in de kleuterklas

30 Kernboodschap 1: bepaal basisregels voor samenleven in je klas. Maak expliciet wat je belangrijk vindt.

31 Kernboodschap 2: geef vertrouwen aan kleuters op sociaal vlak. Kleuters zijn sociale 'agents'.

32 Kernboodschap 3: wacht even met tussenkomen en kijk ... misschien reguleren de kleuters zichzelf en elkaar?

33 Kernboodschap 4: belonging is niet altijd peis en vree. Conflicten kunnen en mogen er zijn!

34 Kernboodschap 5: kijk breder dan individuele competenties. Speel in op de groepsdynamiek.

35 Kernboodschap 6: werken aan sociaal-emotionele ontwikkeling en taal gaan hand in hand.

37 Kernboodschap 7: de ruimte en het materiaal in de klas beïnvloeden de belonging van kinderen.

38 Kernboodschap 8: bekijk tegengestelde belangen vanuit verschillende perspectieven.

40	Deel 3: verdiepende praktijkverhalen
41	Even wat context
42	Praktijkverhaal 1: iedereen zoekt zijn plekje in de bouwhoek (oudste kleuters)
60	Praktijkverhaal 2: het poppenhuis (oudste kleuters)
67	Praktijkverhaal 3: slingeren (oudste kleuters)
78	Praktijkverhaal 4: conflict in de bouwhoek (oudste kleuters)
99	Praktijkverhaal 5: de muziekinstrumentjes (jongste kleuters)
 106	 Deel 4: praktijkideeën
107	Even wat context
108	Praktijkidee 1: de gouden weken (jongste kleuters)
115	Praktijkidee 2: de relaties van je kleuters in kaart brengen (jongste kleuters)
124	Praktijkidee 3: poppenspel om conflict bespreekbaar te maken (jongste kleuters)
 132	 Deel 5: theoretische wenken
134	Ik – jij – wij: hoe kijken naar relaties tussen kleuters in de klas?
135	De politics of belonging
135	Sense of belonging
136	Politics of belonging
137	Communities
142	Wat is de rol van de kleuters in belonging?
142	Waarom je de rol van de kleuters in belonging niet mag onderschatten
144	Agency van kleuters: de kleuter als actieve sociale partner
145	Wat zeggen kleuters zelf over relaties en belonging in de klas?
148	En wat met kleuters die hun stem minder laten horen?
150	Wat is de rol van de leerkracht in belonging?
151	Democratische regels in de klas

155	De rollen van de leerkracht voor belonging in de kleuterklas
155	De leerkracht als autoriteit
157	De leerkracht als rolmodel
159	De leerkracht als creator van de leeromgeving
160	Deel 6: praktische handvaten voor de leerkracht
162	Stap 1: observeer en interpreteer relaties en belonging in het hier en nu
167	Stap 2: faciliteer belonging en relaties tussen kleuters in je klas
167	Zet in op basisregels
168	Zet in op nabijheid
169	Denk na over leerkansen in je aanbod om elkaar beter te leren kennen
172	Denk na over klasorganisatie en consequenties voor peer-rela- ties
174	Maak bewust gebruik van de klasruimte en materialen
175	Stap 3: kom tussen waar je vermoedt dat jouw rol het verschil kan maken
175	Onmiddellijk tussenkomen
178	Uitgesteld tussenkomen
180	Deel 7: reflectie-oefeningen
182	Reflectie-oefening 1: de relaties van je klas in beeld
186	Reflectie-oefening 2: misvattingen rond de kernboodschappen
192	Reflectie-oefening 3: dilemma's rond democratische regels
196	Referenties
204	Over de auteurs
206	Dankwoord

EEN WOORDJE VOORAF



Beste kleuterleerkracht, zorgcoördinator, directie, lerarenopleider, opvoeder, ...

Beste iedereen die de socio-emotionele ontwikkeling van kleuters interessant én belangrijk vindt,

Beste JIJ dus,

In dit inspiratieboek hebben we het in het bijzonder over ‘*belonging*’ in de kleuterklas. Er zijn verschillende vertalingen van dit Engelse woord mogelijk naar het Nederlands.

De auteurs Johansson en Rosell (2021) gebruiken de ‘*sense of belonging*’ om te verwijzen naar erbij horen, zich thuis voelen, verbondenheid, een plaats hebben in de klas, ... Het is een fundamenteel menselijke behoefte om erbij te horen, meer nog: het is een basisrecht. Als kleuterleerkrachten voelen we ons dan ook verantwoordelijk voor de *belonging* van elke kleuter in onze klas. Maar de realiteit toont dat dit niet altijd peis en vree is, en dat het soms echt zoeken is hoe je als kleuterleerkracht de *belonging* in je groep kunt ondersteunen. Ook blijkt uit onderzoek dat we er meestal wel van uitgaan dat alle kleuters erbij horen in onze klas, maar dat dit minder waar is dan we denken. Kleuters die afwijken van de groepsnorm worden vaak uitgesloten, vooral als de leerkracht niet kijkt.

In dit inspiratieboek nemen we jullie dan ook mee in de ‘*politics of belonging*’. We tonen aan hoe machtsrelaties en sociale posities reeds bij kleuters het gevoel van verbondenheid in de klas beïnvloeden (Johansson & Rosell, 2021). We bespreken wat wij als leerkracht hier wel of niet bij te

doen hebben én hoe dit kan met ruimte voor de stem, keuze en eigenaarschap (agency) van alle kleuters in de klas (Slaets & Stroobants, 2022).

Dit inspiratieboek is het resultaat van praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek vanuit het expertisecentrum Education & Development van Hogeschool UCLL. In het inspiratieboek proberen we praktijkverhalen en praktijkideeën uit de kleuterklas te linken aan de literatuur en de analyses die we gemaakt hebben op basis van de verzamelde gegevens. De voorbeelden zijn ‘zo kan het ook’ (examples of good practice) en NIET ‘zo moet het’ (good practices). Dat wil zeggen dat ze het leven in de klas tonen zoals het is: met vallen en opstaan, maar met een diepe passie voor het welzijn van alle kleuters. Deze voorbeelden zijn allemaal echt gebeurd maar gepseudonimiseerd uit respect voor de deelnemende kinderen en leerkrachten. Belonging is en blijft een gevoelig onderwerp waar we omzichtig mee willen omspringen. Ook de foto’s werden waar nodig ‘geblurred’ omwille van dezelfde reden. We hopen dat deze voorbeelden en de duiding erbij jullie kunnen inspireren om de belonging in jullie eigen kleuterklas te bekijken en te versterken waar nodig. En dat de stem van de kinderen daarin mag meeklinken!

Dat dit boek jullie mag inspireren en uitnodigen tot reflectie!

Ilse, Anne, & Caroline
Maart 2025

Onderzoeksgroep: Education & Development van Hogeschool UCLL



Het inspiratieboek is gratis te downloaden op
<https://research-expertise.ucll.be/nl/education-and-development/output>



Het inspiratieboek wordt in beperkte oplage gedrukt met de financiële hulp van CERA: www.cera.coop/nl/particulieren/steun-aan-samenleving/ambities

Opbouw van dit inspiratieboek



Deel 1: onderzoek

We leggen uit waarom onderzoek naar belonging in de kleuterklas zo belangrijk is. Daarnaast beschrijven we hoe we in dit onderzoek te werk zijn gegaan.

Deel 2: kernboodschappen

Dit deel omvat een korte beschrijving van de belangrijkste boodschappen omtrent belonging in de kleuterklas die we willen meegeven in dit inspiratieboek. Zij zijn het resultaat van onze literatuurstudie, analyses van de onderzoeksgegevens en uitwisseling van (praktijk)ervaringen met iedereen die in dit onderzoek betrokken was. Zij geven richting aan het denken en werken aan belonging in de kleuterklas.

Deel 3: verdiepende praktijkverhalen

We nemen jullie mee in onze praktijkervaringen vanuit verschillende verhalen. Zij dienen vooral ter inspiratie, als uitnodiging tot diepere reflectie op de eigen praktijk en als voer voor dialoog in schoolteams.

Deel 4: praktijkideeën

We zoomen in op enkele concrete praktijktips. Deze kunnen inspireren of zijn zelfs direct toepasbaar in je eigen klaspraktijk.

Deel 5: theoretische wenken

We beschrijven het theoretisch kader dat in de praktijkverhalen en praktijk-ideeën verwerkt is. We duiden hoe we kijken naar relaties tussen kleuters in de klas. Daarnaast leggen we uit wat we verstaan onder de sense of belonging en de politics of belonging. We bespreken achtereenvolgens de rol van de kleuters en van de leerkracht in belonging.

Deel 6: praktische handvaten voor de leerkracht

We maken de rol van de leerkracht in belonging in de kleuterklas concreter. We bespreken het belang van observeren, faciliteren en tussenkomen in functie van belonging.

Deel 7: reflectie-opdrachten

Deze opdrachten helpen je om je eigen kleuterklas onder de loep te nemen. Hoe ga jij werken aan belonging in je klaspraktijk?



DEEL 1

ONDERZOEK OVER BELONGING IN DE KLEUTERKLAS



Waarom onderzoek naar belonging?

De samenleving is toenemend verdeeld. Woorden zoals populisme, oorlog, klimaatverandering, ongelijkheid, minderheden-meerderheid maken deel uit van onze dagelijkse realiteit. **Of je ‘erbij hoort’ en waar je dan ‘bij hoort’ is meer en meer belangrijk.** Misschien denk je dat deze realiteit nog niet van tel is voor kleuters? Misschien wil je hen er bewust nog even van weg houden omdat ze nog zo klein zijn? Toch is dit niet altijd mogelijk. De maatschappelijke dynamieken werken vaak door in de kleuterklas. Bovendien merken experts op dat het kleuteronderwijs een cruciale rol kan spelen, bijvoorbeeld in het positief en actief leren omgaan met de uitdagingen rond diversiteit (Dierickx et al., 2023). In de kleuterklas wordt dan ook de basis gelegd van het leren samenleven. Vriendschappen zijn voor kleuters proeftuinen in het leren omgaan met delen, competitie, zorgen voor een ander, en met conflicten (Bulckaert et al., 2023). Ook de kleuters noemen vriendschap en erbij horen als voorwaarden om zich thuis te voelen in de klas (Einarsdóttir, 2023). Reden genoeg om hierover meer in de diepte te leren!

“

Relaties met leeftijdsgenoten zijn geen luxe; ze zijn noodzakelijk. Om de ontwikkeling van kinderen te begrijpen, moet je relaties met leeftijdsgenoten begrijpen.

- vrij vertaald Bukowski, Laursen, & Rubin (2019)

Hoe zijn we in dit onderzoek te werk gegaan?

Ons onderzoek is een **collaboratief** onderzoek. We werkten met duo's en trio's. Daarbij werd één onderzoeker-lerarenopleider telkens gekoppeld aan één kleuterklas (met één of twee klasleerkrachten).

Samen met de **leerkrachten** en de **kleuters** uit hun klas probeerden we zicht te krijgen op wat belonging in de klas concreet betekent. Hiertoe zijn we als onderzoeker-lerarenopleiders in schooljaar 2022-2023 op regelmatige basis als 'hulpjuf' in de klassen van de deelnemende leerkrachten aanwezig geweest. We deden mee met activiteiten, observeerden, maakten filmpjes en bespraken onze observaties en filmpjes met de klasleerkrachten. We dachten mee na over activiteiten om de stem van de kleuters beter te kunnen horen en we voerden deze activiteiten mee uit. Dit leverde onvergetelijke leerervaringen en boeiende discussies op.

Hieronder stellen we de klassen en hun leerkracht(en) aan jullie voor. Om ieders privacy te respecteren, gebruiken we pseudoniemen.

- ✓ Juf Heleen is leerkracht van de tweede en derde kleuterklas (graadsklas) van een stadsschool. Deze school heeft een heel divers en anderstalig publiek. Ze werken nauw samen met diverse diensten in hun buurt. Caroline Vancraeyveldt, lector in de bachelor-na-bachelor Buitengewoon onderwijs en onderzoeker in Education & Development Hogeschool UCLL, werkte een jaar nauw samen met Heleen en haar klas. De ervaringen in haar klas vormden de basis voor praktijkverhalen 2 en 4 (zie deel 3).

- ✓ Juf Sara en juf Alice vormen een duo-baan van een tweede en derde kleuterklas (graadsklas). Heel bijzonder in de werking van deze school is de bosklas. Achter de school ligt een bos waarin de kleuters elke week twee halve dagen gaan spelen en leren. Ilse Aerden, lector in de bachelor-na-bachelor Zorgverbreding en remediërend leren en onderzoeker in Education & Development Hogeschool UCLL, mocht een jaar wekelijks bijna één dag mee komen participeren. De ervaringen in deze klas vormden de basis voor praktijkverhalen 1 en 3 (zie deel 3).
- ✓ Juf Ine is leerkracht van een eerste kleuterklas. De kleuterverstiging van de school is gelegen in een rustige wijk. Anne Slaets, lector in de educatieve bachelor Kleuteronderwijs en onderzoeker in Education & Development Hogeschool UCLL, mocht met regelmaat deelnemen in haar klas. De ervaringen in deze klas vormden de basis voor de praktijkideeën in dit inspiratieboek (zie deel 4).

We deelden per klas onze bevindingen met de andere deelnemende leerkrachten en een kritische vriend uit hun school. Zij waren onze **‘interne klankbordgroep’**. In een latere fase deelden we de bevindingen ook met leerkrachten die helemaal niets met het onderzoek te maken hadden. Zij waren onze **‘externe klankbordgroep’**. We gebruikten daarbij veel videomateriaal dat een boeiend uitgangspunt voor discussie vormde. Zo kwamen we op het spoor van wat leerkrachten en kleuters echt belangrijk vinden in de relaties tussen kleuters en welke overtuigingen aan de basis liggen van de keuzes die gemaakt worden in de klas. Deze bevindingen legden we opnieuw voor aan de **stuurgroep** van ons project die een drietal keer samen kwam. In deze stuurgroep deelden onderzoekers, lerarenopleiders en onderwijsprofessionals daarbij hun reflecties en maakten samen keuzes over het verdere verloop van ons onderzoeksproces.



In de podcast-aflevering 'Samenleven en belonging in de kleuterklas' (**podcast Buiten de Lijntjes**) vertellen leerkracht Heleen en onderzoeker-lerarenopleider Caroline Vancraeyveldt over dit boeiende onderzoeksproces. Het is een must hear voor wie geïnteresseerd is in collaboratief onderzoek en in belonging in de kleuterklas.



Daarnaast schreven we onze werkwijze uit in het blogbericht 'Zij doen het! Kleuterleerkracht en lerarenopleider hand in hand' dat op 9/10/2024 op blog Kleutergewijs is verschenen. Het blogbericht kan je hieronder lezen of kan je consulteren via de qr-code.

Hopelijk mag dit jullie inspireren om collaboratief onderzoek te doen in de praktijk!



Zij doen het! Kleuterleerkracht en lerarenopleider hand in hand

Wanneer leerkracht en lerarenopleider de krachten bundelen

Ine en Anne Slaets mochten enige tijd terug uit eerste hand ondervinden hoe leerrijk, inspirerend én motiverend het is om als onderzoekende leerkracht en lerarenopleider nauwer samen te werken. In dit blogbericht lees je over hun aanpak, ervaringen en tips.



Even wat context: de minister vraagt om meer samen op te leiden

Op 16 november 2023 ondertekenden Minister Ben Weyts en de hogescholen en universiteiten een engagementsverklaring om samen in te staan voor meer onderwijskwaliteit.

De kern van dit nieuwe pact is meer samenwerking tussen opleidingen en scholen, meer gezamenlijke verantwoordelijkheid en samen professionaliseren van mentoren, schoolleiders én leraren-opleiders.

Dit kan uiteraard op verschillende manieren: door grotere projecten die menige mensen uit het onderwijsveld samenbrengen, maar ook door kleine, praktijkgerichte samenwerkingsverbanden, bijvoorbeeld in een gezamenlijk of collaboratief praktijkonderzoek waarin een leerkracht en een lerarenopleider samen vanuit een gedeelde interesse en nieuwsgierigheid een stukje praktijk onderzoeken.

Het verhaal van Ine en Anne

Ine is leerkracht kleuteronderwijs bij de driejarigen in de wijkafdeling van een kleuterschool en Anne is pedagoog in de educatieve bachelor Kleuteronderwijs van Hogeschool UCLL in Leuven.

Met begeleiding van het expertisecentrum Education & Development (Hogeschool UCLL) stapten zij – samen met nog twee andere duo's van leerkrachten en lerarenopleiders – in een collaboratief onderzoeksproject rond '*relaties tussen kleuters in de klas*'.

Een collaboratief onderzoek heeft als belangrijkste uitgangspunt dat er sprake is van een gedeeld engagement, van samen kennis ontwikkelen en tot nieuwe inzichten komen (Pramling Samuelson, 2023). In dit geval werken de leerkracht en lerarenopleider zij aan zij vanuit een samen afgesproken focus. Zo kom je tot praktijkgericht onderzoek mét onderwijsprofessionals en niet over hen. Dit vanuit het tijdloze idee dat "stakeholders die belang hebben bij de uitkomsten van een proces of die door die uitkomsten worden geraakt, het recht zouden moeten hebben om invloed uit te oefenen op dat proces" (Guba & Lincoln, 1989). De leerkracht maakt dus actief deel uit van de invulling, het opzet en de uitvoering van onderzoek dat plaatsvindt in zijn of haar eigen klas. Onderzoekswerk dat op die manier tot stand komt, biedt mooie kansen om meer relevante en bruikbare informatie op te leveren voor de realiteit van de kleuterklas (Wong, 2009).

Aan het begin van het schooljaar spraken Ine en Anne vaste momenten af waarop Anne kwam meedraaien in de klas van Ine. Een woensdag bleek voor beiden het beste te passen. Anne participeerde die woensdagen aan het klasgebeuren bij Ine en probeerde hierbij het relationeel gedrag van de kleuters te observeren en waar mogelijk ook op film vast te leggen.

Om de twee weken namen Ine en Anne de tijd om de verzamelde observaties en filmfragmenten te bespreken en te analyseren, elk vanuit hun eigen expertise, ervaringen en theoretische kaders. Deze gesprekken leidden geleidelijk aan tot een meer gerichte observatiefocus, namelijk het '*conflictgedrag bij kleuters tijdens vrij spel*'.

Op het einde van het eerste semester kwamen Ine en Anne samen tot enkele vragen om in de loop van het tweede semester praktijkgericht te onderzoeken. Ze kozen onder meer voor:



Hoe kijken kleuters zelf naar conflictsituaties? En hoe kunnen we van veel voorkomende conflicten in de kleuterklas leermomenten maken?

Deze onderzoeksvragen werden voorgelegd en besproken in een intervisiegroep met de andere onderzoeksduo's uit het project. Zij stonden niet alleen garant voor een kritische bril, maar brachten ook ideeën aan voor mogelijke praktijkinterventies.

Om tot een antwoord te komen op die meer gefocuste onderzoeksvragen ontwikkelden Ine en Anne een concrete methodiek rond *'poppenspel en relationele vaardigheden'*. Samen stonden ze in voor het uitproberen en verder verfijnen van deze werkvorm.

Wat ze ervaaarden, opmerkten en leerden, deelden ze eerst opnieuw met de intervisiegroep, die eerder ook al de rol van kritische vriend op zich nam. Die afstemming was belangrijk in het proces van samen onderzoeken. Kritische vriendschappen bieden fijne kansen om samen te reflecteren op het werk en om kennis en vaardigheden te versterken (Wong, 2009).

Daarna kregen hun onderzoeksresultaten een plek in het onderwijsmagazine *Klasse*, in het vakblad *De wereld van Het Jonge Kind*, en op de blog *Kleutergewijs* (zie deel 4). Het delen van resultaten en opgedane inzichten maakt immers deel uit van onderzoek. Zo inspireren ook praktijkonderzoekers niet alleen elkaar maar ook een breder doelpubliek.

Zowel Ine als Anne ervaaarden deze manier van 'samen onderzoeken' als een enorme meerwaarde. Voor Ine was het vooral boeiend dat het gedrag van haar kleuters geobserveerd én geanalyseerd werd vanuit een andere, nieuwe bril. Ook voelde zij zich door deze samenwerking gesteund om nieuwe dingen uit te proberen. Voor Anne was het dan weer enorm leerrijk om als lerarenopleider in een kleuterklas mee te mogen observeren, denken én ook doen. Deze ervaring gaf haar veel inspiratie om toekomstige leraren nog

beter voor te bereiden op de praktijk van het lesgeven. Beiden vulden elkaar aan en leerden van elkaars ervaring en expertise.

Ine: "Het was heel boeiend om een zicht te krijgen op de relationele vaardigheden van mijn kleuters vanuit andere ogen en om de vragen die ik hierbij had systematisch met iemand te kunnen onderzoeken. Het samen uittekenen en bespreken van de relaties tussen mijn kleuters maakte mij bewuster van de relationele positie van elke kleuter in mijn klas en deed me ook nadenken over welke rol ik hier als leerkracht al dan niet in te spelen heb."

Ine: "Het verraste me hoe goed mijn kleuters al in gesprek konden gaan over vriendschap en relaties. Uit de samenwerking met Anne leerde ik dat kleuters – hoe klein ze ook zijn – een krachtige stem kunnen hebben in het relationele gebeuren van je klas. We mogen hen hier niet in onderschatten. Hier zal ik in mijn praktijk nog meer ruimte voor maken."

Ine: "Door Anne durfde ik meer uit mijn comfortzone komen en voelde ik mij gesterkt om nieuwe dingen uit te proberen. We deden dit samen. Samen kwetsbaar, samen leren, samen groeien."

Anne: "Het is zo leerrijk om als lerarenopleider ook echt mee te draaien in de klaspraktijk. Je krijgt hierdoor een realistischer beeld van de job en kunt hierdoor ook actuele praktijkvoorbeelden integreren in je lessen."

Anne: "Ik ontdekte in de klas van Ine hoe cruciaal de eerste weken van het schooljaar zijn om 'elkaar te leren zien' en te werken aan een 'sense of belonging'. Hierdoor heb ik in mijn lessen aan de hogeschool de keuze gemaakt om uitgebreider stil te staan bij de eerste 'gouden weken' van het schooljaar. Uiteraard vanuit het idee dat dit iets is waar je het hele jaar op verder bouwt."

Anne: "Ik had wel veel ideeën over hoe we kleuters in gesprek konden laten gaan over conflicten, maar merkte dat Ine bij de praktische uitvoering ervan aan dingen dacht waar ik niet bij stil had gestaan. Het was fijn om elkaar hier aan te vullen."

Het was daadwerkelijk een traject van samen ontdekken, ontwikkelen en ontplooiën.

Een samenwerking die resulteerde in een win-win-win (x3!) situatie: een eerste win voor de leerkracht, een tweede win voor de lerarenopleider, en uiteraard ook een derde win voor de kleuters zelf. Want zij hebben alleen maar baat bij onderwijs waarin experts en ervaringsdeskundigen de krachten bundelen om te zorgen voor de meest warme en krachtige leeromgeving om in op te groeien.

Tips voor een succesvolle samenwerking leerkracht-lerarenopleider

Ine en Anne ervoeren dat ze door hun krachten te bundelen, hun grenzen van kennis en kunde konden verleggen om zo samen onderwijs te verbeteren. Maar, laat ons eerlijk zijn, een samenwerking tussen twee professionals, elk met een andere achtergrond, loopt zeker niet vanzelf. Het vraagt een zekere mindset en aanpak om zo'n 'collegiale relatie' succesvol te maken (Wong, 2009).

Ine en Anne delen hier graag hun tips:

- ✓ Vertrek vanuit **gelijkwaardigheid**, wees oprecht geïnteresseerd in elkaar vanuit het idee dat jullie allebei een even belangrijke rol en bijdrage hebben in dit onderzoek. Luister goed naar elkaar. Luister naar elkaars observaties, interpretaties, vragen, ideeën... en ga hierover in gesprek vanuit een nieuwsgierige én leergierige bril. Sta open om van, voor en met elkaar te leren. Met andere woorden: leg samen de idee dat de onderzoeker/lerarenopleider de expert is aan de kant (Pramling Samuelsson, 2023).
- ✓ Creëer een **veilig klimaat** waarin iedereen zich op zijn/haar gemak voelt en ook vrij zijn/haar mening, ideeën of feedback kan geven. Benader elkaar op een waarderende manier en erken elkaars kennis, vaardigheden en inspanningen. Durf je hierbij ook kwetsbaar op te stellen, durf toe te geven als je iets (nog) niet weet of kan. Het tonen van kwetsbaarheid helpt bij het opbouwen van vertrouwen en verbinding.

- ✓ Stel van meet af aan **duidelijke doelen** en maak ook heldere afspraken. Vermijd dat jullie allebei andere verwachtingen hebben over de samenwerking. Kom overeen welke doelen jullie voorop stellen en bespreek wat jullie nodig hebben (zowel inhoudelijk als praktisch) om tot een succesvolle samenwerking te komen.
- ✓ Houd rekening met het principe van **geven en nemen** en heb oog voor elkaars professionele noden binnen deze samenwerking. Bewaak dat jullie, elk vanuit jullie eigen achtergrond en expertise, kunnen leren en groeien doorheen de samenwerking. Probeer elkaars groeimotor te zijn.
- ✓ Wees bereid om **ongekende paden** te bewandelen en elkaar hierin te steunen. Voor de leerkracht kan het best spannend zijn om naast de leerlingen, ook plots een lerarenopleider met andere/nieuwe inzichten of ideeën in de klas te hebben. De lerarenopleider treedt – door effectief mee te draaien met het dagelijkse klasgebeuren – ook buiten zijn/haar comfort zone. Heb een open blik, met veel begrip voor elkaar en vertrouwen in jullie gezamenlijke leerproces.
- ✓ Bouw voldoende tijd in voor **gesprek/dialogoog** met elkaar over wat jullie zien, denken en doen doorheen het onderzoeksproces. Ook een frisse blik van anderen hierop kan jullie praktijkonderzoek nog versterken. Wees je bewust dat hier tijd voor maken niet zo evident is wanneer je de hele dag in de klas verwacht wordt. Het vraagt best wat motivatie én creativiteit om dat goed in te plannen. Misschien kan je leidinggevende hier voor extra ruimte maken in je takenpakket? Durf dit zeker voor te stellen!



DEEL 2

KERNBOOD- SCHAPPEN VOOR BELONGING IN DE KLEUTERKLAS

Acht kernboodschappen



Deze kernboodschappen vatten samen wat we leerden uit onze literatuurstudie (zie deel 5), de analyse van de gegevens uit de deelnemende kleuterklassen (zie deel 3 en 4) en de vele gesprekken die we met leerkrachten en met elkaar hebben gevoerd. Het zijn onze conclusies over belonging en relaties in de klas die we graag meegeven aan jullie. Ze tonen onze kijk op wat belangrijk kan zijn voor goed relatiebeleid in de kleuterklas. Ze vormen tevens de rode draad in de praktijkverhalen en praktijkideeën die je verder in dit inspiratieboek kan terugvinden.

Kernboodschappen

1. Bepaal basisregels voor het samenleven in je klas. Maak expliciet wat je belangrijk vindt.
2. Geef vertrouwen aan kleuters op sociaal vlak. Kleuters zijn sociale 'agents'.
3. Wacht even met tussenkomen en kijk ... Misschien reguleren de kleuters zichzelf en elkaar?
4. Belonging is niet altijd peis en vree. Conflicten kunnen en mogen er zijn!
5. Kijk breder dan individuele competenties. Speel in op de groepsdynamiek.
6. Werken aan sociaal-emotionele ontwikkeling en taal gaan hand in hand.
7. De ruimte en het materiaal in de klas beïnvloeden de belonging van kinderen.
8. Bekijk tegengestelde belangen vanuit verschillende perspectieven.



Kernboodschap 1

Bepaal basisregels voor het samenleven in je klas. Maak expliciet wat je belangrijk vindt.

Kleuters kennen niet als vanzelfsprekend de sociale regels. Het gaat om leerprocessen die doorheen verschillende ervaringen groeien. Kinderen die zich niet aan regels houden, zijn niet 'stout' maar zijn lerende. Voor veel (nieuwe) kleuters is niet alleen de school, maar ook het functioneren in groep nog vreemd, zeker het functioneren in een klasgroep. Dit vraagt aanpassing, elk schooljaar opnieuw. Het vraagt ook **oefening**. Zeker als er grote verschillen zijn tussen kleuters of als er bijvoorbeeld thuis andere sociale regels gelden.

De basisregels voor samenleven kunnen op verschillende manieren uitgedrukt worden in een klas, maar komen in essentie vaak neer op **respect** hebben voor jezelf, voor de ander en voor de materiële omgeving. Het is ook zeker zinvol om de basisregels visueel te maken, zodat ze steeds zichtbaar aanwezig zijn.

Wees je er daarnaast vooral van bewust dat je als volwassene een **referentiefiguur** bent voor een klimaat van samenwerking in de klas. Investeer in relaties met kleuters en tussen kleuters en maak hierbij ook voor jezelf concreet hoe je deze basisregels wil voorleven. Zo zijn de regels ook 'voelbaar' aanwezig in jouw klas.



Kernboodschap 2

Geef vertrouwen aan kleuters op sociaal vlak.
Kleuters zijn sociale 'agents'.

Kleuters worden vaak onderschat in de rol die ze zelf ook kunnen opnemen op sociaal vlak. Al op hele jonge leeftijd (zelfs als baby's) zijn ze zich bewust van anderen en zijn ze gericht op reacties van de ander. Kleuters zijn per definitie 'agents' in hun eigen relaties.

Hoewel het aan de leerkracht is om de basisregels in het omgaan met elkaar uit te tekenen (zie kernboodschap 1), zijn daarna, in de dagdagelijkse uitvoering, de **kleuters betrokken partij**. Het (leren) omgaan met elkaar is een proces dat je enkel samen kan afleggen. Je kan het niet voor hen in de plaats doen omdat je er ook niet altijd bij bent of niet alles gezien hebt. Daarnaast is het voor kleuters een belangrijk **leerproces** om zelf een plaatsje te zoeken in de groep en zich te verhouden tot de anderen. Je kan hen hierin wel stimuleren en ondersteunen door goed te kijken en luisteren naar kinderen en te leren over wat zij zelf belangrijk vinden. Zelfs de jongste kleuters kunnen dit al aangeven. En dat kan soms verschillen met wat je zelf als leerkracht verwacht.



Kernboodschap 3:

Wacht even met tussenkomen en kijk ...

Misschien reguleren de kleuters zichzelf en elkaar?

Er is niet altijd onmiddellijke tussenkomst nodig van de leerkracht. Zelfs jonge kinderen kunnen aanvoelen wanneer iemand bijvoorbeeld verdrietig is en kunnen, ook wanneer de leerkracht het niet gezien heeft, initiatief nemen om te troosten. Dit ligt in lijn met kernboodschap 2. Wacht dus even af en kijk hoe ze het zelf aanpakken.

Anderzijds zijn tussenkomsten soms wel nodig, maar dat betekent nog niet dat ze tot het gewenste resultaat leiden. Je mag **het effect** van jouw eigen tussenkomst **niet onderschatten**, maar ook **niet overschatten**. Bijvoorbeeld als je een kleuter vraagt om niet te roepen, dan is het effect vaak tijdelijk. Maar misschien heeft een andere kleuter in de hoek dit ook gehoord en herhaalt hij dit nog eens. Andere kleuters kunnen zo even de rol van de leerkracht overnemen... en dat heeft soms meer effect.

Het uitblijven van (lange termijn) effecten van je tussenkomst kan te maken hebben met jouw **overtuigingen** die verschillen van de waarden van de kleuters. Waarom vind jij tussenkomen bijvoorbeeld nodig als kinderen naar elkaar roepen? Misschien botst dit net met wat kleuters zelf op dat moment belangrijk vinden? Hoe kan je ook hun perspectief mee in rekening nemen? Als leerkracht word je zo in eerste instantie eerder **bemiddelaar of beschermer**, dan baas.

De kracht van de groep staat dus naast de kracht van de leerkracht. Niet alleen de leerkracht maar ook de kleuters zijn (mede-)verantwoordelijk voor belonging in de klas.

Kernboodschap 4:

Beloning is niet altijd peis en vree.

Conflicten kunnen en mogen er zijn!



Het creëren van een '*sense of belonging*' is belangrijk in een klas, maar het is normaal dat het niet altijd peis en vree is. Beloning is niet eenvoudig-weg '*allemaal blij zijn*'.

Als leerkracht moet je ook de '*politics of belonging*' erkennen en ondersteunen in je klas, bijvoorbeeld door kinderen te **leren omgaan met sociale posities in de groep**. Daarnaast moet je hen leren omgaan met het feit dat sociale posities kunnen veranderen in een andere situatie. Als leerkracht observeer je hoe dit soms leidt tot in- en uitsluitingen en kun je kleuters hierop aanspreken. Zo leer je hen luisteren naar wat de ander hierover te zeggen heeft en tot oplossingen komen waarbij iedereen op een positieve manier meetelt.

Als leerkracht moet je vooral alert zijn op **negatieve patronen** waardoor sommige kinderen dreigen vast te zitten in een sociale positie die ze niet willen. Als de '*sense of belonging*' hierdoor systematisch wordt geschaad en de kleuter trekt zich terug of revolteert, dan is het belangrijk om hier aandacht aan te besteden. Hoe wordt dit in stand gehouden? Welke rol speel je misschien zelf? Hoe kan jij modelleren dat het anders kan? Als dit moeizaam blijft lopen, kan het nodig zijn dat de leerkracht alsnog optreedt als baas.



Kernboodschap 5:

Kijk breder dan individuele competenties.

Speel in op de groepsdynamiek.

Het is zeker belangrijk om de sociale competenties te stimuleren opdat kinderen betere relaties kunnen opbouwen. Maar het omgekeerde geldt ook: kinderen die betere relaties hebben, hebben vooral meer kansen in spel om hun sociale vaardigheden te oefenen... Sociale relaties opbouwen en een positieve dynamiek realiseren in de klas zijn geen 'luxe', want ze hebben impact op alle ontwikkelingsdomeinen.

Sociale moeilijkheden bekijk je daarom ook best vanuit de **sociale positie die de kleuter van de groep krijgt toebedeeld**. Als er bijvoorbeeld geen situaties zijn waarin sprake is van gedeeld leiderschap in een groep, als kleuters niet de kans krijgen om te experimenteren met discussies tijdens botsinkjes, of als dezelfde kleuter herhaaldelijk uitgesloten wordt, dan krijgt hij/zij ook weinig sociale leerkansen. Enkel werken aan sociale vaardigheden van de individuele kleuter zal zijn positie in de groep dan ook niet verbeteren. **De groep moet het kind ook kansen geven** om in interactie te gaan en om zo sociaal te kunnen leren.

Samen met de kleuters werken aan inzicht in welke groepjes (communities) er in de klas zijn, wat voor de kleuters in deze groepjes waardevol is en hoe ze hiervoor grenzen trekken, biedt het meeste groeikansen voor alle kleuters. Als je dit bespreekbaar maakt en hen stimuleert om goed naar elkaar te luisteren, zal je zien dat de meeste kleuters best flexibel zijn en elkaar nieuwe kansen willen geven.



Kernboodschap 6:

Werken aan sociaal-emotionele ontwikkeling en taal gaan hand in hand.

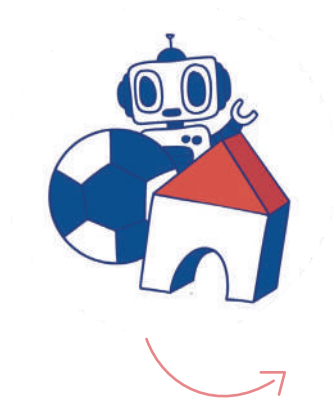


Een rijke taal geeft meer kansen tot kwaliteitsvolle relaties en dus ook tot insluiting, je plaats krijgen in de groep. Taalvaardige kleuters worden dan ook vaker gekozen als spelgenoot. Kinderen die weinig taal hebben of inzetten (omwille van diverse redenen) dreigen daarentegen sneller ook sociaal uit de boot te vallen.

Andersom geldt echter ook: kinderen die veel en sterke sociale contacten hebben, ontwikkelen doorheen de interacties rijkere taal. Ze leren onder andere om in hun communicatie beter te anticiperen op de reacties van anderen, waardoor ze meer reacties krijgen. Op die input kunnen ze weer voortbouwen. Kinderen die minder goed in de groep liggen, missen deze taalleerkansen.

Als leerkracht is het belangrijk dat je alle **kinderen ondersteunt in hun interacties**, zowel in functie van hun taalontwikkeling als van de sociale ontwikkeling. Bij botsingen bijvoorbeeld komen vaak vooral taalvaardige kinderen vertellen wat anderen fout gedaan hebben, waardoor je maar één perspectief krijgt. Soms zijn er ook kinderen die niets zeggen en enkel 'vraagkijken' naar de leerkracht. Dit doen ze omdat ze het niet begrijpen 'huh, wat doet die nu?', 'wat gebeurt er, is dit wel OK?', of omdat ze non-verbaal bezwaar willen aantekenen tegen het overschrijden van een regel 'juf, dat mag toch niet hé?'. Tenslotte zijn er kinderen die hun boosheid tonen via hun gedrag. Ook zij kunnen vraagkijken vanuit 'oei, heeft ze het gezien?' of 'help mij, ik kan het niet alleen'.

Help daarom als leerkracht alle kinderen om te **verwoorden** wat ze **zelf gezien of gedaan** hebben én **hoe ze zich hierbij voelen**. Het woorden krijgen voor emoties is dan ook van cruciale betekenis. Het kan het verschil betekenen tussen agressief gedrag (omdat je het anders niet duidelijk gemaakt krijgt) of kansen tot verbinding (komen tot meer begrip voor elkaars standpunt). Als kinderen vanuit zichzelf en hun emoties leren praten over situaties, leren ze ook nadenken over hun eigen rol en inzien wat ze de volgende keer anders kunnen doen.



Kernboodschap 7:

De ruimte en het materiaal in de klas
beïnvloeden de belonging van kinderen.

De ruimte en het materiaal in de omgeving hebben meer invloed dan we denken op de relaties tussen kleuters. Denk maar aan één gegeerd hebbeditgetje waar kleuters ruzie om maken. Zoiets kan kansen ontnemen om mee te spelen. Maar het kan ook een gelegenheid zijn om je beurt te leren afwachten.

Hetzelfde geldt voor de ruimte: gewoon een plaatsje hebben aan een tafel kan bepalen of je mee mag kleien of niet. Ook de plaats in de kring, bijvoorbeeld naast de juf zitten, kan ervaren worden als deel van een sociale status.

Als leerkracht moet je dus **bewust keuzes** maken in verband met de ruimte en het materiaal in functie van interacties die ze stimuleren of juist tegenhouden. Kunnen kinderen elkaar allemaal zien in de kring? Zijn er voldoende plaatsjes aan de tafel? Zijn er voldoende materialen zodat iedereen kan meespelen? Als er toch discussie over is, kan je via bemiddeling samen zoeken naar oplossingen. Misschien is het zelfs een oplossing om in te grijpen in de ruimte (een tafel erbij, de hoek verruimen) of zelfs buiten de klas (even samen naar buiten)?



Kernboodschap 8:

Bekijk tegengestelde belangen vanuit verschillende perspectieven.

Het is eigen aan sociale situaties dat er altijd verschillende perspectieven zijn van verschillende betrokkenen die elk hun eigen belangen en noden hebben. Individuele rechten van het ene kind kunnen botsen met rechten van andere kleuters of met collectieve rechten (bijvoorbeeld *'ik wil daar met jou alleen spelen'* versus *'wij willen ook daar spelen'*). Het ene democratische recht kan in spanning staan met het andere (bijvoorbeeld *'ieder mag eens vooraan staan in de rij'* versus *'de jongsten mogen eerst'*).

Het is logisch dat je niet altijd voor iedereen goed kan doen omdat er vaak ook **niet één juiste oplossing** voor iedereen is.

Het is vooral belangrijk dat je je bewust bent van gewoontes en **patronen** die maken dat bepaalde kleuters systematisch minder kansen hebben tot belonging. Daarnaast is het zeker aan te raden om met collega's uit te wisselen over hoe je naar tegenstrijdige belangen kijkt. Ook daar geldt immers: andere personen kunnen andere perspectieven naar boven brengen, met oog voor andere noden en belangen.



DEEL 3

VERDIEPENDE PRAKTIJK- VERHALEN



Even wat context

In dit deel bundelen we enkele verdiepende praktijkverhalen. Ze geven een beeld van wat we doorheen ons onderzoek in de verschillende klassen hebben gezien, welke reflecties we hierbij maakten en hoe we ermee verder aan de slag zijn gegaan.

Via enkele typische, concrete gebeurtenissen beschrijven we hoe in het “leven van elke dag” kleuters met elkaar omgaan. Als leerkracht heb je misschien niet altijd de mogelijkheid en tijd om dit zo grondig te bekijken. Meer nog, het gaat ook over wat er zoal gebeurt als de leerkracht op de achtergrond met iets anders bezig is. Net dit geeft ons diepere, betekenisvolle informatie om kleuters in hun interacties beter te begrijpen. We reflecteren op deze observaties vanuit het oogpunt van belonging.

De praktijkverhalen in dit deel staan elk op zich. Ze kunnen dus apart gelezen worden. Zij dienen vooral ter inspiratie voor kleuterleerkrachten die op zoek zijn naar meer diepgaand inzicht in relaties tussen kleuters en als uitnodiging tot reflectie op de eigen praktijk. In elk praktijkverhaal komen verschillende kernboodschappen van dit inspiratieboek aan bod (zie deel 2). Daarnaast wordt in de praktijkverhalen verwezen naar de theoretische kaders die de inspiratie vormden voor ons onderzoek (zie deel 5).

Praktijkverhaal 1: Iedereen zoekt zijn plekje in de bouwhoek (oudste kleuters)

Belangrijkste kernboodschappen in dit praktijkverhaal



Start van het schooljaar

Een nieuw schooljaar gaat van start. De klas van juf Sara en juf Alice is een gemengde groep van de tweede en derde kleuterklas. Hoewel iedereen vorig jaar al in deze school zat, is toch weer alles nieuw voor de kleuters. De groeps-samenstelling is nieuw. De klas is nieuw. De juffen zijn nieuw. Benieuwd hoe kleuters hiermee omgaan...

Het is vrijdag 2 september. Lowie is vandaag jarig. Hij is kindje van de dag en mag als eerste kiezen waar hij wil spelen. Hij kiest de bouwhoek en zou graag hebben dat Gerben en Tibe met hem meespelen. Dat willen zij graag. Juf Sara polst of er nog andere kinderen graag in de bouwhoek willen spelen. Er zijn nog twee kleuters die graag in de bouwhoek willen. Als ik even later ga kijken, merk ik op dat die twee kleuters al naar een andere hoek zijn getrokken. De jongens zijn ondertussen heel betrokken bezig: Lowie met een hamer, Gerben met een schroevendraaier en Tibe met plakband.

Dat deze drie jongens samen spelen is geen verrassing voor de juf. Het zijn de drie oudste jongens in een gemengde klas 4-5-jarigen en ze zaten vorig jaar ook al samen in de klas (waarvan het grootste deel naar het eerste leerjaar is doorgestroomd). Ook de keuze voor de bouwhoek is geen verrassing. Het is een rijke hoek met veel mogelijkheden waar ze onmiddellijk mee aan de slag kunnen. Een interesse die ze vorig jaar ook al deelden. Kleuters die interesses delen, worden sneller vrienden (Bulckaert et al., 2023). De juf stimuleert de jongens dan ook graag om samen aan de slag te gaan. Ze noemt hen ‘*de drie musketiers*’ van de klas.

Het is een gekend fenomeen dat groepjes in de klas vaak al ontstaan zijn voor het schooljaar start. Soms door een gedeeld verleden, omdat de ouders elkaar kennen of omdat ze in elkaars buurt wonen. Soms kennen ze elkaar al van de voetbal of het dansen, ze delen een interesse of hobby. Dat startpunt geeft veiligheid en het gevoel van belonging en kan een voorbode zijn van hoe de rest van het schooljaar zal verlopen. Het is interessant om je af te vragen hoe dit verder gaat verlopen: groeien zij naar een ‘*community of closeness*’ (Johansson & Rosell, 2021, zie verder)? Of valt het groepje toch uit elkaar? Of komen er anderen bij?

Terwijl de juf nog met andere kinderen bezig is over het kiezen, spreken Olivier en Cato af dat ze om de beurt gaan kiezen. De ene zal vandaag kiezen en de andere morgen. Echter, morgen is het geen school, dus dan wordt het volgende week. Op het moment dat de juf Olivier's naam noemt om te kiezen, zegt hij dan ook dat Cato mag kiezen. De juf reageert verrast, maar vindt het helemaal prima. Cato kiest voor de winkelhoek en Olivier volgt. Cato neemt ook de leiding over het winkelspel. Even later beslist zij om naar de natuurhoek te gaan, want Olivier houdt van de natuur.

De juf is aangenaam verrast dat de kinderen zo bewust wederzijds voor elkaar kiezen. Ze zijn familie, nicht en neef, maar het is vooral opmerkelijk dat ze dat zo afspreken en dat ze dus hun eigen spelvoorkeur hiervoor opzij willen schuiven. Er zijn nog kinderen die hierdoor geïnspireerd worden. Linthe en Nina, een tweeling, kiezen voor elkaar en willen samen de poppenhoek verkennen, en Lieke en Gwenn doen teken dat ze elkaar zullen volgen naar de knutseltafel. Je ziet meteen de kracht hiervan: hoewel het klaslokaal nog verkend moet worden, lijken ze samen vrij snel hun weg te vinden.

**Kernboodschap:**

**Geef vertrouwen aan kleuters op sociaal vlak.
Kleuters zijn sociale 'agents'.**

Er zijn ook kinderen waarbij het wederzijdse minder duidelijk is, zoals bijvoorbeeld bij Nadim en Daan. Daan had vorig jaar een andere vriend in de klas, maar zij vonden elkaar in negatief gedrag. Deze jongen is nu naar een andere school en Daan zoekt een nieuwe vriend. Zo stapt Daan vrolijk de kring in en vraagt of hij naast Nadim mag zitten. Er gaat echter net een andere kleuter zitten... voor heel even, want dan kiest die kleuter toch een andere plaats. Daan gaat er zitten. Nadim reageert er niet op. Hij laat het allemaal wat gebeuren. Even later vraagt Daan plots aan Nadim: *'wil jij mijn vriend zijn?'* Op dat moment trekt de juf echter de aandacht van de kleuters. Opnieuw is er dus geen respons van Nadim. Als ze vervolgens bij het kiezen de mogelijkheden overlopen en ze komen bij de tablet, zegt Daan tegen Nadim *'Jij mag met mij op de tablet'*. Nadim schudt duidelijk dat hij dat niet wil. Ook later in het jaar zien we een gemengd beeld tussen deze twee jongens. Vaak speelt Daan op zichzelf, op andere momenten trekt hij naar Nadim, maar dat gaat regelmatig gepaard met *'botsinkjes'*.

Daarnaast zijn er ook kinderen die bewust lijken te kiezen om alleen te spelen. Jessie bijvoorbeeld kiest om alleen te spelen met het poppenhuisje, een rustig hoekje aan een tafel. Ook zij had in de vorige klas een vast vriendinnetje waar ze heel *'close'* mee was. Het was een bewuste keuze om deze kleuters niet in dezelfde klas te plaatsen omdat ze erg afhankelijk van haar vriendinnetje werd en weinig open stond voor anderen. Ze weende heel snel en had voortdurende ondersteuning nodig van de leerkracht. Ook nu mijdt ze nog contact met andere kleuters in de groep. Ze is rustig en afwachtend. Ze zoekt het poppenhuis op. Enerzijds omdat ze er graag speelt en ook wel mooi spel kan uitbouwen, anderzijds ook omdat het een rustige, veilige hoek is. Er is hooguit nog plaats is voor één andere kleuter, maar er is niet vaak iemand die deze plaats inneemt. Bovendien heeft ze daar een overzicht over de hele klas en kan ze alles rustig bekijken.

**Kernboodschap:**

**De ruimte en het materiaal in de klas beïnvloeden
de belonging van kinderen.**

Jessie neemt zelf geen initiatief en de andere kleuters lijken haar zo ook 'met rust' te laten. De vraag stelt zich of het oké is om haar zo alleen te laten spelen. Is dit nu omdat het nieuwe nog onwennig voelt en ze haar vriendinnetje mist? Of wordt dit een patroon voor haar en blijft ze zich afzonderen? Is dit echt wat ze wil? Of heeft ze een duwtje nodig om toch meer contact te maken? Een dilemma voor de leerkracht: hoe ga je hiermee om? Als de leerkracht passeert, kijkt ze haar vragend aan. Ze maakt even tijd om zich erbij te zetten en met haar mee te spelen. Jessie geniet heel duidelijk van de aandacht. Ze reageert best enthousiast op vraagjes en brengt zelf ook ideeën aan. Zou ze dan toch liever niet alleen spelen?

Mooi samenspel in de bouwhoek (2 september)

De jongens in de bouwhoek hebben een constructie gemaakt met houten planken en plakband. Net als Gerben zegt 'We zijn goed bezig', valt één van de planken die Tibe aan het vastplakken is. Tibe reageert kort even gefrustreerd, maar begint dan terug te bouwen. Lowie helpt hem met plakken.

Gerben, die aan de andere kant bezig is, komt dichterbij. En net dan valt de constructie opnieuw in elkaar. Deze keer wordt Lowie boos en roept: 'Gerben! Stop! Niet doen!' Gerben werkt ondertussen toch verder onderaan de constructie. Lowie herhaalt dat Gerben moet stoppen. Gerben verdedigt zich en zegt dat het niet zijn fout is. Hij zegt dat het niet stevig is gemaakt. Tibe, die ondertussen weer plakt, reageert dat het wel stevig is. Gerben wijst naar een andere plank die steviger is om te plakken. Tibe neemt die plank en Gerben zegt erbij: 'Dat is wel een goed idee, hé?'

Lowie is echter nog boos om wat Gerben aan het doen was: 'Ik had dat zo gemaakt en jij breekt dat af.' Ze blijven nog even discussiëren over hoe het moet en wie stuk maakt. Gerben argumenteert dat het plakband niet



stevig is en dat ze sterke lijm moeten hebben. Tibe plakt ondertussen verder en roept op beschuldigende toon: *‘Dit is hele sterke plakband, maar jij trekt die zo los.’*

Op dat moment ontdekt Gerben een splinter. Alle aandacht gaat nu naar de splinter. Tibe komt dichterbij kijken en roep nu enthousiast: *‘Oh, dat is een echte splinter!’* Ook Lowie komt kijken.

Even later gaan ze elk gewoon rustig verder met hun bouwplannen. Als er dan weer iets kapotgaat en Gerben de schuld krijgt, zegt Gerben dat hij het wel opnieuw zal bouwen, wat hij ook doet. Daarna werkt Gerben verder aan zijn eigen deel en vraagt hij Tibe met zijn plakband om hulp. *‘Hier en daar: drie keren plakken.’* Tibe komt helpen, maar zegt dat hij vier keer moet plakken. Opnieuw ontstaat er discussie... Dan begint Lowie terug over splinters die hij eens had in mijn hand: *‘Ik heb een hele grote splinter gehad’* en Tibe reageert: *‘En ik een reuzesplinter, die was zo groot!’* *‘En ik had veel groter! Helemaal van die arm naar die arm zo!’* Lowie klopt ondertussen op het plakband dat Tibe op Gerben zijn bouwwerk plakte.



Hechte gemeenschap

(gesloten grenzen, gedeelde macht)



De jongens werken echt samen aan een prachtig bouwwerk en zijn heel betrokken bezig. Gerben verwoordt ook dat ze *‘goed bezig zijn’*, wat kan wijzen op de beleving van een *‘community of closeness’* of *‘hechte gemeenschap’* (Johansson & Rosell, 2021). Jonge kinderen verwoorden het belang van samenzijn vrij gemakkelijk. Naarmate ze ouder worden (vanaf 4 jaar) neemt dat af (Singer & de Haan, 2006). Hun verbondenheid blijkt dan meer voort te komen uit het samenspel zelf. Toch betekent dit niet dat het zonder slag of stoot loopt. Af en toe moeten ze opnieuw beginnen omdat

iets in elkaar valt. Elkaar de schuld geven is dan de eerste reactie en zich verdedigen de tegenreactie. Allemaal willen ze aantonen dat ze het bij het rechte eind hebben en dragen ze hiertoe argumenten aan. Er ontstaat discussie. Enerzijds gaat het erom wie het nu bij het rechte eind heeft, wie de 'macht' heeft. Anderzijds blijven ze gericht op elkaar en op samenwerken. Dat laatste komt bijvoorbeeld heel mooi tot uiting als Gerben uiteindelijk Tibe wel vraagt om een stuk aan zijn kant te plakken, hoewel het plakband volgens Gerben tijdens de discussie niet goed genoeg was.



Kernboodschap:

Belonging is niet altijd peis en vree.

Conflicten kunnen en mogen er zijn!

“

Als kinderen vooraf samen zijn, spelen ze vaak ook na de botsing samen. Als kinderen vooraf apart spelen, spelen ze vaak ook na de botsing apart. Wat dit betreft maakt het niet uit of de leidster zich met de botsing bemoeit.

Citaat uit Singer & de Haan (2006)

Ook bijzonder om op te merken is dat, ondanks de hevigheid waarmee ze op elkaar reageren in de discussie, ze toch zo snel afgeleid zijn door de splinter. De toon verandert heel snel van bijna verwijtend naar nieuwsgierigheid en enthousiasme. Dit toont hoe krachtig kleuters zijn in relatiewerk verrichten: voor hen lijkt wat verbindt belangrijker te zijn dan het meningsverschil. Dit is hoe vrienden omgaan met botsingen. Omdat het samenspelen waardevol en belangrijk is voor hen, lossen ze het ook zelf weer op. *‘Hoe hechter en positiever de relatie, hoe groter de neiging om de relatie te herstellen na een botsing’* (Singer & de Haan, 2006). De leerkracht kan alsnog betrokken worden. Zo komt Gerben op een bepaald moment aan de juf vragen of hij de grootste is. De juf begrijpt op dat moment de vraag niet zo goed. Achteraf blijkt dat de jongens discussieerden over wie de baas is en of de grootste dan ook de baas is. De juf legt uit dat ze het best kunnen samenwerken als ze overleggen wie welk idee heeft.



Kernboodschap: Bepaal de basisregels voor het samenleven in de klas.

Maak expliciet wat jij belangrijk vindt.

De drie werkmannen bouwen hun toren (8 september)

Gerben, Tibe en Lowie hebben veel plezier in de bouwhoek. Terwijl ze bouwen, zingen ze *'I like to move it, move it...'* Naar het einde van de voormiddag hebben ze een hele grote toren gemaakt met de kapla-blokken. Ze roepen de juf om hun grote trots te tonen. De juf bewondert het bouwsel en ook andere kleuters komen kijken. De juf stelt voor om een foto te maken. De jongens poseren maar wat graag voor hun toren.

Vlak voor de speeltijd valt de toren echter om... In de kring, bij de opstart van de namiddag, hebben ze er een gesprek over. Ze zoeken samen hoe ze de toren steviger kunnen maken. Gerben stelt voor om de blokken plat te leggen. Ook andere kleuters helpen meedenken. Gerben vertelt nog dat ze de blokken aan elkaar doorgaven. Dat ging sneller. Lowie zegt dat dat zijn idee was. En Tibe zegt dat het zijn idee was om een toren te maken. De juf bevestigt: *'Als je het samen doet, dan heb je ook sneller de toren klaar'*.

Het is heel krachtig als kinderen trots delen over iets dat ze samen hebben gemaakt. Dat werkt heel verbindend. Het is een gedeelde ervaring, een groepsgevoel van *'belonging'*. Als leerkracht wil je dit gevoel dan ook graag vasthouden met een foto. Zo versterk je het 'wij'-gevoel van de kleuters. Dit ontgaat ook de andere kinderen niet. Niet alleen zien zij die mooie toren, maar ook de trots van het groepje jongens.



Als de leerkracht dan tijdens het kringgesprek hen hierover laat vertellen, denken alle kleuters mee na over hoe de toren steviger gemaakt kan worden. Toch is het bijzonder dat na dit meedenken niemand mee zal gaan bouwen. Er lijkt een onuitgesproken regel, een grens die zegt: de werkmannen zijn de baas van de bouwhoek. Het is 'hun' community. Kinderen, zelfs heel jonge kinderen, lijken die grens al goed aan te voelen (Singer & de Haan, 2007). En als leerkracht bevestig je misschien onbewust ook deze grens?

Olivier heeft een goede klik met zijn nichtje Cato en kan samen met haar lol maken. Maar toch zijn er ook momenten dat ze apart spelen en dan lijkt Olivier zijn weg nog wat te zoeken. Vandaag is zo een dag waarop Olivier wat verloren loopt. In de voormiddag kiest hij voor de poppenhoek, maar daar is hij alleen. Nochtans staat er op het keuzebord nog een naam. Hij gaat aan de juf vertellen dat die kleuter niet komt. Charlotte wil inderdaad niet meer in de poppenhoek. Olivier is verdrietig.

In de namiddag loopt Olivier opnieuw rond het keuzebord te draaien. Ik zie dat hij ook bij de bouwhoek komt kijken. Hij kijkt even naar mij en dan terug naar de bouwhoek. Ik vraag of hij wil meespelen en hij reageert met grote ogen en een glimlach op zijn gezicht: 'Jaaa'. Ik zeg dat hij het dan misschien kan vragen. Hij stapt naar de drie jongens en stelt zijn vraag. Gerben kijkt even op en zegt snel 'Nee, wij...' Lowie en Tibe kijken niet op. Ze zijn te druk bezig... Olivier druipt af en gaat opnieuw in andere hoeken kijken.

Er zijn duidelijk verschillende perspectieven om naar deze situatie te kijken. Er is de '*community van closeness*' van de drie jongens, die heel krachtig is, maar die ook een grens trekt tussen de jongens en de rest van de klas. Er zijn werkmannen en er zijn anderen. Hoewel Olivier graag wilde meespelen, voelde hij een remming. Ik geef hem een duwtje om toch te vragen om mee te spelen (sociale vaardigheden). Maar het effect blijft uit. Olivier wordt uitgesloten van het bouwen in de bouwhoek. Onderzoek toont dat ongeveer de helft van alle pogingen om mee te spelen mislukt. Vaak mogen jonge kinderen pas na één of twee afwijzingen meedoen (Singer & de Haan, 2007). Olivier accepteert ook vrij makkelijk zijn lot. Op het moment dat ik dit zie gebeuren, lijkt ik het er zelf als leerkracht moeilijker mee te hebben. Je staat in zulke situaties voor een dilemma: ga ik nu de jongens stimuleren om Olivier toch mee te laten doen? Of ga ik Olivier uitleggen dat de jongens al druk bezig zijn en hij nu even met iets anders moet spelen?



Kernboodschap:
**Bekijk tegengestelde belangen vanuit
verschillende perspectieven.**

Als het spel al bezig is, is het extra moeilijk om nog in te stappen. Inbreken in een groep die al gevormd is, is niet evident. Er zijn wel kleuters die zich makkelijker bij een groepje voegen, vaak door gewoon mee te gaan doen, zelfs al weten ze niet goed wat de jongens nu aan het bouwen zijn. Of ze vragen het even later gewoon opnieuw. Kleuters die meer geremd zijn, zoals Olivier, zullen dat echter niet spontaan doen. Hoewel de suggestie van toestemming vragen om mee te spelen niet het verhoopte effect heeft, kan het toch belangrijk zijn om als leerkracht te ondersteunen. Kinderen uit kwetsbare situaties of kinderen die op één of andere manier *'anders'* zijn of nieuw zijn in de groep, blijven al te vaak aan de kant van de klasgroep staan... Uit onderzoek blijkt dat leerkrachten niet altijd ingrijpen als bijvoorbeeld kinderen met andere etnisch-culturele achtergrond minder speelmaatjes hebben. Net dan is die leerkrachten-ondersteuning echter cruciaal (Einardsottir, 2023).

Van botsingen naar patronen? (14 september)

Enkele dagen later zijn de drie jongens nog steeds heel actief in de bouwhoek. De houten platen zijn nu pizza's geworden. Gerben is druk in de weer om alles te organiseren. Hij klaagt over Lowie: *'Lowie wou op de platen gaan staan, maar die pizza's waren heet'*. Lowie verdedigt zich dat hij de planken (om de pizza's te dragen) anders wou leggen. Gerben luistert echter niet echt naar Lowie zijn plan en legt ondertussen nog andere pizzaplatten op de grond. Tibe neemt nu enkele planken en draagt daarmee de warme pizza's uit een denkbeeldige oven. Lowie lijkt het wat op te geven en blijft ronddraaien. Hij krijgt zijn idee niet duidelijk gemaakt.

Gerben neemt de pizza's bij Tibe weg en jammert: *'Tibe legt dat in het midden zodat ik erover val'*. Tibe verdedigt zich: *'Nee dat kan niet. Wat ik maak, is toch sterk'*. Tibe neemt met twee planken de pizza's terug op waardoor Gerben toch kan passeren. Tibe doet alsof hij de pizza opeet en gooit daarna de planken op de grond. Gerben raapt ze op om ze terug op zijn plaats te leggen. Lowie speelt verder in een klein hoekje van de bouwhoek.



Tibe zegt: *'En nu is het slaaptijd!'.* Gerben antwoordt: *'Ik ga niet slapen. Ik blijf tot midden in de nacht opruimen.'* Hij legt de pizza's terug bij de denkbeeldige oven. Tibe neemt een pizzaplaat terug en draait zich weg. Gerben roept wat geïrriteerd *'Tibe!'.* Tibe reageert: *'Dat is jouw pizza niet!'* Gerben wil de plaat terugnemen en even staan ze beiden aan de plaat te trekken. *'Daar is jouw pizza!'* wijst Tibe naar de grond, *'Jij hebt die op de grond gegooid'.* Gerben blijft trekken en Tibe geeft toe: *'Oké, dan ga ik jouw pizza pakken'.* Gerben zegt nog: *'Die is wel nog heet, die moet je voorzichtig oppakken hé,'* terwijl hij de pizza in zijn hand terug klaarlegt. Tibe reageert opnieuw: *'Die is van mij, die'.* Gerben gaat langs de andere kant en nu kan Tibe de pizza toch dragen zoals hij dat wil. Gerben kan opnieuw niet door en gaat er bovenop staan. Hij vraagt *'Waar kan ik nu lopen?'* Tibe wijst...



Dan is het tijd om op te ruimen. Tibe knipt het plakband door van een toren die vastgeplakt was. Gerben legt enkele buizen aan de kant en zegt tegen Tibe dat hij ook moet opruimen. Lowie zit opzij met een hamer te kloppen. Tibe gaat even met hem praten. Ze spreken iets af onder hun twee en Tibe eindigt met: *'Oké? Go! Opruimen!'* Lowie zegt echter dat hij gaat slapen. Ook Gerben legt zich neer en zegt dat hij gaat slapen. Tibe

zet zijn opruimplan wel voort en werkt alleen verder. Na een tijdje helpt Gerben, maar Lowie niet. Hij gaat bij de letterpuzzels kijken en blijft daar wat rondhangen.



Conflict

(open grenzen, individuele machtsstrijd)



Hoewel de drie jongens de bouwhoek blijven opzoeken, lopen ook het aantal kleine botsingen op en neigt het soms naar grotere meningsverschillen. De irritatie naar elkaar neemt toe. Ook op de speelplaats zien we dit. Er lijken patronen te ontstaan. Je merkt dat ze elk ideeën hebben over hoe ze willen spelen, maar dat ze dat niet altijd goed op elkaar afgestemd krijgen. Er lijkt een onderlinge strijd bezig over wie nu echt de leider is binnen het groepje. Hun sociale vaardigheden worden heel erg uitgedaagd.

Gerben heeft vaak duidelijk eigen doelen voor ogen en durft de plank van Tibe gewoon af te pakken om dat te realiseren. Beseft hij nog niet dat Tibe zijn eigen plaat terugneemt? Hij klaagt dat Tibes werk in de weg ligt. Tibe op zijn beurt speelt vooral zijn eigen idee: het oppakken van pizza's. Het gebeurt wel vaker dat Tibe en Gerben discussiëren over ideeën. Lowie komt minder tussen. Hij legt zich sneller neer bij wat de andere twee voorstellen of hij gaat zijn eigen spel spelen in de marge. Hij maakt dan ook niet altijd zo duidelijk aan

de anderen wat hij eigenlijk wil. Gerben en Tibe echter willen beiden de leiding nemen. Gerben is verbaal sterk en probeert zo zijn gelijk te halen. Ook haalt hij er regelmatig de juf bij. Toch is het niet gemakkelijk om hem uit te leggen wat anderen willen, want ondertussen bouwt hij alweer verder op zijn eigen ideeën en is het eerste discussiepunt al niet meer zo belangrijk. Tibe echter zal sneller handelen en impulsief reageren als het hem te veel wordt.

Dat het toch allemaal wat veel wordt, blijkt als de mama van Gerben de juf aanspreekt. Gerben komt vaak verdrietig en van slag thuis. Hij vertelt dan dat hij vaak conflicten met Tibe heeft en dat Tibe hem pijn doet. Het zit hem heel erg dwars en er vloeien vaak traantjes. Het is fijn dat mama dit bespreekbaar komt maken. Ze wil graag weten wat Gerben zijn aandeel is.

Een reflectiemomentje als leerkracht

Dat er regelmatig botsingen zijn tussen de drie jongens in de bouwhoek, dat was wel duidelijk en ook niet zo bijzonder. Gerben komt vaak hulp vragen bij de juffen en dan maken de juffen ook tijd. Maar dat hij er desondanks toch nog zo verdrietig van is, daar verschieten we toch wel een beetje van. Fijn dat we zo nauw contact met de ouders hebben en dat de mama van Gerben dat komt melden. Het daagt ons uit om er toch meer gericht mee bezig te zijn. De mama vraagt zich af wat het aandeel is van Gerben? Dat aandeel is er, maar we willen dit ook bekijken vanuit een breder geheel, vanuit de groepsdynamiek. Wat is de rol van elk kind? Wat gebeurt er op groepsniveau?



Kernboodschap:
Kijk breder dan individuele competenties.
Speel in op de groepsdynamiek.

Tegelijk blijft het dilemma in de situatie met Olivier de leerkrachten bezighouden. Olivier heeft wel een goed contact met verschillende kleuters en we zien hen tot samenspel komen. Toch lijkt er niet echt een sterke band. Het zijn eerder losse contacten, vooral met de meisjes. We weten dat hij drukke plaatsen vermijdt en regelmatig de nabijheid van de juf opzoekt. Zou hij zelf graag meer aansluiting bij de jongens willen? Hij heeft goede spelideeën en is graag bezig met probleemoplossend denken. Hij heeft dus veel te bieden

voor de drie jongens in de bouwhoek. Zouden we hem wat kunnen stimuleren in die richting? Zou hij kunnen aansluiten? Zouden ze ervoor openstaan? Zou dit zorgen voor mooi spel op de blokkenmat? Hoe zouden zij dit ervaren?

Samen een muur bouwen zoals bevers (20 september)

De volgende dag kiezen de drie jongens verrassend genoeg niet voor de bouwhoek, maar voor de winkel. Ook een andere jongen speelt mee in de winkel. Toch wordt er heel snel gewisseld en eindigen de drie jongens weer samen, deze keer in de winkel dus. Olivier en Cato kiezen ondertussen samen voor de bouwhoek. Maar ook Cato kiest al snel toch voor iets anders. Olivier bouwt alleen verder. Als de juf passeert, roept hij haar en vertelt hij over zijn muur. Hij heeft die gebouwd zoals een echte muur. De juf bevestigt dat de muur stevig en mooi recht is.



Even later valt de muur toch om. Enkele meisjes in de aanpalende knutselhoek komen Olivier helpen om het terug op de bouwen. Toch verlegt hij de blokken die zij stapelen. Op de hoek moet een kleine blok, zoals bij een echte muur. Lieke ziet dat en zoekt kleine blokken om aan Olivier te geven. Dan komt het opruimsignaal. Het is bijna tijd om naar huis te gaan. Olivier roept naar de juf: *'Juffrouw, de muur mag blijven staan hé?'* De juf bevestigt. Olivier verduidelijkt nog aan haar dat ze geen huis aan het maken zijn, maar dat het een dam is waarachter de bever zijn huis kan bouwen. Net zoals in het boek over de beverburcht. Juf Sara ziet hierin een mooie kans: wat als ze morgenochtend in de kring Olivier de kans geeft om zijn plan te vertellen? Welke kinderen zouden dan willen aansluiten?

De volgende ochtend verloopt volgens plan. Olivier geeft verdere uitleg over zijn spelidee en daarna wordt er gekozen. Onder begeleiding van de juf bouwt Olivier samen met de drie jongens een prachtig bouwwerk. Veel begeleiding is er echter niet nodig. Olivier is de bouwmeester van de dam en Tibe van de beverburcht. Ze overleggen en Lowie en Gerben geven de blokken aan. Zo heeft ieder zijn taakje. De juf moet al snel even in een andere hoek gaan helpen, maar de jongens spelen gewoon door. De dam valt verschillende keren om, maar dat geeft niet. Dan beginnen ze gewoon opnieuw. Heel knap!

Een samenloop van omstandigheden maakt dat de ideale situatie ontstond om de vier kleuters samen te laten bouwen in de bouwhoek: de ‘*drie musketiers*’ zijn even uit de bouwhoek, waardoor Olivier ruimte krijgt om te bouwen en spelideeën krijgt. Een planningsmoment in de ochtendkring zet de deur open voor samenspel en zonder te forceren bouwen de vier kleuters samen. Het fijne van een kleuterklas is dat er vanuit de typische werking van vrij spel in de hoeken zoveel kansen zijn om het sociale functioneren van kleuters te stimuleren. Tegelijk wordt het ook duidelijk hoe belangrijk het is dat je als leerkracht die kansen ziet en aangrijpt om te stimuleren wat spontaan waarschijnlijk niet snel gebeurt. Een kleuter die goede bouwideeën heeft wordt gezien en voor de klasgroep in positie gezet om dat samen met anderen verder uit te werken. De kleuters met interesse voor bouwen zijn geprikkeld en willen meewerken. Het gonst dan ook van energie en de match lukt heel goed. Maar toch, als het bouwwerk klaar is en de drie musketiers er fantasiespel in beginnen spelen, gaat Olivier weg. De juf merkt op dat de jongens hier even raar van opkijken: ‘*Waar is Olivier nu?*’, maar voor Olivier was het zo duidelijk genoeg geweest.



Bij het afsluitend kringmoment wordt de complimentenpost erbij gehaald. Dat is één van de vaste klasrituelen, een grabbelton met hartjes op waarop een compliment staat. Dit keer staat er ‘*doorzetten*’ op het hartje. De juf moet eerst uitleggen wat dat betekent, maar dan hebben de jongens het snel begrepen: ‘*dat is zoals bij onze dam, juf*’.

Opnieuw een mooi verbindend moment om dat compliment als groep samen te ontvangen. Het is een fijne manier om de waarde van de ervaring in de verf te zetten.

Omdat de volgende dag juf Alice, de duo-juf, haar week met de klasgroep opstart, biedt dit een mooie kans om er zelfs nog even op terug te komen in de ochtendkring.

Juf Alice houdt zich van de domme en vraagt wie daar zo iets moois in de bouwhoek heeft gebouwd. Gerben antwoordt: *'Wij met ons vieren'*. *'Welke vier kindjes dan?'* De vier kleuters zijn maar wat enthousiast om te vertellen over de dam en de beverburcht. Als de juf doorvraagt hoe ze dat hebben gemaakt, vertellen ze spontaan hoe ze samenwerkten: *'Olivier heeft de dam gemaakt', 'en ik moest de schijven doorgeven', 'ik heb de blokken gestapeld...'* Ieder had blijkbaar zijn taakje. Als juf Alice dan vraagt of er ook een baas was, schudden ze allemaal *'neen'* met hun hoofd. *'We hebben het allemaal samen gebouwd'*, zegt Gerben. Waarop Olivier antwoordt: *'Ja, want vele handjes is weinig werk!'*



Het is echt genieten als juf als je merkt dat kleuters zo mooi samenwerken in een *'community of joyfulness'*. In deze *'community'*-vorm is er geen baas of wedijver. Het accent ligt op samen iets creëren en ieder vindt zijn eigen plaatsje. Bij navragen aan juf Sara blijkt dat zij die taakjes niet had bedacht en aangestuurd. Neen, de kleuters hebben zich spontaan zo georganiseerd. Ze hadden geen baas nodig. Of toch? Bij de opstart heeft de juf wel krijtlijnen getrokken door Olivier uit te nodigen om zijn plan eerst toe te lichten en de anderen om te luisteren en dan pas aan te vullen. Daarna waren ze vertrokken in hun spel en heeft juf Sara ook heel snel kunnen (en moeten) lossen.

De vraag blijft waarom Olivier vertrokken is. Was hij uitgebouwd en wou hij gewoon iets anders? Of was het nog moeilijk om in die nieuwe fase zijn ideeën te geven? Waren de drie jongens, die al zo goed op elkaar ingespeeld zijn, te snel overgeschakeld zonder hem? Het was alvast heel mooi om te zien welke goede ideeën Olivier heeft om te bouwen en dat hebben Tibe en Gerben vaak ook. Toch zoeken ze elkaar daarna niet meer op? Misschien omwille van drukte die zij wel kunnen maken, want daar houdt Olivier niet zo van.

Als de drie jongens tijdens het onthaal nog verdere plannen maken, gaat Olivier hier minder in mee. Daarna kiest hij ook niet meer voor de bouwhoek. Wanneer de juf dit niet verder stimuleert of in gang zet, lijkt het van Olivier zijn kant voorlopig niet echt te komen. Met andere woorden: je kan belonging stimuleren, maar niet controleren. Kleuters zijn zelf de ‘agents’ van hun relaties.



Kernboodschap:

Geef vertrouwen aan kleuters op sociaal vlak.

Kleuters zijn sociale ‘agents’.

Het is mooi weer, dus de kleuters mogen buiten het fruit opeten. Toevallig zetten alle jongens van de klas zich neer op een bankje rond de boom bij het huisje, terwijl alle meisjes zich op het podium installeren. Dit ontstaat spontaan, zonder afspraak. Ze mogen zelf kiezen waar ze gaan zitten. Plots komt Olivier naar de juf toe en vraagt: *‘Ik wil niet bij de jongens zitten. Mag ik bij de meisjes gaan zitten?’* De juf zegt dat hij zelf mag kiezen en hij kiest bij de meisjes op het podium.

Het was voor de juf duidelijk dat Olivier even in tweestrijd zat: *‘Waar moet ik nu zitten?’* De ervaring met de jongens was krachtig want anders zou hij niet twijfelen, maar met de meisjes heeft hij ook wel fijne contacten. De laatste tijd zoekt hij vaak Lieke op. Misschien komt dat wel door de vaste plaatsen die ze kregen in de kring? Onderzoek (vooral in lagere scholen) toont aan dat naast elkaar zitten impact kan hebben op nieuwe relaties die ontstaan (Van den Berg, 2015). Ook bij jonge kleuters is ‘*nabijheid*’ één van de elementen die vriendschap stimuleert (Bulckaert et al., 2023).

Zo krijgt een vast plekje in de kring toch wel een positieve meerwaarde! Het is belangrijk om hier goed over na te denken als leerkracht. Je kan kinderen laten kiezen, maar je kan ook zelf kiezen in functie van kleuters die anders uit de boot dreigen te vallen.

Dat Olivier inderdaad steeds beter de groep ligt, wordt enkele dagen laten nog eens bevestigd met de complimentenpost. Als het hartje met *'jij geeft de beste knuffels!'* wordt getrokken, twijfelt Emily niet. Ze geeft het aan Olivier. Nochtans ziet de juf deze twee kleuters niet veel samen optrekken. Dit bevestigt opnieuw hoe graag Olivier bij de meisjes gezien is.

Klasafspraken

Een belangrijk deel van groepsvorming in het begin van het schooljaar is het introduceren van klasafspraken. Juf Sara en Alice hebben hiervoor als visualisatie een *'regenboog'* (zie foto). Met behulp van de klaspoppen bespreken ze concrete situaties die moeilijk kunnen lopen in de klas. Tijdens deze besprekingen blijkt dat de kleuters het ook heel belangrijk vinden dat er bepaalde afspraken zijn waar men zich aan dient te houden. Ze komen zelf op leuke ideeetjes en alternatieven om er een positief klasklimaat van te maken (agency bij de kleuters, Slaets & Stroobants, 2022). Ze denken hier heel graag mee over na en gaan er graag over in dialoog met de leerkracht en elkaar.



Kernboodschap:

Bepaal de basisregels voor het samenleven in jouw klas.

Maak expliciet wat jij belangrijk vindt.

Tijdens een poppenspel in de klas over conflicten waren de kinderen heel erg onder de indruk dat de puppet Florain zijn vriendje die de toren had omgeduwd had geslagen. Dat is niet oké besluiten de kleuters en ze komen zelf met alternatieven. Gerben zegt: *'Je had de juf moeten roepen'*. Olivier zegt dat *'Als jouw handen voelen dat ze pijn gaan doen, dat je dan heel hard in een kussen moet slaan. Dat helpt!'* Een andere kleuter vult aan *'Je moet elkaar helpen en de toren opnieuw maken'*, waarop Gerben nog zegt: *'Ja, wij willen wel voor jou een nieuwe toren bouwen!'*



Hoe evolueert het verder bij de drie musketiers en Olivier?

Gerben, Tibe en Lowie zijn nog heel vaak samen, maar kiezen soms ook onafhankelijk van elkaar. Ze laten de bouwhoek ook vaker aan andere kleuters. Tibe is heel erg gefascineerd door het thema van de 'Gruffalo' en heeft de knutsel- en kleitafel echt gevonden. Hij is hier nu heel vaak te vinden en vindt dit geweldig! Tibe kiest echt voor hetgeen hij boeiend en leuk vindt. Gerben is dan weer geprikkeld door het elfenhoekje (aangepaste poppenhoek) en het verzorgen van de bosdieren. Hij gaat hier helemaal op in het fantasiespel en maakt zo ook contact met andere kleuters. Hierdoor komt hij Olivier nu ook vaker terug tegen in de klas.

Er zijn ook bijna geen grote conflicten meer tussen de drie jongens! Ze zoeken elkaar natuurlijk nog regelmatig op, en spelen samen, met ook nog wel discussies en botsingen. Maar ze zijn erg op hun gemak (*community of joyfulness*). De juffen denken dat de machtsstrijd die er was (*community of conflict*) veel minder is omdat ze niet meer zo constant bij elkaar zijn. Gerben blijft vooral zijn ideeën vormgeven en uitwerken. En Tibe blijft competitief ingesteld en vindt het heel belangrijk om de beste of de eerste te zijn. Als we in het bos boommonsters gaan maken, stelt Tibe herhaaldelijk de vraag: "Juf, jij vindt die van Gerben en mij toch wel het mooiste he?"

Op het einde van het schooljaar bespreekt juf Sara met een groepje kleuters een fantasieverhaal over de klasgroep. Het is een alternatieve manier om een sociogram te doen en dus te zien wie voor wie kiest en hoe iedereen in de groep ligt. Als de juf vertelt dat ze elk het symbooltje van een klasgenoot mogen kiezen om 'denkbeeldig' mee op avontuur in het bos te gaan, kiezen Cato en Olivier nog steeds voor elkaar. Lowie, Gerben en Tibe zijn niet bij de activiteit, maar als de kleuters ook combinaties mogen maken van de andere kinderen in de klas, komen de 'drie musketiers' weer bij elkaar. Ze zetten ook Gerben zijn symbool direct vooraan om de weg te wijzen, alsook Tibe. Als de groep dan in het fantasieverhaal in het bos de weg kwijt zijn en de juffen zijn ook weg, dan zegt Olivier dat Gerben wel ideeën zou hebben om het op te lossen. Een andere kleuter denkt aan Tibe. Samen komen ze er zeker uit...

Praktijkverhaal 2: het poppenhuis (oudste kleuters)

Belangrijkste kernboodschappen in dit praktijkverhaal



Op een dag in de graadsklas kozen Lies (5), Lea (5) en Anouk (4) tijdens het vrij spel voor het poppenhuis. Voor Lies en Lea, die al lang beste speelmaatjes zijn, is het poppenhuis hun favoriete plek. Ze hadden het de afgelopen dagen met bedjes, een tafel en een bad aangekleed tot een echt huis. Ze gingen al snel op in een intens rollenspel voor het poppenhuis: de mama-pop was boos op de baby-pop. *“Baby, doe me geen pijn!”*, *“Au!”*.

Anouk zat naast het poppenhuis. Ze hield ook twee poppetjes vast en bekeek ze aandachtig. Na een tijdje keek ze naar het spel van Lea en Lies en probeerde voorzichtig mee te doen. Eerst legde ze één van haar eigen poppetjes in het bedje in het poppenhuis. Maar de meisjes, volledig gefocust op elkaar, reageerden niet. *“Stomme baby”*, *“Stomme mama”*, riepen ze in het nagespeelde conflict tussen de poppen. *“Lea en Lies, een beetje rustig zijn! Elkaars vriendin zijn hé!”* probeerde Anouk in te haken. Maar opnieuw geen reactie. De meisjes bleven met hun rug gedraaid naar Anouk. *“Ik heb een popje voor jullie. Hier is deze pop!”* zei ze en legde haar popje voor het poppenhuis neer zodat de meisjes het



wel moesten zien. Maar de meisjes keken nauwelijks op en gingen door met hun eigen spel. Anouk keek dan maar opnieuw toe naar het spel van Lies en Lea. Uiteindelijk haakte ze af en begon op haar stoel te draaien.

We kennen dit soort situaties maar al te goed in de kleuterklas. Goede vrienden die helemaal op elkaar ingespeeld zijn en een andere kleuter die ook wil meespelen en hiertoe verwoede pogingen doet. Eerst kijkt Anouk naar het spel van Lies en Lea, daarna zoekt ze oogcontact, cirkelt ze rond de meisjes, zet een popje in het poppenhuis en geeft ze hun een opmerking. De non-verbale signalen van de meisjes zijn duidelijk: ze blijven met hun rug gedraaid, reageren niet op haar pogingen en kijken Anouk niet aan. Uiteindelijk halen Anouk's pogingen niets uit en kan ze niet anders dan opgeven. Het moeilijke en soms pijnlijke proces dat zich hier ontvouwt, is het proces van insluiting of uitsluiting. Want kiezen Lies en Lea voor hun eigen spel of laten ze Anouk daarin toe?

Uit onderzoek blijkt dat samenspel van jonge kinderen nogal fragiel is. Een nieuwkomer kan het makkelijk verstoren. Er is dus een reëel belang om andere kinderen te weren. Ongeveer de helft van alle pogingen om mee te spelen mislukt. De nieuwkomers mogen in de regel pas na één of twee afwijzingen meedoen. Als de leerkracht er niet is, wordt er gemakkelijker uitgesloten (Singer & de Haan, 2006). Ook blijkt het vaak dat het één tegen allen is en zelden groepjes kleuters tegen elkaar (Johansson & Rosell, 2021).



De vriendschap van Lea en Lies fungeert als een hechte gemeenschap (*community of closeness*, Johansson en Rosell, 2021) waar Anouk niet binnengeraakt. Lea en Lies delen de macht over het spel en het materiaal. De grenzen zijn sterk: Lea en Lies bepalen wat er gebeurt – andere spelideeën en personen (Anouk) worden letterlijk genegeerd. Hier voelen we de paradox die vriendschap soms kan zijn: want in het geval van Lea en Lies wordt hun ‘*sense of belonging*’ versterkt door het uitsluiten van Anouk. Naast de vele voordelen die een hecht

speelmaatje voor kleuters kan hebben (vertrouwen, gelijkwaardigheid, steun) moeten we ons dus ook bewust zijn dat deze vriendschap soms een prijs heeft naar andere kinderen toe. De uitdaging voor een leerkracht is dan om de hechte gemeenschappen van kinderen te ondersteunen en tegelijkertijd de participatie en het erbij horen van alle kinderen te bevorderen.

Als we het aan kleuters zelf vragen, blijkt dat kleuters (4-6 jaar) zelf ook worstelen met culturele (ongeschreven) sociale regels zoals *‘iedereen mag meespielen’*, *‘niemand uitsluiten’* en *‘als het spel al begonnen is, hoeven we er niet iemand bij te laten’*. Ze voelen de regels van volwassenen aan en gebruiken ze soms, maar ze passen deze soms ook aan aan hun eigen wensen of de situatie. Vele kleuters kunnen situaties van uitsluiting beschrijven en zijn zich bewust van hoe lastig dat is voor dat kind. Soms troosten ze elkaar ... en soms sluiten ze elkaar uit (Singer & de Haan, 2006).



Kernboodschap:
Beloning is niet altijd peis en vree.
Conflicten kunnen en mogen er zijn!

Inmiddels was Lies uitgekeken op het baby-mama-spel en ging ze naar juf Heleen. Lea volgde haar op de voet. *“Juf Heleen, mogen we buiten in de zandbak spelen?”*. Juf Heleen antwoordde: *“We blijven even binnen in de klas. Vanmiddag kan het wel. Wil je terug met Anouk met het poppenhuis spelen?”*

Wanneer het spel even stroef loopt, richt Lies zich tot juf Heleen met de vraag naar de verdere invulling van hun spel en tijd. Juf Heleen is bezig met het ondersteunen van een ander groepje en geeft een snelle tussenkomst. Ze probeert Lies, Lea en Anouk terug samen te laten spelen, vanuit de regel van verbondenheid (Singer & de Haan, 2006). Maar kan juf Heleen wel goed de spelnood/vraag van de kinderen inschatten – en deze nood/vraag gericht ondersteunen? Uit onderzoek blijkt immers dat leerkrachten vaak weinig zicht hebben op spelnoten en op wat zich in hun groep ontvouwt. Zij zijn vaak druk bezig met het managen van de groep en hebben niet altijd zicht op wat er zich in het spel ontvouwt.



In dergelijke situaties worstelen leerkrachten vaak met sociale dilemma's. Moeten kinderen altijd met iedereen spelen (collectief recht) of heeft een kind ook soms het recht om te spelen met wie hij/zij wil (individueel recht)? Verwachten we van Anouk dat ze assertief is en niet opgeeft? Denken we dat ze nog sociaal vaardiger moet worden en het anders/beter moet aanpakken? Moeten kleuters rekening houden met anderen of mogen kinderen hun eigen noden aangeven?

Hoe je hiermee omgaat, hangt af van jouw inschatting van de situatie en van je persoonlijke overtuigingen/waarden over wat je belangrijk vindt. Zo blijkt dat alle leerkrachten het gevoel van belonging belangrijk vinden in hun klas, maar dat ze de belonging niet altijd goed ondersteunen – zeker niet voor kinderen die op één of andere manier uit de groep vallen.

Na juf Heleen's tussenkomst, keerden Lea en Lies terug naar het poppenhuis. Anouk had inmiddels zelf plaatsgenomen voor het poppenhuis en speelde druk met het materiaal. Lea en Lies gingen elk aan een kant van het poppenhuis zitten en begonnen meteen het poppenhuis opnieuw in te richten zoals zij het wilden. Anouk zat in het midden, keek naar hen, maar zei niets. Lea zei tegen Anouk: *"Ik heb hier wel veel werk aan gehad, hoor."* Anouk keek naar beneden naar haar eigen popje. Lea zei treiterig *"nanananana"*. Anouk bleef stil.



Lies en Lea keren terug naar het poppenhuis, maar zij vullen het 'samen spelen' dat juf Heleen voor ogen had op een andere manier in. Lies en Lea vinden dat zij het recht hebben om het verdere verloop van het spel terug te bepalen (democratische waarde van leidinggeven, Singer & de Haan, 2006), aangezien zij er het 'eerst' waren geweest. De goedbedoelde poging van juf Heleen werkt niet: Lea, Lies en Anouk komen niet tot samenspel waar ieder een eigen rol krijgt.

Zou jij je als leerkracht zorgen maken om Anouk? Of om het gedrag van Lea en Lies? Misschien zou het je helpen om gerichte observatiemomenten in te bouwen en te kijken of er sprake is van vaak herhalende (machts)patronen in de klas. Sluiten Lea en Lies vaak kinderen uit? Vindt Anouk nooit aansluiting? Denken vanuit patronen helpt om het kaf van het koren te scheiden en (mogelijk) gerichte interventies uit te denken.

Zo zag juf Heleen dat Anouk op andere momenten in de klas gemakkelijk aansluiting vindt. Hier lukte het even niet. Anouk is een kleuter die een klas heeft overgeslagen en die haar plekje in de nieuwe groep nog aan het zoeken is. Er is dus (nog) geen vast patroon van uitsluiting ontstaan.

Lea en Lies zijn kleuters die elkaar vaak opzoeken en samen ook vaak tot rijk (rollen)spel komen. Het zijn kleuters die erg op elkaar lijken wat betreft competentie en sociale achtergrond. Ze zijn vaak te vinden in elkaars buurt en helpen elkaar vaak. Vergelijkbaarheid, nabijheid en prosociaal gedrag: allemaal belangrijke elementen bij het vormen van vriendschap bij kleuters (Bulckaert et al., 2023). En dat vriendschap belangrijk is voor het sociaal-emotioneel leren van kinderen, dat bevestigt ook onderzoek. De eerste vriendschappen van kinderen zijn immers proeftuinen in het leren omgaan met delen, competitie, zorgen voor een ander en in het gericht oplossen van conflicten. Een heel belangrijke context voor ontwikkeling dus!

Wat kan juf Heleen doen?

Juf Heleen twijfelt ... Moet ze Lea en Lies uit elkaar ‘trekken’ zodat Lea en Lies ook andere kinderen beter leren kennen? Of geeft ze hen net de ruimte om hun vriendschap nog meer te verdiepen, vanuit het recht dat kinderen hebben om hun eigen spel te spelen en hun eigen speelmaatje te zoeken? Misschien kan het ook én-én zijn ... Hierbij zijn veel leerkrachten zoekende. En spelen ook sterk de overtuigingen mee die ze hebben over wat goede relaties zijn en wat kinderen sociaal zouden moeten kunnen of zijn (waarden en normen). Bovendien mogen we hierin ook de stem van de kleuter zelf niet vergeten (Slaets & Stroobants, 2022): hoe voelt de kleuter zichzelf in de relatie? Soms worden hier ook thuis signalen rond gegeven en komen we via de ouders te weten hoe de kleuter de relatie ervaart. Bij Lea en Lies werd de relatie als positief ervaren door beide kleuters. Maar de mama van Lies had wel bezorgdheden: zou Lea wel leren om met andere kindjes te spelen als ze altijd met Lies speelde?

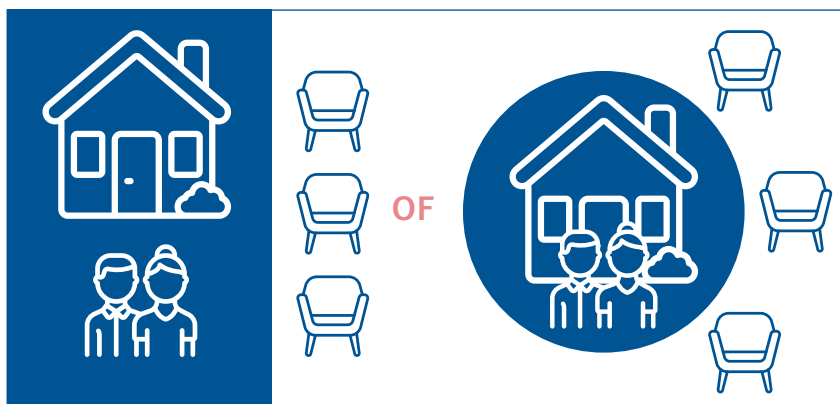


Kernboodschap:
Bekijk tegengestelde belangen vanuit verschillende perspectieven.

Als je het als leerkracht bijvoorbeeld belangrijk vindt dat kleuters met alle kinderen overweg kunnen ('*wij zijn allemaal vriendjes!*'), dan kan je ervoor kiezen om af en toe zelf groepjes samen te stellen. De vraag is immers of Lies en Lea nog echt kiezen in functie van wat ze zelf willen doen? Of kiezen ze misschien gewoon in functie van elkaar? Als dat laatste het geval is, kan Juf Heleen er bijvoorbeeld voor kiezen om Lies en Anouk eens aan elkaar te koppelen en Lea toe te wijzen aan een ander groepje in de klas. En zien wat dit geeft in de interacties. Eventueel kan ze ook meespelen als ze merkt dat het niet zo vlot verloopt bij kleuters om aansluiting bij elkaar te vinden (Boland et al., 2022). Zo geeft ze de kleuters sociale leerkansen die ze anders niet zouden hebben. En zo kan ze vermijden dat bepaalde dynamieken in de groep vast komen te staan bij kleuters als deel van hun identiteit.

Indien juf Heleen het thema van in- en uitsluiting in de klas meer aan bod wil laten komen, kan ze een verhaal vertellen of een situatie uit de klas naspelen met poppen en de mening van de kleuters vragen over in- en uitsluiting, vriendschap, ... Zo geeft ze kinderen ook de kans om hun stem te laten klinken in wat zij belangrijk vinden in het samen spelen. Misschien kan ze zo samen met de kleuters tot verrassende conclusies komen!

Of juf Heleen kan relaties tussen kleuters indirect faciliteren door de leeromgeving te veranderen. De eerste vraag is misschien of dit poppenhuis zich wel leent voor spel met meer dan twee kleuters. En indien ja, kan juf Heleen ervoor kiezen om alle stoelen weg te nemen rond het poppenhuis of het poppenhuis op een ronde tafel te zetten. Zo is er meer doorgang mogelijk en zijn het niet alleen de kleuters die recht voor het poppenhuis zitten die aan zet zijn. De inrichting van de speelleeromgeving (positie van materialen, aanwezige materialen, positie van de hoeken, ...) heeft soms meer effect op relaties tussen kinderen dan we op het eerste zicht denken!



Kernboodschap:

De ruimte en het materiaal in de klas beïnvloeden de belonging van kinderen.

Daarnaast kan juf Heleen even stilstaan bij hoe het spel gekozen of verdeeld wordt tijdens het hoekenwerk. Dit is vaak een onderbelicht moment in de kleuterklas maar spelplanning kan veel onduidelijkheid wegnemen. Kan er bijvoorbeeld klassikaal even nagedacht worden over wat je graag zou willen doen, waar je dat zou willen doen ... en wordt dat dan samen besproken? Als Lies en Lea al hebben gekozen zouden ze in de kring kunnen toelichten wat ze in het poppenhuis willen doen. Dan zou Anouk misschien beter weten waarvoor ze kiest en zouden Lea en Lies ook weten dat Anouk gaat aansluiten. De kans op samenspel met zijn drieën wordt dan groter.

Praktijkverhaal 3: Slingeren (oudste kleuters)

Belangrijkste kernboodschappen in dit praktijkverhaal



Op vrijdagvoormiddag organiseren juf Sara en juf Alice bosklas, samen met de klas van juf An (beide een gemengde groep van tweede en derde kleuterklas). Dit betekent dat de kleuters vrij spel krijgen in het bos achter de school, net zoals anders in de hoeken van de klas. Enkele kleuters kiezen voor slingeren. De kleuters klimmen op een soort paddenstoel en kunnen vervolgens slingeren aan een touw dat vasthangt aan een dikke tak van een boom. Er zijn vooraf geen regels of afspraken vastgelegd. Toch verloopt dit vrij georganiseerd: de kleuters staan in een rij, de eerste kruipt op de paddenstoel en slingert over een denkbeeldige beek, om daarna achteraan terug aan te schuiven. De juffen begeleiden een beetje verderop enkele kleuters bij een andere activiteit.

Magali slingert van de paddenstoel en blijft nog even aan het touw hangen... Aafke staat al klaar op de paddenstoel en maakt een zeurend geluid. Ze stampt met haar voet om duidelijk te maken dat het haar beurt is. Magali geeft het touw door. Aafke telt af *'één, twee, drie!'* en slingert met een brede glimlach op haar gezicht aan het touw. Ze springt er aan de andere kant af en zwiert het touw naar Nehna, die op haar beurt op het paddenstoel geklimmen is. Ze gaat terug achteraan in de rij staan.



Dan neemt Aafke een stok en zegt: *'Ik heb een stok om de beek te maken. Zal ik de beek maken? Want als de beek weg is, dan ben ik de beekmaker.'* De kleuters lijken stilzwijgend akkoord te gaan. Nehna heeft het touw en wil het naar de volgende kleuter zwieren, maar Magali reageert: *'Nee, we moeten eerst nog de beek maken!'* Aafke mag vervolgens ook van Nehna eerst de beek op de grond tekenen. Daarna gaat ze terug achter in de rij staan. De kleuter zwiert vrolijk over de beek heen en weer.



Even later vraagt een andere kleuter weer aan Aafke om de beek nog eens te tekenen. Aafke aarzelt even want ze heeft het net gedaan, maar gaat er toch op in. Ze vraagt de kleuter achter haar om haar plaats in de rij vrij te houden. Deze kleuter houdt haar armen vooruit zodat niemand er kan staan. Nehna die even afgeleid was door een andere kleuter, wil terug achter Magali staan, maar wordt tegengehouden. *'Hier mag Aafke.'*



Als Aafke even later opnieuw aan de beurt is om te slingeren, wil ze nog eens extra starten vanaf de grond. *'Ik ga van de grond proberen. Één keer. Mag ik?'* vraagt ze aan Nehna, die ondertussen al klaar staat op de paddenstoel om het touw op te vangen. Zonder een reactie af te wachten, slingert ze opnieuw. *'Dat is leuk!'* roept ze. *'Ik heb nog een idee...'* Nehna wordt echter ongeduldig en zegt: *'geef mij nu het touw!'* Aafke probeert nog even. De anderen wachten en Nehna dringt aan om het touw door te geven. Aafke geeft toe en zwiert het touw naar Nehna.



In dit fragment zie je hoe deze kleuters met elkaar omgaan op een moment dat hun leerkracht niet in de buurt is. Het is heerlijk om te zien hoe ze zich spontaan organiseren op een manier dat iedereen aan de beurt komt. Niemand heeft hen verteld dat ze in een rij moeten staan om hun beurt af te wachten, toch doen ze het. Misschien hebben ze dat idee ergens opgepikt, maar het is vooral duidelijk dat ze dat allemaal een goede regel vinden. In deze regel is iedereen gelijk. Toch merk je dat ze elk op hun manier proberen het een beetje naar hun hand te zetten. Magali blijft wat langer hangen, Aafke slingert nog een extra keertje door vanop de grond te starten... Steeds lokt het een beetje protest van anderen uit, die ook voor hun rechten opkomen: nu is het mijn beurt. Een heel leerrijke situatie dus voor de kleuters om te leren rekening houden met elkaar. Dit sluit aan bij de democratische waarden en regels van het samenleven die kleuters reeds op jonge leeftijd leren. Hier betreft het voornamelijk de regel van gelijkheid en gelijkwaardigheid (Singer & de Haan, 2006).



Kernboodschap:

Geef vertrouwen aan kleuters op sociaal vlak.

Kleuters zijn sociale 'agents'.

Aafke neemt ook een initiatief dat een stapje verder gaat: ze werpt zich op als leider omdat zij zegt dat zij de beekmaker is. De andere kleuters accepteren dit voorstel als een goed idee om hun spel te verrijken. Enkele kleuters ondersteunen dit voorstel expliciet, zoals Magali die aan een kleuter vraagt om te wachten tot Aafke de beek, heeft getekend. Een andere kleuter vraagt Aafke daarna opnieuw om de beek die niet meer duidelijk zichtbaar was, terug te tekenen op de grond. Opmerkelijk dus hoe het idee, en dus het leiderschap van Aafke, op een spontane manier gedragen wordt door anderen in de groep.

Als we met een groep leerkrachten (van andere scholen) deze beelden bekeken, ontstond er hierover discussie. Sommigen beschreven het gedrag van Aafke als dominant. Zeker ook omdat in een vervolgstuk een andere toevallig passerende kleuter ook de beek wou maken, maar niet mocht van Aafke. Zij was immers de beekmaker en veegde weg wat de andere kleuter al had getekend. De groep lijkt ook in dat tweede moment Aafke te steunen. De leerkrachten stelden zich de vraag (dilemma): Is het dan onze taak als leerkracht om in te grijpen en erop te wijzen dat andere kleuters ook mogen? Of kan het zijn dat je het beginnend leiderschap van een kleuter net gaat waarderen op een positieve manier en anderen vraagt om te volgen? Ook leiding geven en volgen noemen Singer en de Haan (2006) als één van de waarden en regels van de democratie. Ook vanuit de '*politics of belonging*' (Johansson en Rosell, 2021) lijkt het belangrijk om kleuters te leren omgaan met de macht die een leider krijgt. Hoewel het voor de andere kleuter die ook een beek wou maken op dat moment misschien niet fijn aanvoelt, hoeft dit dus niet per definitie te leiden tot verdediging vanuit een slachtofferrol. Deze kleuter voelde hier ook aan dat haar initiatief op dat moment niet gedragen werd door de groep. Uiteindelijk was zij ook een passant die toevallig langskwam en zelf niet meedeed met het slingeren. Anderzijds, als het altijd dezelfde kleuter is die afgeremd wordt door anderen, als ze met andere woorden niet toevallig nu maar wel vaker niet echt kan meedoen, dan lijkt het ons wel belangrijk om als leerkracht tussen te komen en de situatie te bespreken. De leerkrachten van Aafke wijzen ons erop dat zij zeker niet altijd in die leiderspositie zit. Anderzijds laat ze wel regelmatig merken dat ze het graag wil en kan bijvoorbeeld teleurgesteld zijn als haar ideeën niet gehoord worden door de andere kleuters.



Kernboodschap:

Belonging is niet altijd peis en vree.

Conflicten kunnen en mogen er zijn!

Dat de kleuters nog volop lerend zijn in het omgaan met macht, blijkt ook uit de volgende, gelijkaardige situatie die een maand later plaatsvindt.

Aafke staat boven op de paddenstoel met het touw in haar hand. Ze roept: *'wie wil dat ik 'vliegertje' doe?'* Enkele kleuters steken al springend hun hand op. Er is duidelijk enthousiasme. Aafke vertelt dat ze graag zoals Nehna wil slingeren. Saartje, die als eerste in de rij staat, wil tonen hoe je dan kan hangen en grijpt naar het touw. Hierdoor wordt Aafke meegetrokken en valt ze bijna van de paddenstoel. Ze reageert verontwaardigd: *'Ho, ik kon bijna op mijn kop vallen hé!'* Iedereen schrikt. Het is muisstil. Sommige kleuters kijken elkaar aan. Saartje kijkt naar de grond. *'Ik schrik me dood, man'*, gaat Aafke verder terwijl ze terug haar plaats inneemt op de paddenstoel. Twee kleuters beginnen te griffelen... Aafke moet nu ook lachen en zegt: *'En daar lacht iedereen wel om! Ja, zeg...'* Iedereen lacht nu voluit. Ook Saartje.



De spanning ebt weg. Aafke zegt dat ze nog steeds niet weet wat ze nu kan doen. Saartje doet opnieuw een suggestie, maar Aafke reageert dat ze aan de kant moet gaan. Dit gaat zo nog een hele tijd voort. Enerzijds vraagt Aafke om hulp: *'Wie weet iets grappigs voor mij?'*, *'Wie kan mij helpen?'* Anderzijds gaat ze niet in op de kleuters die vol enthousiasme roepen en hun vingers opsteken. Ze wijst hun ideeën één voor één af. Zelfs als Magali haar spontaan wil assisteren bij haar eigen idee, stuurt ze Magali weg. Ze zegt: *'Ik heb een beter idee'*, maar toch komt ze opnieuw niet tot actie. Ze klaagt daarentegen dat niemand lacht met haar slingeren. *'Het enige dat ik kan is vliegertje. En wie gaat lachen om het vliegertje?'* Eén voor één zeggen de kleuters uitdrukkelijk: *'Ik lach ook voor jou!'* Maar Aafke zegt: *'De enige twee die lachen zijn Jarno en Saartje.'*



Uiteindelijk besluit ze iets gevaarlijks te doen, maar dan moet iedereen aan de kant. Saartje wijst dat iedereen achteruit moet. Aafke vraagt nog: *'Beloven jullie dat jullie gaan lachen?'* Als ze dan uiteindelijk zwiert en iedereen hard lacht, zegt ze: *'Ik wist het. Jullie lachten nep.'* Ook nu geeft ze het touw nog niet direct door aan Saartje, die wel al heel lang wacht en op haar beurt op de paddenstoel is gaan klaarstaan. Als Saartje even later eindelijk kan zwieren en hierbij haar laars verliest, zegt ze opnieuw: *'En daar lacht wel iedereen mee!'* Eén kleuter richt zich tot Aafke en zegt: *'Ik lachte niet.'* Maar Aafke negeert haar en steunt Saartje: *'Doe het nog eens, en dan gaat iedereen lachen.'* En zegt dan tegen de kleuter: *'Maar jij moet ook lachen hé?'*



Aafke heeft ook deze keer opnieuw de leiding. Zij staat op de paddenstoel en ze neemt haar tijd. Ze wil iets leuks doen, maar ze weet niet wat. Ze vraagt aan de andere kleuters om haar ideeën te geven. De kleuters gaan enthousiast in op haar vraag en roepen verschillende mogelijkheden. Maar Aafke staat op de paddenstoel en zij heeft het touw vast. Hierdoor heeft zij de macht over de situatie, over de groep of de community van het slingeren. Zij kan kiezen welk idee goed is en welk niet. Door ideeën af te wijzen, lijkt het een beetje alsof ze tijd koopt en blijft ze langer in die positie. Dit duurt echt wel een hele tijd... Als observator geeft dit een onzeker gevoel: is dit nog oké of moet ik tussenkomen?



Kernboodschap:
De ruimte en het materiaal beïnvloeden de belonging van kinderen.



Kernboodschap:
Wacht even met tussenkomen en kijk...
Misschien reguleren de kleuters zichzelf en elkaar?

Op het moment dat Aafke bijna valt, is de spanning even heel voelbaar. Aafke reageert boos, vermoedelijk omdat ze was geschrokken van Saartje haar tus-senkomst en bijna haar evenwicht verloor. Op dat moment voelt de macht niet meer positief aan voor de kleuters, vooral voor Saartje. Toch blijft die spanning niet lang. Iemand begint te stilletjes te lachen. Ook Aafke ziet er snel de humor van in en lacht mee... Ook voor haar is die spanning vermoede-lijk niet leuk. Humor kan een heel krachtig middel zijn om spannende situaties terug te reguleren. Ook hier wordt het weer rustig. Humor kan heel verbind-end werken in relaties!

Om te begrijpen hoe Aafke de situatie zelf heeft ervaren en om haar stem hierover te horen, blikst juf Sara op een later moment met Aafke terug op de situatie. Juf Sara probeert dit zo neutraal en open mogelijk aan te brengen, niet beschuldigend, maar wel nieuwsgierig over de situatie. Als juf Sara haar vraagt wat ze aan het doen was, zegt ze: 'Aafke wou gekke dingen doen, maar ik kon dat niet.' Tijdens deze nabespreking wordt het duidelijk dat Aafke vooral wil dat zij iedereen aan het lachen krijgt met hoe zij kan slingeren aan het touw. De leiding die ze graag wil nemen, blijkt voor haar samen te hangen met het zorgen voor een verbindend klimaat: allemaal samen lachen. Dit



inzicht werpt een andere perspectief op de 'community' rond de slinger en haar rol als leider. Samen lachen is mis-schien wel een hele belangrijke waarde voor de community rond het slinge-ren. Dit herkennen de leerkrachten... Het 'gek zwieren' is echt wel een ding bij het slingeren. Misschien vinden de kleuters elkaar hierin en maakt dit het lange wachten ook niet zo erg? Zou het met andere woorden kunnen, dat dit toch een *community of joyfulness* is (mini-samenleving vrijheid-plezier, Jo-hansson & Rosell, 2021)?

Zo kunnen we alvast ook de opmerking van Aafke over het ‘neplachen’ beter begrijpen: dat is niet echt lachen, dus dat klopt niet met onze waarde van ‘samen plezier beleven bij het slingeren. Wel of niet echt lachen gaat dus de grens aangeven over wie er wel of niet bij hoort? Misschien wil Aafke (als leider) die regel mee bewaken?



Kernboodschap:
Bekijk tegengestelde belangen vanuit verschillende perspectieven.

Achteraan in de wachtrij gebeurt er ondertussen nog iets anders. Nadat Magali haar hulp heeft aangeboden maar teruggestuurd werd door Aafke, probeerde Greetje die achteraan stond Megali's plaats in te nemen. Magali laat dit niet toe, maar een ander kind nodigt Greetje uit om toch bij haar te staan en dus voor te kruipen. Dit naar groot ongehoogen van Myra die daar nog tussen stond. Myra duwt Greetje weg, maar krijgt hierop reactie van de andere kleuters. Uit protest gaat ze nu zelf ook meer vooraan in de rij staan. Dit vinden deze kleuters echter helemaal niet fijn. Eén voor één duwen ze haar weg, waardoor ze nu helemaal achteraan komt te staan. Enkel Saartje probeert haar nog even te roepen, maar dit hoort Myra niet en ook de anderen negeren haar.



Aafke staat nu al meer dan drie minuten op de paddenstoel zonder te zwieren. Myra lijkt het op te geven. Ze gaat aan de kant zitten. Als er na een dikke minuut nog steeds geen beweging is, stap ze op Aafke af en probeert ze het touw te pakken. Alle kleuters reageren nu door haar weg te duwen en haar naam te noemen. Myra druipt opnieuw af... Ze steekt haar tong nog even uit als ze zich omdraait. Terwijl ze daar zo blijft staan, gaan de anderen terug in op wat Aafke zegt. Als Aafke eindelijk een eerste keer slinger, gaat ook Myra terug naar de rij. Ze probeert nog

even haar oorspronkelijke plaats in te nemen, maar dat lukt niet. Ze gaat helemaal achteraan in de rij aanschuiven.

Dat Aafke zo lang de tijd neemt alvorens te zwieren, zorgt toch ook voor ergernissen in de groep. De (ongeschreven) regel om je beurt af te wachten (regel van gelijkheid), komt onder spanning. Iemand probeert voor te kruipen en dit brengt een kettingreactie op gang. De ongelijkheid tussen kleuters komt naar boven. De ene kleuter wordt gesteund door een vriendje (Greetje mag voor), terwijl de andere wordt geweerd. Vooral Myra lijkt uit de boot te vallen. Hoewel ze heel erg lijkt op te komen voor haar recht, namelijk *'als jij voor mag, dan mag ik dat ook'*, is het de groep die dit niet accepteert. Het wordt vooral pijnlijk duidelijk dat de groep zich dan als groep tegen haar keert. We herkennen wat Juutinen en collega's (2018) opmerken, namelijk dat het vaak gaat om *'De groep tegen één'* en niet één tegen één.



Hier is duidelijk sprake van een *community of conflict* (mini-samenleving als machtsstrijd, Johansson & Rosell, 2021).

Hier zie je dat zich een patroon lijkt te vormen. Wat Myra ook doet, het zal niet baten. Er is ook meer aan de hand: Myra is een anderstalige nieuwkomer. Ze is nieuw en kan zich nog niet goed verbaal uitdrukken. Misschien heeft ze dus helemaal niet begrepen wat Aafke zegt, waardoor ze ook niet echt deel kan uitmaken van het samen lachen? Ze

durft wel voor haar individuele rechten op te komen, maar de groep keert zich tegen haar en dat maakt het lastig. Ze heeft nog geen vrienden die het voor haar opnemen. Om belonging te ervaren, moet je dus geaccepteerd worden door anderen in de groep. Dit is een duidelijk voorbeeld waar de leerkracht echt wel nodig is om de situatie bij te sturen! Diverse onderzoeken tonen volgens Einardsottir (2023) aan dat belonging moeilijker is voor jonge kinderen met een andere culturele, talige of etnische achtergrond. Uit verhalen van kinderen van minderheidsgroepen blijkt dat ze vaak minder keuze hebben in wie hun vrienden kunnen zijn. Zij worden ook vaker uitgesloten in spel, terwijl

kinderen uit de dominante groep sneller een leiderspositie krijgen. Deze laatsten hebben vaak meer keuze in vrienden, meer bronnen voor spel en kennen het algemeen reilen en zeilen beter zodat ze het ook beter naar hun hand kunnen zetten.



Kernboodschap:
Kijk breder dan individuele competenties.
Speel in op de groepsdynamiek.

Ook deze situatie met Myra bespreekt juf Sara open en respectvol met Aafke en Greetje om hun stem te horen. Het is heel duidelijk dat de twee kleuters de regel van niet voorsteken kennen en onderschrijven. Toch lijkt Greetje de regel nog even naar haar hand te zetten: *'ik mocht van Myra voor'*. Dit herkennen we ook uit literatuur (Singer & de Haan, 2006): Kleuters draaien het in de praktijk soms naar hun voordeel. Maar misschien moeten we ook zelf durven toegeven dat we soms wel eens iets door de vingers zien. Bijvoorbeeld een kleuter die altijd heel braaf achteraan staat, gaan we minder snel aanspreken als die toch ook eens even voorsteekt... Greetje merkt ook op dat Myra vooral veel te lang moest wachten omdat Aafke zo lang bleef staan. Aafke ziet dan dat Myra misschien boos is op haar... Samen besluiten ze dat Myra het niet meer leuk vindt. Ze zien dat ze werd weggeduwd, dat ze eerste boos was en daarna waarschijnlijk verdrietig. Ze begrijpen heel goed dat dit anders kan en moet. Dit inzicht willen ze aan de klasgroep tonen door de situatie na te spelen via een poppenkast.

Wat kunnen we besluiten uit dit verhaal?

We zien dat open spelactiviteiten zoals het slingeren heel wat kansen bieden aan kleuters om de democratische regels te leren inzetten en hun sociale vaardigheden te oefenen. Juf Sara en Alice bevestigen dat de ruimte en spelkansen die ze buiten in het bos hebben echt een positieve invloed heeft op de groep en de relaties tussen de kinderen. Er is daar vaak minder ruzie dan in de klas, of ze gaan er op een meer constructieve manier mee om. Dit sluit heel mooi aan bij de kernboodschappen dat kleuters sociale agents zijn en dat ze bij botsingen elkaar in groep soms best goed kunnen reguleren. De kleuters experimenteren zo met rollen als leider en volger, co-leider en omstaander...

en geven elkaar feedback op die rollen. De leider wordt gesteund als het een meerwaarde heeft voor de groep, zoals het idee om een beek te tekenen. Er groeit weerstand als de leider te lang de situatie naar zijn hand wil zetten of als er een onveilig gevoel ontstaat.



Kernboodschap:

De ruimte en het materiaal in de klas beïnvloeden de belonging van kinderen

We zien hier ook hoe dynamisch het verhaal van de communities is (Johansson & Rosell, 2021). Waar het aanvankelijk een '*community of joyfulness*' (vrijheid en plezier) is, kan het ook makkelijk omslaan naar een '*community of conflict*'. Bij het '*neplachen*' lijkt het even niet zo vrij meer te zijn. Door de regel dat je moet '*echt lachen*', wordt de grens scherp tussen wie erbij hoort en wie niet. De vrijheid en ook het plezier dreigt te verdwijnen. Als leerkracht ben je dan alert en observeer je best goed vanuit verschillende perspectieven om te zien of je wel of niet moet tussenkomen. Als er achter in de rij echt een '*community of conflict*' ontstaat, voel je dat de kleuters hulp nodig hebben. Vooral als je merkt dat een kleuter door de groep in een kwetbare situatie komt, is dat een teken dat jij moet tussenkomen. Als leerkracht kan je via vragen de kleuters helpen om te verduidelijken wat er precies gebeurt en hoe dit voor iedereen aanvoelt. Als dit kan in een niet-bedreigende sfeer zien we dat kleuters heel open staan om te leren en zich spontaan willen engageren voor elkaar. Zo werk je niet louter op individuen in een conflict, maar met de hele groep. Het goede nieuws hier is dat Myra's positie in de groep naarmate de tijd vorderde en ze vrienden maakte, ook mee veranderde en gunstiger werd. Weer een voorbeeld van hoe de werking in een kleuterklas echt voor inclusie kan zorgen!

Praktijkverhaal 4: Conflict in de bouwhoek

Belangrijkste kernboodschappen in dit praktijkverhaal



Wat voorafging ...

In de voormiddag is het vrij spel in de tweede-derde kleuterklas. Yusef en Theo zijn in de bouwhoek met duploblokken aan het spelen. Ze bouwen een groot goederentreinstation. Ze zijn druk aan het onderhandelen over wat er allemaal nodig is om het station vorm te geven. Theo neemt een duplo-hond uit de zwarte bak, toont hem aan Yusef en zegt *‘Deze hebben we ook nodig!’*. Yusef neemt de hond en zet hem naast een groepje andere dieren. *‘Theo, je moet echt stoppen met dieren te nemen uit de bak’*. Theo: *‘Waarom?’*. Yusef: *‘We hebben echt veel te veel dieren’*.



Theo en Yusef zijn al lang goede vrienden. Ze zoeken elkaar vaak op in de bouwhoek en komen samen tot fijne constructies. Maar, zoals het gaat met goede vrienden, zijn ze het niet altijd eens over wat er moet gebeuren... En dan beginnen de onderhandelingen! In de onderhandelingen over hun spel doen kleuters veel ervaring op. Ze onderhandelen met elkaar over het spelverloop: personen/dieren, plaats, attributen, wat er moet gebeuren, ... Daardoor stimuleren ze elkaar in hun fantasie en in het nadenken over het verloop van hun spel.

Meningsverschillen komen vaak voor tussen vrienden. Maar, ze worden ook beter opgelost tussen vrienden in vergelijking met niet-vrienden. Als kinderen samenspelen, is hun motivatie om verder te spelen blijkbaar zo groot dat zelfs een meningsverschil daarin geen verandering hoeft te brengen. Hoe sterker de wens om samen te spelen, hoe groter ook de kans op een oplossing die beide partijen accepteren (Singer & de Haan, 2006).

Een tijdje later zitten Yusef en Theo aan één kant van het bouwwerk en Walid aan de andere kant. Yusef probeert een wit blokje op het bouwwerk te klikken, maar het lukt niet. Yusef zegt: *'Dit is geen van dit (toont een bepaald duplo-blokje). Ik heb een ander blokje nodig'*. Theo neemt een stuk van een kiewagen, tikt daarmee wild tegen de benen van Yusef om zijn aandacht te trekken. Yusef zegt 'au', neemt toch het stuk en klikt het aan het bouwwerk. Theo zegt ongeduldig *'Yusef, kom, dit, kom!'* en geeft Yusef nog een ander blokje. Yusef klikt het ook vast. Theo zegt *'Wat is dit?'* terwijl hij een rond paars duplo-platform aan Yusef toont. Yusef luistert niet echt meer. Hij bedenkt een ander spelidee: hij wil springen over het bouwwerk! Hij zegt *'Walid, ga aan de kant, ik ga springen'*. Walid is op dat moment diplomantjes aan het bestuderen. *'Walid! Je moet naar daar stappen'*. Uiteindelijk doet Walid wat Yusef vraagt. Vervolgens springt Yusef in één beweging over het bouwwerk en loopt de hoek uit. Theo: *'Ik wil dat ook, Yusef!'*. Theo springt in een mooie boog over het bouwwerk. Walid gaat naar de andere kant en maakt ook aanstalten om te springen. Hij aarzelt en zet met veel moeite een stap over één deel van het bouwwerk. Theo kijkt naar Walid en bitst hem toe *'Allee, doe, doe! Je kan dat niet! Je kan dat niet!'*. Walid zet kleine stapjes over het bouwwerk. Theo zegt ongeduldig *'Allee, ga, ga!'* en geeft hem een duw. Vervolgens springt Theo opnieuw in een mooie boog over het bouwwerk. Walid aarzelt een beetje en gaat dan opnieuw de bouwhoek in.



Yusef en Theo zijn al een tijdje bezig met hun bouwwerk. Zij zijn ‘de kleuters van de bouwhoek’ en vormen een sterke eenheid in de klas. We spreken van een ‘community of closeness’, een hechte gemeenschap (Johansson & Rosell, 2021). Waar de ene kleuter is, daar gaat de andere ook. Het is dan ook niet te verwonderen dat Theo Yusef wil volgen in zijn spelidee van het springen.



Walid is een jonge kleuter die erg geïnteresseerd is in het materiaal van de bouwhoek, maar niet echt tot bouwen of tot rollenspel komt. Hij is wel geboeid in wat Yusef en Theo doen, maar krijgt niet het vertrouwen of het mandaat om zich bij hun spel aan te sluiten. Theo drukt zich daarbij vaak heel direct uit naar Walid en mist de (emotie)taal om zijn gevoelens en noden op een sensitieve manier te communiceren naar Walid.

Het loopt mis ...

Een kwartier later. Yusef en Theo zijn opnieuw samen aan het bouwen in de bouwhoek. Walid staat tegen de bank aangeleund. Hij kijkt naar Yusef en Theo en schopt een beetje tegen de groene vrachtwagen die naast Yusef en Theo staat. Theo roept boos ‘Walid!’. Hij staat op en geeft Walid een duw. Walid roept ‘Au’ en (vraag)kijkt naar juf Heleen. Juf Heleen hoort en ziet het niet. Ze is bezig met de begeleide activiteit aan de tafels en heeft weinig zicht op wat er in de bouwhoek gebeurt. Walid gooit een speelgoedje op het bouwwerk. Ditmaal reageert Yusef en maakt een gebaar alsof hij Walid gaat slaan. Walid schopt opnieuw tegen de groene vrachtwagen. ‘Theo!’ roept Yusef om hulp en Theo gooit een speelgoedje naar Walid, die opnieuw hard ‘Auuuuu’ roept en uitdruk-



kelijker vraagt naar de juf. Ook Yusef gooit nog een speelgoedje naar Walid en gaat dan naar de zwarte speelgoedbak waar Theo staat. Yusef en Theo worden opnieuw in hun eigen spel gezogen. Walid neemt plaats naast het bouwwerk. De rust lijkt even teruggekeerd.



Wie herkent dit niet als leerkracht? Ook al zouden we het willen, we hebben conflicten zo vaak niet of te laat gezien. En dat zorgt er nog wel eens voor dat conflicten ontsporen of dat we na de afloop soms moeten gissen wat er nu precies gebeurd is ...

In de bouwhoek zoekt Walid aansluiting bij het spel van Yusef en Theo maar het lukt hem niet om 'binnen' te geraken in hun spel. Hij communiceert zijn frustratie niet verbaal, maar door het spel van de andere jongens

te storen. Hierop reageren de andere kleuters negatief en ontstaat een neerwaartse spiraal van actie-reactie die ook fysiek wordt. We zien hier een 'community of conflict' ontstaan (Johansson & Rosell, 2021). In een community of conflict leren kleuters voor zichzelf opkomen en te onderhandelen, ze leren wat anderen willen en hoe ze hieraan tegemoet kunnen komen zonder zichzelf te verliezen. Een voorwaarde hiervoor is wel de veilige aanwezigheid van een leerkracht die zowel 'baas' kan zijn als 'bemiddelaar' (zie verder, Singer & de Haan, 2006).



Kernboodschap:

Beloning is niet altijd peis en vree.

Conflicten kunnen en mogen er zijn!

Walid lijkt niet de taal te hebben om hulp te vragen aan de juf, maar probeert dit op te lossen door te 'vraagkijken' naar de juf wanneer hij geduwd wordt. Dit 'vraagkijken' zien we vaak bij kleuters wanneer (morele of sociale) regels overtreden worden (Singer & de Haan, 2006). Soms doen kleuters dat om te zoeken naar steun in hun interpretatie van een situatie die niet volgens de regels is ('*Mag dit wel?*'). Soms doen ze het ook om te checken of de juf gezien heeft dat ze een regel overtreden hebben ('*Heeft ze het gezien?*'). In het geval van Walid is de boodschap van het vraagkijken duidelijk: hij vraagt non-verbaal om hulp aan de leerkracht. Als de leerkracht niet reageert op het vraagkijken, denken de kinderen dat het oké is wat er gebeurt. Vaak leidt dit tot overdrijving van het grensoverschrijdend gedrag.



Kernboodschap:

Werken aan sociaal-emotionele ontwikkeling en taal gaan hand in hand.

Een tijdje later pakt Theo het duplo-stukje af dat Walid vasthoudt en gebruikt hij het om de vrachtwagen verder te bouwen. Hij rijdt de vrachtwagen een beetje verder weg van Walid. Maar Walid pakt het duplo-stukje terug af en draait zich om. Theo laat zich niet doen en pakt het duplo-stukje terug, waarop Walid hem schopt. Walid protesteert en begint op andere stukjes speelgoed te schoppen; het lijkt alsof hij het bouwwerk kapot wil maken. Theo is het beu, staat op, neemt Walid vast, tilt hem op en zet hem in de zwarte speelgoedbak. Walid protesteert heel boos 'Aaaaaa'. In de verte roept juf Heleen 'Wat is er Walid en Theo?'. Walid kruipt uit de zwarte speelgoedbak en krijgt nog een extra duw van Yusef.

Yusef en Theo zoeken in de zwarte speelgoedbak opnieuw speelgoedjes. Walid blijft schoppen op speelgoedjes, Theo duwt hem opnieuw. Yusef is het beu en stapt dan naar juf Heleen. 'Walid maakt de hele tijd mijn dingen kapot!'. Juf Heleen komt kijken en zegt op strenge toon 'Walid,



kom uit de hoek, ga eventjes ergens anders spelen'. Daarop gaat Walid even weg maar niet veel later keert hij terug naar de bouwhoek. Theo duwt hem nog een beetje.

Yusef heeft wel de taal om hulp te vragen en stapt naar de juf. Ondertussen is het conflict ontspoord. Weinig leerkrachten zouden twijfelen, en grijpen meteen in. In deze situaties treed je als leerkracht het best op als 'baas': je zorgt voor een onmiddellijke tussenkomst die de gemoederen doet bedaren en die terug veiligheid brengt (zie deel 5).



Jonge kinderen groeien op in een woud van regels. Daarom is het belangrijk dat leerkrachten duidelijk zijn over de basisregels. Basisregels zijn regels die altijd en overal gelden. Het zijn de regels waarvoor de leerkracht alles even stilzet om erover te praten, waarvan ze het belangrijk vindt om er duidelijke afspraken over te maken. Elkaar geen pijn doen is een basisregel waarover geen discussie mogelijk is (Singer & de Haan, 2006). Als deze regel doorbroken wordt, moet deze besproken worden – al hoeft dat bespreken niet meteen op het moment zelf maar wanneer iedereen terug rustig is (Omer, 2019).



Kernboodschap:

Bewaak de basisregels voor het samenleven in de klas.

Maak expliciet wat jij belangrijk vindt.

In deze situatie kiest juf Heleen ervoor om de onmiddellijke interventie te focussen op Walid en te vragen dat hij uit de hoek komt. Deze interventie slaagt gedeeltelijk: het conflict koelt een beetje af, maar is nog niet opgelost. Walid keert immers terug naar de hoek en er is nog steeds een gespannen sfeer tussen Walid en Theo. We zullen zien dat juf Heleen dit incident op latere momenten terug oppikt in het werken rond sociaal-emotionele vaardigheden met Walid (emotietaal, behoeftes formuleren), Theo (sensitief op je strepen staan) en met de hele klas (fijn spelen met elkaar). Dergelijke conflicten kunnen kleuters immers helpen om te leren op een constructieve manier je grenzen te bewaken en tegelijkertijd te leren onderhandelen.

Na het conflict denkt Heleen goed na over de dynamiek die ontstaan is tussen Walid, Theo en Yusef. Aan de ene kant vindt ze dat Walid het recht heeft om mee te spelen in de bouwhoek (individuele recht om mee te spelen) maar aan de andere kant vindt ze ook dat Yusef/Theo het recht hebben om hun eigen spel te spelen (recht om iemand te weren uit het spel).



Kernboodschap:
Bekijk tegengestelde belangen vanuit verschillende perspectieven.

Eén oplossing die ze bedenkt is om met Walid te gaan meespelen in de bouwhoek en te kijken of zij op die manier voor aansluiting kan zorgen tussen Walid en Yusef/Theo (Boland et al., 2022). Misschien kan Walid een concrete taak krijgen bij het bouwen? Een andere oplossing die ze ziet is om de bouwhoek te verplaatsen naar de bovengelegen mezzanine. Dan krijgen de bouwheren Yusef en Theo een plek om even voluit voor hun constructiespel te gaan en kan ze Walid meer begeleiden in zijn eigen spel. Ook door veranderingen aan te brengen in de leeromgeving kan juf Heleen de dynamiek tussen de kinderen proberen te veranderen. Heleen beseft dat dit een werk van lange adem zal zijn. Kinderen zoals Walid en Theo hebben veel moeite met (goed) te communiceren waardoor ze ook vaak in conflicten belanden. In het bijzonder is het dan belangrijk om ook de groep te betrekken bij deze inspanningen en niet alle inspanningen op Walid en Theo afzonderlijk te richten.



Kernboodschap:
De ruimte en het materiaal in de klas beïnvloeden de belonging van kinderen.



Kernboodschap:
Kijk breder dan individuele competenties. Speel in op de groepsdynamiek.

Hoe het verder gaat

Walid in de poppenhoek

In de bouwhoek pakt Walid een laatste duploblokje, gooit het op de grond, en gaat dan naar de nabijgelegen poppenhoek. In de poppenhoek is Alissa de tafel aan het dekken en zitten er twee kleuters gezellig te wachten aan tafel. Walid loopt naar de tafel, pakt een plakje kaas, en doet alsof hij eet. Opeens gaat hij opnieuw naar de tafel en grist een croissant voor de ogen van Alissa. Alissa reageert: *'Neeeeee!'*. Lana die aan het strijken is, pakt zijn croissant af, legt hem terug op de tafel, wijst berispelend met haar vinger en zegt luid tegen Walid: *'Mag niet hé! Nee!'*. Walid gooit boos zijn plakje kaas op de grond, wil terugkeren naar de tafel maar wordt geblokkeerd door de grote Lana. Juf Heleen komt te hulp en zegt *'Zullen wij iets zoeken om te doen, Walid? Wil je ook eten?'* Walid gaat naar de tafel en neemt voorzichtig een groentje uit de ovenschotel op de tafel. De andere kleuters laten het toe. Ondertussen zet Lana speels het strijkijzer op haar vingers en zegt terwijl ze naar juf Heleen kijkt: *'Mijn vinger is aan het drogen!'*. Heleen richt zich tot Lana: *'Oei oei! De kleedjes strijken hé! 't Is warm hé!'*. Walid neemt een ander groentje uit de ovenschotel en draait zich om naar het fornuis. Daar begint hij naast Alissa te koken. De rust is teruggekeerd.



Vrijheid/Plezier

(open grenzen en individuele vrijheid)



In de poppenhoek heerst in eerste instantie een 'community of joyfulness': de kleuters zijn samen aan het spelen en genieten van het samenzijn (Johansson & Rosell, 2021). De mini-samenleving van 'vrijheid-blijheid' biedt aan kinderen de ervaring van bij een groep te horen waaraan je kan meedoen op basis van je eigen wensen. Deze samenleving is inclusief, met gedeeld leiderschap en open posities die mee zorgen voor een gevoel van verbondenheid. Deze mini-samenlevingen, waar het gevoel van samen ervaren/beleven centraal staat, kan ook

de basis zijn voor inclusie en participatie aan andere (meer relationele of door kinderen nieuw gecreëerde) mini-samenlevingen.

Maar ook in deze mini-samenleving van 'vrijheid-blijheid' is het moeilijk voor Walid om aansluiting te vinden in het spel van andere kleuters. Hij probeert het opnieuw non-verbaal (iets weggrissen) maar dat wordt als storend ervaren door de kleuters in de poppenhoek. De oudere Lana voelt zich verantwoordelijk en wijst Walid er heel duidelijk op dat je geen dingen mag afpakken van andere kleuters. Zij gedraagt zich als het ware als de bekrachtiger van de sociale regels die gelden in de klas. Hier neemt Lana ook agency en weegt ze zo op het sociale gebeuren, maar vooral vanuit de normatieve regels.

Juf Heleen heeft het voorval gezien en voelt goed aan dat het opnieuw heel moeilijk is voor de jonge Walid om aansluiting te vinden bij het spel van zijn oudere (en competentere) klasgenootjes. Zijn 'sense of belonging' is duidelijk bedreigd. Ze zou ervoor kunnen kiezen om op de regel in te gaan, maar ze voelde aan dat dat op dat moment niet het belangrijkste was, omdat Walid daarmee niet geholpen was in zijn spel. Daarop verwoordt ze zijn behoefte aan de andere kleuters ('Walid, wil jij ook eten?' of anders gezegd 'Wil je ook meespelen?'). De behoefte verwoorden (empathie tonen) op zich is voldoende voor de andere kleuters om Walid toe te laten om een groentje te nemen. En het laat Heleen ook toe om op een luchtige manier verder in interactie te gaan met de andere kleuters en spelimpulsen te geven, een manier die ze vaak inzet om de aandacht van het conflict af te leiden.

Wat kan je als leerkracht doen bij botsingen in vrij spel?

- ✓ Verwoord behoeften van de kleuter die het moeilijk heeft om aansluiting te vinden. Zo geef je de andere kleuters de kans om daarop in te pikken.
- ✓ Leid de aandacht van het conflict af naar ander spel.

Op het einde zien we ook dat Walid naast Alissa mag spelen. Samen met elkaar spelen is nog te moeilijk – maar naast elkaar kan misschien al wel.

Walid is duidelijk een kleuter die de sfeer in de klas bepaalt. Zijn gedrag 'weegt' soms op het klasgebeuren omdat het altijd mis dreigt te gaan. Tegelijkertijd dagen andere kleuters hem ook soms uit, laten hem niet toe of nemen hem dingen af (en niet enkel andersom). Er moet dus zowel met Walid, met andere kinderen (Theo, Yusef) en met de klasgroep aan de slag gegaan worden in functie van de 'sense of belonging'.



Kernboodschap:

Kijk breder dan individuele competenties.

Speel in op de groepsdynamiek.

Juf Heleen gaat in gesprek met Theo

Juf Heleen gaat naar de bouwhoek, zet zich neer op de bank en kijkt. Yusef en Theo zijn nog altijd aan het bouwen met duplo. Theo bouwt verder aan het treinstation. Yusef probeert een stukje in het treinstation te klikken. Theo reageert tegen Yusef: 'Neeeeee, niet zooooo!'. Yusef



draait zich om en zoekt nieuwe duploblokken in de zwarte bak. Heleen buigt zich voorover naar Theo en zegt 'Maar Yusef is jou toch aan het helpen'. Theo kijkt naar het station en zegt 'Ja'. Heleen zegt: 'Dan maak je het toch samen.' Theo zegt niets en bouwt verder. Noah, die de hele tijd in de bouwhoek is geweest maar niets heeft gezegd, komt naar Heleen. Ondertussen toont Noah een speeltje aan Heleen. Heleen zegt: 'Oh, heb

jij een speer gevonden?'. Theo komt kijken en wil de speer pakken. Heleen blijft hem vasthouden. Theo dringt aan en zegt 'Maar die is van de lego!'. Heleen zegt 'Nee, die is niet van de lego'.

Na de incidenten van hierboven kiest juf Heleen ervoor om even in de bouwhoek te gaan observeren. Ze kent Theo en weet dat hij moeite heeft om zich niet te 'ruw' uit te drukken – ook in zijn vriendschap met Yusef. Door de intenties van Yusef te verwoorden ('Maar Yusef is jou toch aan het helpen'), kruipt ze in de rol van bemiddelaar. Ze probeert gedrag bespreekbaar te maken en oplossingen aan te reiken. Door de nadruk te leggen op 'Dan maak je het samen' legt ze de nadruk op de sociale regel van verbondenheid met het oog op het sociaal-emotioneel leren van de kleuters.



Bij dit gebeuren zat er nog iemand bij: Noah. De hele tijd was hij aanwezig in de bouwhoek, maar nergens liet hij van zich horen – ook niet tijdens het hevige conflict tussen Walid en Yusef/Theo. Hoe komt dit? Misschien is hij het al gewoon dat er vaak conflicten zijn tussen Walid en Yusef/Theo? Misschien zou hij anders gereageerd hebben als het een kleuter was die zijn vriend was of die niet vaak in conflicten verzeild is? Als kinderen botsen zijn er vaak andere kinderen in de buurt. Toch komt het zelden voor dat een derde kind zich met de botsing van twee andere kinderen bemoeit. Ze besteden er geen aandacht aan of kijken intens naar wat er gebeurt om zich heen. Kinderen als omstanders, kijken ook vaak vragend of zoekend richting de leidster (zie hierboven, vraagkijken). Jonge kinderen verwachten dat de leerkracht hulp geeft als dat nodig is, ze zien dit niet als hun eigen taak (Singer & de Haan, 2006).

Wees je ervan bewust dat jonge kinderen naar de leerkracht kijken om de 'norm' te zetten en zware conflicten op te lossen. Bij grensoverschrijdend gedrag is het altijd belangrijk om aan de groep te laten weten dat je het niet OK vindt en dat je ermee aan de slag gaat.

Poppenspel dino's

Het voorval in de bouwhoek inspireert juf Heleen om hiermee verder aan de slag te gaan met de hele klas (uitgestelde tussenkomst). Ze kiest ervoor om het conflict tussen Walid, Theo en Yusef niet rechtstreeks te bespreken met de klas, maar om wel een eenvoudig poppenspel uit te werken dat gebaseerd is op soortgelijke situaties in de klas. Ze wil met de kleuters de volgende thema's uitwerken: wild spelen, elkaar pijn doen, je verontschuldigen, elkaar laten meespelen. Zo wil ze laten voelen aan de groep dat ze weet dat bepaalde kinderen het moeilijk hebben om de regels te volgen, dat dit niet zo snel opgelost is bij die kinderen, maar dat ze er wel mee bezig is. Door verder in te zetten op het sociaal-emotioneel leren van alle kleuters staat Heleen sterk in haar rol als beschermer van een positief klasklimaat (Singer & de Haan, 2006). In het poppenspel kan juf Heleen een veilig klimaat ontwikkelen om het over moeilijke dingen te hebben zonder dat sommige kleuters zich 'gevisieerd' voelen. In het poppenspel gaat het immers niet over de kleuters, maar over de poppen (Slaets & de Proost, 2023).



Juf Heleen kiest ervoor om een poppenspel te spelen in de lijn van het huidige thema 'dinosaurussen'. Dino Victor is een knotsgekke dino die met de kleuters de voorbije week veel avonturen beleefd heeft. Nu kan ze dino Victor en andere dino-figuurtjes ook inzetten om moeilijke momenten in de klas te bespreken.

Juf Heleen zet de dino-wereldtafel klaar met een vulkaan, bomen, grote planten, een riviertje, een grot ... Ze herhaalt de woordenschat van de voorbije week voor de kleuters en de kleuters pikken enthousiast in. Ze hebben zin in het toneeltje!

Heleen: *'Ik heb een dino nodig. Oh!' (neemt een dino)*

Kleuter: *'Een brachiosaurus!'*

Heleen: *'Ja, een brachiosaurus, die mag meespelen. Ik zet die hier bij de bomen. Mmm, lekker'* zegt Heleen terwijl de brachiosaurus aan de blaadjes van de hoge bomen knabbelt.

Kleuter: *'Plantjes, dino, plantjes!'*



Heleen: *'Ja, dat is de dino die graag plantjes lust'.*

Walid pakt de brachiosaurus en zet hem bij de andere bomen.

Heleen: *'Ja, hij mag ook daar eten'.*

Heleen: *'En ik heb nog een dino ...'* (neemt een dino)

De kleuters roepen: *'Een stegosaurus! Een triceratops!'*

Heleen: *'Het is een triceratops, want kijk, één, twee, drie horentjes! Die komt hier een beetje drinken (zet hem bij het water). Moeten we dino Victor ook laten meedoen?'*

Kleuters: *'Jaaaaaa'*

Heleen: *'En Victor die komt hier een beetje .. tuppudupup ...'*

Victor: *'Oh ik ga spelen! Joepie, ik zie daar vrienden! Ohhhhh'* (Victor rent naar de triceratops en duwt hem omver).

De triceratops: *'Oh, seg Victor, je bent zo wild!'*

Victor: *'Maar ik wil spelen! Woewoewoew!'*

(Victor duwt de triceratops opnieuw en die valt om)

De kleuters lachen.

Triceratops: *'Oh maar Victor, ik vind dat niet leuk!'*

Victor: *'Oh, maar we moeten spelen, kom we gaan daar in die boom klimmen, kom, kom kom meedoen!'* en Victor duwt de triceratops van de tafel ...

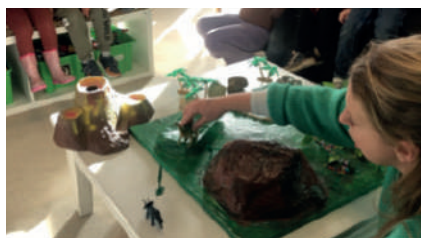
De kleuters lachen – juf Heleen zegt *'Oei'*. Ze laat een stilte vallen.

Een kleuter pakt de gevallen dino en zet hem terug op de tafel.

Heleen vraagt de kleuters: *'Seg, was dat lief van die dino ... ? Theo, wat deed ie?'*

Theo: *'Vechten'*

Heleen: *'Vechten ... Oei ... Yusef, is dat goed?'*



Yusef: *'Nee. Slaan is niet goed'.*

Heleen tegen de groep: *'Deze dino (de triceratops), vond hij dat leuk?'*

Kleuter: *'Die is verdrietig'.*

Heleen: *'Verdrietig? Wat zou die kunnen doen, deze dino (de triceratops)?'*

Theo: *'Wenen?'*

Andere kleuter: *'Sorry zeggen'.*

Heleen: *'Lea, wat zou deze dino kunnen doen?'*

Lea: *'Boos zijn en wenen'.*

Andere kleuter (Ranya): *'Of sorry zeggen'.*

Heleen: *'Moet die dan terugslaan?'*

Kleuters door elkaar: *'Neenee. Jawel, jawel'.*

Heleen: *'Romée?'*

Romée: *'Hij (Victor) moet sorry zeggen tegen de dino (triceratops)'.*

Heleen: *'Moet die dan sorry zeggen?'*

Kleuters: *'Ja'.*

Heleen: *'OK'. Doet alsof de triceratops weent. 'Ik vind het niet zo leuk?...'*

Kleuters lachen.

Heleen: Victor: *'Wo, seg, jij bent een flauwerik, jij bent een baby, want jij weent.'*

De kleuters lachen.

Heleen zegt *'Oei'...* en laat een stilte vallen. De kleuters worden ook stil.

Heleen laat de brachiosaurus naar de andere dino's komen. De brachiosaurus zegt: *'Hé, wat is dat hier allemaal?'* Heleen zegt tegen de kleuters: *'Oh kijk, die dino had dat gezien! Die vriend had dat gezien! Wat zou*



die kunnen doen?

Kleuter: 'Sorry zeggen'.

Heleen: 'Moet die sorry zeggen?' (toont de brachiosaurus)

Kleuters: 'Neen'. Romée toont Victor: 'Die!'

Aisha: 'Die kindje moet zeggen jij moet sorry zeggen'.

Heleen: 'Wacht, we gaan die dino (de brachiosaurus) er eens bijnemen, want die had het gezien'.

Aisha: 'Die (Victor) moet zeggen sorry, ik ga dat nooit meer doen. Echt nooit meer'.

Heleen: De brachiosaurus zegt: 'Zeg, Victor, dat was wel niet lief wat jij deed hoor.' Victor: 'Ja maar, ik wil wel lekker cool spelen hé.' Brachiosaurus: 'Victor, dat mag jij niet...'

Yusef onderbreekt: 'Dat is niet spelen'.

Heleen: 'Dat is waar'. De brachiosaurus: 'Dat is niet spelen wat jij doet!'

Yusef: 'Dat is vechten!'

Heleen: 'Das vechten! Wat zou die dino (de brachiosaurus) nog kunnen zeggen?'

Yusef: 'Die gaat zeggen tegen Victor, jij moet sorry zeggen tegen de andere dino'.

Heleen: 'Victor, jij moet sorry zeggen!' Victor: 'Sorry, pffff' (Victor draait zich naar de kleuters).

Aisha: 'Nee, niet naar de kindjes hé.'

Aisha en Romée komen in actie, nemen Victor vast en helpen Victor om sorry te zeggen tegen de dino die hij pijn gedaan heeft. 'Jij moet wel rustig sorry zeggen'.

Victor: 'Sorry'.

Heleen tegen de kleuters: *'Zou het opgelost zijn? Zou deze dino (de triceratops) nu terug blij zijn?'*

Kleuters roepen door elkaar: *'ja', 'neen', 'nog boos'.*

Heleen: *'Wat zouden ze nu kunnen doen, de dino's?'*

Kleuters: *'Samen spelen'*

Heleen: *'Zouden ze terug samen kunnen spelen? Ah, wacht, moeten ze een beetje rustig samen spelen. We gaan het eens proberen. We moeten misschien Victor leren om rustig te spelen.'*

Theo: *'ha ja'* (doet een vecht-beweging)

Heleen tegen Theo: *'Moet hij zo spelen? Dat had hij net gedaan en daar was de andere dino wel verdrietig om geworden.'* Heleen laat de triceratops aan Victor zeggen: *'Victor, we gaan tikkertje spelen, maar nu een beetje rustiger. Gaan we het eens samen proberen?'*

Kleuters: *'Ja!'*

Heleen: De brachiosaurus zegt: *'Ik wil ook meespelen! Ik ben de tikker!'* De andere dino's lopen weg. De brachiosaurus tikt rustig Victor en zegt: *'Oh, tikkie, jij bent hem'.* Victor tikt rustig de triceratops. *'Tikkie, jij bent hem'.* De triceratops tikt Victor opnieuw. *'Tikkie, jij bent hem'.* Kijk, nu kunnen ze dat wel!

Kleuters worden wat onrustig.

Heleen: *'Het is hier wel opgelost. Want Victor heeft nu fijn meegespeeld! Oh das wel leuk'*

Aisha zegt: *'Nu zijn ze moe.'*

Heleen: *'Awel, we zullen ze eens laten slapen'.*

Een aantal kleuters komen naar voren en plaatsen de verschillende dino's in de grot.

Heleen: *'Slaapwel!'*

Romée: *'En nu is het terug licht'.*

Heleen: *'En dan is het terug licht. En dan kunnen ze terug gaan spelen. We zullen dit (het dino-kleinwereldspel materiaal) op tafel laten staan en dan kunnen jullie daar deze namiddag mee spelen. We gaan bijna boterhammetjes eten'.*

In dit poppenspel laat juf Heleen op een laagdrempelige manier belangrijke thema's van het samenleven in de klas aan bod komen. Hoe kun je op een goede manier samenspelen? Hoe moet je een conflict oplossen? Wat moet je doen als je gezien hebt dat een kleuter iemand anders pijn heeft gedaan?

Samen en in gesprek met juf Heleen komen kleuters tot mogelijke oplossingen. Daarbij heeft Heleen ook aandacht voor de emoties die bepaalde keuzes kunnen oproepen (vb. 'vechten': 'daar werd die dino verdrietig van'). Opvallend is dat kinderen soms de oplossing wel weten, maar het moeilijk hebben om ze in de praktijk te brengen. Soms blijkt echter dat de kleuter die oplossingen ook echt niet kent of toch niet zelf kan oproepen (vb. Theo: vechten). Dan weet je als leerkracht dat er een leerproces nodig is dat langer zal/mag lopen, bijvoorbeeld via het gebruik van visuele regels.

Afhankelijk van wat kleuters suggereren of doen, past Heleen haar poppenspel een beetje aan (agency van de kinderen). Maar de sociale regels die ze de kleuters wil leren (bijv. rustig spelen is belangrijk, we lachen niet met kindjes die pijn hebben, we moeten sorry zeggen als we iemand pijn hebben gedaan) houdt ze wel aan. Zo blijft ze de beschermster van een veilig klasklimaat en een moreel anker voor de kleuters. We gaan er als leerkrachten vaak van uit dat kinderen al wel geleerd hebben om goed samen te spelen, thuis bijvoorbeeld of in de vorige jaren, maar dat geldt niet voor iedereen. Als leerkracht moet je je hiervan bewust zijn dat je een belangrijke rol speelt voor deze kinderen: het belang van aansluiting vinden met klasgenoten in de hele ontwikkeling.

Variatie op het poppenspel: Dinomaskerspel

De volgende week beslist Heleen om het verhaal van dino Victor te herneemen, maar dan op een andere manier. Ze wil de kleuters meer betrekken bij het verhaal (agency) om het zich meer eigen te maken (Slaets & Stroobants, 2022). Om de kleuters te helpen om zich in te leven in de verschillende personages, werkt ze met dino-mas-



kers voor dino Victor, de brachiosaurus en de triceratops. In de kring spelen de kleuters (met maskers) het tafereel na en kijken de andere kleuters hoe ze het doen. Daarna mogen er drie andere kleuters het tafereel naspelen.

Hoe pakt juf Heleen het dino-maskerspel aan?

Eerst neemt Heleen de dino-figuurtjes erbij en herhaalt ze samen met de kleuters wat er gebeurde in het poppenspel met dino Victor. Wie waren de dino's? Wat deden ze? Hoe voelden ze zich? Waarom? Op die manier doet ze aan spelplanning vooraf (Van Camp et al., 2017).

Vervolgens duidt ze drie kleuters aan die elk een rol mogen kiezen. Ze kiest ervoor om eerst de taalsterke kleuters het tafereeltje te laten naspelen. Om de kleuters te helpen in hun rol te blijven, biedt ze visuele ondersteuning met maskers. Zo weet iedere kleuter heel goed welke rol hij in het spel moet spelen. Doordat ze kleuters zelf laat kiezen welke rol ze willen aannemen, kunnen kleuters experimenteren met verschillende rollen (agency). Dit is ook een manier om kleuters letterlijk in een andere positie te zetten dan diegene die ze hebben in de klas. Zo kan Theo die vaak nogal wild is in de klas ook eens 'stop' roepen als dino Victor het weer uithangt. En kan Ranya die vaak betrokken is in conflicten ook eens uithuilen. En wie weet wordt er op die manier een aanzet gegeven voor een nieuw elan in de groepsdynamiek!

- ✓ Eerst voorziet Heleen veel externe sturing in het spel. Ze begeleidt de kleuters sterk bij de hertaling van het spel. Zo helpt ze hen zich te herinneren wat er gebeurde en vraagt hen hoe ze zich (in hun rol) zouden voelden. Doordat de andere kleuters toeschouwers zijn, wordt ook voor hen het spel terug opgeroepen. De volgende drie kleuters die het spel zullen naspelen zijn daardoor al goed voorbereid!
- ✓ Bij de volgende kleuters die aan de beurt zijn probeert ze haar ondersteuning stelselmatig af te bouwen (scaffolding).
- ✓ Vervolgens suggereert ze kleine veranderingen in het scenario. Zo jaagt dino Victor nu de triceratops op om snel op te ruimen! De kleuters bedenken zelf dat dino Victor het rustig moet vragen aan de triceratops.... Door ook andere scenario's aan kinderen aan te bieden, vergroot ze de kans dat kleuters dat wat ze geleerd hebben ook in andere situaties gaan toepassen.

- ✓ Juf Heleen merkt wel op dat de onrust in de grote kring groot wordt. Ze kiest ervoor om het rollenspel vervolgens als een begeleide activiteit in kleine kring te laten doorgaan.

Alle kleuters zijn super enthousiast om een rol te spelen! Door het op deze manier aan te pakken, helpt Heleen bovendien de kleuters te komen tot een rijk rollenspel waar alle kinderen uit kunnen leren. Een grote kans om de zelfsturing van de kleuters te bevorderen!

Vrij spel met de dino-figuurtjes

Maar wat hebben de kleuters nu geleerd uit het voorgaande? Dat komen we te weten tijdens hun vrije spel!

Vrij spel in de klas is per uitstek de plaats waar kleuters agency kunnen ervaren. Tijdens vrij spel momenten verwerken kleuters hun indrukken van de wereld en ervaren ze de impact die ze zelf kunnen hebben. In onderhandeling met andere kleuters kiezen ze hoe ze het spel vormgeven en waar het naartoe gaat.



Kernboodschap:

**Geef vertrouwen aan kleuters op sociaal vlak.
Kleuters zijn sociale 'agents'.**

Na het dinomaskerspel mogen alle kleuters vrij spelen tot aan de middag. Juf Heleen laat de dino-figuurtjes en de maskers liggen op de tafel. Yusef, Theo en Anouk zijn meteen enthousiast om verder te spelen met de dino-figuurtjes.

Theo neemt de dino's meteen vast. Yusef volgt in zijn kielzog. Theo: *'Ik wil deze! (dino Victor).* *'Yusef, jij bent deze (de triceratops).* *Anouk, jij bent deze (de brachiosaurus)'. Neela en Talitha kijken toe.*

Theo laat dino Victor slaan op de triceratops van Yusef. De triceratops van Yusef weent. Dino Victor duwt de triceratops zelfs van de tafel!





Anouk zegt met haar brachiosaurus tegen dino Victor *'Jij moet wel sorry zeggen hé'.*

Dino Victor probeert de triceratops nogmaals te duwen.

Anouk herhaalt verontwaardigd: *'Ja maar, jij moet wel sorry zeggen hé!'.*

'Sorry' zegt Theo met zijn dino Victor.

Anouk: *'Gaan jullie nu wel spelen?'*

'Tikkie!' zegt Theo met zijn dino Victor. En vervolgens laten de kinderen hun dinosaurussen tikkertje spelen doorheen de klas. Ze worden even afgeleid door het speelgoed op de bouwtafel, maar dan zegt Anouk nogmaals: *'En ik ben deze! (brachiosaurusus)'.*

Waarop Victor van Theo zegt: *'Pak me dan als je kan!'* terwijl de dino op een paal klimt! De kleuters gaan helemaal op in hun spel. *'Hey, hey, ik wil niet getikt worden!'* zeggen ze terwijl ze rond de tafel lopen.

Ze stoppen bij de kleinwereldspel-tafel waar al het materiaal in dino-thema staat. Er komen nieuwe dino-popjes bij, de dino's proberen in de vulkaan te kruipen en worden uitgespuwd! Theo laat dino Victor nog af en toe een andere dino duwen. Yusef vraagt naar juf Heleen als dat gebeurt. Het wordt een wilde bende! De dino's roepen en raken in een gevecht. *'Theo!'* roept Anouk opnieuw verontwaardigd. Daarop

gaat Theo naar de poppenhoek, maar Anouk volgt hem toch. En opnieuw lopen de kleuters een ronde door de klas! Ook andere kleuters worden erbij betrokken en worden opgehitst door Theo, Yusef en Anouk. Op een bepaald moment ontaardt het spel en roept Theo de hulp in van juf Heleen.

Theo: *'Juf, Valentine heeft me geduwd!'*

Juf Heleen: *'Oei, was het een ongelukje?'*

Theo: *'Nee'*

Juf Heleen: *'Dan moet je tegen Valentine zeggen dat je het niet fijn vindt.'*

De komende weken kan juf Heleen hier nog verder op doorgaan. Mogelijks kunnen de spelscenario's verdiept worden, kunnen er ook nog verkleedkleden toegevoegd worden, kan er gereflecteerd worden over het vrije spel in de kring, ... Immers het werken aan het sociaal-emotioneel leren van kleuters is niet iets van één keer, maar een leerproces waar je als leerkracht een belangrijke begeleidende rol in hebt.

Praktijkverhaal 5: De muziekinstrumentjes (jongste kleuters)

Belangrijkste kernboodschappen in dit praktijkverhaal



Opmerking: Dit verhaal komt uit een andere klas dan de drie case-studies van dit onderzoek, namelijk een instapklas in Genk-Termien bij juf Arlette. De inhoud van het verhaal sluit echter heel sterk aan bij de kernboodschappen van dit inspiratieboek.

Op een dag in de instapklas...

Samir speelt alleen op de automat. Hij heeft twee auto's in zijn handen en laat ze om de beurt rijden en even botsen. Hij lijkt gefascineerd door het draaien van de wielen... Plots kijkt hij op. 'Pling pling.' Hij reageert op het geluid dat hij hoort. Hij twijfelt niet en staat onmiddellijk op. Hier wil hij bij zijn! Hij gaat recht naar de muziekhoek, een tafel waarop verschillende instrumenten liggen om vrij te verkennen. Vik heeft een pianootje voor zich en tokkelt er vrolijk op los, met zijn tong uit zijn mond.





Samir wil ook proberen te tokkelen en wringt zich erbij. Beiden worden ze afgeleid door de stem van de juf die een begeleide activiteit doet bij de zandbak. Samir kijkt even rond naar wat er nog ligt op de tafel, maar richt zich dan terug op de piano. Dat is wat hij wil! Hij zet zijn vingertje op een toets, maar Vik duwt zijn arm weg. Vik wil de piano niet afgeven, want hij was zo vrolijk bezig.

Samir probeert een plaatsje op te eisen door met zijn arm terug te duwen. Beiden blijven proberen om met hun vingers op de toetsen te tokkelen... Het wordt grimmiger. Ze duwen elkaar steeds meer weg en ook hun gezichtsmimiek vertoont signalen van ongenoegen. Ze kijken richting de juf. Is dit het moment om in te grijpen?

Zou jij tussenkomen?

We herkennen dit soort scenario's heel goed in de peuterklas. Jonge kleuters die geprikkeld worden door iets, in dit geval een geluid. Ze laten alles vallen en reageren hier onmiddellijk op. Het is duidelijk dat Samir het geluid herkende. Hij wist dat het door de piano kwam. Jonge kinderen willen er dan vooral zelf mee aan de slag. Samir wil dat leuke '*pling pling*'-geluidje zelf produceren. Dat er dan in de klas maar één pianootje is, maakt het moeilijk. Beide jongens zijn erop gericht om geluiden te maken.

Wat denk jij dan als juf? Hoe ga jij hiermee om als je dit opmerkt? Wacht je nog even af? Of denk je dat je best onmiddellijk tussenkomt?

En hoe kom jij dan tussen: ben je geneigd om Vik gelijk te geven, want hij was eerst? Vind je dat Samir moet leren wachten? Of probeer je Samir te verleiden

met een ander instrument? Of is jouw klasregel ‘*samen spelen, samen delen*’ en vind je dat Vik moet leren om Samir ook te laten spelen? Misschien stel je voor om beurt-om-beurt te spelen?



Kernboodschap:

Wacht even met tussenkomen en kijk...

Misschien reguleren de kleuters zichzelf en elkaar?

De juf is echter druk bezig. Ze heeft het niet gezien. Net op het moment dat het dreigt te ontsporen, gebeurt er iets onverwachts. Samir staat nu voor de piano en Vik kan er niet goed meer aan. Hij voelt dat hij opzij geduwd wordt en het niet haalt. In plaats van verder te duwen, neemt Vik het pianootje weg onder de neus van Samir en zet het een beetje verder terug op de tafel. Als hij weer wil tokkelen, is Samir daar om de piano terug te pakken. Vik draagt het pianootje wat verder mee rond de tafel... en tokkelt terwijl hij rond loopt. Samir volgt hem rond de tafel.



Ondertussen komen nog twee meisjes op het geluid af. Ze zien de instrumenten op de tafel liggen en kiezen er eentje uit. Ze gaan vrolijk mee lopen rond de tafel en maken mee muziek. Het wordt een ware polonaise... De meisjes genieten volop. Ook op Samir's gezicht komt even een voorzichtig lachje. Toch houdt hij Vik heel goed in het oog. Van zodra Vik stilstaat, probeert hij opnieuw om zijn vingers op de toetsen te zetten.



Eén van de twee meisjes merkt op dat Samir niets in zijn handen heeft en reikt hem een sambabal aan. Die neemt hij niet aan, maar hij blijft wel mee stappen rond de tafel. Wach- tend op zijn kans om piano te spelen.



De egocentrische peuter. Of zit er meer in?

De wending in dit verhaal doet veel mensen glimlachen.

In het eerste stukje herkennen we het typische beeld van de egocentrische peuter. Als hij iets ziet (of hoort) dat hij leuk vindt, dan wil hij dat hebben. Dat een andere kleuter daar al mee aan het spelen is, lijkt bijzaak en staat zelfs in de weg...

In het tweede stukje verrassen de kleuters ons. Vik wil vooral zelf spelen en vindt hiervoor een oplossing die getuigt van veel creativiteit. Dit hadden vermoedelijk weinig leerkrachten vooraf in gedachten. Samir op zijn beurt geeft echter ook niet op. Hoewel hij op momenten wel afgeleid is door het samen- spel, blijft hij erg volhardend gericht op zijn doel om toch piano te spelen. Je kan dit zien als een probleem (hij laat Vik niet met rust) of als een kracht (wilskracht of doorzettingsvermogen als teken van zelfsturing).

Singer en de Haan (2007) beschrijven vanuit hun onderzoek een conclusie die ook helemaal past bij dit fragment:

“

Veel hangt af van de observator die het spel van kinderen evalueert. Ziet de observator het spel van jonge kinderen als een gebrek aan vaardigheden om samen te spelen? Of ziet de observator het spel als een voorbeeld van hun improvisatietalent en betrokkenheid in sociaal contact?

(vrij vertaald Singer & de Haan, 2007, p. 285-286)



Kernboodschap:

Geef vertrouwen aan kleuters op sociaal vlak.

Kleuters zijn sociale ‘agents’.

De bijdrage van de twee meisjes aan het verhaal maakt het nog meer bijzonder. Ook zij waren vermoedelijk omwille van de vrolijke klanken naar de hoek gekomen om hier deel van uit te maken. Ze nemen elk een instrument en volgen de jongens in hun ronde rond de tafel. Je ziet dat ze heel erg genieten van dit groepsgebeuren en trekken zo de jongens mee in de polonaise. Eentje merkt zelfs op dat Samir eigenlijk geen instrument heeft en maakt aanstalten om hem alsnog te betrekken. Een mooi empathisch gebaar van een 2,5-jarige kleuter, gericht op het samen delen van plezier!

We herkennen in dit verhaal drie niveaus van peer relaties die samenkomen en elkaar beïnvloeden:

- ✓ Het individuele niveau van elke kleuter, met zijn eigenheid en competenties
- ✓ Het (dyadische) niveau van interactie tussen twee kleuters, die met elkaar in contact komen en op elkaar reageren
- ✓ Het groepsniveau, waarbij de kleuters deel worden van een groter geheel



Kernboodschap:
Kijk breder dan individuele competenties.
Speel in op de groepsdynamiek.

Bukowski en collega's (2019) roepen op om deze drie niveaus altijd samen te bekijken omdat ze in het dagelijks leven van kinderen in elkaar vervlochten zijn. Het is belangrijk om die niveaus geïntegreerd te benaderen. Wie dus eigenlijk iets wil zeggen over individuele kleuters en hun sociale ontwikkeling, kan dit niet loskoppelen van de interacties met de andere kleuters en de klasgroep waarin ze functioneren. Bukowski gaat zelfs nog een stapje verder: wie iets wil zeggen over de ontwikkeling van kinderen in het algemeen, kan dit niet doen zonder peer relaties te begrijpen. Aandacht besteden aan relaties is dus geen bijkomstigheid, maar het is een noodzaak als je werkt met kinderen.

“

Het gaat nooit alleen over het individuele kind of over de interactie tussen twee kinderen of over de (klas)groep waarin het kind zich bevindt. Deze relaties horen allemaal samen in het dagelijks leven van kinderen en moeten ook zo onderzocht worden.

vrij vertaald Bukowski, Laursen, & Rubin (2019)

Heb je het gezien als leerkracht?

Dit fragment is tot stand gekomen op een onbewaakt moment, toevallig opgenomen door een onderzoeker. Het gebeurde gewoon omdat de kleuters elkaar ontmoetten... zonder dat een leerkracht er iets voor gedaan heeft. Als leerkracht weet je dat er in je klas heel wat gebeurt dat je niet gezien hebt. Leerkrachten interveniëren meestal als het misgelopen is. Ze kiezen dan vaak (al dan niet samen met mondige kleuters) een oplossing, zonder dat ze echt goed gezien hebben wat eraan voorafging. Onderzoek van Singer en de Haan (2006) wijst uit dat deze tussenkomsten niet altijd adequaat zijn. Een bepaald kind kan de schuld krijgen, hoewel het niet zo is dat hij in de fout ging. Kleuters reageren vanuit zichzelf, maar ook op elkaar en vanuit een gebeuren in een context. Ze doen wat voor hen juist lijkt. Soms kom je best tussen en soms kan je hen zelf een oplossing laten zoeken.

Misschien is het belangrijkste dat we hieruit leren dat we ons er nog meer van bewust moeten zijn dat we niet altijd weten wat er gebeurde. Dat we ook als klasleerkracht soms eens de tijd moeten nemen om rustig te gaan zitten en kijken. Niet snel, snel... maar echt het hele gebeuren overschouwen. Neem je GSM erbij en film een vijftal minuten. Kijk lang genoeg om te zien wat zich afspeelt, want met een kort fragmentje mis je relevante informatie. Blijf een kind langer volgen en misschien zie je dan wel meer van dit soort fijne oplossingen die kleuters zelf zoeken. Want kleuters zijn ook sociaal gericht en competent. Misschien kunnen wij juist nog heel wat leren van kleuters door de manieren waarop zij met dergelijke 'botsinkjes' omgaan.



Kernboodschap:

Wacht even met tussenkomen en kijk...

Misschien reguleren de kleuters zichzelf en elkaar?



Dit praktijkverhaal werd als een [blogbericht](#) gepubliceerd op 23/11/2022 op [Kleutergewijs.be](#): de blog over innovatie en onderzoek in kleuteronderwijs. Te consulteren via de volgende de QR-code.

DEEL 4

PRAKTIJK- IDEEËN



Even wat context

Hoe kun je nu concreet met kleuters grip krijgen op en werken aan sterke relaties en belonging in de klas? In deel 4 geven we een aantal suggesties.

Zo beschrijven we enkele praktijkideeën: creatieve werkvormen die onmiddellijk toepasbaar zijn. Zij hebben in het bijzonder de bedoeling om kleuters agency (stem, keuze en eigenaarschap) te geven in hun sociale relaties met oog op verbondenheid met de hele klasgroep. Bij elke werkvorm wordt de link gelegd met de kernboodschappen van dit inspiratieboek (deel 2). De theoretische onderbouwing over de keuzes die we gemaakt hebben vind je in deel 5.

We hopen dat deze praktijkideeën jullie inspireren om concreet aan de slag te gaan rond belonging met jullie kleuters in de klas. En dat de kleuters jullie ook mogen verrassen zoals dat bij ons het geval was!

Praktijkidee 1:

De gouden weken (jongste kleuters)

Belangrijkste kernboodschappen in dit praktijkverhaal



Van individu tot groep

Bij de start van het schooljaar is de klas nog een verzameling individuen. Die worden pas een groep als ze samen ervaringen opdoen. Wanneer je dat proces stapsgewijs en doelgericht begeleidt, bouw je vertrouwen in elkaar en emotionele veiligheid op (Van De Pontseele & Goossens, 2024).

Juf Ine zet vanaf schooldag één bewust in op de ‘*sense of belonging*’ in haar klas. Voor haar zijn de eerste weken van het schooljaar cruciaal om een goed fundament te creëren voor een veilig klimaat en positieve groepsvorming. De eerste weken zijn daarom zonder enige twijfel de ‘*gouden weken*’ van het schooljaar.

“

Een hechte klasgroep is niet alleen een kwestie van geluk. Je hebt hier als leerkracht echt veel invloed op. De eerste schoolweken zijn zo belangrijk, dat merk ik elk jaar opnieuw.

- Juf Ine

Ook groepsvormingsspecialist Maarten Van de Broek (in Van De Pontseele & Goossens, 2024) benadrukt dat je tijdens de gouden weken heel wat impact hebt op de groepsvorming als leerkracht. “Dat kost tijd, maar die win je terug. Want met een goede groepsdynamiek lopen je lessen vlotter en groeit de motivatie van je leerlingen.”



Kernboodschap:
Kijk breder dan individuele competenties.
Speel in op de groepsdynamiek.

Er zijn uiteraard talloze manieren om bewuster met groepsvorming bezig te zijn. We zoomen hier in op twee voorbeelden die juf Ine bij haar jonge kleuters als succesvol ervaart.

Voorbeeld 1: Verbindende kringactiviteiten

Ine hecht doorheen haar gouden weken extra belang aan kringactiviteiten waarbij kleuters elkaar ‘leren zien’ en ‘contact leren maken’ met elkaar. Iets wat, zeker voor de jongste kleuters die vaak nog veelal in hun eigen wereldje leven, geen evidentie is.

Een eenvoudig voorbeeld van zo’n verbindende kringopdracht is:

- ✓ Kies een vriendje en geef hem/haar een handje...



- ✓ Kies nu een ander vriendje en raak zijn/haar wang eens aan...



- ✓ Kies nog een ander vriendje en geef hem/haar een dikke knuffel...



Bovenstaande foto's zijn genomen op 14 september

Juf Ine gebruikt hiervoor ondersteunende prenten en een bijpassend lied uit 'Sterretjes aan de hemel' (uitgeverij Averbode), een rooms-katholieke godsdienstmethode voor de eerste kleuterklas

“

Dit zijn eenvoudige activiteiten die zorgen dat ze zich verbinden, je ziet ook dat dat echt werkt! Wat je aandacht geeft, groeit.

- Juf Ine

Wanneer Ine deze opdracht enkele weken later herneemt in haar klas ziet ze - elk jaar opnieuw - een opmerkelijke groei bij de kleuters. Een groei in het 'oog hebben voor' en het 'omgaan met' elkaar.

In het begin van het schooljaar zoeken de kleuters elkaar eerder 'stroefjes' op en benaderen ze elkaar wat onbeholpen en terughoudend. Ze hebben bij deze opdracht nog heel wat ondersteuning van de leerkracht nodig: "Welk vriendje wil jij eens een handje geven, Liam? Kijk, Mona is ook nog alleen. Misschien kan je bij haar gaan staan?" Amper een maand later zie je dat heel wat kleuters al veel vlotter 'elkaar vinden' en 'met elkaar omgaan'.

Uiteraard evolueert ieder kind hierin anders en heeft de ene kleuter het gemakkelijker met het zoeken van toenadering en het maken van (fysiek) contact dan de andere. Dat is uiteraard helemaal prima en kan ook perfect in de groep besproken worden. *“Wil jij Jef liever een zwaai in de lucht geven in de plaats van een knuffel, Nora? Dat mag ook hoor als je dat leuker vindt. Niet alle kindjes vinden knuffels geven even leuk...”* Op die manier leren kleuters zich ook verplaatsen in de gedachten en gevoelens van een ander en hier begripvol mee omgaan. Want elkaar leren kennen is niet alleen samen plezier maken, maar ook respectvol leren omgaan met elkaars gelijkenissen én verschillen.



Kernboodschap:
Bekijk tegengestelde belangen vanuit verschillende perspectieven.

- ✓ Kies een vriendje en geef hem/haar een handje...



- ✓ Kies nu een ander vriendje en raak zijn/haar wang eens aan...



- ✓ Kies nog een ander vriendje en geef hem/haar een dikke knuffel...



Bovenstaande foto's zijn genomen op 18 oktober. Je ziet dat de kleuters meer betrokkenheid naar elkaar tonen. Ze hadden hier ook minder begeleiding bij nodig.

Voorbeeld 2: Verbindende onthaalmomenten

Juf Ine probeert tijdens de gouden weken de dagelijkse onthaalmomenten ook extra te benutten in functie van een positief groepsvormend proces. Zo maakt ze bijvoorbeeld van het ochtendritueel, waarbij de 'aanwezige' kleuters hun kenteken op een bord mogen kleven, een 'ik zie jij en jij ziet mij'-momentje. Dit doet ze door telkens niet één maar twee kentekens uit haar doosje te trekken. Deze twee kleuters mogen elkaar groeten in de kring op een manier naar keuze (knuffel, handje, vuistje, zwaai...) en dan samen hun kenteken aan het fotobord gaan hangen. Kleuters leren hier oogcontact maken, elkaars naam onthouden, dichtbij komen, positieve aanrakingen verkennen, zich present stellen... Opnieuw belangrijke tools om hun sociale vaardigheden verder uit te bouwen.

“

Ook dit is weer een simpele maar belangrijke oefening in elkaar zien én gezien worden door de groep.

- Juf Ine

- ✓ Elkaar begroeten op een manier naar keuze...



- ✓ Samen naar het kentekenbord stappen.....



- ✓ Samen hun foto een plekje geven op het bord...



Als leerkracht geef je met deze aanpak ook duidelijk een basisregel mee voor het samenleven in de klas, namelijk: *'iedereen in onze klas hoort erbij en krijgt een warme welkom'*. Singer en de Haan (2006) spreken hier over het benadrukken van de *'regel van verbondenheid'*. In deel 5 van dit inspiratieboek worden ook nog andere soorten democratische regels toegelicht zoals regels van wederkerigheid, regels van gelijkheid/gelijkwaardigheid, regels van individuele rechten en regels van leidinggeven en leiding accepteren.



Kernboodschap:

Bepaal basisregels voor het samenleven in je klas.

Maak expliciet wat je belangrijk vindt.

Maar enkele gouden weken?

De *'gouden weken'* is een term die helpt om het bewustzijn rond groepsdynamica te vergroten. Het is een term die beklemtoont hoe belangrijk de eerste weken van een schooljaar zijn om de basis te leggen voor een positief klasklimaat. Maar denk natuurlijk ook niet te sterk in *'weken'*. Aan groepsvorming werk je uiteraard een heel schooljaar lang (Van De Pontseele, 2024).

Praktijkidee 2: De relaties van je kleuters in kaart brengen (jongste kleuters)

Belangrijkste kernboodschappen in dit praktijkverhaal

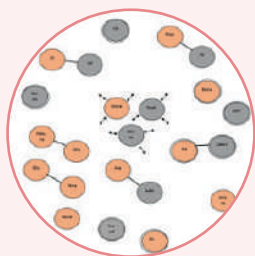


De blik van de leerkracht/begeleider op de relaties in de kleuterklas

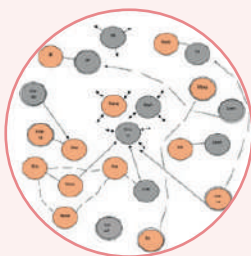
Wie speelt met wie? Welke kleuters liggen goed in de groep? Zijn er ook kinderen die buiten de groep vallen? En wie valt er misschien minder op? ... Kortom: hoe zit het met de relaties tussen de kleuters in je klas?

In het kader van het onderzoek experimenteerden Ine (leerkracht) en Anne (onderzoeker-lerarenopleider) gedurende enkele maanden met het systematisch en visueel in kaart brengen van de verschillende relaties tussen hun kleuters. Om de twee à drie weken maakten ze een ruwe schets van de relationele positie van elke kleuter in de klas. Hiervoor maakten ze onderling enkele afspraken om visueel dezelfde taal te spreken:

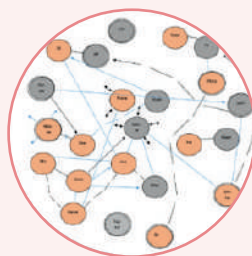
- ✓ een stippellijn staat voor beginnend wederzijds contact
- ✓ een volle verbindingslijn staat voor intens wederzijds contact
- ✓ een dubbele pijl staat voor meerdere wederzijdse contacten
- ✓ een enkele pijl staat voor eenzijdig contact
- ✓ een dubbele cirkel rond een kleuter betekent dat deze veel op zichzelf is



Observaties 21 september



Observaties 17 oktober



Observaties 21 november

Het uittekenen van relaties deed Ine en Anne bewuster nadenken over de individuele kinderen (ik), over de interacties tussen de kinderen (jij) en over de (klas)groep (wij) waarin ze zich bevinden. Ze werden hierdoor uitgedaagd om breder te kijken dan de individuele competenties van elke kleuter en dus ook de dynamiek tussen kleuters en in de kleutergroep mee in rekening te nemen (Bukowski et al., 2019).



Kernboodschap:

**Kijk breder dan de individuele competentie.
Speel in op de groepsdynamiek.**

Ine en Anne gebruikten deze schetsen als middel om in dialoog te gaan over de rol van de leerkracht (observeren, faciliteren en/of tussenkomen) én die van de kleuters zelf (agency) in het relationele spinnenweb van een klasgroep. Verduidelijking rond deze verschillende rollen vind je in deel 6 van dit inspiratieboek.



Kernboodschap:

**Bekijk tegengestelde belangen
vanuit verschillende perspectieven.**

"Ik merk dat Yussuf weinig connectie vindt met de anderen, maar heb het gevoel dat hij hier zelf niet veel last van heeft... Wat denk jij? Zou ik hem eens wat meer observeren?"

"Minte is zo populair in de klas. Hoe zou dat komen? Ik denk soms doordat zij verbaal zo sterk is en zich zo present kan stellen in groep."

"Moses zoekt echt connectie met de anderen, maar voorlopig lijkt niemand in te gaan op zijn toenaderingen. Hoe zou dit komen? Zou ik dit op één op andere manier voor hem kunnen faciliteren?"

"Ina en Geert spelen altijd samen en laten niemand anders in hun spel toe. Hoe zou ik hier best tussenkomen denk je? Of zou ik dit thema eens verwerken in een poppenspel en hier dan met de kleuters over in gesprek gaan?"

"Amina is zo gegroeid in het leggen van contacten en maken van vrienden. Je ziet dat ze zich meer op haar gemak voelt in de klas. Zo mooi om te zien!"

Ook na afloop van het praktijkonderzoek blijft Ine af en toe een schets maken van de relaties tussen haar kleuters. Dit doet haar bewuster stilstaan bij de groei en/of veranderingen in hun relationele posities en vaardigheden. Zo kan zij hier gericht op inspelen, telkens met als streefdoel: een sense of belonging te creëren voor elk kind in de klasgroep.

De blik van de kleuters zélf op hun relaties in de klas

Juf Ine en Anne waren benieuwd naar hoe de kleuters zélf naar hun relaties kijken en of dit dan overeenkwam met hun observaties. Daarom voerde Anne zowel in november als in juni (van hetzelfde schooljaar) een individueel gesprek met elke kleuter over zijn of haar 'vriendjes'.

November: Individueel gesprek over speelgoed en vriendjes:

Het gesprek van november verliep in 4 stappen, geïnspireerd op een methode voor sociometrisch onderzoek bij kleuters (van der Wilt et al., 2016).

Stap 1: Introductie

- ✓ Er werd een veilige sfeer gecreërd: "Ik heb een gezellig plekje gemaakt waarin ik graag met jou zou spelen en praten. Heb je daar zin in?"
- ✓ De kleuter werd geïnformeerd over het onderzoek: "Ik ben benieuwd naar wat en wie jij allemaal leuk vindt en ga daarover wat vraagjes stellen..."

Stap 2: Oriënterende activiteit

- ✓ Er werden herkenbare materialen getoond uit de klas zoals een auto, pop, puzzel, pony en wasco's.
- ✓ De volgende vragen kwamen aan bod:
 - ✓ "Met welke van deze spullen speel jij heel graag?"
 - ✓ "Leg die maar dicht bij jou."
 - ✓ "Wat speel jij hier dan allemaal mee?"
 - ✓ ...



Deze kleuter kiest de stiften



Deze kleuter kiest de puzzel

Stap 3: Sociometrische activiteit

- ✓ Er werd een magneetbord getoond met hierop foto's van alle kleuters van de klas.
- ✓ De volgende vragen kwamen aan bod:
 - ✓ *"Als je nu een kindje uit de klas zou mogen kiezen om samen met jou met dit speelgoed te spelen, wie zou dat dan zijn?"*
 - ✓ *"Neem die foto maar."*
 - ✓ *"Waarom kies je dit vriendje?"*
 - ✓ *"Spelen jullie vaak samen?"*
 - ✓ *"Wat spelen jullie graag samen?"*
 - ✓ *"Is er misschien nog een ander kindje dat je zou kiezen mee te spelen?"*
 - ✓ *"Neem die foto maar."*
 - ✓ *"Waarom kies je dit vriendje?"*
 - ✓ *"Spelen jullie vaak samen?"*
 - ✓ *"Wat spelen jullie graag samen?"*
 - ✓ ...
- ✓ Als de kleuter geen vriendje kon kiezen werd er doorgevraagd via de volgende vragen:
 - ✓ *"Vind je het moeilijk om een vriendje te kiezen?"*
 - ✓ *"Misschien speel je liever alleen?"*
 - ✓ *"Of misschien zou je alle vriendjes willen kiezen?"*
 - ✓ *"Waarom vind je dit dan leuker?"*
 - ✓ ...



Met welk vriendje zou je graag tekenen?



Met welk vriendje zou je graag puzzelen?

Stap 4: Afleidende activiteit

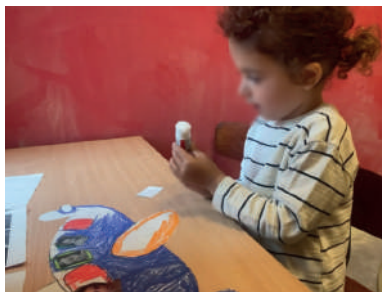
- ✓ Aan het einde van het gesprek werd de kleuter bewust afgeleid van het sociometrische luik van deze oefening.
- ✓ Dit door interesse te tonen in hun gekozen speelgoed en hier samen even mee te spelen: *“zullen we samen deze puzzel eens maken?”*

JUNI: Individueel gesprek over vriendjes in een voertuig:

Het gesprek in juni verliep volgens een werkvorm die Ine al meerdere jaren toepast in haar klas wanneer ze werkt rond het thema ‘voertuigen’. De kleuters mochten eerst een zelfgekozen voertuig (met vier vensters) naar hartenlust inkleuren. Tijdens het individuele gesprek kozen ze drie vriendjes die *‘met hen mochten meevliegen, meevaren of meerijden’*. De foto's van deze vriendjes werden, samen met hun eigen foto, in de vensters gekleefd. Uiteraard werd er ook gevraagd waarom ze deze keuze maakten.



Welk vriendje mag met jou meevaren?



Welk vriendje mag met jou meevliegen?

Conclusie uit beide gesprekken (november en juni):

Door de stem van iedere kleuter actief uit te nodigen kregen Ine en Anne een goed beeld van hoe de kleuters kijken naar hun vriendschappen. Uit beide bevragingen bleek dat veel kleuters vrij vlot hun vriendjes konden selecteren. De meesten moesten hier niet eens lang over nadenken.

“

Deze individuele gesprekken maakten mij er nog maar eens van bewust dat kleuters, hoe klein ze ook zijn, al een echte mening hebben over de dingen. We mogen hen echt niet onderschatten.

- Juf Ine



Kernboodschap:

Geef vertrouwen aan kleuters op sociaal vlak.

Kleuters zijn sociale ‘agents’.

De vraag ‘*waarom ze voor een bepaald vriendje kozen*’ vonden veel 3-jarigen wel moeilijk om te beantwoorden. Zeker in de novemberperiode bleef het dan vaak stil of ontweken ze deze vraag:

- ✓ *“ik weet niet”*
- ✓ *“daarom”*

In juni ging dit al iets vlotter. Reacties die meermaals terugkwamen waren:

- ✓ *“omdat die mogen ook naar mijn huis”*
- ✓ *“omdat ik naast die mag zitten”*
- ✓ *“omdat ik die leuk vind”*
- ✓ *“omdat die veel met mij speelt”*
- ✓ *“omdat die mijn beste vriend is”*

In deze antwoorden zien we ook overeenkomsten met de drie aspecten die Bulckaert, Dierickx en Koelman (2023) beschrijven als redenen die kleuters zelf aanhalen voor vriendschap:

1. Nabijheid: iemand in je buurt.
2. Prosociaal gedrag: iemand met wie je iets kan delen, die je helpt.
3. Vergelijkbaarheid: iemand met dezelfde interesses of eenzelfde temperament.

De keuzes van vriendjes kwamen in de meeste gevallen opmerkelijk overeen met de observaties van Ine en Anne. Dit gaf Ine vertrouwen in haar relationele observatievaardigheden. En zelfvertrouwen is een krachtige motor voor motivatie, ook voor leerkrachten.

“

Ik verschoot er ergens wel van hoe sterk de keuzes van de kleuters overeenkwamen met onze zelfgemaakte schetsen. Dit maakt me ergens wel zelfzekerder, zo van ‘ik ken mijn kleuters toch wel goed eigenlijk’.

- Juf Ine

Er kwamen ook wel enkele kleuters met onverwachte keuzes uit de hoek. Zo werd Vik door verschillende kleuters als vriendje uitgekozen terwijl Ine en Anne hem op de klasschets ‘een *dubbele cirkel*’ hadden gegeven omdat hij bijna altijd alleen speelt. Stof tot nadenken dus: *Zouden deze kleuters Vik beter willen leren kennen? Of Zou Vik toch contact met hen maken op een manier die wij (nog) niet zien? En wat heb je als leerkracht hierin dan wel of niet in te doen?...*

Een mismatch tussen de blik van de leerkracht en die van een kleuter op het vlak van zijn/haar relaties hoeft dus zeker geen probleem te zijn. Laat dit net een eye-opener zijn.

Van der Wilt en collega's (2016) raden aan om (afwijkende) uitkomsten van een sociometrisch onderzoek altijd voorzichtig te interpreteren. Belangrijk is om niet te snel conclusies te trekken en tijd te maken om de kleuter in kwestie extra te observeren. Ook in gesprek gaan met collega's kan hier heel verrijkend zijn: hoe kijken zij naar deze kleuter en hoe zien zij de rol van de leerkracht hierbij?

Uiteraard moeten we ons er ook bewust van zijn dat gesprekken rond vriendschappen en ‘*insluiting*’ ook soms net ‘*uitsluiting*’ aan het licht brengen. Het bevragen van kleuters over hun sociale relaties kan immers gevoelig liggen en daar moet je je als leerkracht van bewust zijn. Wat als er kleuters nooit gekozen worden? Wat zeg dit dan over de groepsdynamiek en de belonging in je klas? En wat is dan de rol van de leerkracht?

“

Ik denk dat Moses zijn taalachterstand mede aan de oorzaak ligt dat hij door niemand gekozen wordt. Je ziet hem wel moeite doen, maar de andere kleuters begrijpen hem niet goed en laten hem hierdoor precies wat links liggen...

- Juf Ine

Volgens van der Wilt en collega's (2016) vormen de communicatieve vaardigheden van kinderen vaak een aanknopingspunt voor uitsluiting of afwijzing: kinderen met betere communicatieve vaardigheden worden vaak beter geaccepteerd door hun klasgenootjes. Leerkrachten die de sociale positie van hun kleuters willen verbeteren, raden zij daarom aan om de communicatieve vaardigheden van kleuters te ondersteunen.

Uiteraard zijn er ook vele andere redenen voor uitsluiting. Het is aan de leerkracht om hiernaar met een open en brede blik te kijken, want hoe beter je je kleuters begrijpt, hoe beter je hun relaties kan optimaliseren en zo ook de groepscohesie kan versterken.



Kernboodschap:

Werken aan sociaal-emotionele ontwikkeling en taal gaan hand in hand.

Praktijkidee 3: Poppenspel om conflict bespreekbaar te maken (jongste kleuters)

Belangrijkste kernboodschappen in dit praktijkverhaal



Poppenspel en sociale vaardigheden: wat als handpoppen ruziemaken?

Een kleuterklas is een grote proeftuin in het leren omgaan met elkaar. De hele dag experimenteren kleuters met delen, zorgen, samen spelen en uiteraard ook ruziemaken. Hoe kun je met behulp van poppenspel meer te weten komen over hoe kleuters zelf naar (hun) relationeel gedrag kijken?

Het is 'vrij spel' in de kleuterklas. Juf Ine organiseert een zelfstandige activiteit rond fijne motoriek. Het is de bedoeling dat de kleuters een pot vullen door knopen in de gleuf van het deksel te stoppen. Er zijn drie potten en veel knopen. Boris, Pedro en Mira zijn elk met een pot aan het spelen, maar Eddy wil ook meedoen. Hij pakt enkele knopen en probeert die in de pot van Boris te stoppen.



Boris reageert met: 'Nee, dat mag niet!' Eddy probeert het nog eens. Dan geeft Boris hem een stevige duw. Beteuterd loopt Eddy naar de leerkracht: 'Juf, van Boris mag ik niet meespelen!'

De kleuterklas als één grote relationele proeftuin

Jonge kinderen staan voortdurend in relatie met elkaar. Ze proberen en leren met elkaar omgaan, een belangrijke sociale vaardigheid voor de rest van hun leven.

In het kader van dit onderzoek gingen Ine (kleuterleerkracht) en Anne Slaets (onderzoeker-lerarenopleider) op zoek naar manieren om het relationeel gedrag van kleuters beter te begrijpen en te ondersteunen. Vanuit het idee dat verhalen kleuters helpen om zich in te leven in relationele situaties en ook heel geschikt zijn om hen kennis bij te brengen over *'omgaan met elkaar'* (Dierickx, 2023), kwamen zij al snel bij *'de kracht van poppenspel'*.

De Proost en Slaets ontwikkelden een werkvorm waarbij kleuters naar aanleiding van een poppenspel in gesprek gaan over hoe zij kijken naar relaties en ook leren hoe zij op een respectvolle manier met elkaar kunnen omgaan. Deze aanpak wordt in dit artikel stapsgewijs toegelicht.

Stap 1

Zet herkenbare conflictsituaties uit je klas om in een poppenspel

In elke kleuterklas heb je ze wel, van die typische conflictsituaties die dagelijks terugkeren. Singer (2021) gebruikt de term *'botsingen'* voor situaties waarin een kind iets doet dat protest van een ander uitlokt. Binnen deze werkvorm ga je die veelvoorkomende botsingen omzetten in een eenvoudige verhaallijn voor poppenspel.



Belangrijk is dat je het gedrag en de taal van je personages laat aansluiten bij de beleavingswereld van je kleuters zelf. Dus geen lange dialogen of abstracte taal, maar een poppenspel recht uit hun leefwereld.

An en Olga zijn met blokken aan het spelen. Ze zijn de blokken één voor één in hun eigen pot aan het stoppen.

An: *'Oo, wat leuk met die blokken, ik heb er echt veel in mijn pot.'* Tom komt ook bij hen staan, hij wil meespelen.

Tom: *'Oo, hoe fijn, dat wil ik ook graag doen!'* Tom probeert een blok in An haar pot te stoppen.

An: *'Nee, Tom, dat mag niet!'* Tom probeert het nog eens, maar An wordt nu boos en geeft hem een duw.

An: *'Nee, Tom, dat mag niet! Ga weg!'*

We weten dat poppenspel kinderen enorm aantrekt. Het spelen van verhalen met poppen stimuleert hun fantasie en betrokkenheid. Daarbij zijn handpoppen ook dankbare hulpmiddelen om een brug te slaan tussen het abstracte concept van omgaan met elkaar en de persoonlijke ervaringen van de kleuters (Dierickx, 2023). Omdat het poppenspel-scenario voor kleuters wel zeer herkenbaar is, maar niet rechtstreeks betrekking heeft op hun eigen situatie, schep je ook een veilig klimaat om over *'omgaan met elkaar'* te praten.

Stap 2

Zorg voor stopmomenten in je poppenspel met ruimte voor inleving

Zorg in je poppenspel voor één of meerdere stopmomenten waarbij je de handpoppen even opzijlegt en met de kleuters in gesprek gaat over wat er gebeurt in het verhaal. Kies voor een moment waarvan de kleuters ook voelen dat er spanning hangt. Vraag kleuters hoe zij denken dat de poppen zich zouden voelen. Door je kleuters zich bewust te laten inleven in de verschillende personages tijdens een conflict, stimuleer je hen om ook eens een ander perspectief in te nemen.



Van den Branden (2019) ziet het innemen van ‘*multiperspectiviteit*’ als één van de basisprincipes van duurzaam onderwijs. Een complexe competentie die heel wat oefening vraagt.

Om het gesprek meer te structureren en er ook voor te zorgen dat elk kind een stem heeft, kun je de meest voorkomende gevoelens visualiseren op prenten en je kleuters hieruit laten kiezen. Vraag bijvoorbeeld om een blokje te leggen bij de prent die volgens hen het beste aansluit bij hoe de handpop zich op dat moment zou voelen. Waar je anders in een gesprek enkel input krijgt van kleuters die mondeling kunnen, willen en durven antwoorden, krijg je op deze manier zicht op de stem van elk kind in de groep.

Belangrijk is dat je in de loop van de bespreking laat blijken dat we dingen soms anders aanvoelen of aanpakken en dat dat helemaal prima is, zolang we elkaar maar proberen te begrijpen en niet in de weg staan.

‘Het poppenspel stopt nu even zodat wij samen kunnen nadenken over wat er allemaal gebeurt. Straks spelen we weer verder.’

‘Hoe zou Tom zich nu voelen, denk je? Blij, boos of verdrietig?’

‘Zet je blokje op de prent die jij het beste bij Tom vindt passen.’

‘Waarom koos je voor deze prent?’

‘En hoe zou An zich nu voelen, denk je?’

‘Zet je blokje op de prent die jij het beste bij An vindt passen.’

‘Waarom koos je voor deze prent?’

Hoe zou Tom zich nu voelen denk je?

De meeste kleuters kozen de verdrietige prent voor Tom. Ze herkenden het gevoel van niet mogen meespelen en het bijbehorende verdriet. Enkele kleuters kozen de boze prent en gaven aan dat zij ook heel boos worden als ze niet mogen meespelen. Eén kleuter zette zijn blok bij de prent met het blijge gezicht: *‘Ik wil ook alleen spelen’*, deelde hij in de groep.

En hoe zou An zich nu voelen, denk je?

Over An vertelden heel wat kleuters spontaan dat zij 'ruziemaakt'. Bij het kiezen van een gevoel voor haar kozen de meeste boos. Eén kleuter koos blij en zei dat 'zij ook graag duwt, omdat dat grappig is'. Zo ontstond er een gesprek over wanneer elkaar duwen plezierig is en wanneer duwen echt niet kan.

Stap 3

Zorg voor stopmomenten in je poppenspel met ruimte voor agency

Je kunt het poppenspel ook even onderbreken om samen met je kleuters na te denken over hoe de poppen anders of beter zouden kunnen reageren. Ga hiervoor in gesprek met je kleuters, laat hen kiezen uit voorbeelden van wat je kunt doen of vraag hen of ze zelf een goed idee hebben. Kies op basis van de reacties uit de groep hoe je het poppenspel op een fijne, verzoenende manier laat aflopen. Op die manier schep je ook ruimte voor 'agency' binnen deze werkvorm (Slaets & Stroobants, 2022). Je kleuters krijgen een stem, keuze en ook een beetje 'eigenaarschap' in het poppenspel en dat met het oog op respect voor zichzelf en de anderen.

'Wat zou Tom nu het beste kunnen doen, denk je?'

'Naar de juf gaan, iets anders gaan spelen of nog eens vragen aan An?'

'Zet je blokje op de prent die jij zou kiezen.'

'Waarom koos je voor...?'

'Wat zou An anders kunnen doen?'

'Wie heeft een idee en wil dit met ons delen?'

'Het poppenspel gaat nu verder vanuit jullie ideeën.'



Wat zou Tom nu het beste kunnen doen, denk je?

De meeste kleuters vinden dat Tom in deze situatie naar de juf moet gaan. Een uitgelezen kans voor juf Ine om handpop Tom te leren hoe hij aan An kan vragen om mee te mogen spelen. Dit door hem een eenvoudig, toepasselijk zinnetje aan te leren, zoals *'Mag ik meespelen?'* Dit lijkt een duidelijke vraag, maar dat is het niet voor jonge kinderen. Zeker kinderen die niet voldoende taalvaardig zijn, hebben veel baat bij vaste zinnen die ze in veelvoorkomende sociale situaties kunnen gebruiken (Dierickx, 2023).

Wat zou An anders kunnen doen?

De meeste kleuters vinden dat An *'sorry'* moet zeggen tegen Tom. Juf Ine speelt hierop in en laat hen nadenken over verschillende manieren om te verzoenen. Ook staat ze met de kleuters stil bij het feit dat het in veel situaties goed is om alleen te willen spelen, maar dat je dat dan op een duidelijke manier moet zeggen zonder elkaar te kwetsen. Zo kan An tegen Tom zeggen: *'Ik speel liever alleen vandaag, Tom.'* Deze aanpak draagt bij tot het creëren van een *'saamhorige groep'* waarin kinderen zich veilig voelen om te spelen, te leren en te exploreren met ruimte om zichzelf te zijn en ook hun grenzen aan te geven (Van Schalk, 2023).

Stap 4

Eindig je poppenspel met een gesprek over persoonlijke voorkeuren

Je kunt na afloop van je poppenspel aan de kleuters vragen om hun blokje te leggen bij de pop waarvan zij vinden dat die de 'liefste' is. Ook hier is het weer cruciaal om kleuters tijdens de bespreking de multiperspectiviteit op andere keuzes te bieden. Er zijn geen goede of foute keuzes. Iedereen kan een goede reden hebben om een pop het liefste of leukste te vinden.

Wie vind jij nu de liefste pop?

'Wie vond jij de liefste pop in dit verhaal?'

'Tom, An of Olga?'

'Leg je blokje bij je lievelingspop.'

'Waarom koos jij voor...?'

De Proost en Slaets merkten tijdens deze nabespreking dat de keuze van kleuters heel nauw samenhangt met hun eigen persoonlijkheid. Kleuters die zelf ook graag (eens) alleen spelen, kozen eerder voor handpop An. Terwijl kleuters die het liefste altijd samen spelen, zonder enige twijfel hun blokje bij Olga of Tom legden.



Stap 5

Geef kleuters de kans om vrij met de poppen te spelen

Geef kleuters na het poppenspel de kans om vrij met de poppen te spelen. Voor heel wat kleuters is dit een goede manier om alle impulsen en ideeën die zij kregen tijdens het poppenspel op hun eigen manier te verwerken. Het is een moment om hun sociale vaardigheden verder te toetsen en te verfijnen.



Botsing als leermomenten

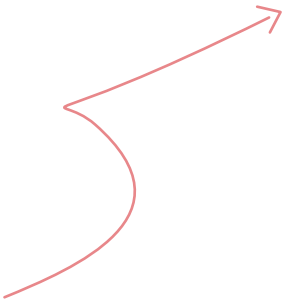
Dus, wat als handpoppen ruziemaken? Zie dit als een uitgelezen kans om met je kleuters te werken aan hun sociale vaardigheden. Poppenspel over botsingen is een krachtig hulpmiddel om je kleuters meer inzicht en taal te geven om met elkaar in relatie te gaan. Door de conflicten in je poppenscenario zo realistisch mogelijk te maken en ook stopmomenten in te lassen om in gesprek te gaan, leer je kleuters om andere perspectieven in te nemen en woorden te geven aan (hun) gedrag, gevoelens en intenties.

Praktische tips voor poppenspel

- ✓ Plan je poppenspel na de speeltijd zodat je kleuters uitgeraasd zijn en zich beter kunnen focussen.
- ✓ Speel en bespreek je poppenspel in kleine groepen zodat je meer betrokkenheid kunt creëren.
- ✓ Gebruik niet te veel personages in je poppenspel en houd je verhaal eenvoudig.
- ✓ Gebruik keuzeprenten waarmee je kleuters al vertrouwd zijn, zodat je met meer zekerheid weet dat zij deze visualisaties begrijpen.
- ✓ Laat je kleuters hun eigen prenten of foto's kiezen om zo hun stem nog persoonlijker te maken, en ook een beter zicht te krijgen op wie van de groep wat kiest.
- ✓ Gebruik voldoende grote handpoppen om zo meer betrokkenheid te creëren bij je kleuters. Ook kun je grote handpoppen gemakkelijker in stilstand zetten tijdens de stopmomenten.
- ✓ Speel je poppenspel aan een tafel: sta achter de tafel tijdens het poppenspel en kom naar voren tijdens de stopmomenten terwijl je poppen in 'freeze' gaan. Zo maak je voor je kleuters het verschil duidelijk tussen het poppenspel en de bespreking.

DEEL 5

THEORETISCHE WENKEN



In dit deel worden de belangrijkste theoretische kaders verduidelijkt die ons in dit onderzoek inspireerden om relaties tussen kleuters en belonging te onderzoeken en te begrijpen.

Het groepsdynamisch perspectief helpt om breed naar relaties in een groep kleuters te kijken, omdat het benadrukt hoe sterk de verschillende dimensies (ik, jij en wij) met elkaar vervlochten zijn. De '*politics of belonging*' biedt taal om te begrijpen hoe machtsrelaties en in- en uitsluiting in de klas hierin een rol spelen.

Via het concept van agency staan we stil bij de rol die kleuters zelf kunnen opnemen in dit proces van belonging. Daarnaast wordt ook de rol van de leerkracht onderzocht. Jij als leerkracht bent immers degene die zowel de agency van de kleuters ondersteunt, alsook de groepsdynamische uitdagingen die dit met zich meebrengt. De democratische regels dienen als wegwijzers om het sociale verkeer en bijhorende botsingen te regelen en vanuit verschillende perspectieven te begrijpen. Jouw rol als autoriteit en als voorbeeld speelt vervolgens een bepalende rol, alsook jouw rol als creator van de leeromgeving.

Dit geheel ligt dan ook mede aan basis van de verschillende kernboodschappen die we reeds in deel 2 toelichtten en helpt om de kern van die boodschappen nog beter te begrijpen.

Ik – jij – wij: Hoe kijken naar relaties tussen kleuters in de klas?

“ Het gaat nooit alleen over het individuele kind of over de interactie tussen twee kinderen of over de (klas) groep waarin het kind zich bevindt. Deze relaties horen allemaal samen in het dagelijkse leven van kinderen en moeten ook zo onderzocht worden.

vrij vertaald Bukowski, Laursen,
& Rubin (2019)



Bukowski en collega's (2019) dagen uit om breder te kijken dan de individuele competenties van elke kleuter. Het is belangrijk om ook de dynamiek tussen kleuters en in de kleutergroep mee in rekening te nemen. Hoe een kleuter in de ene groep functioneert, is niet altijd hoe hij in de andere groep zou functioneren. Soms krijgen kleuters onbewust rollen toebedeeld in een groep of in een vriendschap. Denk maar aan *'het dutske'*, *'de stoute'*, *'de volger'* of *'de leider'*, *'het introverte kind'* of *'het allemansvriendje'* ... Als leerkracht ben je mogelijks geneigd dat toe te schrijven aan de eigenheid van het individu, maar is dat wel terecht? Wat doet dit met de betrokken kleuter? Vaak ontstaan er patronen waardoor bepaalde kleuters altijd in dezelfde rol terecht komen. Soms situeren deze patronen zich in de relatie tussen bepaalde kleuters, bijvoorbeeld tussen twee vrienden die elkaar sterk opzoeken of tussen kleuters die steeds weer met elkaar in de knoop liggen of elkaar vermijden. Soms situeren patronen zich in de hele klasgroep of zelfs op schoolniveau, bijvoorbeeld de kleuter die altijd als schuldige wordt aangeduid, zelfs als hij niet aanwezig is. Deze patronen kunnen sterk bepalen in welke mate kleuters het gevoel hebben dat ze erbij horen (bijvoorbeeld kleuters die altijd alleen spelen, kleuters die vaak grensoverschrijdend gedrag stellen...). Van zodra een kleuter een dergelijke rol heeft in een groep, is het zeer moeilijk om dit om te buigen. Het bekende

Pygmalion-effect doet zijn werk: de manier waarop het kind gezien en bejegend wordt, wordt de manier waarop hij/zij zich ook gaat gedragen. Daarom is het heel belangrijk dat in de kleuterschool hier de nodige aandacht naar gaat. In de kleuterschool wordt immers via die relatiepatronen tussen kinderen de basis gelegd van de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind.

Het is de taak van leerkrachten om kleuters niet alleen op individueel vlak te ondersteunen (bijvoorbeeld: stimuleren van sociale vaardigheden), maar ook in het vinden van een goed plekje in de groep (bijvoorbeeld: staat de groep wel open voor deze kleuter? Is er een klimaat van ‘*zorgen voor elkaar*’?). Het is dus belangrijk dat je aandacht hebt voor de diverse niveaus in je klas: de individuele kleuters, de relaties tussen kleuters en de groepsdynamiek als geheel. Zeer veel kleuterleerkrachten zijn zich daar wel van bewust en vinden een klasklimaat waarin niemand wordt uitgesloten dan ook super belangrijk. Toch is dit realiseren niet eenvoudig. De patronen in de groep zijn vaak complex. Het theoretische kader van ‘*politics of belonging*’ kan je helpen om hier beter inzicht in te krijgen.

De politics of belonging

Sense of belonging

Als we denken aan belonging of erbij horen, dan gaat het vaak om de ‘*sense of belonging*’ (individueel): het complexe en emotionele gevoel van verbondenheid, gehechtheid van een individu aan andere individuen of aan een groep, de fundamentele nood om erbij te horen, zich thuis voelen. Dit is een mooi ideaal waar veel leerkrachten terecht naar streven in hun klas en sluit aan bij wat we waardevol vinden. Toch loopt het in de praktijk vaak niet zo harmonieus. Zoals één van de leerkrachten in ons onderzoek opmerkte:

“

Je bent als leerkracht vaak al blij als ze allemaal bezig zijn en er geen grote conflicten zijn. Maar ook dan gebeurt er op relationeel vlak vaak veel meer dan je soms denkt... zeker als je als leerkracht niet onmiddellijk in de buurt bent.

Politics of belonging

Johansson en Rosell (2021) gaan dan ook een stapje verder en introduceren de *'politics of belonging'* (relationeel, groep). Daarbij verwijzen ze naar de dynamieken van in- en uitsluiting en de machtsrelaties die tussen kleuters spelen. Door het vormen van een groepje dat samen hoort, een *'wij'*, wordt er vaak ook een grens gelegd ten aanzien van wie er niet bij hoort, een *'zij'*. Belonging kan zelfs versterkt worden door anderen uit te sluiten (Juutinen et al., 2018). Denk maar aan *'onze klas'* die een eigen naam heeft, een eigen lokaal... Dat geeft je klasgroep eigenheid en verbondenheid, maar bakent ook duidelijk af wie niet van onze klas is. Dit is een logisch gevolg en hoeft op zich dus geen probleem te zijn. Maar het kan wel spanningen geven. De politics of belonging heeft te maken met spanningen die kunnen ontstaan wanneer kinderen ingesloten of uitgesloten worden. Dit gebeurt vaak ook in gewone spelsituaties in de klas. Hoewel *'belonging'* dus positief klinkt, is het dat niet altijd voor iedereen en dat heeft te maken met die processen van macht. Macht is inherent aan elke relatie, soms duidelijk zichtbaar maar soms ook heel verborgen (Eidsvåg & Rosell, 2021). Door macht kunnen enerzijds negatieve invloeden buitengehouden worden en groepsregels blijven gelden: *'dit is hoe wij het hier doen'*. Anderzijds verwijzen negatieve machtsprocessen naar manipulatie, controle hebben over anderen waardoor hun rechten beperkt worden, of systematisch bepaalde kinderen uitsluiten.

Onderzoek geeft vooral aan dat macht vaak onevenwichtig verdeeld is. Het gaat hierbij niet zozeer om het verwerpen van onpopulaire kinderen, maar wel om de voorkeur om te spelen met populaire kinderen (Johansson et al., 2024). Het gaat er dus om dat je je bewust bent dat macht ook speelt in de relaties tussen kleuters en dat je kleuters in de klas kan leren omgaan met macht. Dat je kleuters dus sociale leerkansen geeft om te experimenteren met macht en tegelijk bewaakt dat er geen te vaste negatieve patronen ontstaan rond bepaalde kinderen. *'Belonging'* is immers ook een heel dynamisch proces: het kan veranderen van moment tot moment, van groepje tot groepje en van dag tot dag. Door hier bewust op in te spelen kan je het vastzetten van negatieve patronen vermijden. Dat het soms stormt in de klas is dus normaal en ook nodig om de relaties tussen je kleuters te doen groeien!

Communities

Om die dynamiek van politics of belonging in je klas beter te begrijpen, is het helpend om te denken vanuit ‘communities’ in je klas. Dit zijn mini-gemeenschappen of mini-samenlevingen die ontstaan tussen twee kleuters, in kleine groepjes, of in de klasgroep als geheel. Vooral tijdens het vrij spel van kinderen kan je deze communities sterk aan het werk zien. Kleuters kunnen tot verschillende communities behoren en elke community kan hen weer iets nieuws leren. Communities kunnen ontstaan op basis van vriendschap en gedeelde interesses of ideeën, maar ook op basis van competentieniveau en leeftijd, gender, gedeelde (etnische) achtergrond of taal(gebruik) (Johansson et al., 2024). De communities kunnen spontaan ontstaan, afhankelijk zijn van de activiteit die plaats vindt in de klas, en veranderen of juist hetzelfde blijven gedurende het schooljaar. Het maken van een sociogram kan je inzicht geven in welke communities er zijn in je klas, maar tegelijk is het zeker voor jongere kinderen ook maar een momentopname en een deel van het grotere verhaal (van der Wilt et al., 2016). Het is dus heel boeiend en uitdagend om met de bril van communities verder op onderzoek te gaan hoe de belonging in jouw klas verloopt!



Drie samenhangende aspecten in de vorming van communities:

(gebaseerd op Johansson & Rosell, 2021)

- ✓ Sociale positie: Wie heeft welke positie in de community? Wie heeft de macht en wie niet? Denk aan leider, co-leider, volger, buitenstaander, ...
- ✓ Grenzen: Op welke manier geven de kleuters van de community aan wie erbij hoort, en wie niet? Is het duidelijk wie erbij hoort, en wie niet? Hoe sterk is de insluiting of de uitsluiting door het groepje?
- ✓ Waarden: Wat vindt de community belangrijk? Welke waarde willen zij verdedigen? Denk aan: vertrouwen, competentie, plezier, hulp geven aan elkaar ...

Johansson en Rosell (2021) onderscheiden drie communities bij kleuters die elk hun leerkansen en uitdagingen hebben op socio-emotioneel vlak: (1) de community of closeness (de hechte gemeenschap, bijv. vriendschap), (2) de community of conflict en (3) de community of joyfulness (gezelligheid, vrijheid, plezier). Er zijn wellicht nog meer communities mogelijk in de kleuterklas, maar de auteurs tonen met deze drie reeds aan welke variatie aan communities kan voorkomen bij jonge kinderen. Deze communities kan je ook terugvinden in de praktijkverhalen in deel 3, waar je kan lezen hoe je als leerkracht hiermee kan omgaan. Het toont hoe je rol als leerkracht kan verschillen naargelang de dynamiek die je in de klas ziet als je kijkt vanuit deze communities.

Vrijheid/Plezier

(open grenzen en individuele vrijheid)



Hechte gemeenschap

(gesloten grenzen, gedeelde macht)



Conflict

(open grenzen, individuele machtsstrijd)



Verschillende communities bij jonge kinderen

(gebaseerd op Johansson en Rosell, 2021)

Community of joyfulness / Mini-samenleving van vrijheid-plezier

De mini-samenleving van ‘vrijheid-plezier’ biedt aan kinderen de ervaring van bij een groep te horen waaraan je al of niet kan meedoen op basis van je eigen wensen. Deze samenleving is inclusief omdat iedereen er welkom is, en werkt met gedeeld leiderschap en open posities. Met andere woorden: iedereen mag initiatief nemen. De focus ligt op samen ervaren en beleven, samen lachen of plezier maken, wat zorgt voor een wij-gevoel, een gevoel van verbondenheid. Tegelijk is er ook openheid om er terug uit te stappen voor wie even iets anders wil.

Voorbeelden: trampoline springen in de turnles, een feestje in de klas om het einde van het schooljaar te vieren, ...

Community of closeness / Mini-samenleving als hechte gemeenschap

In een hechte gemeenschap kunnen kinderen zorg en vertrouwen ervaren, een gevoel van thuis zijn, en de mogelijkheid om hun eigen initiatieven te nemen en te leren luisteren naar anderen, zich aan te passen en zich met anderen bezig te houden. Er is vaak een gedeelde macht en wederkerigheid. Om dit te bewaren is er een duidelijk ‘wij-gevoel’, het is duidelijk wie erbij hoort en wie niet. Hierdoor kunnen dit soort gemeenschappen tegelijkertijd heel exclusief zijn. Het kan andere kinderen belemmeren om met hen mee te doen, of zelfs de betrokken kleuters remmen om deel te nemen aan andere gemeenschappen. Daarom is het belangrijk dat de leerkracht weet hoe de kleuters deze gemeenschappen creëren, wat ze willen beschermen en hoe ze uitsluiting tot deze gemeenschap in de praktijk brengen. De uitdaging is om de hechte gemeenschap te ondersteunen en tegelijk de participatie en het erbij horen van alle kinderen voor ogen te houden.

Voorbeeld: twee beste vrienden in de klas die elkaar altijd opzoeken in vrij spel momenten en hun samenspel afschermen voor andere kinderen

Community of conflict / Mini-samenleving als machtsstrijd

In een mini-samenleving die gebaseerd is op machtsstrijd doen kinderen ervaringen op met onderhandelen en assertiviteit of zelfbevestiging (opkomen voor jezelf), wat een belangrijke capaciteit is in verschillende relaties en in het leven in een democratische samenleving. De macht ligt bij bepaalde individuen die hiervoor strijden, terwijl anderen eerder observator of toeschouwer zijn. Deze laatsten kunnen echt aan de kant staan, waardoor het niet altijd duidelijk is of ze deel uitmaken van de mini-samenleving of niet. Sommigen blijven kijken, anderen gaan af en aan... Conflicten kunnen kinderen kansen bieden om zich uit te drukken en van anderen te leren. Hierbij is de aanwezigheid van de leerkracht vaak nodig. Zo maakt de leerkracht de weg vrij voor de verschillende perspectieven en worden capaciteiten van kinderen om te onderhandelen gestimuleerd.

Voorbeelden: spanningen tussen twee kleuters die beiden goede spelideeën hebben, kleuters die zich aan elkaar meten over wie de sterkste of slimste is, kleuters die ijveren voor de aandacht van een derde...

Wat is de rol van de kleuters in belonging?

Waarom je de rol van de kleuters in belonging niet mag onderschatten

Lange tijd werd er vooral vanuit ontwikkelingspsychologische kaders gedacht dat peuters en kleuters nog weinig gericht zijn op anderen omdat ze nog erg egocentrisch denken en daarom vaak alleen spelen. Het is echter duidelijk geworden dat dit toch niet helemaal klopt. Mensen zijn van nature '*social beings*'. Zelfs baby's blijken al gevoelig te zijn voor de aanwezigheid van een ander jong kind. Zo blijkt bijvoorbeeld dat hoewel baby's vaak angstig worden van andere volwassenen ze bijna nooit bang worden van nieuwe baby's (Singer & de Haan, 2006). Het gaat zelfs een stap verder: baby's en peuters zijn niet alleen geïnteresseerd in andere jonge kinderen, maar ze nemen zelf ook initiatief tot contact, bouwen zelf relaties op. Jonge peuters doen dat vooral op een non-verbale manier of in samenspel via imitatie en herhaling (Singer & de Haan, 2007). Eenmaal de taalontwikkeling het toelaat, drukken ze ook uit hoe belangrijk ze samenzijn vinden. Ze laten bijvoorbeeld weten dat ze allebei hetzelfde speeltje hebben of dat ze elkaars vrienden zijn. Volgens diezelfde auteurs communiceren twee- en driejarige kinderen zelfs meer met elkaar dan met de leerkracht. Jonge kinderen verwoorden het belang van samenzijn dus vrij gemakkelijk. Naarmate ze ouder worden (vanaf 4 jaar) neemt deze communicatie geleidelijk af (Singer & de Haan, 2006). Hun verbondenheid blijkt dan meer uit het samenspel zelf, ook al zijn er dan regelmatig botsingen of meningsverschillen.

Ook als er botsingen zijn, blijkt dat jonge kinderen deze meestal samen oplossen zonder de betrokkenheid van een volwassene (Singer & de Haan, 2006). Soms spelen ze gewoon verder alsof er niets gebeurd is, vermoedelijk omdat het spel belangrijker is dan hun eigen zin doordrijven. Meer nog, hoe sterker de wens om samen te spelen, hoe groter de kans op een oplossing die beiden accepteren. Dit wijst erop dat ook heel jonge kinderen (Singer deed vooral onderzoek in kinderopvang) reeds in staat zijn tot '*relatiewerk*'. Ze kunnen al duidelijk maken wat ze willen (inhoudelijk) én ze kunnen in contact ook gevoelens en wensen van anderen begrijpen (relatie). Meer nog: ze weten wat ze moeten doen om de andere gunstig te stemmen en ervoor te zorgen dat

ze aardig worden gevonden, soms ook om toch hun zin te krijgen. Sommigen hebben hiervoor reeds een heel repertoire aan non-verbale en verbale manieren gevonden.



Kinderen handelen soms tegen hun eigen wensen in om ergens bij te horen en hun communities te verdedigen. Dit doen ze op verschillende (verbale en non-verbale) manieren.

vrij vertaald Johansson et al. (2024)

Ook Hiddink (2019) kwam in zijn onderzoekswerk over probleem-oplossen de interacties van kleuters in kleine groepen tot gelijkaardige bevindingen: we mogen kleuters niet onderschatten in hoe ze bij problemen het gesprek kunnen structureren en reageren op elkaars inbreng. Meer zelfs, hij stelde vast dat kleuters meer en complexer met elkaar praten en andere taalhandelingen realiseren als de leraar afwezig is. Hij verwijst naar de bevindingen die ook Piaget al maakte in 1932, namelijk dat kleuters minder egocentrisch zijn dan vaak aangenomen worden. Jonge kinderen zouden vooral egocentrisch lijken in interactie met volwassenen en niet in onderling overleg. Hiermee suggereert hij niet dat leraren niet mogen meepraten, maar wel dat leraren terughoudend moeten zijn om te snel te interveniëren. Als leraar moet je vooral goed observeren hoe kinderen in gesprek zijn, zodat je bij hun gesprek- en oplossingsmogelijkheden kunt aansluiten en zij alle ruimte krijgen om te redeneren!

De juf was boos op enkele kleuters op de speelplaats en had de drie vierjarigen binnen op een rij tegen de muur gezet. Daar moesten ze wachten. Eén kleuter weende, maar een andere troostte haar door te zeggen: 'maar de bel gaat seffens en nu zijn wij wel als eerste binnen!'

Ter info: Vooraan in de rij staan en dus als eerste binnen mogen na een speeltijd, is vaak iets waar kleuters onder elkaar om kunnen ruziën.

Agency van kleuters: De kleuter als actieve sociale partner

Jonge kinderen zijn met andere woorden ‘actieve sociale partners’ of ‘agents’ in het bouwen aan relaties met elkaar. Deze bevindingen sluiten nauw aan bij de internationale beweging rond agency bij jonge kinderen (Santosa, 2018).

Agency gaat volgens Slaets en Stroobants (2022) over kinderen inspraak geven, ruimte geven om zelf initiatief te nemen en invloed uit te oefenen, om op te komen voor jezelf. Om agency te bevorderen kan je vertrekken van de pijlers stem, keuze, eigenaarschap en verbondenheid.

De vier pijlers van agency

(gebaseerd op Slaets & Stroobants, 2022)

- ✓ **Stem:** Wat denkt het kind? Hoe voelt het kind zich? Wat vindt het kind belangrijk? Met andere woorden: hoe kunnen we ervoor zorgen dat het kind kan uitdrukken hoe hij/zij zich voelt in een relatie. Dat hoeft niet altijd via woorden te gebeuren. Kinderen hebben volgens Malaguzzi (1996) 100 talen om zich uit te drukken. Daarnaast is het belangrijk dat er effectief geluisterd en stilgestaan wordt bij hoe je interpreteert wat de kleuter uitdrukt.
- ✓ **Keuze:** krijgen kleuters echt de kans om te kiezen? Vaak gebeuren dingen in de klas in groep. De meeste ruimte om te kiezen is er via vrij spel. Een keuzesysteem kan helpend zijn om dat praktisch te organiseren, maar het kan ook beperkend zijn waardoor iemand toch niet kan kiezen om met zijn vriend te spelen. En krijgen kinderen ook de kans om te kiezen om alleen te spelen? Soms zie je dat kinderen ook hun keuzes aanpassen om met iemand mee te spelen. Ze maken de keuze voor een spel ondergeschikt aan de keuze voor de persoon. Een belangrijke vraag is dus: hoe vrij zijn de kleuters echt om te kiezen met wie ze samen werken of spelen?

- ✓ **Eigenaarschap:** krijgt het kind de ruimte om zelf zijn stempel te drukken en zelf beslissingen te nemen? Eigenaarschap betekent dat je de ideeën van de kleuters ernstig neemt en hen een stukje (mee) controle geeft over hoe ze bijvoorbeeld omgaan met een conflict. Welke oplossingen bedenken ze zelf? En wanneer is het voor hen oké (ook al lijkt dat voor ons misschien geen echte oplossing)? Eigenaarschap geven hangt sterk samen met stem en keuze.
- ✓ **Verbondenheid:** Is er in dit geheel ook aandacht en respect voor elkaar? We kunnen niet spreken over agency zonder de pijler van ‘verbondenheid’ mee te nemen. Terwijl we streven naar meer ruimte voor stem, keuze en eigenaarschap van kleuters willen we zeker geen individualisme promoten, maar gaan we even goed de aandacht bewaren voor ‘*erbij horen*’, ‘*elkaar ruimte bieden*’, en ‘*respect hebben voor elkaar*’. Op die manier leren kinderen rekening houden met zichzelf maar ook met de ander.

De laatste pijler ‘*verbondenheid*’ sluit heel nauw aan bij dit onderzoek, omdat net individuele stem, keuze en eigenaarschap geven (individuele rechten) niet mag botsen met rechten van anderen of met collectieve rechten als groep. Met andere woorden: is er ook warme aandacht voor elkaar? Is er oog voor verschillen en kan hier positief mee omgegaan worden?

Wat zeggen kleuters zelf over relaties en belonging in de klas?

Het ervaren van ‘*belonging*’ hangt voor kleuters heel sterk samen met het ervaren van vriendschap en participatie. Participeren en meetellen in activiteiten met andere kinderen zijn cruciale condities (Einarsdóttir, 2023).

“

Vriendschappen kunnen een aanzienlijke invloed hebben op hoe kinderen schoolovergangen beleven. Het starten van school met een vriendje kan de aanpassing van kleuters aan het schoolleven vergemakkelijken.

vrij vertaald Carter & Nutbrown (2016)

Als je kleuters bevraagt over vriendschap, dan blijken nabijheid, pro-sociaal gedrag en vergelijkbaarheid voor hen belangrijk om vrienden te worden (Dierickx et al., 2023).

Drie aspecten die kleuters belangrijk vinden om vrienden te worden:

(Dierickx et al., 2023)

- ✓ **Nabijheid:** iemand die vaak bij je is
- ✓ **Pro-sociaal gedrag:** iemand met wie je iets kan delen of die je helpt
- ✓ **Vergelijkbaarheid:** iemand met dezelfde interesses of eenzelfde temperament

Vijfjarigen uit Noorwegen vertelden dat zij vertrouwen, verantwoordelijkheid nemen, de regels accepteren, vrijheid en een gevoel van gemeenschappelijkheid en gelijkheid belangrijk vonden bij het participeren in een groep (Ree et al., 2019).

Vijf aspecten die 5-jarigen belangrijk vinden bij het participeren in groep

(gebaseerd op Ree et al., 2019)

- ✓ **Vertrouwen:** erop kunnen vertrouwen dat hun idee respectvol behandeld zal worden, dat ze niet aan de kant komen te staan of uitgelachen worden. Weten dat ze op anderen kunnen rekenen geeft een veilig gevoel.
- ✓ **Verantwoordelijkheid nemen voor anderen:** voor elkaar zorgen, supporteren, delen en anderen toelaten... tenzij ze het gevoel hebben dat anderen hun activiteit gaan verstoren.
- ✓ **De regels van de leerkracht accepteren** en eventueel anderen hierover aanspreken die dat niet doen.

- ✓ De vrijheid om te kiezen om al of niet deel te nemen aan een groep... dus soms ook kiezen voor alleen spelen.
- ✓ Een gevoel van **gemeenschappelijkheid en gelijkheid**, bijvoorbeeld door imitatie, gedeelde interesses en humor of door ervaringen te delen.

Einarsdóttir en Ólafsdóttir (2020) stelden vast uit gesprekken met kleuters tussen 4 en 6 jaar dat zij al heel goed kunnen benoemen als een kind uitgesloten wordt en weten wat ze kunnen doen om dat kind te troosten. Ze tonen dus reeds empathie en solidariteit. Ze kennen ook de sociale regels van volwassenen over '*niemand uitsluiten*' en gebruiken ze. Maar soms worstelen ze er nog mee. Bijvoorbeeld '*iedereen mag meespelen*', maar wat als het spel al begonnen is? Moeten ze ook dan iemand er gewoon nog bij laten (en dus eventueel het spel aanpassen)? Sommige kleuters durven de regels dan ook wel naar hun hand te zetten, bijvoorbeeld: '*alleen wie in het begin van het spel aanwezig is, mag erbij*'.

Kinderen kunnen jou met hun inzicht dus heel erg verrassen! Zo waren er in het onderzoek van Einarsdóttir en Ólafsdóttir (2020) kinderen die vertelden dat ze het belangrijk vonden om een klein speelgoedje in hun jaszak te hebben op school. Het speelgoedje was voor hen een bron van troost als ze niet mogen meespelen of werd gebruikt om bepaalde vrienden aan te trekken die anders niet naar hen kijken. Deze uitspraken tonen dat de stem van kinderen een andere blik kunnen werpen op afspraken die je als leerkracht hebt gemaakt, hier bijvoorbeeld over het al of niet mee naar de klas brengen van thuis speelgoed. Als leerkracht ben je misschien bezorgd dat er iets kapot gaat of dat ze misschien niet willen delen met anderen? Kinderen toonden in dit onderzoek dat andere en voor hen heel relevante relationele doelen meetellen die we niet mogen negeren.

“

De kinderen in dit onderzoek toonden een aanzienlijk emotioneel begrip van vriendschap. Daarbij verschilden hun ervaringen nogal van het perspectief van volwassenen. De zaken die de kinderen bespraken waren niet noodzakelijkerwijs zorgen van volwassenen, maar waren wel heel belangrijk voor hen, met kwesties die vaak werden weggewuifd of over het hoofd gezien door volwassenen.

vrij vertaald Einarsdóttir & Ólafsdóttir (2020)

Uit dit alles kan je als leerkracht besluiten dat je niet kan bouwen aan relaties en een cultuur van ‘*belonging*’ zonder echte samenwerking met de kleuters. Het gaat om co-constructie, waarbij je als leerkracht wel regels (waarden en normen) aangeeft en waarbij je ook kleuters vervolgens op hun eigen manier hiermee aan de slag laat gaan.

“

De agency van kinderen moet worden herkend én erkend in scholen. Kinderen moeten gezien worden als mede-eigenaars in hun leerproces. Zij kunnen een waardevolle bijdrage leveren, in het bijzonder met betrekking tot hun vriendschappen.

vrij vertaald Carter & Nutbrown (2016)

En wat met kleuters die hun stem minder laten horen?

Hoewel je dus kleuters niet mag onderschatten en als partners kan zien in het sociale gebeuren, is het belangrijk dat je wel extra oog hebt voor kleuters in kwetsbare posities, voor kleuters die hun stem minder laten horen.

Onderzoek toont volgens Einarsdóttir (2023) aan dat *belonging* niet voor elke kleuter even makkelijk is, dat niet elke stem even goed wordt gehoord. Vooral kleuters die op één of andere manier ‘*anders*’ zijn, bijvoorbeeld kleuters met een andere culturele, talige of etnische achtergrond, hebben het vaak moeilijker om een plaatsje te vinden. In onderzoek uit IJsland bijvoorbeeld bleek dat de kinderen een onderscheid maakten tussen ‘*vrienden*’ en ‘*beste vrienden*’.

den'. Kinderen met een andere etnische achtergrond of die een andere taal spraken, hadden hierdoor beduidend minder keuze in spelpartners en werden vaker uitgesloten.

Ook nieuwkomers ervaren zichzelf soms als minder competent om deel te nemen aan kleutergroepen. Dierickx (2023) verwijst naar onderzoek waaruit bleek dat nieuwkomers vaak alleen speelden en taal en sociale vaardigheden leken te missen om samen te spelen. Als reactie hierop gingen de leerkrachten doorgaans één op één meespelen met deze kleuters. Hoe positief dit (vaak taalstimulerend) initiatief ook is, het biedt geen antwoord op de nood naar belonging omdat de aansluiting bij de groep niet wordt gestimuleerd. Toch zou net die participatie het verschil kunnen maken. Tijdens meespelen kan je bovendien ook expliciet inzetten op kleuters met elkaar verbinden, dus door mee te spelen met een groepje.

Een andere groep kleuters die hun stem niet echt laten horen, zijn de zogenaamde '*omstaanders*' bij conflicten. Vaak kijken zij dan naar jou als leerkracht om te zien wat jouw reactie is. Hun communicatie gebeurt dus eerder non-verbaal. Singer en de Haan (2006) noemen dit '*vraagkijken*'. Je kan dit kijken interpreteren als een non-verbale hulpvraag die verschillende betekenissen kan hebben. Ofwel begrijpt de kleuter de situatie niet en vraagt hij/zij om uitleg, ofwel wil hij/zij zo bezwaar aantekenen tegen het overschrijden van een regel. Ook de kleuter die een fout maakte kan '*vraagkijken*' om te checken of jij als leerkracht het gezien hebt, of als hulpvraag om zich beter te leren uitdrukken in een spannende situatie.

De review van van der Wilt en collega's (2019) bevestigt dat er een betekenisvolle link is tussen mondelinge taalvaardigheid en de sociale status van kinderen in een klasgroep. Hoewel het niet duidelijk is hoe verschillende aspecten van mondelinge vaardigheden doorwegen, kan er algemeen besloten worden dat vooral de communicatiestijl van de kleuter het verschil maakt. Kinderen die meer afgewezen worden door hun klasgenoten, kunnen in vergelijking met meer populaire of 'gemiddelde' kinderen in gesprekken minder goed anticiperen op hoe anderen gaan reageren. Hierdoor krijgen ze minder reacties op hun uitspraken en ontstaat er minder samenhangende communicatie. Omdat de taal van kinderen tot zes jaar nog volop in ontwikkeling is, kan je er volgens de onderzoekers dan ook van uitgaan dat de relatie tussen mondelinge vaardigheden en sociale status van groot belang is.

Het is echter niet duidelijk in welke richting die relatie loopt: leidt minder taalvaardigheid vooral tot minder sociale contacten of leiden minder sociale contacten tot minder taalvaardigheid? Algemeen wordt ervan uitgegaan dat de twee richtingen gelden. Recenter onderzoek (van der Wilt et al., 2023) kwam echter tot de verrassende vaststelling dat de sociale voorkeur invloed had op de communicatievaardigheden en dat het omgekeerde niet gold: kinderen die goed geaccepteerd werden door hun klasgenoten namen makkelijker deel aan klasactiviteiten en peer-interacties, wat belangrijk bleek voor de ontwikkeling van hun mondelinge taalvaardigheid. Kinderen die minder goed in de groep lagen, waren minder betrokken in groepsactiviteiten en ervaarden meer moeilijkheden in interacties met anderen, waardoor ze ook minder kansen hadden om mondelinge taalvaardigheden te oefenen. Het is belangrijk om dit nog verder te onderzoeken.

Het wordt alvast wel steeds meer duidelijk dat bij jonge kinderen het stimuleren en ondersteunen van sociale relaties en taal heel erg met elkaar samen gaan. Belonging gebeurt niet vanzelf en vooral kleuters die sociaal uit de boot dreigen te vallen, hebben de aandacht van jou als leerkracht nodig.

Wat is de rol van de leerkracht in belonging?

Dat kleuters sociale agents zijn, betekent dus niet dat jouw rol als leerkracht minder belangrijk is. Jij maakt ook deel uit van de groep en neemt hierbij net een bijzondere positie in. Hoe jij als leerkracht kijkt naar de kleuters, jouw overtuigingen en hoe je van daaruit handelt, is van groot belang.

Een eerste hulpmiddel om jouw perceptie te onderzoeken is het kader van democratische regels voor samenleven in je klas. Het gaat hierbij ook om de vaak ongeschreven sociale regels die je nastreeft met je groep kleuters. Door ze expliciet te maken, wordt duidelijk hoe complex dit kan zijn voor kleuters en wat er allemaal kan meespelen in de communities die kleuters maken en de grenzen die ze aangeven voor in- en uitsluiting.

Vervolgens bekijken we hoe dit zich vertaalt in de rol van de leerkracht. Jij als leerkracht hebt immers de autoriteit, de rol van degene die uiteindelijk de regels

bepaalt over hoe met elkaar wordt omgegaan. Daarbij ben je als leerkracht ook de referentiefiguur en dus het voorbeeld voor kleuters. Tenslotte organiseer je als leerkracht ook de mogelijkheden in de klascontext voor kinderen om hun weg te zoeken en om een klimaat te creëren waarin iedereen erbij kan horen. In deze drie rollen geldt opnieuw dat de impact van de leerkracht niet onderschat, maar ook niet overschat mag worden. Als leerkracht ben je samen met je groep verantwoordelijk voor de belonging van elk kind in de groep.

Democratische regels in de klas

In het samenleven in de klas staat het leren van sociale regels centraal. De kleuterklas (en het spel in de hoeken bij uitstek) biedt een plaats voor kinderen om te experimenteren met het vormen van communities. En voor jou als leerkracht dé plaats om dit te observeren en te begeleiden. Singer en de Haan (2006) verwijzen naar het leren van democratische waarden en de regels die hiertoe bijdragen. Als je deze waarden en regels legt op de werking van een kleuterklas, herken je ze in zeer veel situaties. In onderstaand kader worden ze kort overlopen aan de hand van enkele van die typisch sociale leersituaties in kleuterklassen.

Democratische regels in de klas

(gebaseerd op Singer & de Haan, 2006)

Regels van wederkerigheid

Wederkerigheid gaat over hoe mensen in een interactie wederzijds op elkaar reageren. In een gesprekje zeg je bijvoorbeeld beurt om beurt iets en praat je niet door elkaar of los van elkaar. Als iemand je vriendelijk goedendag zegt, beantwoord je dat ook met een groet. Als iemand je een stukje fruit geeft, ontvang je dat door 'dankjewel' te zeggen. En je kan zelf ook een stukje van jouw fruit teruggeven. Ook in verschillende spelletjes komt deze regel vaak terug, denk maar aan beurt om beurt met een dobbelsteen gooien. Maar ook in spontaan spel zie je jonge kinderen bijvoorbeeld elkaar voor- en nadoen. Als er iets fout gaat, dan betekent wederkerigheid ook dat je het moet goedmaken.

Regels van gelijkheid /gelijkwaardigheid

Gelijkheid wijst erop dat iedereen evenveel meetelt en evenveel rechten heeft. In veel kleuterklassen herkennen we dit in de leuze '*samen spelen, samen delen*'. Iedereen heeft immers evenveel recht om met een speelgoedje te spelen. Of om zijn idee te vertellen, om '*kindje van de dag*' te zijn, om een keertje als eerste in de rij te staan... Er is niemand die zomaar meer mag dan een ander, of iets laten doen dat hij zelf ook niet fijn vindt. Niemand is meer dan een ander.

Regels van individuele rechten

Individuele rechten gaan over je eigenheid, je eigen stempel, je eigen ding mogen doen en tonen wat je kan. Je mag een tekening of een bouwwerk dan ook op een heel eigen manier maken. Of je mag je eigen speeltje hebben in de groep. Een andere kleuter mag jouw speelgoedje niet afpakken. Als iemand met iets bezig is, mag je die niet storen. Het gaat ook om het respect voor iemand die anders is. Je hoeft je niet (altijd) te plooiën naar de normen van een ander. Ieder mag zichzelf zijn. Je mag opkomen voor jezelf. Je mag kiezen met wie je speelt, of ook om alleen te spelen. Je mag dus ook een andere hoek kiezen dan een ander, als jij daar liever wil spelen.

Regels van verbondenheid

Deze regels benadrukken dat in een groep iedereen erbij hoort. De nadruk ligt hier op ervaringen van samenzijn, samen plezier maken en samen groep vormen. Iedereen ervaart een warm welkom. Bijvoorbeeld opschuiven opdat iedereen een plaatsje heeft in een kring, of opdat iedereen mee kan luisteren en kijken naar het verhaal dat de leerkracht voorleest... Niemand mag buitengesloten worden. Ook betekent de regel van verbondenheid dat je zorgt voor elkaar en elkaar helpt. Of dat je ervoor zorgt dat iemand die wat kleiner is of minder kan, ook mee kan doen. Dat deze kinderen bijvoorbeeld vooraan zitten om ook te kunnen participeren in de kring. Of dat je bijvoorbeeld eens polst: Wie is er vandaag afwezig? En als iemand langer afwezig is, wat gaan we doen opdat hij weet dat we hem niet vergeten zijn?

Regels van leidinggeven en leiding accepteren

Leidinggeven wordt vaak gezien als de rol van de leerkracht. Het is belangrijk dat kleuters deze leiding leren accepteren en dus de richtlijnen leren volgen. Daarnaast kunnen ook kleuters soms leiding nemen. Een kleuter die een spelletje al kent, kan dit uitleggen aan andere kleuters. Een kleuter die weet waar de puzzels moeten staan, kan dit aan anderen vertellen. In het samenspel kan het zijn dat iemand de leiding op zich neemt en aangeeft wie welke rol heeft en wat er gebeurt... Het is belangrijk dat kleuters leren dat zowel leidinggeven als volgen hoort bij het samenleven in een groep.

Als je deze regels zo naast elkaar legt, merk je dat de regels in bepaalde situaties overlappen, maar soms ook met elkaar kunnen botsen.

Een kleuter wil meespelen met een groepje kleuters dat al een tijdje op de automat speelt. Mag hij ook meespelen omdat hij 'gelijke rechten' heeft en verwacht je dus van de anderen dat ze hem ook toelaten? Of gelden de rechten van het groepje kleuters die al op elkaar afgestemd zijn, waardoor je de kleuter aanraadt om even iets anders te gaan spelen?

Welke regels ga je nu prioriteit geven? Waar hecht jij in jouw werking vooral belang aan? De ene leerkracht legt bijvoorbeeld meer nadruk op 'gelijkheid' waardoor hij of zij sneller zal opmerken dat iedereen mag meespelen. Een andere leerkracht zal misschien sneller kiezen om de community van het groepje dat al speelt op de automat te verdedigen (individuele rechten) en uitleggen dat de kleuter nu iets anders moet kiezen. Uit besprekingen met leerkrachten blijkt dat de keuzes ook sterk afhankelijk zijn van de context, de betrokken kleuter(s) of de community: gaat het bijvoorbeeld om een jongere kleuter die het spel zal verstoren? Of gaat het om een vrij gesloten groepje dat altijd snel grenzen trekt? Het wordt duidelijk dat er veel meer facetten meespelen en dat er vanuit verschillende perspectieven meerdere antwoorden als 'juist' kunnen gezien worden. Als leerkracht moet je dan vaak beslissingen nemen en keuzes maken, hoewel het eigenlijk eerder als een dilemma aanvoelt. Hoe kan je nu aan de verschillende waarden tegemoet komen?

In de praktijk heb je ook niet vaak de tijd om echt stil te staan bij deze keuzes. Je maakt ze vanuit je buikgevoel. Toch betekent dit niet dat het helemaal willekeurig is. Jouw eigen blik op het samenleven in je klas speelt een belangrijke rol in hoe je reageert. Dit hangt samen met enerzijds jouw overtuigingen over hoe jij jezelf ziet als leerkracht en anderzijds over wat jij echt belangrijk vindt dat een leerkracht zou moeten doen. Kelchtermans (2023) noemt dit het ‘*professioneel zelfverstaan*’ en de ‘*subjectieve onderwijstheorie*’, twee elementen die samen het ‘*persoonlijk interpretatiekader*’ vormen van een leerkracht. Ze zijn heel bepalend voor wat jij in een situatie waarneemt, hoe je dat interpreteert en vervolgens hoe je zal handelen. Volgens Kelchtermans hangt dit sterk samen met jouw persoonlijke biografie, waardoor er dus sterke verschillen kunnen zijn van persoon tot persoon.

Door te reflecteren op concrete situaties, bij voorkeur samen met anderen, kan je je hier meer bewust van worden. Stimuleer je bijvoorbeeld minder leidinggevende kleuters om ook eens in die meer bepalende rol te stappen? Merk je op dat bepaalde kleuters bijna altijd (moeten) toegeven? (Bijvoorbeeld: moeten de oudste kleuters altijd rekening houden met de jongste?). En wordt er bijvoorbeeld meer geluisterd naar taalvaardige en assertieve kleuters of voelen kleuters die al begonnen zijn zich niet verplicht om nog een ander kind toe te laten in hun spel (Juutinen et al., 2018)? Een vraag om hierin ook mee te nemen is: ben je je bewust dat dit vaak (ongeschreven) culturele regels zijn in jouw klas?

Bewust worden van je eigen overtuigingen biedt kansen om beter de verschillende perspectieven te leren zien in lastige situaties en daardoor ook meer sensitief hiernaar te handelen. Hierdoor kan je de klasregels sterker afstemmen op die verschillende noden. In deel 3 vind je praktijkvoorbeelden waarin leerkrachten voor dilemma’s staan en vanuit bepaalde overtuigingen keuzes maken. In deel 7 vind je reflectie-oefeningen waarmee je je eigen overtuigingen verder kan onderzoeken.

De rollen van de leerkracht voor belonging in de kleuterklas

De leerkracht als autoriteit

Het woord autoriteit krijg vaak een negatieve connotatie omdat het geassocieerd wordt met strenge controle en het afdwingen van goed gedrag. Haim Omer (2019), één van de grondleggers van '*nieuwe autoriteit*', geeft echter aan dat je geen controle kan hebben op het gedrag van een kind, maar wel op jezelf. De combinatie van een warme relatie (aandacht, aanwezigheid, nabijheid) en duidelijkheid (je zegt wat je doet en doet wat je zegt), geeft je als leerkracht wel de autoriteit die je nodig hebt om een klas te leiden. Belangrijk is dat deze warme duidelijkheid ook ondersteund wordt door een steunend netwerk van andere volwassenen, de collega's en (zoveel mogelijk ook) de ouders. Deze autoriteit maakt het beter mogelijk om te blijven staan als het toch moeilijk loopt, als kleuters via hun gedrag de regels uitdagen.

Jij als leerkracht bent vanuit jouw autoriteit degene die de basisregels bepaalt voor het samenleven in je klas: wat vind jij belangrijk in het omgaan met elkaar? Welke (sociale) regels maken dit concreet? (Omer, 2019). Je kiest best een beperkt aantal regels (max 3 tot 5 regels) die je duidelijk visueel communiceert aan de kleuters om hen ervan bewust te maken (sociaal leren) en om aan te geven wat je verwacht van kleuters. Dit communiceren zal vaak herhaald moeten worden en gekoppeld aan concrete situaties in de klas, zodat de kleuters steeds meer inzicht krijgen in de eigenlijke betekenis en ook zelf kunnen ontdekken wat het voor hen betekent. Bovenstaande democratische regels kunnen inspireren bij de keuze van deze basisregels.

Vooral bij het begin van het schooljaar, in de eerste '*gouden weken*', ligt er heel veel nadruk op klas- en leefregels: zo doen wij het in onze klas (Tuckman & Jensen, 1977). Het installeren van routines en rituelen sluit hierbij aan. Bijvoorbeeld: via het kringgesprek met een welkomstliedje, takenborden en dagplanners, wordt duidelijk dat je als kleuter in een groep samen leeft en gedurende enkele stappen moet volgen wat anderen zeggen en doen. Expliciete aandacht voor kennismaking met elkaar, zelfs als kleuters het vorige jaar reeds bij elkaar in de klas zaten, is tevens heel belangrijk om hierbij de juiste toon te zetten. En dit blijft eigenlijk ook het hele schooljaar lang belangrijk! (zie deel 6)

“

De leerkracht moet dus balanceren tussen ruimte voor exploratie en overtredingen en het bieden van de veiligheid van terugkerende activiteiten op groepsniveau.

vrij vertaald Singer & de Haan (2007)

De functie van sociale regels, rituelen en routines is dat ze de wereld voor de kleuters voorspelbaar en veilig maken. Singer en de Haan (2006) wijzen erop dat de nadruk op rituelen en routines ons niet blind mag maken voor valkuilen. Alles heel sterk in regels en routines formaliseren en kinderen hier voortdurend op aanspreken, kan hen een gevoel van machteloosheid geven. Ze worden louter uitvoerder en hun agency om zelf te ontdekken wat wel of niet werkt, wordt beperkt. Kunnen we bijvoorbeeld met meerdere kleuters op de automat samen spelen, of vanaf hoeveel komt er ruzie? Anderzijds kan je zelfs de vraag stellen: is je overtuiging wel terecht dat ze elkaar hier niet in kunnen reguleren? Overtreding van regels is voor jonge kinderen immers een kans om even macht te ervaren en ook persoonlijke aandacht van de leerkracht te krijgen. Humor tussen leeftijdsgenoten is bovendien vaak gebaseerd op milde overtredingen van regels van de leerkracht. Humor kan ook voor de leerkracht een hulpmiddel zijn om bepaalde regels op een heel toegankelijke manier in de aandacht te brengen, bijvoorbeeld: *'Amai, er is precies file op de automat?'*.

“

Humor blijkt een belangrijk hulpmiddel voor jonge kinderen om samenhangigheid te voelen en te creëren, om de eigen autonomie te ervaren, en om grenzen te testen en te verkennen in sociale relaties.

vrij vertaald Singer & de Haan (2007)

De leerkracht als rolmodel

De leerkracht heeft uiteraard ook een belangrijke rol als voorbeeld voor de kleuters. Jij bent hun sociale referentie: ze kijken naar jou om te zien hoe zij best kunnen omgaan met bepaald gedrag of met (het gedrag van) een bepaalde kleuter (Walden & Ogden, 1988).

“

De volwassene is een referentiefiguur voor een klimaat van tederheid: je moet het voorleven.

Singer & de Haan (2006)

Uit onderzoek blijkt dat, alhoewel leerkrachten zeggen dat ze belonging van elk kind belangrijk vinden, ze dit niet altijd ondersteunen in de praktijk. Einardsóttir (2023) stelde bijvoorbeeld vast dat leerkrachten vaak niet ingrijpen als kleuters met andere etnisch-culturele achtergrond minder speelmaatjes hebben. Het is belangrijk om als leerkracht te beseffen dat kleuters uit de dominante groep dezelfde culturele waarden, taal en kennis van spel delen. Vaak (niet altijd) sluit dit ook het meest aan bij overtuigingen van de leerkracht, omdat ook de leerkracht meestal deel uitmaakt van die dominante cultuur. Deze kleuters weten hoe je bijvoorbeeld met blokken kan spelen omdat ze dat thuis al heel vaak hebben ervaren. Zij zijn vertrouwd met bepaalde TV-programma's en kennen de nieuwste dansspasjes van K3. Zij herkennen hoe verjaardagen gevierd worden en wat je kan zeggen als je iets fout doet... Dat kan ervoor zorgen dat zij anderen die niet aan een bepaalde groepsnorm beantwoorden uitsluiten. Bijvoorbeeld een kleuter die wat raar praat of die het volgens andere kleuters *'allemaal fout doet'* in de poppenhoek, of een meisje dat voor sommige kleuters niet thuishoort in de timmerhoek. Kinderen op de leeftijd tussen drie en zes jaar zijn heel erg gevoelig voor genderstereotypen, en tonen steeds meer een voorkeur voor uiterlijke kenmerken als slank zijn of een witte huidskleur (Dierickx et al., 2023). Als je je als leerkracht hiervan bewust wordt en ziet hoe het *'niet insluiten'* vaak samenhangt met cultuurverschillen, dan zie je dat deze kinderen jouw hulp echt nodig hebben om deel van jouw klasgroep te worden. Als jouw handelen louter gericht is op het confirmeren aan de dominante cultuur, dan zullen bepaalde kleuters zich altijd minder waard blijven voelen en dus niet echt het gevoel van *'belonging'* in jouw klas ervaren. Als je echter sensitief reageert (bijv. via meespelen

de kleuters ondersteunt in hoe je allemaal kan spelen met blokken, interesse toont in welke andere liedjes en dansjes zij nog kennen, expliciet be vraagt waarom een meisje niet in de timmerhoek zou mogen...), dan gaan de andere kinderen jou hierin ook volgen en deze kleuters betrekken. Kinderen spiegelen immers hun leerkracht!

Omgekeerd blijkt echter ook dat volwassenen soms kijken naar hoe kinderen zich ten opzichte van elkaar gedragen en dat zo (onbewust) hun oordeel over de kinderen wordt bepaald (De Laet et al., 2014). Een kind dat vaak gekozen wordt door de anderen, kan bijvoorbeeld automatisch gezien worden als een heel sociaal kind en vice versa. Onbewust blijkt de leerkracht het gedrag van kinderen dus te spiegelen en daardoor ook te versterken (Singer & de Haan, 2006):

Je hiervan bewust zijn is heel belangrijk! Het extra probleem is immers dat

- ✓ Een stil, teruggetrokken kind wordt vergeten; mensen trekken zich van het kind terug.
- ✓ Een kind dat veel slaat, schopt en schreeuwt ... ontmoet veel schreeuwende, boze mensen.
- ✓ Een kind dat ongedurig is ... maakt anderen ongedurig.
- ✓ Een kind dat vrolijk praat en vertelt ... ontmoet anderen die graag met hem praten.

ook andere kinderen dat snel door hebben en jouw voorbeeld weer overnemen. Zo kunnen negatieve patronen ontstaan rond bepaalde kinderen. Denk bijvoorbeeld aan het zwarte schaap van de groep die het altijd gedaan heeft, zelfs als hij ziek thuis is. Van kinderen kan je niet verwachten dat ze zulke percepties en gedragingen zelf bijsturen. Dat is jouw taak als leerkracht! Door je tijdig bewust te worden van deze negatieve patronen, kan je dit doelgericht doorbreken. Vooral je eigen voorbeeldgedrag is dan bepalend, bijvoorbeeld door net deze kleuter als vriendje te kiezen om samen iets fijns te doen. Ook dit gedrag zullen de kinderen gaan spiegelen. Zo zorg je ervoor dat ook kleuters in kwetsbare posities een goede plaats kunnen krijgen in je klas.

De leerkracht als creator van de leeromgeving

Als leerkracht creëer je de leeromgeving en organiseer je kansen voor kleuters tot interacties en samenspel (Nuyens et al., 2024). Welke activiteiten kinderen samen kunnen doen, hangt af van welke materialen er zijn, hoe groot de hoeken zijn, hoeveel stoelen er aan een tafel staan... Deze context bepaalt zo mee welke soorten communities er al of niet kunnen ontstaan. Het materiële aspect mag dus niet uit het oog verloren worden omdat het ook op zijn beurt betekenis heeft. De ruimte en materialen zijn relevante factoren die inclusie of exclusie beïnvloeden en hebben de kracht om kinderen samen te brengen of te scheiden van elkaar (Einarsdóttir, 2023).

Ook de buitenruimte en speelplaats kan je zeker bekijken vanuit deze bril: welke mogelijkheden tot samenspel creëert onze speelplaats of waar worden sociale leerkansen beperkt? Een bos of stukje natuur waar kleuters vrij kunnen spelen, geeft heel wat extra impulsen! Ook de materiële omgeving - naast de leerkracht en de kleuters - moet dus gezien worden als een belangrijke '*pedagog*' die kinderen helpt groeien (Edwards et al., 1998).

“

Uit onderzoek blijkt dat het gevoel van erbij horen niet alleen wordt bepaald door sociale relaties, maar ook door de relaties van kleuters met hun materiële omgeving.

vrij vertaald Juutinen et al. (2018)

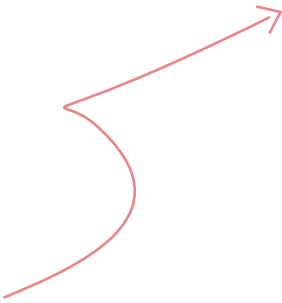
“

De materiële omgeving kan dus een relevante factor zijn voor inclusie en exclusie in spelsituaties, zowel binnen als buiten de schoolomgeving (Moore and Lynch, 2018).

vrij vertaald Johansson et al. (2024)

DEEL 6

PRAKTISCHE HANDVATEN VOOR DE LEERKRACHT



In dit deel worden praktische handvaten gebundeld uit de verschillende rijke besprekingen met de leerkrachten die bij ons onderzoek betrokken waren en uit praktijkgerichte literatuur (aanvullend op het theoretische kader van ons onderzoek, beschreven in deel 5).

Samen met de kernboodschappen uit deel 2, beschrijft dit deel de praktijkkennis die we doorheen dit onderzoek hebben kunnen verzamelen, van hands-on tips en kleine extra praktijkvoorbeelden tot extra kapstokken die we graag willen meegeven voor de klaspraktijk. Deze lijst is zeker niet allesomvattend in wat je kan doen als leerkracht in functie van belonging, maar biedt wel een goede aanzet om mee aan de slag te gaan. We hebben dit dan ook beschreven vanuit het perspectief van jou als klasleerkracht (omdat jij ook een cruciale rol speelt) én vanuit het principe van co-creatie met de kleuters (omdat je het ook niet alleen kan).

In drie stappen vatten we dus samen hoe je als leerkracht nu doelgericht in je eigen klas kan observeren en handelen in functie van belonging en peer-relaties in de dagelijkse klaswerking. De drie stappen zijn geïnspireerd op een kijkwijzer van het 'Expertisecentrum Pedagogische Kwaliteit Kinderopvang' (2021), en vertaald naar een Vlaamse kleuterklascontext.

De eerste stap nodigt je uit om te starten met observeren en geeft je nog wat extra taal om te beschrijven wat je precies tussen kleuters in je klas ziet gebeuren.

De tweede stap belicht het belang van een preventieve insteek, omdat het je helpt om concreet te zien hoe in je leeromgeving (dagelijks) vele sociale leer-kansen gecreëerd kunnen worden.

De derde stap tenslotte verwijst naar situaties waarin jij aanvoelt dat al-of-niet ingrijpen in het sociale proces tussen kleuters van belang is voor de be-longing van bepaalde kleuters.

Stap 1:

Observeer en interpreteer relaties en belonging in het hier en nu

“

Veel hangt af van de observator die het spel van kinderen evalueert. Ziet de observator het spel van jonge kinderen als een gebrek aan vaardigheden om samen te spelen? Of ziet de observator het spel als een voorbeeld van hun improvisatietalent en betrokkenheid in sociaal contact?

Singer & de Haan (2007)

Het sociale leven van kleuters is best complex en het verloopt niet altijd even vlot. Neem echter tijd om goed te kijken en te begrijpen wat er precies gebeurt alvorens iets te ondernemen. Te snel ingrijpen – zonder dat je de volledige context kent – kan soms onbedoelde gevolgen hebben. Het gebeurt bijvoorbeeld wel vaker dat een leerkracht bij een botsing tussenkomt en de kleuter aanspreekt omdat je denkt dat deze kleuter wéér vervelend doet, hoewel hij/zij op dat moment echt niets heeft gedaan. Singer en de Haan (2006) geven dan ook het advies om eerst te “kijken, kijken, kijken”: kijken naar de logica in het handelen van de kinderen, kijken naar de logica in het handelen zoals die zich in de groep of tussen groepjes ontwikkelt, kijken naar de eigen beeldvorming die het goed observeren van de eigenaardigheden van individuele kinderen in de weg kunnen zitten, kijken ook naar wat ouders zien. Met andere woorden: stel je eigen vermoedens of overtuigingen in vraag voor je handelt!

Wie langer en dieper kijkt naar spelende kleuters, zal zowel heel krachtige voorbeelden zien van hoe ze empathisch en waarderend met elkaar omgaan, alsook botsingen die er automatisch bij horen. Daarbij is het goed om te weten dat kinderen zowel bezig zijn met de inhoud van hun spel, maar ook met de relatie tussen elkaar (gevoelens, wensen van anderen, de ander gunstig stemmen). Ook de jongste kleuters hebben vaak al communicatieve vermogens verworven om duidelijk te maken wat ze willen (inhoud). Tegelijkertijd begrijpen ze soms ook al de gevoelens en wensen van andere kinderen en weten ze hoe ze de andere gunstig kunnen stemmen of overtuigen van hun eigen gelijk (relatie). Onderschat hen dus niet! Als leerkracht loont het dus om soms even af te wachten, alert aanwezig te zijn en te kijken of kleuters 'botsinkjes' niet zelf kunnen oplossen, alvorens in te grijpen.

Singer en de Haan (2006) leren ons dat botsingen verschillen in sterkte, impact en emotionele lading. Zij maken een onderscheid tussen vier soorten botsingen bij kleuters.

Botsing bij jonge kinderen

(Singer & de Haan, 2006)

Botsingen verschillen in sterkte, impact en emotionele lading:

- ✓ Pechjes: éénmalig en dan weer verder spelen
- ✓ Meningsverschillen: kinderen volharden meer in verzet totdat één van beiden toegeeft, opgeeft of tot een compromis gevonden wordt
- ✓ Ruzie: sterke emotionele reacties, zoals boos worden of huilen, omdat voor één van beide kinderen de grens van het toelaatbare is overschreden

Soorten botsingen bij kleuters en wat ze eruit leren:

- ✓ Object-conflicten (hetzelfde willen en afpakken): leren delen
- ✓ Fysieke botsingen (elkaar pijn doen of niet met rust laten):
leren voorzichtig zijn en rekening houden met wat een ander wil
- ✓ Toegangs- of territoriale conflicten: mogen meedoen met de
activiteit, leren om leiding te accepteren
- ✓ Ruzies over tegenstrijdige spelideeën: leren ideeën formuleren en
onderhandelen

Wanneer je ook met de bril van '*politics of belonging*' kijkt, kan je opmerken dat er bepaalde '*communities*' ontstaan (zie deel 5). Dit zijn bepaalde groepjes die tijdens een bepaalde periode min of meer vastere vorm krijgen en waarbij sociale posities, grenzen en waarden belangrijk zijn. Met andere woorden: welk spel spelen kinderen samen, wat vinden ze in dat samenspel belangrijk en hoe vertaalt zich dat in grenzen? Hoe proberen kinderen deel uit te maken van een community, en hoe slagen ze daar dan wel of niet in?

Observeren van communities die ontstaan in je klas: enkele voorbeelden

(gebaseerd op Johansson en Rosell, 2021)

- ✓ Je kan opmerken wie op welk moment de leider of co-leider is, wie het onderspit lijkt te delven en of dat steeds dezelfde is. Wat zegt dat over hun sociale positie in de groep? Hoe geven de leiders de grens dan aan? Welke waarde zetten ze hiermee centraal? Hoe zetten ze de basisregels van jouw klas hierbij in? Of passen ze de regels aan in functie van eigen wensen?
- ✓ Je kan ook bij kleuters die altijd samen zijn, verkennen wat hen vooral bindt en op welke manier een ander er al of niet bij mag. Wat is de invloed hiervan op de kleuters zelf? Hoe ervaren zij het 'close' zijn? Kunnen zij er soms ook uit stappen? En wat is de impact op andere kleuters die ook willen meespelen? Of lijkt er een onge-

schreven regel waardoor zij automatisch wegblijven en deze kleuters met rust laten?

- ✓ Je kan proberen te achterhalen wat kleuters weerhoudt om mee te doen als je merkt dat ze wel vaker omstaander zijn en vooral observeren. Welke vaardigheden zetten ze in of ontbreken ze? Misschien 'vraagkijken' ze naar jou als leerkracht omdat ze het niet begrijpen of omdat ze zo non-verbaal bezwaar willen aantekenen tegen onjuiste acties van de leiders? Of zijn er andere redenen waarom ze niet deelnemen aan het spel van anderen?

Je kan ook observeren wat kleuters precies doen om erbij te horen of net om uit te sluiten? Via communicatie kunnen kleuters immers reeds aan elkaar duidelijk maken wat ze willen (= inhoud), maar ook hoe ze vanuit gevoelens en wensen van anderen, die ander gunstig kunnen stemmen of overreden (= relaties). Ze voelen bijvoorbeeld heel goed aan hoe belangrijk het is om ervoor te zorgen dat de ander je aardig vindt, om je zin te krijgen. Singer en de Haan (2006) stelden bij jonge kinderen verschillende strategieën vast om hun sociale positie te bereiken. Sommigen hebben al een heel repertoire aan non-verbale en verbale middelen voor hun relatiewerk.

Relatiewerk: strategieën voor kleuters om de gewenste sociale positie te bereiken

(Singer & de Haan, 2006)

- ✓ Aftastend handelen: het kind onderzoekt wat het ander kind doet of wil. Bijv. oogcontact zoeken, iets aanwijzen, om een kind heen cirkelen, een vraag stellen
- ✓ Verzachten en verzoenen: het kind doet iets om de ander tegemoet te komen of om een gezamenlijke oplossing te vinden. Hij probeert de balans te herstellen tussen geven en nemen en om de beurt. Bijv. even weglopen, speeltje aanbieden, iets liefs doen, humor of er een spel van maken, een voorstel doen, een compromis sluiten.

- ✓ Sturend of dwingend handelen: het kind probeert zijn of haar wil op te leggen of de ander te laten doen wat hij of zij wil. Dit doen jonge kinderen bijna altijd op een negatieve manier. Bijv: speeltje afpakken, boos kijken, slaan, schoppen en duwen, hard huilen en leidster erbij halen, pesten, protesteren, zeggen wat je wel of niet wilt, argumenten of uitleg geven in de regel om de eigen positie te versterken, zeggen wat de ander moet doen.
- ✓ Opgeven of verliezen: het kind geeft toe of kan niet anders dan de rol van verliezer op zich nemen. Bijv. instemmen, opgeven, verliezen

Merk op: Singer en de Haan (2006) hebben dit bij jonge kinderen vastgesteld – wij zien ook analoge dingen bij oudere kinderen, maar deze strategieën worden vaak ook meer en meer ‘verbaal’.

Het kan heel zinvol zijn om de relaties en groepjes die je opmerkt in je klas uit te tekenen, zoals in het praktijkidee ‘*relaties van je kleuters in kaart brengen*’ (deel 4) en in de reflectie-oefening (deel 7). Een vraag die je hierbij kan stellen is: wijzigen de communities bekeken vanuit de activiteiten in je aanbod? Wat is hierbij dan doorslaggevend? Kijk zeker ook op de speelplaats of tijdens meer vrije spelmomenten, want daar kan de dynamiek anders zijn dan bij begeleide activiteiten. Je kan hierbij zeker ook kiezen om de stem van de kleuters te bevragen via een sociometrisch onderzoek.

Stap 2:

Faciliteer belonging en relaties tussen kleuters in je klas

In deze stap leg je preventief de basis voor een positief klimaat van samenleven. Dit is niet gericht op het voorkomen van botsingen, maar wel op het creëren van een klimaat waarin alle kleuters de kans krijgen om zich in het sociale gebeuren te engageren. Soms vanuit fijne momenten, soms ook met de nodige botsingen als leermomenten.

Sommige van onderstaande praktijkwenken zetten jou als leerkracht in de rol van directe begeleider van het leerproces. Andere praktijkwenken focussen op een meer indirecte manier van begeleiden, namelijk via het creëren van de leeromgeving.

Zet in op basisregels

Zoals in de kernboodschappen werd beschreven (in deel 2), zet jij als leerkracht in eerste plaats de basisregels voor het samenleven. Deze basisregels zijn de richtlijnen voor kinderen in het oerwoud van sociale regels in de kleuterklas. Ze bieden houvast aan de kleuters in wat ze van elkaar kunnen verwachten en waar grenzen zijn. De leerkracht bepaalt dit kader en communiceert dit expliciet met de kleuters. Via voorbeelden van typische klassituaties maak je helder met kleuters wat dit voor hen concreet betekent.

Dit is een directe manier van begeleiden van kleuters, maar dat betekent niet dat het louter om *'opleggen van regels'* gaat. Door de betekenis van regels samen te onderzoeken, maak je de kleuters ook mede-eigenaar. Zo leren ze hoe een groep (of community) vorm krijgt en hoe regels daarbij horen: *'In onze klas doen wij het zo!'* Dit maakt deel uit van het opstarten van een schooljaar, maar dient ook regelmatig terug te komen: wat gaat er goed en wat kan beter? Eventueel kan je zo samen ook regels aanvullen of zelfs aanpassen. Dat de regels goed toegepast worden, wordt zo een gedeelde verantwoordelijkheid.

Juf Sara en juf Alice maken in het begin van het schooljaar samen met de kleuters afspraken over het samenleven in de klas (zie ook praktijkverhaal 1 in deel 3). Ze brengen dit heel expliciet aan via een poppenspel. Hoewel de juffen de regels aanbrengen, krijgen de kleuters ook de kans hun eigen ervaringen erbij te leggen. Door dit zo te bespreken blijkt dat de kleuters de regels heel goed begrijpen en zelf ook belangrijk vinden. Ze geven zelf ook graag extra ideeën over hoe ze dit in de klas waar kunnen maken.

“

Toen het opruimen in de klas moeilijk verliep en bepaalde kleuters kwamen melden dat er te veel rommel was, dachten de kinderen samen in de kring na over hoe het opruimen sneller en beter kan en werden rollen verdeeld.

Zet in op nabijheid

Zorg dat kinderen in kleine groepjes jou altijd kunnen zien. Of in ieder geval weten op welke (vaste?) plek je je bevindt. Voortdurend rondlopen in de klas kan vanuit het perspectief van vooral de jongste kleuters eerder voor onrust en drukte zorgen. Pauline Slot (2023) legt in haar blogbericht over *'singeren'* uit dat aanwezig zijn op een vaste plek voor meer rust zorgt, terwijl rondlopen ervoor zorgt dat kinderen gaan fladderen.

Wees je ervan bewust dat een zekere afstand die je als leerkracht houdt tot de kinderen ook voordelen heeft. Ben je binnen één tot twee meter, dan zijn kinderen eerder geneigd interactie aan te gaan met jou dan met andere kinderen. Ook blijkt uit onderzoek dat hun interacties daardoor soms minder rijk worden. Dus vaak te dicht aanwezig zijn, kan nadelen hebben.

Blijf wel meer in de buurt van kleuters die ondersteuning nodig hebben op vlak van relaties. Differentiëren is dus ook hier de boodschap. Kleuters die hun stem niet laten horen omdat ze niet goed talig zijn of om andere redenen, hebben jou misschien wel nodig. Wees zeker alert op het vraagkijken van kinderen.

Denk na over leerkansen in je aanbod om elkaar beter te leren kennen

Zet in op activiteiten waarin de kleuters elkaar steeds beter leren kennen en gestimuleerd worden om op een fijne manier in contact met elkaar te gaan. Er zijn heel wat spelletjes die hierop inzetten. In het praktijkidee ‘*de gouden weken*’ (zie deel 4) staan nog mooie voorbeelden van activiteiten met de jongste kleuters.

Bijvoorbeeld het spel ‘*wie is het?*’ bij oudere kleuters: een kleuter gaat even naar de gang en een andere kleuter wordt onder een deken verstopt. De kleuter komt terug binnen en probeert met vraagjes te raden wie er ontbreekt.

Een extra meerwaarde is het visueel maken van de klasgroep. Denk aan een tijdslijn in de kring met de verjaardagen of een poster van alle kinderen in klas die je op de klasdeur plakt. Het is zinvol om de poster mee naar huis te laten nemen, zodat kinderen er thuis over kunnen vertellen en de ouders zien wie de kleuter is waarover hun kind soms praat. Je kan ook een klasboekje maken met persoonlijke info (foto's) van alle kinderen voor in de boekenhoek. In het maken van dit boekje kunnen ouders een rol spelen. Heb hierbij aandacht voor de verschillende thuissituaties en pols bijvoorbeeld naar voorwerpen die ze persoonlijk belangrijk vinden en willen tonen. Je kan dit idee ook uitbreiden naar een familiemuur waarbij naast foto's van het kind ook foto's van belangrijke personen uit de omgeving meetellen.

Organiseer groepsactiviteiten waarbij de kleuters met elkaar in interactie gaan: diverse kringspelletjes zijn daarvoor geschikt, maar ook extra initiatieven die gericht zijn op sfeer en gezelligheid.

Tijdens de winter maakten de juffen in de bosklas warme chocomelk op een gasvuurtje. Tijdens het wachten zongen de kleuters samen liedjes. De kleuters kiezen mee welke liedjes ze zingen.

Daarnaast kan je ook gerichte samenwerkingsopdrachten geven of kleuters stimuleren om elkaar hulp te vragen. Leer hen dat elkaar helpen en samenwerken hoort bij een fijne groep vormen.

Als een kleuter vastloopt tijdens een knutselactiviteit, dan stimuleren juf Alice en juf Sara hen vooral om eerst bij hun buur te kijken en elkaar te helpen. Misschien weet jouw buur wel hoe je paarse verf kunt maken? Of jullie kunnen het samen onderzoeken?

Dit kan ook heel praktisch zijn, bijvoorbeeld een schortje van een ander dicht doen of samen de bolderkar trekken/duwen door het bos want alleen lukt dat niet.

Vertel verhalen, speel poppenspel over omgaan met elkaar, lief zijn voor elkaar, vriendschap... en de uitdagingen die hierbij komen kijken en ga hierover in gesprek. Heb zeker oog voor welke impliciete boodschappen er in verhalen zitten, zeker vanuit de diversiteitsbril. Zijn er verhalen over mensen met verschillende huidskleuren, over kinderen met een beperking, over kinderen uit diverse gezinscontexten of thuisculturen? In het boek *'Ssst... dat mag je niet zeggen!'* verduidelijken Dierickx en collega's (2023) hoe je *'diversiteitsstilte'* (het niet praten over verschillen, alsof ze er niet toe doen) kan inruilen voor een *'sociaal rechtvaardig opvoeden'*. Ze geven een heleboel suggesties over welke kinderboeken je kan gebruiken, maar ook 'welke tekenfilms of televisie en speelgoed hiertoe bijdragen.

Tips voor een sociaal rechtvaardige boekenselectie

(uit: Dierickx en collega's, 2023)

- ✓ Bekijk eerst de algemene kwaliteit van het boek: spreekt het boek jou/je kind(eren) aan? Zijn de tekst en illustraties prikkelend, uniek en gepast? Is het geschikt voor de leeftijd?
- ✓ Screen de personages in je boek op diverse kenmerken. (...) Op dit moment kan je ook nagaan of niet alle boeken over diversiteit in je kast dierenboeken zijn. Omdat volwassenen onderwerpen zoals racisme, diversiteit en seksualiteit moeilijke thema's vinden om over te praten, verkiezen ze vaak boeken waarin alle personages dieren zijn. Toch is het belangrijk om het ook over huidskleuren, mogelijkheden en gezinsstructuren te hebben met menselijke personages en zo ook deze taboes al vanaf jonge leeftijd te doorbreken.

- ✓ Kijk kritisch naar de rollen en machtsverhoudingen in de boeken. (...) Witte personages, jongens en personages zonder beperking zijn in prentenboeken bijvoorbeeld vaak probleemoplossers of leiders: ze maken nieuwe vrienden op school, overwinnen angsten of tonen wat ze kunnen. (...) Om vooroordelen te beperken is het belangrijk dat je een kind met een beperking niet als zielig of (enkel) hulpbehoevend toont. Een goed alternatief zijn verhalen waarin kinderen of volwassenen met een beperking een volwaardige plek krijgen en zo doorheen het verhaal als '*normaal deel*' van de samenleving worden afgebeeld. (...)
- ✓ Bekijk de verhaallijn kritisch: vermijd boeken waarin het '*andere*' personage zich eerst moet bewijzen voor het erbij hoort. (...)
- ✓ Bekijk ook de auteurs/illustratoren van de kinderboeken. '*Own Voice*'-boeken zijn boeken waarbij je erop kan vertrouwen dat de werelden die in het boek gecreëerd of beschreven worden, zo authentiek mogelijk worden weergegeven. De authenticiteit wordt versterkt doordat de boeken geschreven werden door auteurs die dezelfde identiteit delen, geïnspireerd werden door eigen ervaringen of schreven vanuit hun eigen perspectief. (...)
- ✓ Bekijk of de boeken in je kast focussen op verschillen én gelijkenissen. Informatieve boekjes waarin bijvoorbeeld een beperking wordt '*uitgelegd*' kunnen hun functie hebben, maar deze boekjes leggen vaak de nadruk op alles wat '*anders*' is bij het kind met een beperking. Verschillen en problemen mogen aan bod komen, maar bij kwalitatieve inclusieve prentenboeken focust de auteur daarnaast ook op gemeenschappelijkheden met de andere kinderen.
- ✓ Let op voor stereotypen. Dit spreekt wat voor zich. Maar zo zie je toch nog in erg veel prentenboeken hoe de moeder zorgt en bakt, terwijl de vader van het gezin alle klusjes uitvoert. Opnieuw is het hier zoeken naar balans: het kan geen kwaad om dit te tonen, want veel gezinnen zullen zich hierin herkennen. Maar bewaak het brede beeld dat je kind te zien krijgt.

Voer gesprekken met kleuters over onderlinge gelijkenissen en verschillen. Leer kleuters dat verschillende mensen dingen doen op verschillende manieren en dat die allemaal goed kunnen zijn. Sta ook stil bij het feit dat er soms fouten gemaakt worden in relatie met elkaar en dat ook dat oké is. Leer hen dat je door naar elkaar te luisteren, naar verschillende belevingen van een situatie, je het altijd weer goed kan maken en eruit kan leren voor een volgende keer. Durf hierbij aan te geven dat je zelf ook fouten maakt... Dus durf dingen te bespreken en eventuele fouten hierbij ook toe te geven.

Creëer sterke gemeenschappelijke ervaringen en blik samen terug. Vier mooie gebeurtenissen zoals verjaardagen, een gezamenlijk project dat lukte, een doel dat samen werd bereikt... Sta daarnaast ook samen stil bij moeilijke ervaringen, zoals een sterfgeval. Bereid waar mogelijk die ervaringen ook samen met de kleuters voor zodat zij zich mee verantwoordelijk voelen voor het creëren van de gemeenschappelijkheid.

Denk na over klasorganisatie en consequenties voor peer-relaties

Maak gebruik van herkenbare routines en rituelen, want dat zorgt voor voorspelbaarheid en veiligheid. Dit gaat onder andere om het dagritme en de daglijn, die maakt dat kleuters weten wat er van hen verwacht wordt, ook op sociaal gebied. Bouw hierbij ook kansen in voor de kleuters om in groep tot rust te komen, bijvoorbeeld bij het opstarten of afsluiten van de dag. Laat de kleuters mee verwoorden wat hen rust geeft en blij maakt.

Ook een goed doordachte organisatie van het kiezen voor spelen in de hoeken, kan heel veel impact hebben. Of vaste taakjes zoals de brooddozen die verzameld worden door het kindje van de dag.

Zet tijdens klassikale kringmomenten in op kleinere groepsmomentjes via coöperatieve werkvormen waarbij kleuters eerst per twee kort aan elkaar vertellen en daarna pas in grote groep.

Bij een uitstap kan je samen aandacht geven aan een goede voorbereiding van de picknick waarbij verschillende taakjes worden verdeeld.

Wees je ervan bewust dat open activiteiten meer kans tot interacties tussen kinderen geven dan gesloten, gestructureerde activiteiten waarbij alle regels al vastliggen. Meer kans tot interactie betekent meer kans tot spelonderhandelingen en dus mogelijk (of vermoedelijk?) ook meer botsingen! Als de kleuters dat niet gewoon zijn, bouw je dat best op door steeds meer keuzemogelijkheden in te bouwen in sterk voorgestructureerde opdrachten en achteraf met de kleuters te bespreken hoe ze dat hebben aangepakt.

Plan speelactiviteiten, verdeel kinderen in kleinere groepjes en speel mee.

Stel soms zelf groepjes samen zodat kinderen die niet vaak samen spelen of werken dat ook eens kunnen doen. Zo doorbreek je vaste patronen die kunnen ontstaan waardoor bepaalde kinderen worden uitgesloten. Dit kan heel gericht of door ingrepen in het keuzesysteem, bijvoorbeeld door kinderen een kaartje te laten trekken wie *'je buddy van de dag'* wordt, of door de volgorde van kiezen af te wisselen (bijvoorbeeld jongste kleuters eerst). Je biedt hun de kans om te experimenteren met nieuwe rollen of posities in een groep. Observeer of nabijheid of begeleiding van de volwassenen nodig is om echt samen te werken.

Nadia is een verlegen meisje (5 jaar) in de klas van juf Heleen. Ze is de oudste van drie kinderen en is erg gericht op het gezin. In de klas speelt ze vooral met de poppen en lijkt ze het vertrouwen te missen om verder te gaan exploreren. Juf Heleen merkt dit op en denkt na. Wat als ze Nadia zou koppelen aan Anouk? Anouk is nieuw in de klas. Ze heeft een klas overgeslagen en is duidelijk gericht op andere kinderen. Zou Anouk Nadia helpen om uit haar schulp te kruipen? En zou Nadia Anouk ook helpen om een plekje in de klas te vinden? Ze besluit het een kans te geven en plaatst bewust Anouk naast Nadia in de kring. Na een kringmoment stuurt ze vaak de kinderen die naast elkaar zitten samen naar een activiteit. Zo doet ze dit ook met Anouk en Nadia. Dit lijkt te werken. Anouk en Nadia leren elkaar kennen en waarderen. Ze zoeken elkaar vaker op en hebben er zo allebei een vriend bij.

Maak bewust gebruik van de klasruimte en materialen

We verwijzen graag naar het boek *'Kleuterklas met een hoek af. Richt je klas in tot een krachtige leeromgeving'* van Nuyens en collega's (2024) met meer concrete tips voor het inrichten van een krachtige speelleeromgeving. Hieronder geven we enkele richtlijnen die onmiddellijk betrekking hebben op de relaties tussen kleuters.

Inrichting van krachtige speelleeromgeving

uit: Nuyens en collega's (2024)

Materiaal: door voldoende en beschikbaar materiaal kan je vermijden dat kleuters te veel met elkaar in conflict gaan over eenzelfde speeltje. Dit is vooral belangrijk bij zeer jonge kleuters, al biedt dat geen garantie. Soms zijn bepaalde materialen gewoon zeer gegeerde hebbedingetjes. Soms kan er ook net bewust gekozen worden om niet hetzelfde aantal materialen ter beschikking te stellen als het aantal kinderen dat in de hoek mag komen. Dan moeten kinderen wel onderhandelen en samenwerken. De kunst bestaat erin je groep goed in te schatten wat betreft het niveau van frustratie dat nog draagbaar is en op basis hiervan keuzes te maken.

Kijk kritisch naar de inrichting van je klas, bijv. hoeken voor kleine groepjes, hoeken waarbij kinderen elkaar kunnen aankijken of net even afgezonderd kunnen zitten. Kunnen de kinderen zich gemakkelijk van de ene hoek naar de andere bewegen en zo aansluiten bij verschillende spelen? Bevinden de *'juiste'* hoeken zich naast elkaar? ...

Zorg voor voldoende speelruimte zodat kleuters elkaar niet onnodig hoeven te storen. Hoeken die te klein zijn als er veel kinderen in willen spelen, zorgen automatisch voor relationele conflicten omdat het spel niet gespeeld kan worden. Het is dan ook aangewezen om (waar mogelijk) de ruimtes flexibel af te stemmen op de noden van de groep. Hetzelfde geldt voor buitenspel op het speelterrein. Te veel kleuters die in een beperkte open ruimte samen spelen, botsen, letterlijk en figuurlijk. Zeker als de spelmogelijkheden in die buitenruimte ook beperkt zijn.

Inzetten op deze drie elementen in je klaswerking biedt je tegelijk de kans om goed te observeren hoe de relaties tussen de kleuters zijn. Via nabijheid zien niet alleen de kleuters jou, maar kan ook jij de kleuters goed observeren. Divers aanbod aan activiteiten geven jou de kans om verschillen te zien in die situaties, hiermee te spelen en te observeren wat dit teweeg brengt tussen de kleuters. En door ook de materialen en leeromgeving mee te nemen in je observatie, zie je ook welke mogelijkheden er nodig zijn en welke wijzigingen je kan aanbrengen.

Stap 3:

Kom tussen waar je vermoedt dat jouw rol het verschil kan maken

Bij veel situaties moet je als leerkracht een beslissing nemen: kom ik tussen of niet. Deze beslissing is vaak onbewust, maar is wel gebaseerd op je vermoeden als leerkracht en op de democratische regels die jij belangrijk vindt (zie deel 5). Hier beschrijven we verschillende manieren waarop je kan tussenkomen als leerkracht.

Onmiddellijk tussenkomen

Onmiddellijke tussenkomsten betekent dat je op het moment zelf ingrijpt en handelt om de relaties tussen kleuters te sturen. We leerden alvast in ons onderzoek (en benadrukten al regelmatig doorheen dit inspiratieboek) dat het belangrijk is om hier bewust over na te denken.

Denk maar aan kleuters die vaak komen klikken om aandacht te vragen, anderen in een negatief daglicht te zetten of om bevestiging te zoeken dat zij het wél goed doen. Er is de vraag of je wel voldoende weet over wat voorafging (zodat je geen foute conclusies trekt), maar ook de vraag of de kleuters het niet zelf kunnen oplossen. Kleuters zijn uit zichzelf immers zeer gemotiveerd om het samenspel verder te zetten, ook na een botsing (Singer & de Haan, 2006). Een nieuwe bedenking is of je het klik-gedrag niet onbewust aanmoedigt door te sterk te reageren.

Wat wel zeker zinvol kan zijn, is om de kleuter te beluisteren in wat hij echt wil delen met jou en zijn gevoel hierbij te herkennen, zonder dat dit hoeft te betekenen dat je anderen op basis hiervan aanspreekt.

Als leerkracht kom je wel altijd tussen als de basisregels doorbroken worden. Dat zijn de regels die altijd en overal gelden, waarvoor je als kleuterleerkracht alles even stilzet om erover te praten zoals *'elkaar geen pijn doen'*, *'jezelf geen pijn doen'*, *'het materiaal niet stuk maken'*.

Singer en de Haan (2006) zeggen dat de leerkracht op drie manieren kan tussenkomen bij het omgaan met conflicten tussen kleuters in de klas. Deze drie rollen zijn complementair en bieden een goede houvast om je tussenkomsten vorm te geven.

Drie manieren van tussenkomen bij conflict

(Singer & De Haan, 2006)

- ✓ **Beschermer:** De leerkracht focust vooral op het creëren van een *'cultuur van tederheid'* waarin alle kinderen zich veilig voelen en positieve onderlinge relaties hebben. Kleuters krijgen (waar nodig in de nabijheid van de leerkracht) vooral de ruimte om botsingen zelf op te lossen. Hoe meer positief de relaties tussen de kinderen zijn, hoe meer open ze staan voor verzoening en oplossingen. Onmiddellijk ingrijpen van de leerkracht is hierdoor minder nodig.
- ✓ **Baas:** Soms blijft het wel noodzakelijk om in te grijpen. Veiligheid betekent ook dat fouten gemaakt mogen worden, kinderen nog klein mogen zijn en experimenteren, maar weten dat er iemand is die tussenkomt als het nodig is en zorgt dat alles juist en eerlijk verloopt. Dit tussenkomen kan op verschillende manieren en hoeft bijvoorbeeld niet altijd verbaal. De ernstige blik van de leerkracht kan ook al heel betekenisvol zijn.

- ✓ **Bemiddelaar:** Als kinderen er samen niet uitkomen, is de oplossing niet altijd het herinneren aan een afspraak of regel. In veel situaties zijn die regels immers helemaal niet zo duidelijk. Denk ook aan de democratische regels waar soms spanning op zit... Dan moet er gepraat worden, zodat kinderen oog hebben voor elkaar en elkaars gevoelens, en dan moet er samen gezocht worden naar een oplossing... en hoe ze daarna weer verder kunnen als vrienden.

leerkracht als beschermer



leerkracht als baas



leerkracht als bemiddelaar



Uitgesteld tussenkomen

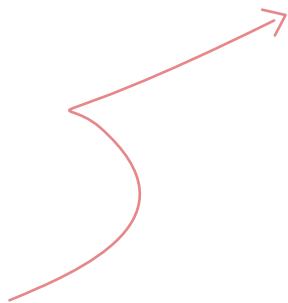
Uitgestelde tussenkomsten verwijzen daarentegen naar het observeren van wat er gebeurt, er een '*aantekening*' van maken (bijvoorbeeld door kort naar de regel te verwijzen) en er op een later tijdstip pas echt werk van te maken. Niet elk moment is immers geschikt om relaties tussen kleuters te sturen. Dit is een tip die ook gegeven wordt in het kader van '*nieuwe autoriteit*' (Omer, 2019) omdat een kleuter in hoge emotie vaak moeilijker aanspreekbaar is. Maar ook vanuit het belang om soms zelf even tijd te nemen als leerkracht om eigen emoties (boosheid, irritatie) te reguleren en te reflecteren over wat er precies gebeurde. Op die manier kan je zelf ook weer reageren vanuit oprechte warme duidelijkheid.

Op een later moment reageren kan ook betekenen dat je een bepaalde gebeurtenis met de hele klasgroep bespreekt. Door de hele klasgroep te betrekken, haal je het ook weg van (de schuld van) het individu en maak je er een leerkans van waarbij in de toekomst iedereen in de groep een rol kan spelen. Bovendien stimuleer je leren van elkaar want kleuters kunnen zelf verschillende mogelijke oplossingen voorstellen.

Je kan heel wat werkvormen inzetten om terug te grijpen naar die gebeurtenissen waarbij je ook de agency van de kleuters ruimte geeft. Tijdens ons onderzoek hebben we bijvoorbeeld op verschillende manieren gewerkt met verhalen of poppenspel (zie deel 3 en 4). Het voordeel om er achteraf op in te spelen is dat kleuters dan open staan en mentale ruimte hebben om naar de situatie vanuit verschillende perspectieven te kijken. Ze leren begrijpen wat er speelt en zich inleven in andere personen. Ook als leerkracht krijg je zo feedback over hoe kleuters een situatie ervaren. Hier kan je samen dan conclusies uit proberen te trekken: Wat vinden we samen belangrijk? Hoe kunnen we het samen oplossen? Dit hoeven geen '*grootse dingen*' te zijn. Maar omdat het via de werkvorm betekenis heeft gekregen voor de kleuters, kunnen ze er ook in een volgende situatie mee op weg. Het expliciet maken helpt dus om de transfer te stimuleren naar nieuwe situaties. Of het kan een aanknopingspunt zijn om een oplossing verder te verfijnen, want het klopte toch nog niet helemaal voor iedereen.

DEEL 7

REFLECTIE- OEFENINGEN



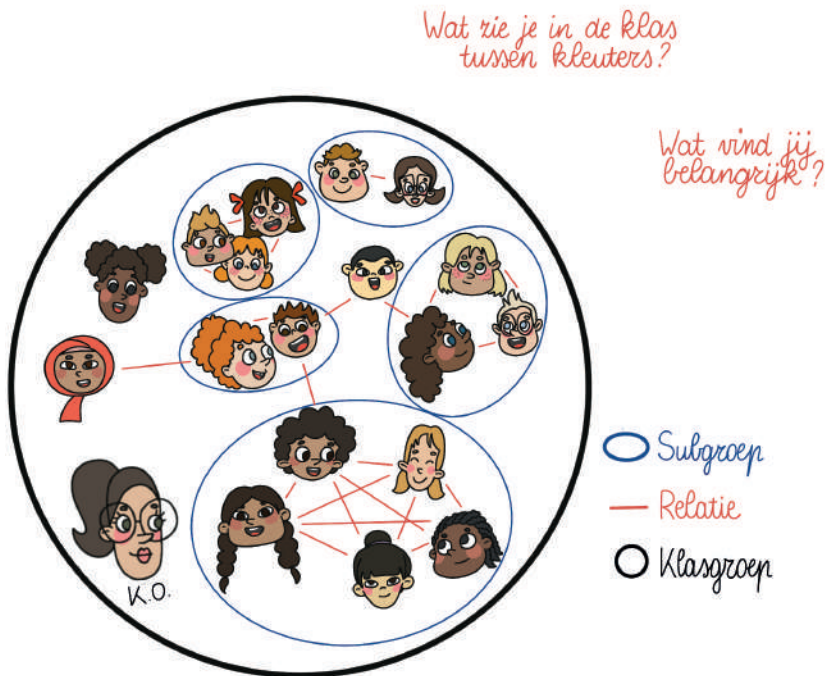
In het laatste deel van dit boek willen we je - bij wijze van uitsmijter - nog graag drie reflectie-oefeningen meegeven. Het zijn oefeningen die je doen stilstaan bij je eigen visie en aanpak als het gaat over samenleven en belonging in de kleuterklas. Ze helpen je om bewuster te worden van je gedachten, gevoelens, gedragingen en ervaringen rond kleuters en hun relaties. Ze nodigen je ook uit om relationeel gedrag vanuit verschillende perspectieven en invalshoeken te benaderen.

Je kan je perfect alleen over deze oefeningen buigen, maar eerlijk... het is nóg zinvoller en uitdagender om dit samen met enkele collega's of zelfs met je hele schoolteam te doen. Op die manier kunnen jullie leren van elkaars inzichten, percepties en ervaringen en zo ook samen timmeren aan een onderbouwde en gedeelde schoolvisie rond belonging. De inhoud uit dit boek kunnen de boeiende gesprekken – die sowieso uit de reflectie-oefeningen zullen volgen – zowel theoretisch als illustratief verrijken.

Reflectie-oefening 1: De relaties van je klas in beeld

In deel 5 van dit boek bespraken we dat je belonging in je klas best benadert vanuit de 'ik-jij-wij'- bril en dus oog hebt voor zowel het individuele kind en zijn interacties met anderen als voor de dynamiek van de subgroep(en) en klasgroep waarin het kind zich bevindt.

Deze reflectie-oefening daagt je uit om aan de hand van een visualisering van je klasgroep dieper door te denken over de onderlinge relaties en socio-emotionele vaardigheden van je kleuters én om stil te staan bij wat jij hier als leerkracht wel of niet in te doen hebt.



STAP 0:

Observeer grondig en vanuit een open, onderzoekende houding de relaties tussen je kleuters.

STAP 1:

Maak een schets van de relaties in je klasgroep.

Hulpvragen hierbij zijn:

- ✓ Welke kleuters spelen veel samen? (bv. verbinden met volle lijn)
- ✓ Welke kleuters spelen soms samen? (bv. verbinden met stippellijn)
- ✓ Welke kleuters vormen een subgroep? (bv. samen omcirkelen)
- ✓ Welke kleuters zijn meer op zichzelf? (bv. dubbel omcirkelen)
- ✓ Welke kleuters hebben vaak een conflict? (bv. verbinden met bliksemlijn)
- ✓ Bij welke kleuters is er eerder sprake van eenzijdig contact? (bv. pijl in één richting)

STAP 2:

Sta voor jezelf stil wat je uit deze schets leert.

Hulpvragen hierbij zijn:

Algemeen:

- ✓ Wat roept deze schets in eerste instantie bij je op?

Over je kleuters:

- ✓ Zijn er kleuters van wie je hun relationele positie moeilijk kan bepalen? Waarom vind je dit moeilijk? Welke vragen heb je hierbij?
- ✓ Zijn er kleuters die je heel sterk vindt op relationeel vlak? Waarom vind je hen sterk? Wat zegt dit over jou?
- ✓ Zijn er kleuters waarbij je je zorgen maakt op relationeel vlak? Waarom maak je je zorgen? Welke vragen heb je hierbij?
- ✓ Heb je zicht op welke relationele positie je kleuters zélf zouden verkiezen? Hoe maak jij ruimte voor hun stem hierin?

Over je klas:

- ✓ Welke (nieuwe) inzichten over je klasdynamiek komen naar boven op basis van je schets?
- ✓ Welke vragen over je klasdynamiek komen naar boven op basis van je schets?

Over je rol als leerkracht:

- ✓ Ben je tevreden over jouw rol als leerkracht in dit relationeel spinnenweb? Waarom wel/niet?
- ✓ Hoe ga je om met je relationeel 'sterke' en 'minder sterke' kleuters? Waarom pak je dit zo aan? Wat vind je hierbij moeilijk? Welke vragen heb je hier nog bij?
- ✓ Hoe ga je om met subgroepen in de klas? Waarom pak je dit zo aan? Wat vind je hierbij moeilijk? Welke vragen heb je hier nog bij?
- ✓ Welke vragen heb je nog rond het faciliteren en ondersteunen van de relationele vaardigheden van je kleuters?

STAP 3:

Ga in dit boek op zoek naar mogelijke antwoorden op je vragen/nieuwsgierigheden.

STAP 4:

Bespreek je vragen en/of (nieuwe) inzichten met één of meerdere collega's.

Hulpvragen hierbij zijn:

- ✓ Herkent je collega de relationele posities van de kleuters in je schets? Waarom wel/niet?
- ✓ Zou je collega nog dingen aanvullen of wijzigen in je schets? Wat en waarom?
- ✓ Hoe kijkt jouw collega naar jouw (nieuwe) inzichten?
- ✓ Hoe beantwoordt jouw collega je vragen?
- ✓ Heeft jouw collega nog andere inzichten op basis van je schets?
- ✓ Heeft jouw collega nog andere vragen op basis van je schets?
- ✓ Aan welke concrete acties denken jullie om de relaties en/of groepsdynamiek in je klas te bevorderen?

STAP 5:

Kom tot enkele concrete acties en voer deze uit in je klas.

STAP 6:

Herhaal stap 1 op regelmatige basis en evalueer je acties.

Hulpvragen hierbij zijn:

- ✓ Merk je veranderingen in het relationeel gedrag van één of meerdere kleuters? Welke? Hoe zou dit komen?
- ✓ Merk je veranderingen in de groepsdynamiek van de klas? Welke? Hoe zou dit komen?
- ✓ Merk je een positieve impact van je concrete acties? Waarom wel/niet?
- ✓ Duiken er nieuwe vragen of nieuwsgierigheden op?

In deel 4 van dit boek kan je lezen hoe Juf Ine en Anne aan de slag gingen met het visueel in kaart brengen van hun kleuters en wat hun ervaringen hierbij waren (zie praktijkidee 2).

Reflectie-oefening 2: Misvattingen rond de kern- boodschappen

In deel 2 van dit boek stonden we uitgebreid stil bij acht kernboodschappen rond samenleven en belonging in de kleuterklas.



Kernboodschap 1

Bepaal basisregels voor het samenleven in je klas.
Maak expliciet wat je belangrijk vindt.



Kernboodschap 2

Geef vertrouwen aan kleuters op sociaal vlak.
Kleuters zijn sociale 'agents'.



Kernboodschap 3

Wacht even met tussenkomen en kijk ...
Misschien reguleren de kleuters zichzelf en elkaar?



Kernboodschap 4

Beloning is niet altijd peis en vree.
Conflicten kunnen en mogen er zijn!



Kernboodschap 5

Kijk breder dan individuele competenties.
Speel in op de groepsdynamiek.



Kernboodschap 6

Werken aan sociaal-emotionele ontwikkeling
en taal gaan hand in hand.



Kernboodschap 7

De ruimte en het materiaal in de klas beïnvloeden
de belonging van kinderen.



Kernboodschap 8

Bekijk tegengestelde belangen vanuit
verschillende perspectieven.

Met deze kernboodschappen willen we een lans breken voor het anders kijken naar kleuters en hun relaties. We merken immers dat er soms - bewust of onbewust - misvattingen leven over het sociale leven van jonge kinderen, waardoor ze niet altijd gezien worden in hun kracht.

In deze reflectie-oefening willen we jullie uitnodigen om enkele van die misvattingen vanuit triggervragen 'om te denken'.

STAP 1:

Kies uit onderstaande voorbeelden een misvatting waarin je jezelf het meeste herkent.

STAP 2:

Stel deze misvatting in vraag met behulp van de bijhorende triggervragen.

STAP 3:

Verdiep je in de bijhorende kernboodschap en theoretische duidingen in dit boek.

STAP 4:

Bespreek je vragen en/of (nieuwe) inzichten met één of meerdere collega's.

STAP 5:

Zet enkele van je nieuwe inzichten om in concrete acties in je eigen klaspraktijk.

STAP 6:

Evalueer je acties.

MISVATTING:

Ik ga er van uit dat kleuters de sociale regels ook van thuis uit moeten leren. Wie zich niet aan de klasregels houdt, is ongehoorzaam.

TRIGGERVRAGEN:

- ✓ Houd je er voldoende rekening mee dat het om een leerproces gaat?
- ✓ Houd je er voldoende rekening mee dat thuissituaties heel erg van elkaar (kunnen) verschillen, en ook heel erg verschillen van een klassituatie?
- ✓ Hoe duidelijk zijn je klasregels voor kleuters?
- ✓ Draag je de klasregels zelf voldoende uit?
- ✓ Maak je de klasregels ook voldoende expliciet naar ouders?
- ✓ In welke mate beïnvloedt je eigen referentiekader (o.a. eigen opvoeding) de klasregels?
- ✓ Sta je met het leerkrachten-team op één lijn wat betreft sociale regels?



KERNBOODSCHAP:

Bepaal basisregels voor samenleven in je klas. Maak expliciet wat je belangrijk vindt.

MISVATTING:

Ik ga er van uit dat jonge kinderen best egocentrisch zijn en dus nog veel ondersteuning nodig hebben in het omgaan met elkaar.

TRIGGERVRAGEN:

- ✓ Onderschat je je kleuters niet in wat ze zelf al begrijpen en kunnen op sociaal vlak?
- ✓ Wil je misschien nog te veel in hun plaats regelen hoe ze met elkaar moeten omgaan, omdat je denkt dat dat je rol is als leerkracht? Maar is dat wel zo?
- ✓ Maak je voldoende ruimte voor de stem/mening van je kleuters wat betreft de relaties en het omgaan met elkaar in je klas?
- ✓ Zie en geef je kleuters voldoende leerkansen om zelf contacten te leggen en relaties op te bouwen?
- ✓ Zie en geef je kleuters voldoende leerkansen om zelf conflicten op te lossen?



KERNBOODSCHAP:

Geef vertrouwen aan kleuters op sociaal vlak. Kleuters zijn 'sociale agents'.

MISVATTING:

Als er grote of kleinere botsingen zijn, dan ga ik ervan uit dat ik dat zo snel mogelijk recht moet zetten. Ik voel me snel verantwoordelijk om tussen te komen.

TRIGGERVRAGEN:

- ✓ Heb je wel voldoende gezien wat er is gebeurd?
- ✓ En kan je hiermee goed inschatten wat voor de kinderen op dat moment belangrijk is?
- ✓ Werkt je oplossing steeds voor hen, ook op langere termijn (bv. als je er niet bij bent)?
- ✓ Maak je bewust ruimte om kleuters zelf oplossingen te laten vinden?



KERNBOODSCHAP:

Wacht even met tussenkomen en kijk... Misschien reguleren de kleuters zichzelf en elkaar.

MISVATTING:

Een positief klasklimaat betekent voor mij dat er geen conflicten zijn, dat iedereen blij is en we allemaal vrienden zijn van elkaar. Ik heb er moeite mee als iemand een ander niet laat meedoen of de baas speelt.

TRIGGERVRAGEN:

- ✓ Is het altijd zo fout om even met een vriendje apart te willen spelen?
- ✓ Spelen kleuters met een spel-idee altijd de baas als ze andere kleuters proberen mee te nemen in hun plan?
- ✓ Mogen kleuters boos of verdrietig worden als ze het niet eens zijn met elkaar?
- ✓ Hoe kan je van conflicten leermomenten maken?
- ✓ Maak je onderscheid tussen botsingen die gewone leermomenten zijn en botsingen vanuit vaste negatieve patronen waarbij je tussenkomst echt wel nodig is?



KERNBOODSCHAP:

Beloning is niet altijd peis en vree. Conflicten kunnen en mogen er zijn.

MISVATTING:

Als een kleuter sociale moeilijkheden ervaart, dan ga ik op zoek naar wat hij of zij anders kan doen.

TRIGGERVRAGEN:

- ✓ Maar klopt het wel dat alleen dit kind zich moet aanpassen om beter geaccepteerd te worden in de groep?
- ✓ Of kan de groep ook iets voor hem/haar betekenen?
- ✓ Misschien zijn er zelfs negatieve patronen in de groep ontstaan, waardoor deze kleuter altijd de schuld zal krijgen, wat hij/zij ook doet?
- ✓ Of misschien luistert de groep gewoon niet meer naar zijn/haar nieuwe spelideeën?
- ✓ Misschien kun je ook de groep helpen om weer kansen te geven op sociaal vlak?



KERNBOODSCHAP:

Kijk breder dan individuele competenties. Speel in op de groepsdynamiek.

MISVATTING:

Kleuters die zich niet goed voelen bij bepaalde relaties in de klas zullen dit wel komen zeggen.

TRIGGERVRAGEN:

- ✓ Misschien krijg je zo maar een eenzijdig perspectief op de situatie, namelijk enkel dat van taalsterke kleuters?
- ✓ Heb je ook voldoende oog voor kinderen die non-verbaal hulp vragen door je aan te kijken?
- ✓ Misschien hebben sommige kleuters nog ondersteuning nodig om ook te zeggen met wie en hoe zij willen samen spelen?
- ✓ Wat zouden deze kleuters zeggen als zij ook hun gevoelens wel zouden kunnen uitdrukken?
- ✓ Hoe kan je alle kleuters stimuleren om hun voorkeur rond samen spelen uit te drukken?



KERNBOODSCHAP:

Werken aan sociaal-emotionele ontwikkeling en taal gaan hand in hand.

MISVATTING:

Ik ga ervan uit dat 'het sociale' gaat over mensen en over wat er tussen hen gebeurt. De materiële omgeving heeft daar weinig mee te maken.

TRIGGERVRAGEN:

- ✓ Merk je soms niet dat bepaalde hoeken meer tot botsingen leiden dan anderen?
- ✓ Merk je soms niet dat een kleuter zich op een bepaalde plaats terugtrekt om alleen te spelen met een bepaald soort speelgoed?
- ✓ Maken je kleuters soms geen ruzie om te zitten op een specifieke plaats?
- ✓ Stond je al eens stil hoe je de ruimte anders kan benutten om meer kansen te creëren op relationeel vlak?



KERNBOODSCHAP:

De ruimte en het materiaal in de klas beïnvloeden de belonging van kinderen.

MISVATTING:

Als leerkracht weet je heel goed hoe kleuters 'sociaal vaardig' moeten omgaan in verschillende situaties.

TRIGGERVRAGEN:

- ✓ Stond je er voldoende bij stil dat de noden van de ene kleuter soms niet matchen met de noden van een andere kleuter (bv. samen willen spelen of net alleen)? Van wie vraag je dan om rekening te houden met een ander?
- ✓ Is het wel correct om altijd de eerste in een spelhoek voorrang te geven?
- ✓ Of wat zegt het als de oudste kleuters altijd moeten rekening houden met de jongste kleuters?
- ✓ Ben je je ervan bewust dat bepaalde (onbewuste) patronen in je vaak snelle antwoorden of oplossingen een negatieve rol kunnen spelen in de belonging van kleuters?
- ✓ Probeer je voldoende vanuit verschillende perspectieven te kijken en ook de rechtvaardigheid van andere opties te zien?



KERNBOODSCHAP:

Bekijk tegengestelde belangen vanuit verschillende perspectieven.

Reflectie-oefening 3: Dilemma's rond democratische regels

In deel 5 van dit boek spraken we over vijf soorten democratische regels (Singer & de Haan, 2006, 2021) die leerkrachten – bewust of onbewust – hanteren in hun klaspraktijk en bijgevolg – ook bewust of onbewust – bijbrengen aan kinderen.

De vijf democratische regels zijn:

- ✓ de regels van wederkerigheid
- ✓ de regels van gelijkheid
- ✓ de regels van individuele rechten
- ✓ de regels van verbondenheid
- ✓ de regels voor leiding geven en leiding accepteren

Je kan als leerkracht deze regels in relationele situaties op verschillende manieren inzetten. Hierbij stilstaan is een uitnodiging om je eigen waardenkader onder de loep te nemen:

- ✓ Ben jij die leerkracht die je kleuters vooral wil meegeven dat ze om de beurt moeten leren spelen? (= regel van wederkerigheid) Of leg je in deze situatie meer de focus op het feit dat ze samen moeten leren spelen? (= regel van verbondenheid)
- ✓ Hecht jij veel belang aan de regel dat alle kleuters gelijk zijn en dus ook allemaal met het klasspeelgoed mogen spelen? (= regel van gelijkheid) Of vind je dat kleuters ook het recht moeten hebben om een keertje alleen met het specifiek speelgoed te spelen? (= regel van individuele rechten)
- ✓ Ben jij van mening dat in deze situatie de leerkracht bepaalt wie met het speelgoed mag spelen? (= regel voor leiding geven en accepteren) Of bekijk je het toch net iets anders?

STAP 1:

In deze reflectie-oefening werken we met dilemma's rond concrete sociale situaties in de kleuterklas. Deze dilemma's creëren denkspanningen omdat er niet één juist antwoord is. Ze dwingen je na te denken over de waarden en prioriteiten die aan de basis liggen van je keuzes en aanpak. Door deze overtuigingen naar boven te halen en bij jezelf te (h)erkennen en expliciet te maken, kan je je bewuster worden van je eigen leerkrachtenstijl op het vlak van sociale vaardigheden.

STAP 2:

Ga hierover in gesprek met één of meerdere collega's.

Hulpvragen hierbij zijn:

- ✓ Voor welke optie kies jij in dit dilemma?
- ✓ Aan welke democratische regel zou je je keuze linken?
- ✓ Wat vertelt deze keuze over wat jij belangrijk vindt in je klas?
- ✓ Maak je dit ook voldoende expliciet aan je kleuters?
- ✓ Hoe zouden je kleuters hier zélf naar kijken?
- ✓ Ben je je bewust van welke democratische regels van jou minder aandacht krijgen?
- ✓ Welke vragen komen er bij jou naar boven bij dit dilemma?

STAP 3:

Ga in dit boek op zoek naar mogelijke antwoorden op je vragen/nieuwsgierigheden.

Bewaken van materiaal is goed want zo bewaakt een kind zijn recht op zijn spel.



Bewaken van materiaal is niet goed want je laat anderen niet toe om mee te spelen.

Conflict in de kleuterklas moeten we zoveel mogelijk vermijden.



Conflict in de kleuterklas moet er zijn.

Kleuters kunnen een conflict best zelf oplossen.



Als leerkracht heb je een belangrijke bemiddelende en/of educatieve rol wanneer kleuters een conflict hebben.

Als leerkracht moet je kleuters zoveel mogelijk stimuleren om samen te spelen.



Als leerkracht moet je kleuters stimuleren om aan te geven als ze alleen willen spelen.

Het is goed dat er leiders en volgers zijn in een groep.



Als leerkracht moet je ervoor zorgen dat iedereen kan oefenen met bepaalde rollen.

Als leerkracht moet je het kind dat er niet bij hoort helpen met zijn/haar sociale vaardigheden.



De andere kinderen moeten leren accepteren dat niet iedereen hetzelfde is.

REFERENTIES



Onze publicaties over belonging in de kleuterklas

- ✓ Aerden, I., Vancraeyveldt, C., Slaets, A., & Veulemans, L. (2022, 23 november). Ik-Jij-Wij: de kracht van peer relaties in de kleuterklas. *Kleutergewijs.be*. Geraadpleegd op 29 januari 2025, van Ik-Jij-Wij: de kracht van peer relaties in de kleuterklas | Kleutergewijs
- ✓ Aerden, I., Vancraeyveldt, C., Slaets, A., & Veulemans, L. (2023, 26 april). Hoe ervaren jouw kleuters het 'wij'-gevoel in de klas? *Kleutergewijs.be*. Geraadpleegd op 29 januari 2025, van <https://kleutergewijs.wordpress.com/2023/04/26/hoe-ervaren-jouw-kleuters-het-wij-gevoel-in-de-klas/>
- ✓ De Proost, I., & Slaets, A. (2023). Wat als handpoppen ruzie maken? *HJK*, 2, 6-11.
- ✓ De Proost, I., & Slaets, A. (2024, 9 oktober). Zij doen het! Kleuterleerkracht en lerarenopleider hand in hand. *Kleutergewijs.be*. Geraadpleegd op 29 januari 2025, van Zij doen het! Kleuterleerkracht en lerarenopleider hand in hand | Kleutergewijs
- ✓ De Wilde, B. (2024, 8 juli). Hoe ga je om met ruzies in de kleuterklas. *Klasse*. Geraadpleegd op 29 januari 2025, van Hoe ga je om met ruzies in de kleuterklas? – Klasse

- ✓ Dierickx, E. (Host). (2024, 6 november). 'Samenleven en belonging in de kleuterklas' - in gesprek met Heleen Andries en Caroline Vancraeyveldt (Nr. 7). [Podcastaflevering]. In Buiten de lijntjes. Geraadpleegd op 29 januari 2025, van Buiten De Lijntjes | #7 | 'Samenleven en belonging in de kleuterklas' - in gesprek met Hannah Andries en Caroline Vancraeyveldt
- ✓ Slaets, A. (2024, 13 februari). Ruzie in de kleuterklas, heb jij even geluk, zeg! *Kleutergewijs.be*. Geraadpleegd op 29 januari 2025, van Ruzie in je kleuterklas? Heb jij even geluk, zeg! | Kleutergewijs

Boeken, artikels en blogposts waarnaar we verwijzen in dit inspiratieboek

- ✓ Boland, A., Aerden, I., van de Weghe, & Vancraeyveldt, C. (2022). *De kracht van spel: Waar leerkrachten en kinderen elkaar ontmoeten*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- ✓ Bukowski, W. M., Laursen, B., & Rubin, K. H. (2019). Chapter 1: Peer relations: Past present, and promise. In W. M. Bukowski, B. Laursen, & K. H. Rubin (Eds.). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 3-20). New York: The Guilford Press.
- ✓ Bulckaert, W., Dierickx, E., & Koelman, A. (2023). Vrolijke, vrolijke vrienden. *Kindertijd*, 9, 8-13.
- ✓ Carter, C., & Nutbrown, C. (2016). A pedagogy of friendship: Young children's friendships and how schools can support them. *International Journal of Early Years Education*, 4, 395-413. <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1189813>
- ✓ De Laet, S., Doumen, S., Vervoort, E., Colpin, H., van Leeuwen, K., Goossens, L., & Verschueren, K. (2014). Transactional links between teacher-child relationship quality and perceived versus sociometric popularity: A three-wave longitudinal study. *Child Development*, 85(4), 1647-1662. <https://doi.org/10.1111/cdev.12216>

- ✓ Dierickx, E. (2023, 7 september). Horen alle kinderen je klas er écht bij? 6 tips voor meer 'sense of belonging'. Geraadpleegd op 27 december 2024, van <https://kleutergewijs.wordpress.com/2023/09/07/horen-alle-kinderen-in-je-klas-er-echt-bij-6-tips-voor-meer-sense-of-belonging/>
- ✓ Dierickx, E., Luyckx, K., & Windzak, Z. (2023). *Ssst... dat mag je niet zeggen. Hoe we jonge kinderen zonder vooroordelen kunnen opvoeden. En waarom dat dringend nodig is*. Owl press.
- ✓ Edwards, C. L., Gandini, & Forman, G. (1998). *De honderd talen van kinderen; de Reggio Emilia benadering bij de educatie van jonge kinderen*. Utrecht: Uitgeverij SWP.
- ✓ Eidsvåg, G. M., & Rosell, Y. (2021). The power of belonging: Interactions and values in children's group play in early childhood programs. *International Journal of Early Childhood*, 53, 83-99. <https://doi.org/10.1007/s13158-021-00284-w>
- ✓ Einarsdóttir, J. (2023, August 30 – September 2). *Children's belonging in early childhood education* [keynote presentation]. EECERA 2023 Conference, Lissabon, Portugal. <https://2023.eeceraconference.org/johanna-einarsdottir/>
- ✓ Einarsdóttir, J., & Ólafsdóttir, S. M. (2020). Children's perspectives on belonging in Icelandic preschools. In *The Routledge International Handbook of Young Children's Rights* (pp. 434-446). Routledge.
- ✓ Expertisecentrum pedagogische kwaliteit kinderopvang (2021). *Kijkwijzer bevorderen van onderlinge interacties*. Geraadpleegd op 30 oktober 2024, van <https://expertisecentrumkinderopvang.nl/onderwerpen/onderlinge-interacties>
- ✓ Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation* (Second printing). Sage.
- ✓ Hiddink, F. C. (2019). *Early childhood problem-solving interaction: Young children's discourse during small group work in primary school*. [Thesis fully internal (DIV), University of Groningen]. University of Groningen. <https://doi.org/10.33612/diss.101127371>

- ✓ Johansson, E., Emilson, A., Einarsdóttir, J., Puroila, A.-M., & Piskur, B. (2024). The politics of belonging in early childhood contexts: A comprehensive picture, critical factors and policy recommendations. *Global Studies of Childhood*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/20436106241260079>
- ✓ Johansson, E., & Rosell, Y. (2021). Social sustainability through children's expressions of belonging in peer communities. *Sustainability*, 13, 3839. <https://doi.org/10.3390/su13073839>
- ✓ Juutinen, J., Puroila, A.-M., & Johansson, E. (2018). "There is no room for you!" The politics of belonging in children's play situations. In E. Johansson, A. Emilson, A.-M. Puroila (Eds.). *International perspectives on early childhood education and development. Values education in early childhood settings: Contents, approaches and practices*. Springer.
- ✓ Kelchtermans, G. (2023). *Leraar zijn, leraar worden*. Kalmthout: Pelkmans Uitgevers nv.
- ✓ Malaguzzi, L. (1996). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- ✓ Nuyens, I., Depoorter, T., Huyse, M., Rosiers, L., Sercu, C., Smeets, M., & Smullenberghs, P. (2024). *Kleuterklas met een hoek af. Richt je klas in tot een krachtige leeromgeving*. Lannoo Campus.
- ✓ Omer, H. (2019). *Nieuwe autoriteit: Verbindend gezag voor het onderwijs*. Pelckmans Pro.
- ✓ Pramling Samuelsson, I. (2023). A retrospective view on researchers' and preschool teachers' collaboration: The case of developing children's learning in preschool. *International Perspectives on Early Childhood Education and Development* (pp. 21-32). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-031-14583-4_2
- ✓ Ree, M., Alvestad, M., & Johansson, E. (2019). Hallmarks of participation—children's conceptions of how to get access to communities in Norwegian early childhood education and care (ECEC). *International Journal of Early Years Education*, 27, 200-215. <https://doi.org/10.1080/09669760.2019.1607262>

- ✓ Santosa, Y. (2018, 14 januari). *The 'AGENCY' - why, what, how. Inquiry into Learning*. <https://inquiryintolearningblog.wordpress.com/2018/01/14/the-agency-why-what-how/>
- ✓ Singer, E., & de Haan, D. (2006). *Kijken, kijken, kijken – Over samenspelen, botsen en verzoenen bij jonge kinderen*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- ✓ Singer, E., & de Haan, D. (2007). Social life of young children: Co-construction of shared meanings and togetherness, humor, and conflicts in child-care centers. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds). *Contemporary perspectives on social learning in early childhood education* (pp. 279-310). United States of America: Information Age Publishing Inc.
- ✓ Singer, E., & de Haan, D. (2021, 4e druk). *Speels, liefdevol en vakkundig. Theorie over ontwikkeling, opvoeding en educatie van jonge kinderen*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- ✓ Slaets, A., & Stroobants, H. (2022). *KleuterKracht: een praktijkboek voor meer stem, keuze en eigenaarschap bij peuters en kleuters*. Garant.
- ✓ Slot, P. (2023, 15 september). Wie doet er al aan 'Singeren'? Vergroten van spelbetrokkenheid bij jonge kinderen. *Earlyyearsblog.nl*. Geraadpleegd op 31 oktober 2024, van <https://earlyyearsblog.nl/2023/09/15/wie-doet-er-al-aan-singeren-vergroten-van-spelbetrokkenheid-van-jonge-kinderen/>
- ✓ Tuckman, B. W., & Jensen, M. A. (1977). Stages of small-group development revisited. *Group & Organization Studies*, 2(4), 419–427. <https://doi.org/10.1177/105960117700200404>
- ✓ Van Camp, T., Vancraeyveldt, C., & Aerden, I. (2017, 21 maart). Kan je zelfsturing sturen? Over de kracht van rollenspel en de rol van de leerkracht hierbij. *Kleutergewijs.be*. Geraadpleegd op 31 oktober 2024, van <https://kleutergewijs.wordpress.com/2017/03/21/kan-je-zelfsturing-sturen-over-de-kracht-van-rollenspel-en-de-rol-van-de-leerkracht-hierbij/>
- ✓ Van De Pontseele, F. (2024, 3 september). Gouden weken: “Meer dan een kennismakingsrondje in elke les”. *Klasse*. Geraadpleegd op 22 november 2024, van <https://www.klasse.be/233000/gouden-weken-meer-dan-kennismakingsrondje-in-elke-les/>

- ✓ Van De Pontseele, F., & Goossens, S. (2024, 28 augustus). Hoe maak je een hechte klas? Benut de 'gouden weken'. *Klasse*. Geraadpleegd op 22 november 2024, van <https://www.klasse.be/267516/hoe-maak-je-een-hechte-klas-4-fases-groepsvorming/>

- ✓ van den Berg, Y. (2015). Peers in proximity. *New perspectives on interpersonal processes in the classroom* [Proefschrift, Radboud University]. <https://doi.org/10.13140/2.1.3694.9286>

- ✓ van der Wilt, F., de Moor, M., & van der Veen, C. (2023). The direction of the relation between oral communicative competence and social preference in early childhood classrooms, and the role of dialogic classroom talk. *Learning and Instruction*, 86, 101783. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101783>

- ✓ van der Wilt, F., van der Veen, C., & van Kruistum, C. (2016). Sociale relaties tussen kleuters. Sociometrisch onderzoek uitvoeren. *HJK*, 43(7), 4-7.

- ✓ van der Wilt, F., van der Veen, C., van Kruistum, C., & van Oers, B. (2019). Why do children become rejected by their peers? A review of studies into the relationship between oral communicative competence and sociometric status in childhood. *Educational Psychology Review*, 31, 699-724. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09479-z>

- ✓ Walden, T. A., & Ogden, T. A. (1988). The development of social referencing. *Child Development*, 59(5), 1230-1240. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1988.tb01492.x>

- ✓ Wong, S. (2009). Tales from the frontline: The experiences of early childhood practitioners working with an 'embedded' research team. *Evaluation and Program Planning*, 32(2), 99-108. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2008.10.003>

Enkele andere boeken en artikels die ons inspireerden

Het onderzoek van Yvonne Van den Berg heeft geleid tot een bruikbare tool om de plaatsen in de klas te bepalen (in de lagere school). Neem hiervoor een kijkje op <http://stoeltjesdans.nl>

Dierickx, E., & Koelman, A. (2021). *KleuterLeerkraft. Het naslagwerk voor kwaliteitsvol kleuteronderwijs*. Academia Press.

Gesprekken met experts

Tijdens ons praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek spraken en interviewden we diverse experts omtrent sociale relaties van kleuters. Zij vormden eveneens een onschatbare bron van informatie voor het vormgeven van het onderzoek en van dit boek. We denken in het bijzonder aan em. prof. dr. † Elly Singer (Universiteit Utrecht, Universiteit van Amsterdam), dr. Annerieke Boland (IPABO Hogeschool), prof. dr. Michel Vandenbroeck (UGent), dr. Frans Hiddink (NHL Hogeschool), prof. dr. Jantine Spilt (KU Leuven) en prof. dr. Femke van der Wilt (Vrije Universiteit van Amsterdam). Daarnaast hadden wij ook zeer leerrijke gesprekken met diverse experts tijdens de opvolgcommissies van dit project (zie dankwoord).

OVER DE AUTEURS



Ilse Aerden is als lector verbonden aan de bachelor-na-bachelor Zorgverbreding en remediërend Leren en als onderzoeker aan het expertisecentrum Education & Development in Hogeschool UCLL. Haar expertise betreft jonge kinderen, zorg en gelijke kansen, zelf- en samensturing. Zij is co-auteur van het boek 'De kracht van spel. Waar leerkrachten en kinderen elkaar ontmoeten.' (SWP, 2023).

Email: ilse.aerden@ucll.be



Anne Slaets is lector pedagogische wetenschappen en praktijkbegeleider in de educatieve bachelor Kleuteronderwijs in Hogeschool UCLL. Zij is tevens onderzoeker in het expertisecentrum Education & Development in Hogeschool UCLL. Ze is gespecialiseerd in specifieke thema's rond het jonge kind zoals opvoedingsrelatie en agency. Zij is co-auteur van het boek 'KleuterKracht. Een praktijkboek voor meer stem, keuze en eigenaarschap bij peuters en kleuters' (Garant, 2022).

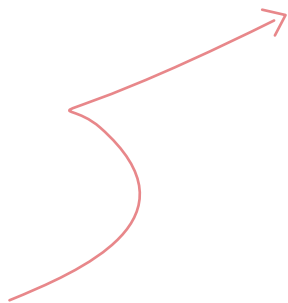
Email: anne.slaets@ucll.be



Dr. Caroline Vancraeyveldt is praktijkonderzoeker in de expertisecentra Education & Development en Inclusive Society in Hogeschool UCLL. Zij geeft tevens les in de bachelor-na-bachelor Buitengewoon onderwijs, in het postgraduaat Moeilijk hanteerbaar gedrag in pedagogisch perspectief in Hogeschool UCLL en in het schakelprogramma van de master basisonderwijs (Associatie KU Leuven). Haar onderzoeksinteresses zijn kleuteronderwijs, moeilijk hanteerbaar gedrag, stressregulatie van leerkrachten en kinderen en neurodiversiteit in het basisonderwijs. Zij is co-auteur van het boek 'De kracht van spel. Waar leerkrachten en kinderen elkaar ontmoeten.' (SWP, 2023).

Email: caroline.vancraeyveldt@ucll.be

DANKWOORD



Bijzondere dank aan de leerkrachten, (zorg)leerkrachten en zorgcoördinatoren die deelnamen aan ons onderzoek. Dankzij jullie konden we ervaren wat het 'echt' betekent om als juf voor de klas te staan en tegelijkertijd hebben jullie met jullie inzichten ons praktijkonderzoek verrijkt. Meer van dit!

Dank aan het expertisecentrum Education & Development van UCLL Research & Expertise en in het bijzonder aan Ruth Wouters en Tobias Frenssen om het praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek waarvan dit inspiratieboek het resultaat is, te financieren en te begeleiden.

Dank aan CERA foundation om ons project financieel te steunen. Dankzij jullie toelage konden we dit inspiratieboek finaliseren en in beperkte oplage drukken. Zo hopen we bij te dragen aan één van jullie ambities, namelijk werken aan een solidaire, respectvolle samenleving zonder drempels waarin iedereen het gevoel heeft dat hij/zij thuishoort. Wie meer informatie wilt, verwijzen we graag naar <https://www.cera.coop/nl/particulieren/steun-aan-samenleving/ambities/ambitie-1>

Dank aan Louise Baeten (louise.baeten2000@gmail.com) om ons inspiratieboek van mooie tekeningen te voorzien. Onze teksten werden meteen een stukje toegankelijker en speelser!

Dank aan Laika Schuoler van Xod Grafisch Centrum voor je hands-on aanbevelingen om de lay-out van ons boek te optimaliseren en de druk van ons boek in goede banen te leiden.

Dank aan de stuurgroepleden van ons onderzoek voor jullie kritische en constructieve feedback tijdens ons onderzoeksproces! Meer specifiek bedankt aan Liesl Veulemans, Chris Mazarese, Lijne Vloeberghs, Sofie Van Eynde, Hilde Stroobants, Maai Huyse, Eveline Lemmens, prof. dr. em. Michel Vandebroeck, Bart Declercq, dr. Annerieke Boland, Eva Dierickx, Frans Hiddink, Femke van der Wilt, Eva Brattinga, Astrid Koelman, Tobias Frenssen en Albert Janssens.

Dank aan de leerkrachten uit het werkveld die samen met ons videobeelden bekeken en becommentarieerden. Dankjewel Kris Van den Broeck, Sarah Claes, Miet Nickmans, Marthe Vermeylen, Inge Wauters, Elise Den Hond, Kristel Vanmele, Eva Lenaers, Cidjey Dewin, Eline Alen, An Lefèvre, Veerle Rosvelds, Anneleen Géron, Liesbeth Janssen, Evi Reekmans en Valérie Rogival. Dankzij jullie kregen we meer zicht op jullie overtuigingen omtrent relaties tussen kleuters en konden we onze onderzoeksbevindingen aftoetsen.

In het bijzonder dank aan Hilde Stroobants, Eva Brattinga, dr. Annerieke Boland, Albert Janssens, Anja Wouters, Eleonora Tilkin-Franssens, Eva Dierickx, Tobias Frenssen en Astrid Koelman om dit inspiratieboek grondig na te lezen en te becommentariëren!

En last but not least: dank aan de kleuters (en hun ouders) waardoor we dit onderzoek konden vormgeven. You are our inspiration!

Ilse, Anne, & Caroline

Belonging in de kleuterklas ... Het klinkt romantisch, maar de praktijk leert dat het samenleven in een klas vuurwerk kan opleveren! Hoe kunnen kleuters samen 'groep' vormen en goede relaties met elkaar opbouwen? En hoe kan je als leerkracht de kleuters stem, keuze en eigenaarschap (agency) geven in hun sociale relaties in de klas?

In dit inspiratieboek bespreken we de resultaten van het praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek 'Relaties tussen kleuters: assumpties van leraren en stem van de kleuters' (Education & Development, UCLL). Dit doen we aan de hand van praktijkverhalen, praktijktips en het theoretisch kader over belonging.

*Om in één ruk
uit te lezen of af
en toe eens in te
duiken wanneer
het kriebelt*



samen investeren
in welvaart
en welzijn



RESEARCH &
EXPERTISE



9 789464 120127

ISBN: 978.94.641.2012.7