Vertellen en luisteren bij de jongste kleuters

JUNI 2021

Christelijke Hogeschool Ede

Opleiding tot leerkracht basisonderwijs

Academische opleidingsschool:
’t Speelkwartier Veenendaal

Auteur:
Lisa de Wolff
170322

Docentbegeleider CHE:
G.J.M Veerman

Begeleider van ’t Speelkwartier:
J. Urbanus

Aantal woorden: 5958

Samenvatting

De kleuterleerkrachten van ’t Speel-Kwartier lopen tegen het probleem aan dat de kleuters niet goed naar elkaar luisteren in de kring. Op basis van dit probleem is de volgende onderzoeksvraag tot stand gekomen:

“In welke mate kunnen kleuters uit groep 1 elkaars verhaal terug vertellen aan elkaar tijdens de grote kring, de kleine kring en de huishoek?”

In het theoretisch kader wordt ingegaan op de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kleuters. Zo is er bekend dat een vierjarige zich steeds beter kan inleven in de ander. Voor de leerkrachten ligt de belangrijke taak weggelegd om de kleuters in deze ontwikkeling te stimuleren.

Door het observeren van vijf kleuters uit groep 1 in de verschillende contexten kon er antwoord worden gegeven op de onderzoeksvraag. Aan de hand van audio opnames en de 5W1H-methode is dit onderzoek geanalyseerd. Het blijkt dat de kleuters, in vergelijking tot de huishoek en de grote kring in de kleine kring het meest kunnen vertellen en terug vertellen.

Voor de kleuterleerkrachten van ’t Speel-Kwartier ligt dan ook de uitdaging om de kinderen te stimuleren in hun sociaal-emotionele ontwikkeling door hen meer in de kleine kring te laten vertellen.

Inhoud

Samenvatting 1

Inhoud 2

Inleiding 4

Aanleiding en context 4

Achtergrond en maatschappelijke relevantie 4

Afbakening en relevantie 5

Probleemstelling 5

Doelstelling 5

Theoretisch kader 6

Hoe ontwikkelen kleuters zich sociaal-emotioneel? 6

Taalontwikkeling 6

Voorwaarden in de sociaal-emotionele ontwikkeling 6

De JIJ- competenties vanuit SEL. 7

Voorwaarden scheppen 8

Hoe ontwikkelen kleuters zich in spel? 8

Spel en de taalontwikkeling 8

Wat is de rol van kleuterleerkrachten in de ontwikkeling van kleuters? 9

Onderwijsgeschikt- en onderwijs belemmerend gedrag 9

Praatgelegenheid 9

Methode 10

Kwalitatief onderzoek 10

Participanten 10

Procedure 10

Analyse 10

Betrouwbaarheid 11

Validiteit 11

Resultaten 12

De kleine kring 12

De huishoek 13

De grote kring 14

De drie contexten met elkaar vergeleken 14

Conclusie & Discussie 15

Aanbevelingen 16

Bronnenlijst 17
Bijlagen 20
Tabel 5W1H leeg 20
In totaal van alle drie de contexten 20
Kleine kring totaal 20
Grote kring totaal 21
Huishoek totaal 21

Inleiding

Aanleiding en context

Vorig jaar heeft basisschool ’t Speel-Kwartier onderzoek gedaan naar een methode voor wereldoriëntatie bij leerlingen. Daarbij is er ook onderzoek gedaan welke leerkrachtvaardigheden hierbij komen kijken. Het onderwerp voor alle AOS-scholen de komende vier jaar is dan ook ‘Samen divers’. ’t Speel-Kwartier gelooft in een ontwikkeling met een SMILE. Iedere letter staat voor een kernwaarde van de school: Samenwerking, Maatschappelijk, Inspirerend, Leerlinggericht en Eigentijds. Het onderzoeksteam zal de komende vier jaar onderzoek doen hoe de M van Maatschappelijk het best vormgegeven kan worden in de school. Binnen dit onderzoeksteam zal ik mij gaan richten op de groepen 1 van ’t Speel-Kwartier, omdat mijn afstudeerstage plaats zal vinden in de instroomgroep. Na een aantal gesprekken met kleuterleerkrachten kwam de vraag om onderzoek te doen naar het luisteren van de kleuters in kringmomenten naar voren. Deze vraag sluit aan bij mijn eigen interesse in de sociale ontwikkeling van kleuters.

Achtergrond en maatschappelijke relevantie

Vanaf januari 2021 tot juli 2021 ga ik de M van Maatschappelijk vormgeven bij de jonge kleuters van ’t Speel-Kwartier. Met het begrip jonge kleuters worden de leerlingen uit groep 1 van de school bedoeld. Volgens PlatformOnderwijs2032 (2016) is de school een belangrijke oefenplaats om burgerschapsvaardigheden in de praktijk te brengen. Kinderen leren namelijk op school om met elkaar om te gaan. Ze leren bijvoorbeeld samen te werken, een eigen mening te vormen en anderen te respecteren. Daarnaast wordt hun geleerd hoe zij van betekenis kunnen zijn voor hun omgeving. De omgeving omvat de school, de buurt, het land en de wereld. De school laat de leerlingen ontwikkelen tot verantwoordelijke wereldburgers. Bij kleuters vindt deze ontwikkeling plaats in hun eigen belevingswereld. Hun directe omgeving is voor hen de “maatschappij”. “De vertrouwdheid van de buurt en van de school is voor de kinderen een realiteit. Zij leven en leren in hun omgeving en de omgeving werkt hieraan mee (Lambert, z.j.). Het is van belang dat de kleuters al vroeg starten met leren om oog voor elkaar te krijgen. Volgens Goorhuis-Brouwer en Imelman (2010) treden kinderen in de kleuterfase uit de egocentrische peuterfase en krijgen zij het besef deel uit te maken van verschillende werelden. Voor kleuters kan het dan nog wel lastig zijn om oog te hebben voor elkaar, omdat ze nog maar net uit de egocentrische peuterfase komen. Vanaf 4 jaar zal het wel steeds beter kunnen, omdat het kind zich dan in taal kan uiten en de ander kan begrijpen. (Peters, 2018). Doordat de kinderen zich steeds meer gaan richten op hun omgeving kunnen zij openstaan voor nieuwe ontdekkingen (Janson, 2014). Burgerschapsvorming bij deze jonge kleuters is dan ook een voorbereiding op de toekomstige maatschappij voor deze kinderen. Volgens HJK (2015) leren zij met burgerschapsvorming deel uit te maken van een groep en de sfeer. In de visie van ’t Speel-Kwartier komt deze burgerschapsvorming ook aan bod: “Onze kinderen groeien door ons onderwijsaanbod in zelfstandigheid, door het alleen en samenwerken, het zorgen voor elkaar en verantwoordelijkheid nemen voor eigen werk.” (’t Speel-Kwartier, z.d.) Bij dit onderwerp komen ook leerkrachtvaardigheden kijken. Volgens Peters (2018) kunnen kinderen nog moeilijk dingen bekijken vanuit het standpunt van een ander en vinden het moeilijk om te begrijpen wat een ander denkt of voelt. Voor de leerkrachten is hier dus een belangrijke taak weggelegd. Zij moeten keer op keer kinderen uitleg geven. Volgens Peters (2018) zal het kind het dan vanzelf gaan begrijpen.

Tegenwoordig is er steeds meer polarisatie is in de maatschappij. Polarisatie is een proces waarbij tegenstellingen tussen groepen in de samenleving sterker worden, waardoor groepen tegenover elkaar komen te staan (van Wonderen, 2020). Denk bijvoorbeeld aan Black Lives Matter, Gele Hesjes, de boeren en Viruswaarheid. Wordt er in de samenleving nog wel geluisterd naar elkaar? Psycholoog de

Dreu (2020) maakt zich zorgen over deze polarisatie. Volgens hem ontstaat de polarisatie door stress in de samenleving. Als mensen dit ervaren en het idee hebben dat het steeds slechter kan gaan, reageren mensen op een bepaalde manier. Deze stress leidt ertoe dat er binnen landen polarisatie ontstaat. Het is daarom van belang dat er al vroeg wordt begonnen met leren luisteren naar elkaar zodat kinderen naar elkaar gaan omzien. Voor de leerkracht is het dan ook belangrijk om goed naar de kinderen te kunnen luisteren en met hen te kunnen communiceren.

Afbakening en relevantie

In dit onderzoek zal de focus gelegd worden op het naar elkaar luisteren in verschillende contexten. Hierbij speelt de leerkracht een belangrijke, begeleidende rol in de omgang tussen jonge kleuters (Peters, 2018). Waar het uiteindelijk om draait is dat leerkrachten burgerschapsonderwijs kunnen geven op een manier dat bij de jonge kleuters past. Er zal gekeken worden naar de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters en welke rol de leerkracht hierin speelt.

Probleemstelling

De kleuterleerkrachten van ’t Speel-Kwartier hebben onvoldoende handvatten om aandacht te geven aan het stimuleren van luisteren tijdens kringmomenten. Volgens Peters (2018) vinden jonge kleuters het vaak lastig om naar elkaar te luisteren en dingen vanuit het standpunt van de ander te bekijken. Dit komt omdat in de ontwikkeling van kinderen rond de leeftijd van vier jaar er nog maar net ruimte begint te komen voor de behoeften van een ander.

Doelstelling

Het doel van dit onderzoek is om tot de ontdekking te komen in welke mate kleuters elkaars verhaal kunnen terug vertellen en hoe leerkrachten van ’t Speelkwartier jonge kleuters kunnen stimuleren om naar elkaar te luisteren tijdens kringactiviteiten. De hoofdvraag van dit onderzoek luidt als volgt:

In welke mate kunnen kleuters uit groep 1 elkaars verhaal terug vertellen aan elkaar tijdens de grote kring, de kleine kring en in de huishoek?

Theoretisch kader

Voordat de hoofdvraag beantwoord kan worden wordt er eerst kennis vanuit de theorie besproken. Bij de hoofdvraag komen ook andere vragen aan de orde. Zo wordt er eerst gekeken naar de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters en welke competenties daarbij komen kijken. Vervolgens wordt er gekeken naar het belang van spel en welke rol de leerkracht heeft in deze ontwikkeling van de kleuters.

Hoe ontwikkelen kleuters zich sociaal-emotioneel?

De sociale ontwikkeling en emotionele ontwikkeling staan nauw in verbinding met elkaar. Daarom wordt er ook wel gesproken over de sociaal-emotionele ontwikkeling in zijn geheel. Bij sociale ontwikkeling wordt de focus gelegd op de interactie tussen kind en omgeving. En bij de emotionele ontwikkeling ligt de focus op de emoties die een kind individueel uit (Kijk op ontwikkeling, 2018).
Van Overveld (2017) omschrijft sociaal-emotioneel leren (SEL) als het ontwikkelingsproces waarmee leerlingen fundamentele levensvaardigheden verwerven. “Concreet gaat het om levensvaardigheden als het herkennen van emoties bij jezelf en de ander, het managen van heftige emoties, voor anderen zorgen, verstandige beslissingen nemen, gezonde relaties aangaan met anderen en uitdagende situaties effectief oplossen” (van Overveld, 2017). De sociaal-emotionele ontwikkeling is een complex gebied wat de algehele ontwikkeling omvat. Deze ontwikkeling bevat dan ook weinig concrete definities in de literatuur. De sociaal-emotionele ontwikkeling staat nauw verbonden met andere ontwikkelingen zoals de motorische-, cognitieve-, spraak- en taalontwikkeling. Kijk op ontwikkeling (2018) stelt de volgende definitie voor de sociaal-emotionele ontwikkeling: “De sociaal-emotionele ontwikkeling bestaat uit het ontwikkelen van een eigen persoonlijkheid, wat overeenkomt met verwachtingen en gedragingen uit de sociale omgeving.”

Taalontwikkeling

Vanaf vier jaar gaan de kleuters ook leren denken in symbolen. Taal is een teken van symbolisch denken. Een kind leert namelijk dat bepaalde klanken een voorwerp voor kan stellen. De taalontwikkeling staat in dit onderzoek in verbinding met de sociaal-emotionele ontwikkeling. Volgens Kijkopontwikkeling (z.j.) gaan de kleuters in deze fase de wie, wat en waar vragen begrijpen. De onderwerpen waar de kleuters over praten gaan over het hier en nu. Het gaat vooral over concrete voorwerpen en handelingen (SLO, z.j.) Tussen de drie en vier jaar begint er bij een kind ruimte te komen voor een ander. Vanaf vier jaar kan een kind zich steeds beter inleven in een ander. Volgens Peters komt dit omdat de kinderen zich dan kunnen uiten in taal en dan kan begrijpen wat een ander bedoelt. Met vier jaar gaan kinderen ook voor het eerst naar school. Zij beginnen dan te leren om in een ander in te leven. Om ten alle tijden naar elkaar te luisteren kan op die leeftijd dan ook erg lastig zijn. Grift (2015) stelt dat de ontdekking van de ander de belangrijkste mijlpaal in de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters is. Deze ontwikkeling komt van binnenuit een kind en moet van buitenaf worden ondersteund.

Voorwaarden in de sociaal-emotionele ontwikkeling

In de sociaal-emotionele ontwikkeling zijn drie belangrijke voorwaarden. De eerste is het opbouwen van een veilige gehechtheid. Dit is vanaf geboorte tot één jaar. Deze basale ervaring van je geliefd en geaccepteerd weten leidt volgens Goorhuis-Brouwer (2018) tot een gevoel van geborgenheid. Hiervan uit durven kinderen de wereld te gaan ontdekken. Tot een jaar of drie staat het ontdekken van het eigen ik centraal, de tweede voorwaarde. De derde voorwaarde is tussen de drie en vijf jaar: het competent omgaan met leeftijdsgenoten (Lamers, 2009). Het sociaal-emotioneel ontwikkelingsproces begint volgens Peters (2018) vanaf anderhalf jaar. Dan begint er een besef te komen van ik en jij. Volgens Verhulst (2005) kunnen peuters anderen gevoelens toedichten die ze zelf hebben. Als een peuter bijvoorbeeld een ander ziet die verdrietig is, kan hij zijn eigen knuffel brengen omdat dat iets is waar hij

zelf behoefte aan zou hebben in zo'n situatie. Kleuters daarentegen beginnen te leren dat de gevoelens van iemand anders niet altijd hetzelfde zijn als die van henzelf (Verhulst, 2005).

De JIJ- competenties vanuit SEL.

Naast dat kinderen op school cognitieve kennis op doen, leren zij ook de sociale emotionele vaardigheden ontwikkelen. Basisscholen zijn sinds 2006 verplicht om sociale integratie en actief burgerschap te bevorderen (Inspectie van het onderwijs, 2006). De scholen zijn zich sindsdien meer gaan richten op de sociaal emotionele vaardigheden binnen burgerschapsonderwijs. Volgens de Inspectie van onderwijs (2020) worden de basiswaarden van de democratische rechtstaat nog onvoldoende bevorderd. De drie basiswaarden verdraagzaamheid, gelijkwaardigheid en afwijzen van discriminatie wordt hiermee bedoeld (Inspectie van onderwijs, 2020).

Van Overveld (2017) richt zich op het sociaal-emotioneel leren (SEL). De levensvaardigheden die hiervoor nodig zijn worden weergegeven in de SEL-cirkel. Deze letters staan voor: Sociaal Emotioneel Leren. De cirkel (Figuur 1) weergeeft de volgende drie competenties: ik-competenties, jij-competenties en wij-competenties. In totaal zijn er 5 kerncompetenties. Als kinderen zich op alle vijf competenties goed ontwikkelen, vertonen zij volgens Greenberg ed. (2003) naar verwachting positief sociaal gedrag, minder gedragsproblemen, minder emotionele problemen en betere academische prestaties. In dit onderzoek wordt de focus gelegd op de jij-competenties.



Figuur 1 [Weergave van de SEL-cirkel] overgenomen van "Casel Wheel" van Casel, z.j., (https://casel.org/sel-framework/), [Copyright 2020, Casel]

Van Overveld (2017) verdeelt de jij-competenties in twee kerncompetenties: 'Besef van de ander' en 'relaties kunnen hanteren'. Deze competenties gaan over empathie, lichaamstaal en sociale vaardigheden. Besef van de ander gaat over de sociale vaardigheden: rekening houden met anderen en je gedrag aanpassen op de ander. Binnen burgerschap is dit een belangrijk thema. Volgens SLO (2019) gaat besef van de ander ook over het kunnen verplaatsen in een ander. Daarnaast leren de jonge kinderen om lichaamstaal van elkaar te begrijpen en gedrag van elkaar te kunnen inschatten.

Relaties kunnen hanteren gaat over de sociale vaardigheden: in verschillende contexten positief sociaal gedrag kunnen uitvoeren. Van Oers (1995) geeft een uitgebreidere definitie als het gaat om sociale vaardigheden. Volgens hem gaat het om: je durven uiten, je eigen verhaal durven te vertellen, je opvatting en idee naar voren brengen, je richten op een ander en je uitdrukken zodat de ander je begrijpt, leren omgaan met andere meningen en luisteren naar een ander. Voor de kleuters kan dit lastig zijn. Zij beschikken namelijk nog onvoldoende over het vermogen om het perspectief van een ander voor te stellen (Verhulst, 2005). Het kan voor hen dan lastig zijn om in te leven in de ander. Van

Oers (1995) stelt dat jonge kinderen in goede gespreksactiviteiten sociaal vaardiger worden. De communicatie met klasgenoten bevordert deze sociale ontwikkeling. Pompert, Hagenaar & Brouwer (2009) sluiten hierop aan. Zij stellen dat de taaldenkontwikkeling niet los gezien kan worden van de sociaal-emotionele ontwikkeling. Gespreksactiviteiten zorgen voor de mogelijkheid dat kleuters zinvolle verbindingen kunnen maken tussen spelen en handelen en voelen en denken.

Voorwaarden scheppen

Volgens Goorhuis-Brouwer (2016) ontwikkelen kinderen in hun eigen tempo en is deze ontwikkeling van buitenaf nauwelijks te beïnvloeden. Goorhuis-Brouwer (2016) stelt dat ouders en leerkrachten niet meer kunnen doen dan voorwaarden scheppen, waardoor het kind de gelegenheid krijgt zich te ontwikkelen. Deze voorwaarden die geschept moeten worden liggen volgens Goorhuis-Brouwer (2016) in het creëren van speelmogelijkheden. Door dit te doen wordt de basis gelegd voor een stevige sociaal-emotionele ontwikkeling. We kunnen deze ontwikkeling dus wel stimuleren. De ontwikkeling steunen vanuit de omgeving van de kleuters is hierbij nodig. Het goed in kunnen schatten van het passende moment hiervoor vraagt kennis en samenwerking. Lambert (2020) voegt hieraan toe dat het voor de leerkracht belangrijk is om in te zetten op het ontwikkelen van de drie basisbehoeftes: positieve relatie, autonomie en competentie (Stevens, 2004). Een positieve relatie kan gestimuleerd worden door vanaf de zijlijn beschikbaar te zijn. Als leerkracht is het belangrijk om daarnaast een luisterend oor te kunnen bieden, het goede voorbeeld te geven, vertrouwen geven en uitdagen en ondersteunen. Kinderen willen graag laten zien wat ze al kunnen. Een goede basis om een gevoel van competentie te ontwikkelen is als de leerkracht hulp en ondersteuning biedt en daarnaast doelen stelt die bij het kind past, zodat het kind haalbare resultaten kan boeken. Autonomie verwijst naar relatie. Veiligheid bieden en verbonden zijn met de ander. Hierin is individuele vrijheid belangrijk, zodat het kind de verantwoordelijkheid op zich kan nemen (FIZZ Marketing & Communicatie, 2012).

Hoe ontwikkelen kleuters zich in spel?

Naast het luisteren en communiceren met elkaar, denken en spelen kleuters met taal en vertellen ze verhalen. Op jonge leeftijd hebben kinderen al plezier met taal. Ze spelen met klanken en zelfverzonnen woorden en zoeken ze rijmwoorden (Pompert, Hagenaar & Brouwer, 2009). “Wij leven in een haastige wereld, maar kinderen hebben nog steeds de tijd nodig om kind te zijn. Anders krijgen we jeugdige grijsaards en volwassen kinderen.”(Bjorkland, 2007). Elk kind ontwikkelt op zijn/haar tempo. Volgens Pompert, Hagenaar & Brouwer (2009) leren kleuters in de kleuterperiode goed communiceren met hun leeftijdgenoten. Veel daarvan gebeurt in en rond spel.

Spel en de taalontwikkeling

Voor de taalontwikkeling is spel een belangrijk onderdeel. In twee studies waarin spel gebaseerde onderwijsbenaderingen werden vergeleken met “traditionele onderwijsbenaderingen” kwam naar voren dat de spel gebaseerde benaderingen een positieve impact hadden op de vertelcompetentie. Baumer (2005) stelt dat er significante verschillen waren in de lengte en taalkundige samenhang van de vertellende deelnemers met behulp van spel in vergelijking met de “traditionele controlegroep.” Stagnitti (2016) meldde tevens dat het navertellen met behulp van spel bij kinderen aanzienlijk toegenomen waren dan van kinderen die zonder spel en leraar gestuurd waren.

Volgens Peters (2018) vinden kleuters het moeilijk om onderscheid te maken tussen fantasie en werkelijkheid terwijl volwassenen wel makkelijk uit hun fantasie kunnen stappen (Brouwers, 2010). Pas vanaf ongeveer groep drie kunnen kinderen buiten spel een samenhangend verhaal vertellen (Pompert, Hagenaar, Brouwer, 2009). Het aanspreken van de verbeeldingskracht is bij kleuters verbonden aan het omgevingsonderwijs (HJK, 2017). De inzet van deze verbeeldingskracht roept bij de kleuters op tot

verwondering, vragen en emoties. Daarnaast wordt het inlevingsvermogen vergroot wat zorgt voor grip op de eigen omgeving. Dit inlevingsvermogen is van groot belang met betrekking tot de ander. Onderzoek verricht door Young (2008) heeft aangetoond dat kinderen van drie en vier jaar die samenspelen, eerder geneigd zijn om het spel van hun leeftijdgenoten te imiteren dan hun mondelinge instructies op te volgen. Daarnaast is ook aangetoond dat hun samenwerking vooral bestaat door middel van gebaren, gezichtsuitdrukking, oogcontact en lichaamshouding. De kinderen regelden hun spel vooral door middel van expressief gedrag.

Wat is de rol van kleuterleerkrachten in de ontwikkeling van kleuters?

Voor de leerkracht ligt een belangrijke taak weggelegd om de sociaal-emotionele ontwikkeling, en daarin het luisteren naar elkaar, te stimuleren. Als leerkracht is het belangrijk om in het luisteren zelf het goede voorbeeld te geven.

Onderwijsgeschikt- en onderwijs belemmerend gedrag

De sociaal-emotionele ontwikkeling is van groots belang voor kinderen voor het ontdekken van de wereld (en de ander) (Goorhuis-Brouwer, 2018). In het begin zijn de kleuters namelijk nog erg ik-gericht. “Dat wil zeggen, hij ervaart het eigen ik als het centrum van de wereld” (Cognitieve ontwikkeling, 2017). De kleuters beginnen wel oog te krijgen voor de ander. Dit maakt dat het nog lastig kan zijn voor de kleuters om naar elkaar te luisteren in de kring. HJK (2018) spreekt over ‘onderwijsgeschikt gedrag’ en ‘onderwijs belemmerend gedrag’. Onderwijsgeschikt gedrag is bijvoorbeeld instructies opvolgen, samen spelen, goed meedoen en goed gedrag (HJK, 2018). Onderwijs belemmerend gedrag is het gedrag wat de kleuterleerkrachten op ’t Speel-Kwartier opmerken: ‘kleuters vinden het moeilijk om naar elkaar te luisteren in de kring.’ Bij dit gedrag denken we ook aan: wiebelen op de stoel, snel afgeleid zijn en vervelende geluiden maken. Volgens van Doorn & Verheij (2008) kan het gedrag variëren in ernst en intensiteit. Het onderwijs belemmerend gedrag loopt van ongehoorzaam, storend en tot agressief gedrag. Dit gedrag komt vooral door onderbrekingen in de instructie. Dit gedrag kan uiteindelijk zelfs leiden tot een onveilige groepssfeer (van Doorn & Verheij, 2008).

Praatgelegenheid

Het onderwijs geschikt gedrag willen we gaan stimuleren bij de kleuters van ’t Speel-Kwartier tijdens het luisteren naar elkaar in de kring. Dit kan gestimuleerd worden door het bieden van praatgelegenheid. Door veel praatgelegenheid te bieden, wordt er ook veel ruimte gecreëerd om naar elkaar te luisteren. Door de gecreëerde luisterruimte kunnen de kinderen actief taal verwerven en grip op het onderwerp dat besproken wordt krijgen. Als kleuterleerkracht moet je een sensitieve en responsieve houding hebben. Bij een sensitieve houding gaat het om waarnemen van signalen, interpreteren van de signalen en inschatten van de emotionele kant daarvan. Je bent responsief als je wat doet met deze signalen. Hierdoor ben je als leerkracht beschikbaar voor je leerlingen en laat je zien dat je het belangrijk vindt om een relatie met je leerling te hebben (van den Heijkant & van der Wegen, 2000). In een kringgesprek krijgen de kleuters zelf de gelegenheid om te praten. Volgens Reusken (2017) hebben de leerkrachten in een kringgesprek een sturende rol en worden er vooral gesloten vragen gesteld. Door als leerkracht de juiste vragen te stellen aan de kinderen, krijgen zij meer ruimte om te praten, te redeneren maar ook naar elkaar te luisteren (Reusken, 2017). De leerkracht kan vragen stellen als “kun je herhalen wat Jantje heeft gezegd?”, “wat vind jij daarvan?” en “zijn jullie het daarmee eens?” (Reusken, 2017).

Methode

Dit onderzoek is uitgevoerd om te achterhalen in welke context de kleuters uit groep 1 het best kunnen luisteren naar elkaar en om vervolgens te kijken hoe de kleuterleerkrachten van 't Speel-Kwartier de kleuters kunnen stimuleren om naar elkaar te luisteren.

De hoofdvraag van dit onderzoek luidt: "In welke mate kunnen kleuters uit groep 1 elkaars verhaal terug vertellen aan elkaar tijdens de grote kring, de kleine kring en in de huishoek?"

Kwalitatief onderzoek

Om antwoord te kunnen geven op deze hoofdvraag, is er naast het literatuuronderzoek onderzoek gedaan in de praktijk. In dit praktijkgerichte onderzoek is er kwalitatief onderzoek gedaan. Volgens Baarda (2014) is kwalitatief onderzoek een vorm van interpreterend onderzoek. Hierin worden bijvoorbeeld belevingen en ervaringen verzameld, die vervolgens worden geanalyseerd en gerapporteerd. De kleuters hebben de opdracht gekregen om naar elkaar te luisteren in de grote kring, kleine kring en tijdens spel. Vervolgens hebben de luisterende leerlingen het verhaal van de vertellende leerling terug verteld om te meten in welke mate er is geluisterd. De kinderen mochten zelf kiezen wat zij wilden vertellen. Dit mocht bijvoorbeeld over het weekend gaan of met wie ze gaan spelen of hebben gespeeld. Om de kinderen geheel vrij te laten zijn er tussendoor geen specifieke vragen gesteld. Alleen verduidelijkingsvragen als het kind wat onverstaanbaar was. Ook is gevraagd of het kind nog meer wilde vertellen.

Participanten

Er hebben vijf kinderen uit groep 1a meegedaan met het onderzoek. In deze groep van vijf kinderen zitten drie meisjes en twee jongens. Zij zijn vier en vijf jaar oud. Aan deze vijf kinderen zijn fictieve namen toegewezen om de privacy van deze kinderen te bewaren: Melanie, Laura, Mees, David en Naomi. In de grote kring hebben alle kinderen van groep 1a meegedaan met het vertellen.

Procedure

Bij de kinderen wordt het luistergedrag geobserveerd doordat zij het verhaal van een ander kind moeten terug vertellen. Deze observatie wordt een systematische observatie genoemd. Dit houdt in dat er van tevoren is vastgesteld wat er waargenomen ging worden (dit is het terug vertellen van de kinderen) (Buuren, 2009). Naast dat er in dit onderzoek gesproken wordt over een systematische observatie, is er ook sprake van een indirecte observatie. Er is namelijk gebruik gemaakt van audioregistratie om de gesprekken op te nemen (Buuren, 2009). Van de gesprekjes zijn audio opnames gemaakt. Deze opnames zijn getranscribeerd. Dit is het uittypen van de geluidsopname (Baarda, 2013). De kinderen hebben verschillende contexten verteld en terug verteld: in de huishoek, de kleine kring en in de grote kring verteld. Hierin hebben zij alle vijf verteld en terug verteld.

Analyse

Bij een systematische observatie is een observatiesysteem noodzakelijk. In dit onderzoek is gekozen voor het categorieënsysteem 5W1H. Dit staat voor: wie, wat, waar, wanneer, waarom en hoe. De kleuters begrijpen volgens Kijkopontwikkeling (z.j.) de wie, wat en waar vragen.De 5W1H wordt ook wel de Kiplingmethode genoemd. Het is gebaseerd op een gedicht van Rudyard Kipling. Door deze vragen kon hij nieuwe ideeën krijgen en daarmee problemen oplossen (Engering, 2019).

Door deze methode kon het terug vertellen van de kinderen inzichtelijk gemaakt worden. In dit onderzoek is na elk verhaal van het vertellende kind gekeken hoe vaak de categorieën: wie, wat, waar, wanneer, waarom en hoe erin voorkwam. Deze zijn met kleuren gemarkeerd. Er is geteld hoe vaak het groepje van vijf kinderen deze categorieën hebben terug verteld. Dat is ook gemarkeerd met kleuren. Vandaaruit zijn percentages berekend van het aantal terug vertelde categorieën ten opzichte van de aantal vertelde categorieën.

Betrouwbaarheid

Volgens Baarda ed. (2009) spreken we bij kwalitatief onderzoek bij betrouwbaarheid over intersubjectiviteit. Dit houdt in dat de onderzoeker een rol heeft kunnen spelen in de resultaten. Daarom moet de onderzoeker zo objectief mogelijk blijven en was er eigenlijk nog een onderzoeker nodig geweest. De onderzoeker moet zich niet laten leiden door bias associaties.
Om de bias associaties te voorkomen zijn de gesprekken opgenomen en is daarvan een transcript gemaakt. Dit is gedaan om een zo'n objectief mogelijk beeld te vergaren van de gesprekjes. Kort na de opnames (maximaal twee dagen) zijn de gesprekjes getranscribeerd. De vijf participerende kinderen zijn bewust uitgekozen in nauw overleg met de leerkracht van deze kinderen. Dit zijn vijf kinderen die durven te praten. In elke context hebben dezelfde vijf kinderen geparticipeerd.

Validiteit

Doordat er gebruik wordt gemaakt van de 5W1H analyse wordt het luisteren van de kinderen niet gemeten. Het luisteren naar elkaar kon niet gemeten worden. Het is een nadeel dat dit niet gemeten kon worden. De beste optie was dan ook om te meten in welke mate de kinderen iets konden terug vertellen. Om iets terug te kunnen vertellen moesten de kinderen luisteren naar elkaar.

Resultaten

In maart en april 2021 zijn gegevens verzameld van het terug vertellen van elkaars verhaal in de drie verschillende contexten: de kleine kring, de grote kring en de huishoek. De resultaten van de observaties zijn in dit hoofdstuk verwerkt.

Om antwoord te krijgen op de vraag: “In welke mate kunnen kleuters uit groep 1 elkaars verhaal terug vertellen aan elkaar tijdens de grote kring, de kleine kring en in de huishoek?” is er geobserveerd door in elke context de vijf participerende kleuters iets te laten vertellen en terug te laten vertellen. De uitspraken zijn letterlijk genoteerd doordat er sprake is geweest van audio opnames. De uitspraken zijn gelabeld aan de hand van de vijf categorieën van de 5W1H-methode. In tabel 1 zijn de categorieën verwerkt van de 5W1H- methode. In de eerste tabel staat de verwerking van de drie contexten in totaal.

Tabel 1

VERDELING IN CATEGORIEEN VAN DE DRIE CONTEXTEN - KLEINE KRING, GROTE KRING EN HUISHOEK

Categorie	Aantal	Percentage
Wie	17/26	65,4%
Wat	19/33	57,6%
Waar	7/15	46,7%
Wanneer	0/8	0%
Waarom		
Hoe	3/4	75%
In totaal	46/86	53,5%

Uit tabel 1 blijkt dat de kinderen het meest de “hoe” in het verhaal konden terug vertellen. Daarna is de “wie” het meest terug verteld. De “wat” is het meest in de verhalen van de drie contexten verteld. Acht begrippen zijn in het kopje “wanneer” gecategoriseerd. De kleuters hebben in geen enkele context de “wanneer” kunnen terug vertellen. Daarnaast is het opvallend dat er in alle drie de contexten niet gesproken is over “waarom”.

De kleine kring

In tabel 2 is de weergave van de terug vertelde categorieën kleine kring weergegeven.

Tabel 2

Weergave categorieën in de kleine kring

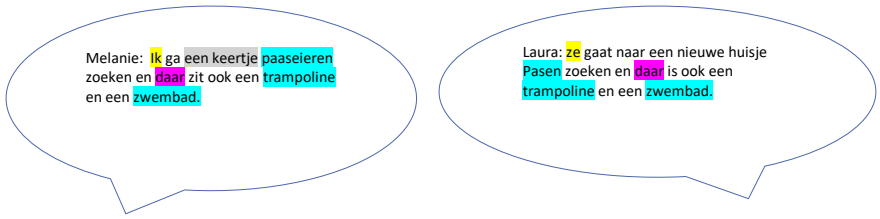
Categorie	Aantal	Percentage
Wie	8/9	88,8%
Wat	11/18	61,1%
Waar	2/6	33,3%
Wanneer	0/2	0%
Waarom		
Hoe	1/1	100%
In totaal	22/36	61,1%

In de kleine kring worden de categorieën “wie” en de “wat” samen verteld. Deze twee categorieën zijn ook vaak terug verteld. David vertelde hoe zijn schoenen sneller gingen. Dat was door erop te drukken. Dit deed hij voor. Later werd dit terug verteld door Mees terwijl hij hetzelfde voordeed met de schoen van David. Het “hoe” lijkt makkelijker terug verteld te zijn door de fysieke handeling die David deed. In de tabel staat aangegeven dat er in totaal 36 categorieën zijn verteld in de kleine kring. Melanie

vertelde in de kleine kring één zin. Deze zin is bijna volledig terug verteld door Laura, op de “wanneer” na.

Figuur 1

Laura vertelt bijna helemaal terug



De huishoek

Een week na de observatie in de kleine kring heeft er een observatie plaatsgevonden in de huishoek.

Tabel 3 Weergave categorieën in de huishoek

Categorie	Aantal	Percentage
Wie	4/8	50%
Wat	5/9	55,5%
Waar	0/2	0%
Wanneer	0/2	0%
Waarom		
Hoe	1/1	100%
In totaal	10/28	35,7%

De vijf participerende kleuters waren daar aan het spelen. In de huishoek zijn er in totaal 28 categorieën verteld. Opvallend is dat er maar 10 categorieën zijn terug verteld. In totaal hebben de kleuters 35,7% van het vertelde terug kunnen vertellen. De verhalen die de kleuters in de huishoek vertelden waren niet in volledige zinnen. Ze hakkelden en zochten naar woorden. David wilde in de huishoek niet vertellen. Hij wilde liever spelen. Dit spelen gold ook voor Naomi, zij was druk in de speelkeuken aan het koken nadat ze zelf had verteld.

Figuur 2

In de huishoek zoeken naar woorden



De grote kring

In de observatie in de grote kring heeft heel groep 1a van ’t Speel-Kwartier geparticipeerd. Dezelfde vijf kleuters mochten het terug vertellen wat er in de klas werd verteld.

Tabel 4

Weergave categorieën in de grote kring

Categorie	Aantal	Percentage
Wie	5/9	55,5%
Wat	3/6	50%
Waar	5/7	71,4%
Wanneer	0/4	0%
Waarom		
Hoe	1/2	50%
In totaal	14/28	50%

Opvallend in de grote kring is de 71,4% die de kinderen konden terug vertellen van de categorie “waar”. Ook opvallend zijn de participerende kinderen Naomi en David. Naomi kon in de andere twee contexten niet veel terug vertellen, terwijl zij in de grote kring veel kon terug vertellen. Zo was er ook een verschil bij David. In de huishoek wilde hij niks vertellen en in de grote kring had hij een heel verhaal.

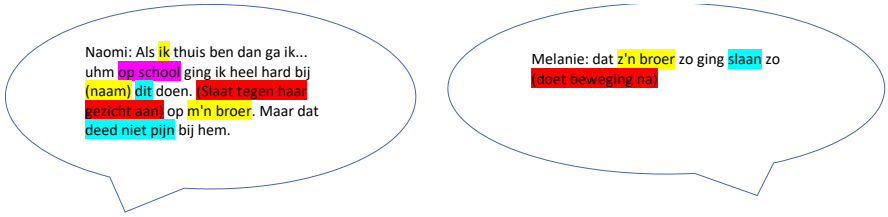
De drie contexten met elkaar vergeleken

Als de drie contexten naast elkaar worden gelegd zijn er duidelijke verschillen zichtbaar. In totaal zijn er 86 categorieën verteld, waarvan de meesten in de kleine kring. Dit zijn 36 categorieën in de kleine kring. Dat is 42% van het totaal aantal vertelde categorieën. In de huishoek en in de grote kring zijn evenveel categorieën verteld. In de kleine kring zijn ook de meeste categorieën terug verteld, namelijk 61,1%. In de huishoek zijn de minste categorieën terug verteld, 35,7%. In de huishoek en in de grote kring is er niet een groot verschil in de vertelde “wie” en “wat” categorie. Hierin is er ook geen groot verschil in hoe de “wie” en “wat” zijn terug verteld. In vergelijking van de grote kring en de huishoek ten opzichte van de kleine kring is er wel een groot verschil. In de huishoek en de grote kring liggen de aantal categorieën bij “wie” en “wat” tussen de zes en de negen. Bij de kleine kring is dit aanzienlijk meer. In die context zijn namelijk tussen de 9 en de 18 categorieën van de "wie” en “wat” verteld. Het “hoe” leek in de kleine kring en in de huishoek makkelijker terug verteld te worden door de fysieke gebaren die erbij werden gedaan.

De opbouw speelt waarschijnlijk een rol in het kunnen terug vertellen ervan. In de grote en kleine kring vertelden de kinderen namelijk in duidelijke zinnen. In de huishoek was dit veel minder. In die context werd er gehakkeld met zinnen en waren de kinderen op zoek naar de juiste woorden.

Figuur 3

Fysieke gebaren "hoe"



Conclusie & Discussie

Het doel van dit onderzoek was om antwoord te krijgen op de volgende vraag:

“In welke mate kunnen kleuters uit groep 1 elkaars verhaal terug vertellen aan elkaar tijdens de grote kring, de kleine kring en in de huishoek?”

Het blijkt dat er in de kleine kring de meeste categorieën terug verteld konden worden. In de kleine kring zijn ook de meeste categorieën verteld ten opzichte van de andere twee contexten. Er zijn 36 categorieën verteld in de kleine kring, dit zijn er acht meer dan in de andere contexten.

Ter discussie kan worden gesteld dat de kinderen in de kleine kring geen afleiding hadden van andere kinderen om hen heen. Ze zaten in een leeg lokaal tijdens dit moment.

Het is opvallend dat het “hoe” het hoogst scoort met het terug vertellen. Dit was in de kleine kring en in de huishoek het geval. In deze twee contexten werd het “hoe” met gebaren duidelijk gemaakt. In de grote kring werd dit niet met gebaren verteld.

Er kan geconcludeerd worden dat dit makkelijker terug te vertellen was doordat het vertellende kind hier een fysieke beweging bij maakte. Soms werd het niet mondeling terug vertelt, maar werd het fysiek nagedaan. Dit past bij de ontwikkeling van de kinderen. Zij vertellen concreet over het hier en nu en over concrete handelingen (SLO, s.j.). In de grote kring werd er ook een “hoe” verteld, zonder een fysieke handeling. Het is de kinderen dan ook niet gelukt om dit terug te vertellen.

In een vervolgonderzoek kan er gekeken worden naar de invloed van fysieke bewegingen op het onthouden van een verhaal.

In de huishoek werd er een stuk minder terug verteld ten opzichte van de andere contexten. Opvallend is dat de “wanneer” in geen enkele context is terug verteld. En de “waarom” is in geen enkele context verteld.

Dit past ook bij de ontwikkeling waar deze kinderen doorheen gaan. Volgens Kijkopontwikkeling (z.j.) gaan de kleuters in deze fase de wie, wat en waar vragen begrijpen. In hun ontwikkeling gaat het ook vooral om concrete zaken.

Het vertellen en terug vertellen staan heel nauw verbonden met elkaar.

Ter discussie kan worden gesteld dat de kinderen in deze context niet gewend zijn om te vertellen. In dit onderzoek kwam naar voren dat de kinderen meer zochten naar woorden en meer aan het hakkelen waren. Tijdens het spelen zijn kinderen meer bezig met gebaren, gezichtsuitdrukkingen, oogcontact en lichaamshouding (Young, 2008). Het is dus logisch dat de kinderen in deze context minder wilden vertellen en dat het vertellen ook minder goed lukte.

De lezer moet er rekening mee houden dat dit onderzoek gebaseerd is op de vijf participerende kinderen. Er kunnen geen uitspraken gedaan worden over de hele klas.

In dit onderzoek is het praten en de manier van iets vertellen belangrijk voor het terug vertellen. Dat levert nieuwe inzichten en vragen op. In een eventueel vervolgonderzoek is het aan te raden om te onderzoeken hoe de samenhang van de verhalen van kinderen in elkaar steken en wat de invloed daarvan is op hun klasgenootjes.

Op basis van dit kwalitatief onderzoek kan geconcludeerd worden dat de kinderen in de kleine kring het meest konden vertellen en elkaars verhaal konden terug vertellen. Er zijn aanzienlijk meer categorieën in deze context verteld en terug verteld in vergelijking met de andere twee contexten. De verwachting was dat de kinderen in de kleine kring het meest konden vertellen en terug vertellen. Na dit onderzoek kan worden bevestigd dat deze hypothese correct was.

Aanbevelingen

Het kwalitatieve onderzoek heeft plaats gevonden in groep 1a van 't Speel-Kwartier. Na elke context zijn de opvallende zaken kort met de leerkracht van deze kinderen besproken. Bij de grote kring is de leerkracht bij het onderzoek moment geweest. Daarna is er samen gesproken over de opvallende zaken van het terug vertellen in vergelijking met de andere contexten. Zo is de leerkracht van de groep betrokken geweest bij het gehele onderzoek.

De vraag die in het begin van het onderzoek naar vanuit de kleuterleerkrachten naar voren kwam was: “Hoe zorgen we ervoor dat de kinderen beter naar elkaar luisteren in de kring?”

Uit de onderzoeksresultaten van dit onderzoek zijn er verschillende mogelijkheden naar voren gekomen die de kleuterleerkrachten van 't Speel-Kwartier zouden kunnen toepassen op korte- en lange termijn.

Op 't Speel-Kwartier zijn de vertel momenten meestal in de grote kring. Een kindje vertelt zijn/haar verhaal aan de hele klas. Een eerste mogelijkheid zou zijn om de klas in tweetallen te verdelen. Deze tweetallen vertellen dan aan elkaar hun verhaal om de beurt. De leerkracht zou dan klassikaal aan een paar kinderen kunnen vragen wat hun buurman of buurvrouw heeft verteld. Zo komen alle kinderen aan de beurt met vertellen in een korte tijd en hoeven ze maar op één kindje te focussen.

Uit onderzoek is gebleken dat de kinderen in de kleine kring het meest vertelden en het meest konden terug vertellen. Een tweede mogelijkheid zou zijn om tijdens de vertel-momenten een kleine kring te gebruiken.

Er is gebleken dat praatgelegenheid nauw verbonden staat met het terug vertellen. Een derde mogelijkheid is het bieden van extra praatgelegenheid. Hierbij kan gedacht worden aan momentjes tussendoor. De kleuterleerkrachten kunnen de kinderen een specifieke opdracht geven waar de kinderen over mogen vertellen in deze momenten. Deze gesprekjes gaan ook weer in tweetallen.

Op de lange termijn kan er ook gekeken worden naar praat- en luisterspelletjes voor in de kring waarbij elk kind actief mee kan doen.

In het onderzoek kwam naar voren dat de kinderen met gebaren vertelden hoe iets gebeurt. Voor de andere kinderen was dit makkelijk om terug te vertellen. Een vijfde mogelijkheid zou dan zijn om de kinderen tijdens het vertellen hun verhaal te laten uitbeelden.

Met deze aanbevelingen worden er geen directe antwoorden gegeven op de vraag vanuit de leerkrachten. Er worden namelijk niet zo zeer mogelijkheden geschetst om “beter” te luisteren, maar er worden wel mogelijkheden geschetst om de kinderen meer te laten vertellen en terug vertellen. Doordat er meer praatgelegenheid komt, worden er wel meer momenten gecreëerd waarbij de kinderen kunnen oefenen met luisteren.

Bronnenlijst

Baarda, D. B., Bakker, E.,][.E.T.A.L., Fischer, T., Julsing, M., de Goede, M. P. M., Peters, V. A. M., & van der Velden, T. M. H. (2013). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Groningen: Noordhoff uitgevers.

Baarda, B. (2014). *Dit is onderzoek! (2e editie.).*Groningen: Noordhoff uitgevers.

Baarda, B., & van der Hulst, M. (2017). *Basisboek Interviewen (4de editie).* Groningen: Noordhoff uitgevers.

Baarda, D.B., Goede, M.P.M. de, Teunissen, J. (2009), *Basisboek kwalitatief onderzoek.* Noordhoff Uitgevers, Groningen/ Houten.

Baumer, S., Ferholt, B., & Lecusay, R. (2005*). Promoting narrative competence through adult– child joint pretense: Lessons from the Scandinavian educational practice of playworld. Cognitive Development, 20(4),* 576–590. https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2005.08.003

Beekers, P., Evers, M., & Stevens, L. M. (2004). *Zin in school.* Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Bjorkland, D.F.(2007). *Neem de tijd voor de kindertijd*. Houten: Bohn, Stafleu, van Loghum.

Brouwers, H. (2010). *Kiezen voor het jonge kind.* Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Buuren, V. J. A. (2009). *Onderzoek de basis (3de editie).* Groningen: Noordhoff uitgevers.

CASEL. (z.d.). *SEL: What Are the Core Competence Areas and Where are they Promoted?* Casel.Org. Geraadpleegd op 27 april 2021, van https://casel.org/sel-framework/

Cognitieve ontwikkeling. (2017, 24 oktober). *Ontwikkelingspsychologie.* https://ontwikkelingweb.wordpress.com/cognitieve-ontwikkeling/

Doorn, E.C. van & Verheij, F. (2008). *Ontwikkelen & Leren.* Psychiatrie op school. Assen: Van Gorcum

Engering, T. (2019, 6 mei). *De kiplingmethode | Toepassen van 5W1H. Eenvoudinkwaliteit.* https://www.eenvoudinkwaliteit.nl/blog/de-kiplingmethode#:%7E:text=De%205W1H%2C%20oftewel%20Kiplingmethode%20is%20gebaseerd%20op%20een,gemaakt%20door%20ze%20in%20een%20gedicht%20te%20zetten%3A

FIZZ Marketing & Communicatie. (2012). *Luc Stevens: "Ieder mens is gebouwd om zichzelf te ontwikkelen en heeft een natuurlijke behoefte aan relatie, autonomie en competentie".* Nivoz.nl. https://nivoz.nl/nl/luc-stevens-ieder-mens-is-gebouwd-om-zichzelf-te-ontwikkelen-en-heeft-een-natuurlijke-behoefte-aan-relatie-autonomie-en-competentie

Goorhuis-Brouwer, S. (2016, 18 april). Kleuters zijn geen schoolkinderen. *Didactief.* https://didactiefonline.nl/blog/blonz/kleuters-zijn-geen-schoolkinderen

de Graauw, C. (2019, 2 oktober). *9 redenen om een nulmeting uit te voeren* -Claudia de Graauw. Claudia De Graauw. https://www.claudiadegraauw.nl/negen-redenen-om-een-nulmeting-uit-te-voeren/

de Graauw, C. (2021, 27 januari). *Kwalitatief en kwantitatief onderzoek: Wat is wat?* - Claudia de Graauw. Claudia De Graauw. https://www.claudiadegraauw.nl/kwalitatief-en-kwantitatief-onderzoek-wat-wat/

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003*). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. American Psychologist, 58*, 466-474.

Grift, B. (2015). *De lastige kleuter* (1ste editie). Amsterdam: SWP.

Van den Heijkant, C. & van der Wegen, R. (2000). *De klas in beeld. Video Interactie Begeleiding in School*Heeswijk-Dinther:Esstede,

HJK. (2015). *Verantwoordelijkheidsgevoel stimuleren bij jonge kinderen.* Amersfoort: HJK.

HJK. (2018, maart). *Sociaal-emotioneel assessment: Emotionele steun bieden.* Amersfoort: HJK

HJK. (2017, oktober). *Erfgoededucatie voor kleuters.* Amersfoort: HJK.

Inspectie van het onderwijs (2006). *Toezichtkader actief burgerschap en sociale integratie.* Utrecht: Inspectie van het onderwijs

Janson, D. (2014). *Je zal maar kleuter mogen zijn!.* Geraadpleegd op 30-10-2020, van https://wij-leren.nl/groep-1-en-2-ontwikkeling.php

Ontwikkeling, K. O. (2018, 9 november). *Wat is sociaal-emotionele ontwikkeling?* Kijk op Ontwikkeling. https://www.kijkopontwikkeling.nl/artikel/wat-sociaal-emotionele-ontwikkeling/

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2020, 15 maart). *Burgerschapsonderwijs en het omgaan met verschil in morele opvattingen.* Themarapport | Inspectie van het onderwijs. https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/themarapporten/2020/03/13/burgerschapsonderwijs-en-het-omgaan-met-verschil-in-morele-opvattingen

KijkOpOntwikkeling. (z.d.). *Spraak en taalontwikkeling kleuter en schoolkind – Kijk op Ontwikkeling*. Geraadpleegd op 4 mei 2021, van https://www.kijkopontwikkeling.nl/kleuter-schoolkind/groei-en-ontwikkeling/spraak-en-taalontwikkeling/

Klasse. (2018, mei 23). *Hoe werk je aan 'executieve functies' in de klas?* Geraadpleegd op november 30, 2019, van Klasse: https://www.klasse.be/79504/werk-aan-executieve-functies-kleuters/

Lambert, R. (2020*). Zorg voor kleuters – Met groeiboek naar de kleuterschool. Caleidoscoop, 28(5), 20-25.*

Lamers, T. (2009). *Het jonge kind* (1ste ed.). Heeswijk-Dinther: Uitgeverij Esstede

Leverink, R. (2016) *Burgerschap in de school.* Geraadpleegd op 30-10-2020, van https://wij-leren.nl/burgerschap-good-practice.php

Peters, J. (2018). *Liefdevol communiceren met jonge kinderen* (1ste editie). Amsterdam: SWP.

Reusken, R. (2017, 27 november). *Zo leer je kleuters beter communiceren.* De Kennis van Nu. https://dekennisvannu.nl/site/artikel/Zo-leer-je-kleuters-beter communiceren/9513#:%7E:text=Met%20de%20juiste%20vragen%20kunnen,herhalen%20wat%20Klaas%20heeft%20gezegd%3F&text=Zo%20krijgen%20kinderen%20meer%20ruimte,kritisch%20naar%20elkaar%20te%20luisteren.

SLO. (2019, 23 oktober). *Sociaal-emotionele ontwikkeling.* https://www.slo.nl/thema/meer/gezonde-leefstijl/doelgroepen-thema/sociaal-emotionele/

't Speel-kwartier. (2020). *Schoolgids 2020-2021* (Vols. 2020–2021). Veenenaal: 't Speelkwartier.

Stagnitti, K., Bailey, A., Hudspeth Stevenson, E., Reynolds, E., & Kidd, E. (2016*). An investigation into the effect of play-based instruction on the development of play skills and oral language. Journal of Early Childhood Research, 14(4),* 389–406. https://doi. org/10.1177/1476718X15579741

Tenta, W., & Tenta, H. (2002). *Groot Teken- En Schilderboek Voor Kinder (1ste editie).* Amsterdam: House of books.

Van Oers, B. (1995). *Continuïteit in het ontwikkelingsverloop. Een beschouwing vanuit het concept 'Ontwikkelingsgericht onderwijs'.* De wereld van het jonge kind, nr. 1.

Van Overveld, K. (2017). *SEL: sociaal-emotioneel leren als basis.* Huizen|Kalmthout: Pica/Pelckmans pro.

Verhulst, F. C. (2005). *De ontwikkeling van het kind (8e geheel herziene druk).* Assen: Koninklijke Van Gorcum.

van Wonderen, R. (2020, 5 november). *Wat is polarisatie?* Kennisplatform Integratie & Samenleving. https://www.kis.nl/artikel/wat-is-polarisatie#:%7E:text=Polarisatie%20is%20toenemend%20wij%2Dzij,tegenover%20elkaar%20komen%20te%20staan.

van Zon, H. (2020, 12 juli). *We demonstreren erop los: psycholoog maakt zich zorgen om polarisatie.* https://www.ad.nl/wetenschap/we-demonstreren-erop-los-psycholoog-maakt-zich-zorgen-om-polarisatie~a3af0500/?referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F.

van der Zouwen, T. (z.d.). *Actieonderzoek in 10 stappen –.* Tonnie van der Zouwen. Geraadpleegd op 6 februari 2021, van https://www.tonnievanderzouwen.nl/tien-regels-voor-onderzoek-doen

Bijlagen

Tabel 5W1H leeg

Categorie	Aantal	Percentage
Wie		
Wat		
Waar		
Wanneer		
Waarom		
Hoe		
In totaal		

In totaal van alle drie de contexten

Categorie	Aantal	Percentage
Wie	17/26	65,4%
Wat	19/33	57,6%
Waar	7/15	46,7%
Wanneer	0/8	0%
Waarom		
Hoe	3/4	75%
In totaal	46/86	53,5%



Kleine kring totaal

Categorie	Aantal	Percentage
Wie	8/9	88,8%
Wat	11/18	61,1%
Waar	2/6	33,3%
Wanneer	0/2	0%
Waarom		
Hoe	1/1	100%
In totaal	22/36	61,1%

Grote kring totaal

Categorie	Aantal	Percentage
Wie	5/9	55,5%
Wat	3/6	50%
Waar	5/7	71,4%
Wanneer	0/4	0%
Waarom		
Hoe	1/2	50%
In totaal	14/28	50%

Huishoek totaal

Categorie	Aantal	Percentage
Wie	4/8	50%
Wat	5/9	55,5%
Waar	0/2	0%
Wanneer	0/2	0%
Waarom		
Hoe	1/1	
In totaal	10/28	35,7%