

Manieren om de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters betrouwbaar in kaart te brengen

Elianne G. Daamen en Diana van Leeuwen

Universiteit Utrecht

Abstract

In het onderwijs is steeds meer aandacht voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Hoe deze ontwikkeling gemeten dient te worden, blijkt lastig en niet eenduidig. Het doel van dit artikel was om aan de hand van literatuur en interviews de volgende onderzoeksvraag te beantwoorden: Op welke manieren kan de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters betrouwbaar in kaart worden gebracht?. De semigestructureerde interviews zijn gehouden met kleuterleerkrachten ($N=8$) op een school in het midden van Nederland. Uit de resultaten bleek dat gebruik wordt gemaakt van verschillende manieren om de sociaal-emotionele ontwikkeling in kaart te brengen, namelijk: verschillende personen, meerdere omgevingen, meerdere momenten en meerdere instrumenten zoals observeren, sociogram, kindgesprek, direct assessment, vragenlijst en leerlingen. Om betrouwbaar in kaart te kunnen brengen zijn eisen van stabiliteit, consistentie en equivalentie gesteld.

Kernwoorden: kleuters, sociaal-emotionele ontwikkeling, in kaart brengen, leerkrachten, betrouwbaar

Bachelorthesis

Elianne Daamen (3643352)
Diana van Leeuwen (3646726)
Begeleider: Marieke Jaspers
Inleverdatum: 16-05-2014

Aantal woorden: 7558

Eén van de ontwikkelingen in het onderwijs betreft de verschuiving van de nadruk die gelegd werd op het overbrengen van kennis naar de steeds belangrijker wordende sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Van de leerkracht wordt in de huidige maatschappij verwacht dat hij naast kennisoverdrager ook als pedagoog dient. De opkomst van methoden ter stimulering van de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen laat zien hoe de leerkracht zijn rol als pedagoog kan vormgeven en kan uitvoeren. Minder bekend is hoe door de leerkracht gemeten kan worden of zijn stimulatie van de sociaal-emotionele ontwikkeling effect heeft gehad. Het bepalen van het punt waarop een kind zich in zijn sociaal-emotionele ontwikkeling bevindt blijkt lastig en niet eenduidig. Meetinstrumenten die dit punt bepalen blijken niet altijd cultuuroverstijgend of geschikt voor elke leeftijd. Tevens worden soms van de leerkracht vaardigheden verwacht die niet elke leerkracht bezit (Carter, Briggs-Gowan, Ornstein Davis, 2004; Denham, 2006). De gehele sociaal-emotionele ontwikkeling lijkt niet in één keer gemeten te kunnen worden. In een onderzoek van Domitrovich, Cortes en Greenberg (2007) worden zes meetinstrumenten gebruikt om tot de beoordeling van de sociaal-emotionele ontwikkeling van één kind te komen.

Naast dat de eerder genoemde verschuiving ofwel verbreding van het leraarschap maatschappelijk wordt verwacht, wordt de noodzaak hiertoe ook wetenschappelijk bewezen. Hoe een kind zich voelt, zijn mate van zelfvertrouwen en zijn positie binnen een groep lijken invloed te hebben op de academische prestaties van een kind. Zo zijn de aandachtvaardigheden van kinderen in een kleuterklas een mediator voor academische prestaties in groep 3 (Rhoades, Warren, Domitrovich & Greenberg, 2011) en is het ervaren van sociaal-emotionele kwesties en het door leerkracht investeren hierin van invloed op het succesvol, academisch leren (Raver & Knitzer, 2002). Dat onbewuste punten in de sociaal-emotionele ontwikkeling invloed hebben op latere academische prestaties, doet vermoeden dat het bewust stimuleren van de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen een misschien wel nog grotere invloed heeft op academische prestaties. Door sociaal-emotioneel onderwijs aan te bieden kunnen leerlingen in staat worden gesteld om een sociale en emotionele context vorm te geven die het leren bevordert (Zins, Bloodworth, Weissberg & Walberg, 2007).

De ruim tweehonderd SEL (*social and emotional learning*) programma's in een analyseonderzoek van Durlak, Dymnicki, Taylor, Weissberg en Schellinger (2011) laten zien dat veel scholen het van belang vinden om een programma te gebruiken dat de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen stimuleert. Het in kaart brengen van de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen is net zo belangrijk als het in kaart brengen van de cognitieve ontwikkeling van kinderen. De sociale competentie van kleuters is van invloed op de aanpassing van een kind en al het schoolse leren (Pellegrini & Glickman, 1990). Dit wetende lijkt het belang van het meten van de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen nog meer te onderschrijven. Voordat de leerkracht sociaal-emotioneel onderwijs kan aanbieden, dient hij te weten hoe dit onderwijsprogramma eruit hoort te zien. Om een kind een stapje verder te brengen in zijn ontwikkeling moet de leerstof op het juiste moment worden aangeboden. Om die reden is het dan ook van belang als leerkracht een beeld te verkrijgen van het huidige c.q. beginstadium van een kind (Nieuwland & Bax, 2012).

Naar de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters is veel onderzoek gedaan, maar aanwijzingen over de wijze waarop deze ontwikkeling het best gemeten kan worden komen niet

eenduidig uit de literatuur naar voren. Het doel van dit onderzoek is daarom het benoemen van manieren om de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters betrouwbaar in kaart te brengen. De definitie van *in kaart brengen* luidt: een onderzoek of inspectie uitvoeren om een nauwkeurig overzicht te verkrijgen van een plaats, een situatie of een onderzoeksgebied of om een toestand of een waarde vast te stellen. In de context van dit onderzoek wordt met *in kaart brengen* bedoeld dat leerkrachten onderzoek uitvoeren om een nauwkeurig overzicht te krijgen van de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters. Hierbij wordt onder *onderzoek* verstaan: precies kijken wat er aan de hand is (Gravetter & Forzano, 2009).

In dit onderzoek worden manieren om de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters betrouwbaar in kaart te brengen vanuit literatuuronderzoek beschreven. Daarnaast worden de manieren waarop leerkrachten de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters in kaart brengen beschreven. Tot slot zal aandacht worden besteed aan de betrouwbaarheid van de manieren van in kaart brengen die leerkrachten gebruiken. Om de doelstelling te kunnen bereiken zal de informatie uit het literatuuronderzoek en het praktijkonderzoek leiden tot een aantal manieren waarmee de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters betrouwbaar in kaart gebracht kan worden.

Om dit te kunnen doen is een operationalisatie van het begrip betrouwbaarheid van belang. Onder betrouwbaarheid wordt traditioneel verstaan dat het zich focust op het standaardiseren van instrumenten om data te verzamelen. Dit is echter gebaseerd op de aanname dat methode om data te verzamelen kan worden opgevat als middelen die gestandaardiseerd, neutraal en zonder enige vorm van bias zijn (Mason, 1996). Dit is bij kwalitatief onderzoek echter niet mogelijk omdat onderzoeksmethoden bij kwalitatief onderzoek niet gestandaardiseerd zijn en omdat het vaststellen van een grotere geldigheid bij kwalitatief onderzoek gezocht wordt via behoud van de context (Long & Johnson, 2000).

Long en Johnson (2000) noemen drie voorwaarden om betrouwbaarheid, de mate van consistentie of stabiliteit waarmee een instrument het kenmerk meet waarvoor het instrument ontworpen is om te meten, in kwalitatief onderzoek te vergroten. De eerste voorwaarde is stabiliteit. Hiermee wordt een situatie bedoeld waarin zonder verstoring geen verandering zal plaatsvinden. De tweede voorwaarde is consistentie. Dit houdt in dat binnen één onderzoek twee keer een meting verricht kan worden en deze uitkomsten moeten met elkaar in overeenstemming zijn. De derde voorwaarde is equivalentie. Equivalentie wordt getest door het gebruik van alternatieve vormen van een vraag met dezelfde betekenis tijdens een gesprek, of door gelijktijdige waarneming door twee onderzoekers. Bij beantwoording van de onderzoeksvraag zullen deze drie voorwaarden worden gebruikt om de betrouwbaarheid van de manieren die gebruikt kunnen worden om de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters in kaart te brengen te beschrijven.

Sociaal-emotionele ontwikkeling

Voordat onderzocht kan worden hoe de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters in kaart kan worden gebracht, rijst eerst de vraag wát deze sociaal-emotionele ontwikkeling precies inhoudt. De sociaal-emotionele ontwikkeling lijkt geen eenduidige definitie te kennen. Met het samenvoegen

van de woorden *sociaal* en *emotioneel* lijkt men te komen tot een ontwikkelingsgebied dat alle vlakken binnen zowel de sociale als de emotionele ontwikkeling bevat.

De emotionele ontwikkeling gaat onder andere over het ontwikkelen van emoties. Een emotie is een snelle beoordeling van het persoonlijk belang van de situatie (Campos, Frankel, & Camras, 2004). Uit sommige emotionele reacties kan lering worden getrokken die essentieel is om te kunnen overleven (Sarason, 1980). Volgens Moore, Cohn, en Campbell (zoals geciteerd in Berk, 2009) hebben emotionele signalen van een kind invloed op het gedrag van anderen en emotionele reacties van anderen reguleren het sociale gedrag van het kind. Naast de rol van emoties in de cognitieve, sociale en fysieke ontwikkeling, dragen emoties ook bij aan het tevoorschijn komen van zelfbewustzijn. De interesse en vreugde die een baby bijvoorbeeld laat zien als hij een nieuw voorwerp ziet, helpt de baby om een gevoel van *self-efficacy*, vertrouwen in het eigen vermogen om gebeurtenissen in de omgeving te controleren, te ontwikkelen (Harter, 2006).

De sociale ontwikkeling heeft vooral te maken met het begrijpen en reageren op emoties van anderen. Volgens Mumme, Bushnell, DiCorcia en Lariviere (zoals geciteerd in Berk, 2009) betreft een punt binnen de sociale ontwikkeling het sociaal refereren: het vertrouwen op de emotionele reactie van een ander om een onzekere situatie te beoordelen. De sociale ontwikkeling heeft ook te maken met het ontwikkelen van empathie en sympathie. Empathie is een complexe interactie van cognitieve en invloed hebben op: de vaardigheid om verschillende emoties te signaleren, het perspectief van iemand anders innemen en meevoelen met iemand of op dezelfde emotionele manier reageren. Sympathie houdt in dat iemand bezorgd of verdrietig is over het lot van de ander (Eisenberg, Eggum & Di Gunta, 2010; Findlay, Girardi & Coplan, 2006).

Uit bovenstaande blijkt al dat de emotionele en sociale ontwikkeling constant van invloed zijn op elkaar. Dit wordt bevestigd door Von Salisch (2001). Zij stelt dat de emotionele ontwikkeling van een kind nauwelijks los wordt gezien van zijn sociale ontwikkeling. Emoties bijvoorbeeld, worden veelal geleid door de interacties met anderen. Dit laat ook Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) zien in de vormgeving van het onderwijs. SLO (2013) deelt de sociaal-emotionele ontwikkeling op in twee hoofdaspecten, sociale competentie en identiteit/autonomie, die respectievelijk verwijzen naar de sociale ontwikkeling en de emotionele ontwikkeling. De wisselwerking tussen de sociale en emotionele ontwikkeling blijkt ook uit dat aspecten op het relationele en emotionele gebied kunnen leiden tot het behalen van intra- en interpersoonlijke doelen. Deze intra- en interpersoonlijke doelen kunnen weer leiden tot effectiviteit in de sociale interactie (Denham, Bassett, Mincic, Kalb, Way, Wyatt & Segal, 2012). Zo zal zelfvertrouwen, een aspect op het emotionele gebied, kunnen leiden tot het doel om niet meer verlegen te zijn die sociale interactie wellicht effectiever maakt.

De sociale en emotionele ontwikkeling gaan dus hand in hand. Het citaat van Parlakian (zoals geciteerd in Scott Heller, Rice, Boothe, Sidell, Vaughn, Keyes & Nagle, 2012) wat hierbij aansluit zal dan ook dienen als operationalisatie van het begrip sociaal-emotionele ontwikkeling: "Social-emotional development refers to children's growing ability to experience, regulate and express emotions; form close and secure interpersonal relationships; explore the environment and learn."

In kaart brengen van sociaal-emotionele ontwikkeling

Het is belangrijk om de ontwikkeling van kinderen in kaart te brengen zodat de beginsituatie van de leerlingen bekend is en de leerkracht de leerling kan helpen om verder te komen in zijn ontwikkeling (Raver & Knitzer, 2002; Nieuwland & Bax, 2012). Omdat de sociaal-emotionele ontwikkeling uit vele aspecten bestaat kan dit niet in kaart gebracht worden met één middel (Domitrovich, Cortes & Greenberg, 2007). Een overzicht van manieren om de sociaal-emotionele ontwikkeling betrouwbaar in kaart te brengen volgens de literatuur zal beschreven worden aan de hand van de hoofdaspecten: persoon, plaats, moment en instrument. Deze vier aspecten zijn overkoepelende termen die kenmerkend bleken bij het in kaart brengen van de sociaal-emotionele ontwikkeling en zullen daarom hier ook als leidraad gebruikt worden.

Persoon

Door het gebruik van verschillende bronnen kan de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters zo objectief mogelijk gemeten worden om een zo compleet mogelijk beeld te creëren (Payton, Weissberg, Durlak et al., 2008; Carter, Briggs-Gowan & Ornstein Davis, 2004). Binnen het hoofdaspect *persoon* kunnen de leerkracht, ouder en het kind als kenmerk onderscheiden worden.

De sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen moet geëvalueerd worden binnen een context van de cognitieve en taalkundige ontwikkeling (Carter, Briggs-Gowan & Ornstein Davis, 2004). Omdat de leerkracht op school bewust bezig is met het aanbieden van deze ontwikkelingsgebieden is de leerkracht geschikt om de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen te meten. De participatie van ouders kan uitkomst bieden om het gedrag thuis, naast het gedrag op school, in kaart te brengen en te vergelijken (Ponitz, McClelland, Matthews, Morrison, 2009; Carter, Briggs-Gowan & Ornstein Davis, 2004). Daarnaast oefenen ouders een grote invloed uit op jonge kinderen (Carter, Briggs-Gowan & Ornstein Davis, 2004). Sommige informatie over het kind, zoals de kennis van emoties, is alleen via het kind te verkrijgen. Daarom is het belangrijk om ook informatie uit het kind zelf te halen (Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major & Queenan, 2003).

Instrument

Binnen het hoofdaspect *instrument* kunnen observatie, directe assessment, een gestructureerd interview en een gestructureerde vragenlijst als kenmerk worden onderscheiden.

Onder naturalistische observatie wordt het observeren van gedrag in een natuurlijke context verstaan (Berk, 2009). De sociale ontwikkeling kan niet los worden gezien van de sociale context. Daarom is observatie een geschikte manier om de sociale ontwikkeling in kaart te brengen (Denham, 2006). Door het gebruik van de procedures *event sampling* of *time sampling* wordt het observeren systematisch en efficiënt (Berk, 2009). Onder direct assessment wordt één op één interactie tussen onderzoeker en kind verstaan (Denham et al., 2007). Door middel van direct assessment kan de onderzoeker al spelenderwijs specifiek informatie van het kind verkrijgen (Denham, Mitchell-Copeland, Strandberg, Auerbach & Blair, 1997). Met het gestructureerd interview wordt bedoeld dat aan elk individu mondeling dezelfde vragen worden gesteld op dezelfde manier (Berk, 2009). Onder gestructureerde vragenlijst wordt verstaan dat aan elk individu schriftelijk dezelfde vragen worden

gesteld op dezelfde manier (Berk, 2009). Door gestructureerde interviews en vragenlijsten af te nemen kan de informatie worden verkregen waar de onderzoeker van te voren specifiek naar op zoek was (Carter, Briggs-Cowan & Ornstein Davis, 2004). Daarnaast kunnen bij gestructureerde interviews en vragenlijsten kunnen alternatieve antwoorden worden aangeboden waardoor onderwerpen ter sprake kunnen komen waar de participanten anders niet aan hadden gedacht (Berk, 2009).

Omgeving

Het in kaart brengen van de sociaal-emotionele ontwikkeling dient in een natuurlijke omgeving (een voor het kind bekende omgeving) te gebeuren omdat kinderen zich dan veilig voelen en hun natuurlijke gedrag laten zien. Wel zullen verschillende contexten in deze natuurlijke omgeving bij het in kaart brengen moeten worden meegenomen (Bierman, Domitrovich, Nix, Gest, Welsh, Greenberg, Blair, Nelson & Gill, 2008; Denham, et al., 2003).

Moment

Het meten op regelmatige basis zorgt voor een compleet beeld en zorgt ervoor dat de evaluatie valide is en niet vanuit één meetmoment gegeneraliseerd wordt (Durlak et al., 2011; Denham, 2006; Crooks, Kane & Cohen, 1996). Minimaal twee keer per jaar moet gemeten worden, liever vaker vanwege de snelle ontwikkeling van jonge kinderen (Durlak et al., 2011).

Tabel 1

Kenmerken die het in kaart brengen van sociaal-emotionele ontwikkeling betrouwbaar maken

Hoofdaspect	Kenmerken
Persoon	Leerkracht
	Ouder
	Kind zelf
Instrument	Naturalistische observatie
	Direct assessment
	Gestructureerd interview
	Gestructureerde vragenlijst
Omgeving	Verschillende contexten in een natuurlijke omgeving
Moment	Regelmatige basis

Uit bovenstaand overzicht blijkt dat de literatuur verschillende aanwijzingen geeft om de sociaal-emotionele ontwikkeling op een betrouwbare manier in kaart te brengen. Daarnaast zal onderzocht worden welke manieren kleuterleerkrachten in de praktijk gebruiken om de sociaal-emotionele ontwikkeling in kaart te brengen en in hoeverre deze manieren betrouwbaar zijn. Beide aspecten samen leiden tot een overzicht bij de beantwoording van de volgende onderzoeksvraag: Op welke manieren kan de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters betrouwbaar in kaart worden gebracht?

Methoden

Participanten en context

De participanten in dit onderzoek zijn alle kleuterleerkrachten van School B. School B is een rooms-katholieke basisschool gelegen in de wijk De Berg Zuid in Amersfoort. Dit is een welvarende wijk. Uit gegevens van de gemeente Amersfoort blijkt dat het gemiddeld besteedbaar inkomen per huishouden in De Berg Zuid ongeveer twee keer zoveel is als het gemiddeld besteedbaar inkomen per huishouden in de rest van Amersfoort. De school heeft een overwegend autochtone populatie.

School B vindt het in kaart brengen en stimuleren van de sociaal-emotionele ontwikkeling belangrijk. Hiervoor gebruiken zij twee methoden. Om de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters in kaart te brengen maakt de school gebruik van de KIJK!. KIJK! is een ontwikkelingsvolgmodel voor kinderen in groep 1-2. Centraal bij KIJK! staat het observeren van kinderen bij activiteiten en in situaties die voor hen betekenisvol zijn. KIJK! is tevens een hulpmiddel bij het signaleren van onderwijsachterstanden en het rapporteren (Edux, 2014). Om de sociaal-emotionele ontwikkeling te stimuleren gebruikt de school de methode Kanjertraining. De Kanjertraining is bedoeld voor kinderen die thuis en/of op school "niet lekker in hun vel zitten". Het belangrijkste doel van de Kanjertraining is dat een kind positief over zichzelf en de ander leert denken. (Kanjertainingen, 2014).

School B is gekozen voor dit onderzoek omdat de school en met name de kleuterleerkrachten aangeven dat zij denken de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kleuters niet op een objectieve manier in kaart brengen. Zij zijn op zoek naar handvatten om dit op de juiste manier te doen. Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden is gekozen om alle acht kleuterleerkrachten van School B te laten participeren in het onderzoek. De acht kleuterleerkrachten zijn verdeeld over vijf kleuterklassen. Alle leerkrachten hebben een duo-collega. De participantgegevens zijn weergegeven in Tabel 2.

Tabel 2

Participantgegevens

Leerkracht	Leeftijd	Geslacht	Land van herkomst	Aantal jaar werkzaam in het onderwijs	Aantal jaar werkzaam als kleuterleerkracht
	$M = 48,625$			$M = 22,125$	$M = 18,625$
	$SD = 10,582$			$SD = 10,260$	$SD = 9,884$
1	56	Vrouw	Nederland	14	14
2	53	Vrouw	Nederland	28	25
3	48	Vrouw	Nederland	27	15
4	63	Vrouw	Nederland	35	32
5	42	Vrouw	Nederland	15	14
6	30	Vrouw	Nederland	7	5
7	41	Vrouw	Nederland	17	12
8	56	Vrouw	Nederland	34	32

Instrument

In dit onderzoek is gekozen voor het gebruik van semigestructureerde interviews. Bij deze vorm is sprake van een onderwerp met een aantal deelgebieden of verschillende aspecten. Het doel hiervan is dat de geïnterviewde vrijuit praat over deelonderwerpen, maar dat de interviewer zorgt dat alle onderwerpen aan bod komen (Brekelmans, persoonlijke communicatie, 2012). De interviews worden gevoerd aan de hand van een interviewschema (zie Bijlage 1) dat bestaat uit de onderdelen introductie, warming-up, main body of the interview, cool off en closure. De opbouw van het interview is te zien in Tabel 3. Bij deze opbouw is de indeling aangehouden van de kenmerken die het in kaart brengen van de sociaal-emotionele ontwikkeling betrouwbaar maken. Per kenmerk wordt aan de leerkracht gevraagd in hoeverre de school dit kenmerk toepast. Tevens is de categorie 'overig' toegevoegd om de participant de gelegenheid te geven om extra informatie te geven. Het onderdeel van de doelstelling dat betrekking heeft op het benoemen van de manieren die leerkrachten gebruiken om de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters betrouwbaar te onderzoeken, zal met behulp van dit interview geprobeerd bereikt te worden. In het interview kunnen aan de hand van de eerder genoemde kenmerken en de categorie *overig* alle manieren die de leerkracht gebruikt om de sociaal-emotionele ontwikkeling te onderzoeken gemeten worden.

Om de betrouwbaarheid te vergroten is gekozen om het interview bij meerdere bronnen, namelijk bij acht kleuterleerkrachten, af te nemen. Tevens is het instrument getest door het interview af te nemen bij een kleuterleerkracht van een andere school. Uit deze pilot bleek dat het begrip sociaal-emotionele ontwikkeling niet geheel duidelijk was voor de leerkracht. Daarom is besloten om voorafgaand aan het interview de leerkrachten het begrip uit te leggen aan de hand van de eerder beschreven definitie.

Design en procedure

Dit onderzoek betreft een beschrijvend onderzoek omdat één variabele zal worden beschreven. Omdat in dit onderzoek interviews worden gehouden kenmerkt het onderzoek zich als *survey research design*.

De interviews worden in de school uitgevoerd. Elk interview zal door de twee onderzoekers worden afgenomen. De ene onderzoeker leidt het interview en de andere onderzoeker maakt aantekeningen en vult eventueel aan. Tijdens de *main body* van het interview zal gebruik worden gemaakt van activiteiten om de geïnterviewde te stimuleren om over het gewenste onderwerp informatie te geven zoals stiltes laten vallen, doorvragen en samenvatten. De opbouw van het interview en de vooraf voorbereide vragen zijn voor alle participanten hetzelfde, maar omdat de interviews semigestructureerd zijn, zullen niet alle onderwerpen op dezelfde manier met elke participant worden besproken. De interviews worden opgenomen met een voicerecorder zodat de interviews getranscribeerd kunnen worden. Dit vergroot tevens de betrouwbaarheid omdat de interviews terug geluisterd kunnen worden. De voicerecorder wordt aangezet na de introductie, omdat de introductie al wordt uitgeschreven in het interviewschema. De transcripties worden gemaakt door de geluidsopnamen op de computer te beluisteren en tussentijds te pauzeren zodat de opnamen letterlijk overgetypt kunnen worden.

Tabel 3

Opbouw interview

Onderdeel	Onderwerp	Subonderwerp	Voorbeeldvraag	
Introductie	Algemene informatie interview	Doel		
		Registratie gegevens		
		Aard van het interview		
		Gelegenheid tot stellen van vragen		
Warming-up	Algemene gegevens participant	Leeftijd		
		Etniciteit		
		Opleiding		
		Werkzaam in (kleuter)onderwijs		
Main body	Onderwerp	Sociaal-emotionele ontwikkeling	Uitleg van begrip door interviewer.	
		Persoon	Leerkracht	Meet u de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen?
			Ouder	Hebben ouders een rol in het meten van de sociaal-emotionele ontwikkeling van hun kind?
			Kind zelf	Wordt het kind betrokken bij het in kaart brengen van zijn/haar sociaal-emotionele ontwikkeling?
	Overig	In welke mate worden andere personen betrokken bij het meten?		
	Plaats	Verschillende contexten in een natuurlijke omgeving	In welke omgeving(en) wordt gemeten?	
	Moment	Regelmatige basis	Hoe vaak wordt gemeten?	
	Instrument	Naturalistische observatie		Wordt de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kleuters gemeten via naturalistische observatie?
			Directe assessment	
			Gestructureerd interview	
Gestructureerde vragenlijst				
Overig		Wordt de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters op andere manieren gemeten dan de eerder beschreven methoden?		
Cool off	Inhoudelijke afsluiting	Aanvulling antwoorden		
		Vragen?		
Closure	Afsluiting	Bedanken voor medewerking		

Analyse

Om informatie die met behulp van de interviews is verkregen te analyseren, moeten de gegevens georganiseerd worden. Gegevens worden daardoor uit hun oorspronkelijke context gehaald en in een nieuwe context van een analyseschema geplaatst (Brekelmans, persoonlijke communicatie, 2012).

Om de interviews te kunnen analyseren werden de interviews open, axiaal en selectief gecodeerd. Deze activiteiten zorgen voor de uiteenrafeling (open en axiaal coderen) en de structurering (selectief coderen) van de gegevens. Bij het coderen onderscheidt de onderzoeker thema's of categorieën in de onderzoeksgegevens en benoemt deze met een code. Codes zijn een samenvattende notatie voor een stukje tekst, waarin de betekenis van dat fragment wordt uitgedrukt. Axiaal coderen staat voor de codering rond een as, oftewel rond een enkele categorie. Bij de open codering redeneert de onderzoeker vanuit de gegevens naar de codes, maar bij het axiaal coderen redeneert de onderzoeker veelal vanuit de codes naar de gegevens. Het eerste doel van axiaal coderen is uit te maken wat belangrijke en minder belangrijke elementen van het onderzoek zijn. Het tweede doel is het reduceren van de omvang van de gegevens en het aantal codes. Tijdens het selectief coderen worden de uiteengerafelde gegevens in elkaar geschoven en wordt structuur aangebracht. Dit vindt plaats aan het einde van het onderzoek. Hoofddoel van het selectief coderen is het op zoek gaan naar de kern en het groeperen van de andere thema's rond de kern (Boeije, 2005).

In de eerste fase, het open coderen, hebben de onderzoekers gezamenlijk de verzamelde gegevens zeer zorgvuldig gelezen en in fragmenten ingedeeld. Elk fragment kreeg een code. De codes zijn deels gebaseerd op de kenmerken uit Tabel 1 omdat deze kenmerken veel naar voren kwamen in de interviews. Omdat in deze tabel al een onderverdeling is te vinden, onder het kenmerk *persoon* vallen bijvoorbeeld de kenmerken *leerkracht*, *ouder* en *kind zelf*, werd deze verdeling ook aangehouden tijdens het coderen. Tijdens het open coderen werd dus al deels axiaal gecodeerd. Naast de codes die naar voren kwamen op basis van Tabel 1, werden veel fragmenten met een ander begrip gecodeerd. Dit leidde tot een beginnende codeboom.

Tijdens het axiaal coderen hebben de onderzoekers gezamenlijk structuur aangebracht in de lijst met codes. Uit de lijst met codes kwamen de codes *persoon*, *omgeving*, *moment* en *instrument* naar voren als hoofdcodes. Daarnaast werd in de interviews gesproken over betekenissen van begrippen en kwamen de meningen van de participanten naar voren. Daarom is gekozen om de codes *begrippen* en *meningen meten* als hoofdcodes in te delen. Deze zes hoofdcodes zijn verdeeld in meerdere subcodes waarvan sommige subcodes nog verder zijn onderverdeeld. Een voorbeeld hiervan: onder hoofdcodes *persoon* valt de code *duo-leerkracht*. Hieronder valt de code *uitwisseling met duo-leerkracht* en daaronder vallen de codes *schriftelijke overdracht* en *overleg over kinderen*. De hoofdcodes *instrument* bevat de meeste subcodes, onder andere *meten op gevoel*, *observeren*, *sociogram*, *oudergesprek* en *kindgesprek*. De volledige codeboom is te vinden in Bijlage 2.

Na het ontwikkelen van de codeboom hebben beide onderzoekers onafhankelijk van elkaar alle interviews gecodeerd met behulp van de codeboom. Hierna is de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid berekend door middel van procentuele overeenstemming. De gemiddelde procentuele overeenstemming was 74,585% ($SD = 6,775$). De onderzoekers hebben de

onafhankelijk gecodeerde interviews naast elkaar gelegd en overlegd. Hieruit bleek dat de onderzoekers het op sommige fragmenten wel met elkaar eens waren. Bij sommige fragmenten zijn de codes aangepast. Daarna is opnieuw de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid uitgerekend. De procentuele overeenstemming was toen 92,584% ($SD = 4,166$). Hieruit blijkt dat een hoge overeenstemming is bereikt tussen beide onderzoekers.

Resultaten

De resultaten zullen worden besproken aan de hand van de hoofdaspecten en kenmerken uit Tabel 1 en extra aspecten en kenmerken die uit de interviews naar voren zijn gekomen welke zijn verwerkt in de codeboom (zie Bijlage 2). Tijdens het selectief coderen zijn de onderzoekers op zoek gegaan naar de grote thema's die uit de interviews naar voren kwamen. Hieruit bleek dat de participanten vooral praatten over alles wat zij zien en hoe zij dit interpreteren (kopje: hoofdinstrument: observeren). De leerkrachten willen wat zij zien in de klas en het gevoel dat zij bij leerlingen hebben controleren. Dit controleren doen zij door middel van een ander persoon (kopje: controlemiddelen: personen) of door middel van een ander instrument dan observeren (kopje: controlemiddelen: instrumenten). Daarna worden de hoofdaspecten *omgeving* en *moment* kort besproken. Afgesloten zal worden met de meningen van de leerkrachten omtrent de sociaal-emotionele ontwikkeling en het in kaart brengen van deze ontwikkeling.

Hoofdinstrument: observeren

Om een indruk te krijgen van de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters gaven alle leerkrachten aan dat zij de hele dag door kijken. De leerkrachten zeiden dat zij alles opslaan in hun hoofd terwijl zij constant bezig zijn. Vervolgens nemen zij dit mee in de beoordeling van hoe de sociaal-emotionele ontwikkeling van een leerling verloopt. Dit blijkt uit de volgende citaten: "Dat je er dus het meeste meet door observeren en dat je daar een indruk krijgt" (Leerkracht 8), "Je kijkt en observeert eigenlijk gewoon hoe een kind is en reageert" (Leerkracht 4) en "Het is natuurlijk ook heel veel observatie, wat je ziet gebeuren en wat je registreert voor jezelf" (Leerkracht 8).

Uit de interviews zijn drie manieren geïnterpreteerd waarop door de leerkracht wordt gekeken. De eerste betreft tijdens de dagelijkse gang van zaken dingen zien gebeuren en die "opslaan in je hoofd" (Leerkracht 4). Dit betreft het onbewust zien van zaken die betrekking hebben op de sociaal-emotionele ontwikkeling. Verder zijn op basis van de gegevens uit de interviews twee andere manieren van 'zien' geïnterpreteerd die door de leerkrachten bewust worden ingezet. Ten eerste wordt algemeen geobserveerd: "Ik ga gewoon zo zitten kijken: wat gebeurt er nou eigenlijk? Gewoon, algemeen zonder dat er iets aan de hand is... Gewoon eens kijken van: hé, hoe werkt het nou?" (Leerkracht 1). Zes leerkrachten gaven aan deze manier van observeren in te zetten wanneer dit praktisch mogelijk is. Volgens Leerkracht 2 is voor deze manier van observeren geen aanleiding nodig, maar is zij "benieuwd naar hoe de leerlingen zich ten opzichte van elkaar bewegen". De tweede manier van observeren betrof het specifiek observeren: "Soms is het gericht als je denkt van, dit kind wil ik gewoon even goed bekijken. Dan ga ik daar wel even wat gericht naar kijken" (Leerkracht 5).

De observaties van de leerkrachten worden per leerling geregistreerd in observatie instrument

KIJK!. Dit betreft niet alleen de sociaal-emotionele ontwikkeling, maar ook andere ontwikkelingsgebieden zoals reken- en taalontwikkeling en motoriek. Het gebied sociaal-emotionele ontwikkeling wordt in KIJK! onderverdeeld in vijf punten, namelijk zelfbeeld, relatie met volwassenen, relatie met andere kinderen, spelontwikkeling en taakgerichtheid en zelfstandigheid. Bij elk punt staat in KIJK! beschreven wat de leerling bij een bepaalde leeftijd dient te beheersen. Vervolgens kan worden aangevinkt of een leerling dit wel of niet beheerst. Dit invullen gebeurt op basis van observaties. De leerkrachten vullen de KIJK! samen met hun duo-collega in. Leerkracht 6 gaf aan speciale lijstjes ontwikkeld door KIJK! te gebruiken tijdens het observeren. Hierop kan worden aangevinkt of een leerling iets wel of niet beheerst.

Controlemiddelen: personen

Het observeren speelt volgens alle geïnterviewde leerkrachten een grote rol bij het in kaart brengen van de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters. Daarnaast geven alle leerkrachten aan het prettig te vinden om hun gevoel te kunnen toetsen. Zij doen dit bijvoorbeeld door te overleggen met een ander persoon of door iemand anders te laten kijken naar het kind.

De belangrijkste persoon die door alle leerkrachten werd genoemd is de duo-leerkracht. Alle geïnterviewde leerkrachten hebben een duo-collega waarmee zij de klas draaien. Alle leerkrachten hebben overleg over hun leerlingen met hun duo. Volgens Leerkracht 7 is dit nuttig omdat “twee verschillende personen kunnen een ander persoon anders ervaren”. Daarnaast zegt Leerkracht 7 dat “hoe een leerling zich sociaal-emotioneel laat zien of uit kan dan ook te maken hebben met de leerkracht die op dat moment voor de groep staat”. Vijf leerkrachten geven expliciet aan dat zij het prettig vinden om het beeld of het gevoel dat zij hebben van de sociaal-emotionele ontwikkeling van een bepaalde leerling te controleren bij de duo-leerkracht: “Want je bespreekt dan altijd wel kinderen en als je ziet dat een kind zo is dan vind dat ook wel prettig om even te delen met de ander van: zie jij dat ook zo?” (Leerkracht 4) en “Ik vind sowieso dat het een toevoeging is in die zin, je kan het zelf anders zien” (Leerkracht 5).

Alle leerkrachten gaven aan dat bij problemen in de sociaal-emotionele ontwikkeling die niet door de leerkracht zelf of haar duo kunnen worden herkend of kunnen worden aangepakt iemand anders wordt ingeschakeld: “Of het moet op een gegeven moment zo ernstig worden dan ga je een stap hoger” (Leerkracht 7). Alle leerkrachten noemen hierbij de naam van de intern begeleider: “Als er echt iets opvallends is bespreek je het met de ib-er” (Leerkracht 5). Ook collega’s worden genoemd: “Ja, vooral als dingen opvallen in het begin, heb ik het er wel met J. over of met degenen die samen met jou buiten zitten die het kind ook goed kent” (Leerkracht 5). Mocht dit niet werken dan worden pas externen zoals een orthopedagoog of ergotherapeut ingeschakeld.

Op basis van de gegevens verkregen uit de interviews kan gesteld worden dat de leerkrachten de ouders een kleine rol toe bedelen bij het in kaart brengen van de sociaal-emotionele ontwikkeling van hun leerlingen. Als leerlingen opvallend gedrag laten zien wordt door alle leerkrachten met ouders besproken hoe dit thuis gaat: “Want je gaat wel navraag doen op een gegeven moment met name als er uitval is van: ‘Goh, wij zien dit. Ervaren jullie dat hetzelfde?’” (Leerkracht 7) Vervolgens wordt, waar nodig, besproken hoe de sociaal-emotionele ontwikkeling verder gestimuleerd gaat worden. In een

schooljaar worden per leerling twee keer tien-minuten-gesprekken met ouders gevoerd. Dit gaat niet alleen over de sociaal-emotionele ontwikkeling: “Als er niks bijzonders is dan bespreek je dat ook niet echt met ouders eigenlijk” (Leerkracht 4).

Controlemiddelen: instrumenten

Naast de eerder genoemde personen die de leerkrachten als controlemiddel gebruiken, werden in de interviews vijf instrumenten genoemd om de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters in kaart te brengen.

Een manier om de sociaal-emotionele ontwikkeling in kaart te kunnen brengen die door alle leerkrachten werd genoemd is het sociogram. Het sociogram wordt gemaakt door alle leerlingen te vragen met wie zij wel of niet graag spelen en wel of niet graag werken. Over het nut van de sociogram verschilden de meningen van de leerkrachten: “Maar ik vind het sociogram wel heel handig. Je hebt wel heel goed zicht op hoe de verhoudingen liggen in de klas” (Leerkracht 3) en

“En ik denk dat je als je de hele dag met ze in de klas bent en in de groep bent, dat je wel ziet welke kinderen er sterk naar elkaar toe trekken, welke elkaar goed aanvoelen en aanvullen en welke kinderen dat minder hebben. Dus dat sociogram is voor mij niet echt eh, dat ik denk van dat vind ik een heel betrouwbaar iets” (Leerkracht 8).

De tweede manier die door alle leerkrachten werd genoemd is het kindgesprek. Alle leerkrachten geven aan één-op-één gesprekken met leerlingen te hebben. De mate waarin dit gestructureerd is verschilt. Door de intern begeleider zijn richtlijnen opgesteld voor het voeren van kindgesprekken, maar alle leerkrachten voeren deze gesprekken op hun eigen manier. Ze geven aan dit op gevoel te doen “omdat ieder kind anders is” (Leerkracht 7 en 8). Ook de mate waarin volgens de leerkrachten iets uit de kindgesprekken gehaald kan worden verschilt: “En het schoot ook niet echt op want het kind vond dat het allemaal prima ging. Ik had een heel ander idee ervan” (Leerkracht 8) en “Die kindgesprekken zijn wel nuttig.” (Leerkracht 3 en 7). Volgens Leerkracht 7 kan het nut van een kindgesprek ook erg per kind verschillen: “Hier heeft de leeftijd en het referentiekader van een leerling ook mee te maken”.

De derde manier die wordt genoemd is het direct assessment. Dit kan individueel gebeuren of in een groepje. Volgens Leerkracht 5 kan “door het creëren van een bepaalde situatie, bijvoorbeeld in de vorm van een spelletje, kan worden geobserveerd hoe bepaalde leerlingen reageerden of hoe de groep zich op dat moment verhield”. Vijf leerkrachten gaven aan wel eens een spelletje met een leerling te doen om zo meer te weten te komen over zijn sociaal-emotionele ontwikkeling. De methode Kanjertraining wordt bijvoorbeeld gebruikt om spelletjes uit te halen waarmee de sociaal-emotionele ontwikkeling in kaart kan worden gebracht. De Kanjertraining werd door alle leerkrachten genoemd. Leerkracht 8 zegt hierover: “Daar haal je dingen uit van: hee, die voelt zich hier nog niet helemaal veilig. En anderen die zich vol overgave, weet je. Nou, dat soort dingen allemaal”. Het direct assessment en daarbij aansluitend de Kanjertraining lijken door de leerkrachten gebruikt te worden in een cyclus. De leerkrachten gebruiken materiaal uit de Kanjertraining naar aanleiding van hun observaties en zij grijpen de spelsituaties uit de Kanjertraining weer aan om te observeren.

Naast het sociogram, het kindgesprek en het assessment maken de leerkrachten van nog een aantal instrumenten gebruik om de sociaal-emotionele ontwikkeling in kaart te brengen. Als een kleuter nieuw op school komt wordt in een kennismakingsgesprek met ouders de Sidi R vragenlijst ingevuld. Het SiDi R protocol is een signalerings- en diagnoseprotocol voor leerlingen van groep 1 t/m 8. School B gebruikt het SiDi R protocol om informatie te verkrijgen over kenmerken van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong en (hoog)begaafde kinderen (de Bruin-de Boer & Kuipers, 2004). Tot slot laat Leerkracht 1 de leerlingen tekeningen maken van hun familie om haar observaties of gevoel te toetsen.

Omgeving en moment

Alle leerkrachten gaven aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van hun leerlingen overal waar zij zijn met hun leerlingen in kaart te brengen. Hiermee wordt onder andere het klaslokaal, het schoolplein en de gymzaal bedoeld. Ook van de andere instrumenten wordt gebruik gemaakt binnen de school. De leerkrachten van School B gaan niet op huisbezoek.

Het observeren van leerlingen doen de leerkrachten “de hele dag door” (Leerkracht 1). Twee keer per jaar vullen de leerkrachten de KIJK! in. Op basis hiervan worden twee keer per jaar tien minuten gesprekken gehouden met ouders. Ook het sociogram wordt twee keer per jaar afgenomen.

In kaart brengen van sociaal-emotionele ontwikkeling

In de interviews is de vraag gesteld in hoeverre de leerkrachten de huidige middelen om de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters in kaart te kunnen brengen voldoende en objectief genoeg vinden. Alle leerkrachten gaven aan dat zij geen behoefte hebben aan een extra instrument om de sociaal-emotionele ontwikkeling in kaart te brengen. Dit lijkt twee redenen te hebben: De eerste reden betreft de onduidelijkheid van het begrip sociaal-emotionele ontwikkeling. Doordat de sociaal-emotionele ontwikkeling een groot gebied betreft en complex is, laat het zich niet in één meetinstrument vatten: “Maar waarom zou je het willen meten? Hoe kan je het ooit meten?” (Leerkracht 1), “Ik weet niet of je het kan meten” (Leerkracht 6), “Het is inderdaad niet in één zinnetje te vatten. Een heel ruim begrip natuurlijk. Je kunt het niet echt meten” (Leerkracht 2) en “Het is allemaal, hoe zeg je dat, subjectief. Allemaal gevoelsmatig” (Leerkracht 1). Alle leerkrachten geven aan veel te doen op gevoel, aangevuld met de instrumenten die beschikbaar zijn. Leerkracht 5 geeft aan dat zij door haar ervaring vertrouwt op haar gevoel en dat haar gevoel meestal ook juist is.

Naast de grootte van de sociaal-emotionele ontwikkeling lijkt nog een andere reden ten grondslag te liggen aan het ontbreken van een voorkeur voor een ander hulpmiddel om de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters in kaart te kunnen brengen. Dit heeft betrekking op de praktische uitvoerbaarheid van een nieuw middel. Door de drukte tijdens de dagelijkse gang van zaken in de kleuterklas zijn de kleuterleerkrachten van mening dat een ander middel van observatie praktisch niet haalbaar is. Drie leerkrachten geven dit expliciet aan. Leerkracht 3 zegt hierover:

“Ik vind het een heel gedoe. Dan moet je weer met een plaatje en dan moet je dat weer bijhouden. Ik vind dat altijd... Je zit er met dertig. Dus iets van meten is misschien handig, maar ja, je ziet ook heel veel.”

Alle leerkrachten geven aan dat bij leerlingen die zich op basis van het gevoel van de leerkracht en de maatstaven van de observaties uit de KIJK! “normaal” ontwikkelen geen behoefte is om de sociaal-emotionele ontwikkeling extra in kaart te brengen. Twee leerkrachten geven expliciet aan deze behoefte wel te hebben bij sociaal-emotioneel zwakke leerlingen of leerlingen die opvallend gedrag vertonen:

“Ik zou bijvoorbeeld, ik zou het meer richten op kinderen die opvallen of waarvan je je zorgen maakt of... Dat je daar meer van in kaart... Dan zou ik het nog wel fijn vinden, als je daar meer van in kaart zou kunnen brengen.” (Leerkracht 5)

Discussie

In dit artikel werd door middel van literatuuronderzoek en het interviewen van acht kleuterleerkrachten de onderzoeksvraag *Op welke manieren kan de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters betrouwbaar in kaart worden gebracht?* beantwoordt. Uit de resultaten zijn verschillende manieren naar voren gekomen om de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters in kaart te brengen. De onderzoeksvraag zal worden beantwoord door te beschrijven in hoeverre deze manieren door de literatuur als betrouwbaar worden gezien. Hierbij wordt gebruik gemaakt van de drie voorwaarden om betrouwbaarheid te vergroten van Long en Johnson (2000) en van de hoofdaspecten en kenmerken uit Tabel 1. Per manier van in kaart brengen van de sociaal-emotionele ontwikkeling zal worden besproken hoe deze manier op School B wordt gebruikt, wat de literatuur zegt over de betrouwbaarheid van deze manier en wat de overeenkomsten en verschillen zijn tussen de praktijk van School B en de literatuur. Verschillen zullen worden verklaard. Vervolgens zullen beperkingen van het onderzoek en implicaties van de resultaten worden besproken.

Betrouwbaarheid van manieren om sociaal-emotionele ontwikkeling in kaart te brengen

Observeren. Uit de resultaten bleek dat de geïnterviewde leerkrachten de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kleuters vooral in kaart brengen door middel van observeren. Zij doen dit vooral op gevoel. Observatie is een geschikte manier om de sociale ontwikkeling in kaart te brengen (Denham, 2006). Door gebruik te maken van de procedures *event sampling* of *time sampling* wordt het observeren systematisch en efficiënt (Berk, 2009). Dit vergroot ook de betrouwbaarheid. Daarnaast kan de betrouwbaarheid worden vergroot door twee personen gelijktijdig te laten waarnemen (equivalentie). Uit deze informatie blijkt dat het goed is dat de leerkrachten van School B gebruik maken van observaties. Zij observeren echter niet op een betrouwbare manier. Een verklaring hiervoor is de praktische haalbaarheid. De leerkrachten geven aan geen tijd te hebben om op een gestructureerde manier te observeren. Ook gelijktijdig waarnemen is praktisch niet mogelijk omdat hier geen mankracht voor is.

Sociogram. Uit de resultaten bleek dat de leerkrachten twee keer per jaar een sociogram afnemen bij de leerlingen. Het sociogram is bedoeld om de sociale verhoudingen binnen de groep zichtbaar te maken. Volgens Leung en Silberling (2006) is het sociogram een nuttig en betrouwbaar meetinstrument. Echter, omdat jonge kinderen de neiging hebben om meer wisselende vriendschappen te hebben, zijn de resultaten verkregen uit het sociogram voor kleuters minder

betrouwbaar. Uit deze informatie blijkt dat het sociogram zowel door de literatuur als door sommige leerkrachten als nuttig wordt beschouwd. Echter blijkt ook uit de literatuur en uit de verklaring van enkele leerkrachten dat het sociogram bij kleuters niet betrouwbaar genoeg is.

Kindgesprek. Uit de resultaten is gebleken dat de leerkrachten regelmatig gebruik maken van kindgesprekken om de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen in kaart te brengen. Soms verlopen deze kindgesprekken volgens een vaste opbouw. De kindgesprekken die op deze manier verlopen voldoen aan de eerder beschreven operationalisatie van het begrip *gestructureerd interview*. De betrouwbaarheid van deze gestructureerde interviews kan worden vergroot door te zorgen voor equivalentie. Uit de resultaten is niet gebleken dat de kleuterleerkrachten van School B hier bewust voor proberen te zorgen. Dit kan worden verklaard omdat gestructureerde interviews bij jonge kinderen lastig zijn om af te nemen. Daarnaast zijn de leerkrachten van School B nog te weinig geïnformeerd over de vaste opbouw van het kindgesprek.

Direct assessment. Uit de resultaten blijkt dat de kleuterleerkrachten van School B gebruik maken van assessments. Volgens de eerder beschreven operationalisatie wordt hiermee één op één interactie tussen onderzoeker en kind bedoeld (Denham et al., 2007). Uit de resultaten blijkt dat de leerkrachten, naast één op één interactie met een kind, ook bewust situaties creëren om de sociaal-emotionele ontwikkeling in kaart te brengen met een groepje kinderen. De onderzoekers hebben ervoor gekozen om ook deze manier van *in kaart brengen* te scharen onder assessment. De betrouwbaarheid van assessment kan worden vergroot door de spelletjes later nogmaals te herhalen, eventueel geobserveerd door de duo-leerkracht. Het is hierbij de bedoeling dat de resultaten hetzelfde blijven (consistentie). Uit de resultaten blijkt niet dat de leerkrachten proberen te zorgen voor consistentie. Zij geven de lessen van de Kanjertraining maar interpreteren de resultaten op gevoel. De leerkrachten maken geen gebruik van een vaste manier om te checken of de gestelde doelen van de Kanjertraining op sociaal-emotioneel gebied behaald zijn.

Vragenlijst. Uit de resultaten blijkt dat de leerkrachten gebruik maken van één vragenlijst: SiDi R. Gestructureerde en gestandaardiseerde vragenlijsten zijn zoals eerder beschreven betrouwbaar (Carter et al., 2004; Berk, 2009). Op School B wordt echter maar één keer een vragenlijst afgenomen. De leerkrachten doen dit vooral omdat de directie van de school dit verplicht. Zij weten zelf niet goed het nut van de vragenlijst. De leerkrachten gebruiken de vragenlijst om een beeld te krijgen over de voorschoolse ontwikkeling van het kind. Verder wordt de vragenlijst niet meer gebruikt.

Tekeningen. Tot slot blijkt uit de resultaten dat één leerkracht haar leerlingen tekeningen van hun familie laat maken om de sociaal-emotionele ontwikkeling in kaart te brengen. Pianta, Longmaid en Ferguson (1999) hebben onderzoek verricht naar in hoeverre men familietekeningen van kinderen kan gebruiken om iets over de sociaal-emotionele ontwikkeling betrouwbaar in kaart te brengen. Uit de resultaten bleek dat niet significant is gebleken dat familietekeningen gemaakt door kinderen betrouwbaar geïnterpreteerd kunnen worden. De betreffende leerkracht van School B vindt de kindertekeningen wel nuttig, maar de resultaten die zij eruit haalt zijn vooral op gevoel gebaseerd.

Persoon. Uit de resultaten blijkt dat gebruik wordt gemaakt van verschillende personen om de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kleuters in kaart te brengen, namelijk: de leerkracht, duo-leerkracht, intern begeleider, collega, externen zoals orthopedagoog, ouders en het kind zelf. Door het

gebruik van verschillende bronnen kan de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kleuters zo objectief mogelijk gemeten worden om zo een compleet mogelijk beeld te creëren (Payton et al., 2008; Carter et al., 2004). Hierdoor wordt de consistentie en equivalentie vergroot. Uit deze informatie blijkt dat de leerkrachten op deze manier zorgen voor meer betrouwbaarheid bij het in kaart brengen van de sociaal-emotionele ontwikkeling. De leerkrachten geven aan het zelf prettig te vinden om hun gevoel te toetsen bij andere personen. Dit wordt vooral gedaan bij sociaal zwakke leerlingen.

Omgeving. Uit de resultaten blijkt dat de leerkrachten het in kaart brengen van de sociaal-emotionele ontwikkeling doen binnen en rondom de school. Volgens Bierman et al. (2008) en Denham et al. (2003) dient het meten van sociaal-emotionele ontwikkeling te gebeuren in een natuurlijke omgeving en in verschillende contexten (Denham, 2006). De leerkrachten van School B zorgen op deze manier voor meer betrouwbaarheid omdat de schoolomgeving voor het kind een bekende omgeving is.

Moment. Uit de resultaten is gebleken dat de leerkrachten van School B de hele dag door observeren. De KIJK! wordt twee keer per jaar ingevuld, het sociogram wordt twee keer per jaar afgenomen en twee keer per jaar worden oudergesprekken gevoerd. Het meten op regelmatige basis (minimaal twee keer per jaar) zorgt voor een compleet beeld en zorgt ervoor dat de evaluatie valide is (Durlak et al., 2011; Denham, 2006; Crooks et al., 1996). Op basis van deze informatie kan gezegd worden dat de leerkrachten van School B de stabiliteit, en daarmee de betrouwbaarheid, vergroten door op regelmatige basis de sociaal-emotionele ontwikkeling in kaart te brengen.

Beperkingen

Validiteit. Een beperking van dit onderzoek betreft de in het geding gekomen validiteit. Long en Johnson (2000) stellen dat de validiteit de mate is waarin een meetinstrument meet wat bedoeld is om te meten. Validiteit wordt normaliter vastgesteld door het in ogenschouw nemen van de volgende drie aspecten: inhoudsvaliditeit, criteriumvaliditeit en begripsvaliditeit (Long & Johnson, 2000). De focus ligt hier op begripsvaliditeit. Hierbij wordt gekeken in hoeverre de resultaten die met behulp van een meetinstrument zijn verkregen werkelijk een indicatie zijn voor het construct ofwel begrip waarover uitspraken gedaan zullen worden. Hierbij wordt de vraag gesteld: Meten alle uit de resultaten verkregen middelen om de sociaal-emotionele ontwikkeling te meten wel daadwerkelijk de sociaal-emotionele ontwikkeling? Zowel uit de literatuur als uit de resultaten is gebleken dat de sociaal-emotionele ontwikkeling een groot gebied betreft en erg complex is. Het is een zeer breed begrip waarvoor geen eenduidige definitie is. In dit onderzoek is niet aan de leerkrachten gevraagd om hun definitie van sociaal-emotionele ontwikkeling te geven. Dit is voor vervolgonderzoek wel aan te raden, omdat dan duidelijker wordt of de gebruikte instrumenten door de leerkrachten aansluiten bij de definitie van het begrip. Hoe meten de leerkrachten de sociaal-emotionele ontwikkeling volgens hun eigen definitie? Ook rijst de vraag of het ooit mogelijk is om resultaten te verkrijgen die werkelijk een volledige indicatie zijn voor de manier waarop de sociaal-emotionele ontwikkeling kan worden gemeten. Omdat de sociaal-emotionele ontwikkeling erg breed is zal waarschijnlijk geen enkel instrument exact de sociaal-emotionele ontwikkeling in kaart kunnen brengen. In dit onderzoek is door middel van literatuuronderzoek en door het interviewen van leerkrachten echter wel getracht om tot

een zo volledig mogelijk overzicht te komen van manieren om de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters betrouwbaar in kaart te brengen.

Grootte van de steekproef. Een andere beperking van dit onderzoek is de kleine steekproef. Acht kleuterleerkrachten geven inzichten over de manieren waarop de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters kan worden gemeten, maar het begrenst de generalisatie van de informatie verkregen uit de interviews. Daarnaast wordt de generalisatie van deze informatie ook begrensd door de op School B aanwezige populatie leerlingen. Dit betreft een overwegend autochtone populatie. De school staat dan ook in een welvarende wijk. De informatie zal dan ook gevalideerd dienen te worden in een grotere populatie met meer kleuterleerkrachten op verschillende basisscholen.

Implicaties

Dit onderzoek is op verschillende manieren betekenisvol geweest. Niet eerder werd een overzicht gegeven van manieren om de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters betrouwbaar in kaart te brengen. Dit overzicht kan worden gebruikt om het begrip *sociaal-emotionele ontwikkeling* nog verder te specificeren zodat zowel in de wetenschap als in de praktijk een eenduidig beeld bestaat over dit begrip. Daarnaast kan het overzicht gebruikt worden om nog gedetailleerder te onderzoeken hoe de manieren om de sociaal-emotionele ontwikkeling te meten betrouwbaar in kaart kunnen worden gebracht. In dit onderzoek zijn resultaten uit de praktijk naar voren gekomen die laten zien in hoeverre instrumenten kunnen worden gebruikt in de praktijk. Het laat de kanttekeningen en moeilijkheden van de instrumenten zien. Voor vervolgonderzoek is het interessant om aanwijzingen te vinden om de theorie naar de praktijk te kunnen brengen zodat het voor leerkrachten theoretisch en praktisch haalbaar is om de sociaal-emotionele ontwikkeling op een betrouwbare en valide manier in kaart te brengen.

Referenties

- Berk, L. (2009). *Child development*. Boston: Pearson International Edition.
- Bierman, K.L., Domitrovich, C.E., Nix, R.L., Gest, S.D., Welsh, J.A., Greenberg, M.T., Blair, C., Nelson, K.E., & Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: the Head Start REDI program. *Child Development, 79*(6), 1802-1817. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01227.x
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Bruin-de Boer, A., de & Kuipers, J. (2004). *SiDi R protocol. Handleiding*. Leeuwarden: Eduforce. Ontleend aan <http://hoogbegaafdheid.slo.nl/links/literatuur/00036/>
- Campos, J. J., Frankel, C. B., & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child development, 75*, 377-394. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00681.x
- Carter, A.S., Briggs-Gowan, M.J., & Ornstein Davis, N. (2004). Assessment of young children's social-emotional development and psychopathology: recent advances and recommendations for practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(1), 109-134. doi: 10.1046/j.0021-9630.2003.00316.x
- Crooks, T.J., Kane, M.T., Cohen, A.S. (1996). Threats to the valid use of assessments. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 3*(3), 265-285. doi: 10.1080/0969594960030302
- Denham, S.A. (2006). Social emotional competence as support of school readiness: what is it and how do we assess it? *Early Education and Development, 17*(1), 57-89. doi: 10.1207/s15566935eed1701_4
- Denham, S.A., Bassett, H., Mincic, M., Kalb, S., Way, E., Wyatt, T., & Segal, Y. (2012). Social-emotional learning profiles of preschoolers' early school success: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences, 22*(2), 178-189. doi:10.1016/j.lindif.2011.05.001
- Denham, S.A., Blair, K.A., DeMulder, E., Levitas, J., Swayer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development, 74*(1), 238-256. doi: 10.1111/1467-8624.00533
- Denham, S.A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S., & Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: direct and indirect effects. *Motivation and Emotion, 21*(1), 65-86. doi: 10.1023/A:1024426431247
- Domitrovich, C.E., Cortes, R.C., & Greenberg, M.T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: a randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of Primary Prevention, 28*(2), 67-91. doi: 10.1007/s10935-007-0081-0
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & Schellinger, K.B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Edux (2014). *KJK-registratie*. Verkregen op 15-02-2014. Ontleend aan http://www.edux.nl/onderwijsorganisaties/vve/observatie___registratie/kijk_registratie.html

- Eisenberg, N., Eggum, N.D., & Di Gunta, L. (2010). Empathy-related responding: associations with prosocial behavior, aggression, and intergroup relations. *Social Issues and Policy Review*, 4(1), 143-180. doi:10.1111/j.1751-2409.2010.01020.x
- Farver, J. M., L& Branstetter, W. H. (1994). Preschoolers' prosocial responses to their peers' distress. *Developmental Psychology*, 30, 334-341. doi:10.1037/0012-1649.30.3.334
- Findlay, L.C., Girardi, A., & Coplan, R.J. (2006). Links between empathy, social behavior, and social understanding in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 347-359. doi:10.1016/j.ecresq.2006.07.009
- Gravetter, F.J., & Forzano, L.-A. B. (2009). *Research Methods for the Behavioral Sciences*. Belmont: Wadsworth.
- Harter, S. (2006). The self. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol, 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 505-570). Hoboken, NJ: Wiley. Ontleend aan http://books.google.nl/books?hl=en&lr=&id=sg4Qr7qZrXYC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Handbook+of+child+psychology:+Vol,+3.+Social,+%09emotional,+and+personality+development+&ots=YzlejSWnpL&sig=qg6UyJGaJWn1mWwTXyog6UMdj4Y&redir_esc=y#v=onepage&q=Handbook%20of%20child%20psychology%3A%20Vol%2C%203.%20Social%2C%20%09emotional%2C%20and%20personality%20development&f=false
- Kanjertrainingen (2014). *Algemene informatie Kanjertraining*. Verkregen op 15-02-2014. Ontleend aan <http://www.kanjertraining.nl/informatie-voor-ouders/algemene-informatie>
- Leung, B.P., & Silberling, J. (2006). Using Sociograms to Identify Social Status in the Classroom. *The California School Psychologist*, 11, 57-61. doi:10.1007/BF03341115
- Long, T., & Johnson, M. (2000). Rigour reliability and validity in qualitative research. *Clinical effectiveness in nursing* 4(1), 30-37. Ontleend aan <http://www.sciencedirect.com.proxy.library.uu.nl/science/article/pii/S1361900400901067#>
- Mason, J. (1996). *Qualitative researching*. Londen: Sage.
- Nieuwland, J., & Bax, A. (2012). Het jonge kind in beeld. *Marktplaats*, 17, 12-14. Ontleend aan http://www.agora.nu/onderwijs/marktplaats/Documents/Marktplaats_17.pdf#page=12
- Payton, J., Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B., & Pachan, M. (2008). *The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eight-Grade Students. Findings from Three Scientific Reviews*. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). Ontleend aan <http://eric.ed.gov/?id=ED505370>
- Pellegrini, A.D., & Glickman, C.D. (1990). Measuring Kindergartners' Social Competence. *Young Children*, 45(4), 40-44. Ontleend aan <http://eric.ed.gov/?id=EJ409111>
- Pianta, R.C., Longmaid, K., & Ferguson, J. (1999). Attachment-Based Classifications of Children's Family Drawings: Psychometric Properties and Relations With Children's Adjustment in Kindergarten. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(2), 244-255. doi: 10.1207/s15374424jccp2802_11

- Ponitz, C.C., McClelland, M.M., Matthews, J.S., & Morrison, F.J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology, 45*(3), 605-619. doi: 10.1037/a0015365
- Raver, C.C., & Knitzer, J. (2002). Ready to Enter: What Research Tells Policymakers About Strategies to Promote Social and Emotional School Readiness Among Three- and Four-Year-Old Children. *Promoting the Emotional Well-Being of Children and Families Policy Paper, 3*, 1-24. Ontleend aan <http://academiccommons.columbia.edu/catalog/ac:127551>
- Rhoades, B.L., Warren, H.K., Domitrovich, C.E., & Greenberg, M.T. (2011). Examining the link between preschool social-emotional competence and first grade academic achievement: The role of attention skills. *Early childhood research quarterly, 26*(2), 182-191. doi: 10.1016/j.ecresq.2010.07.003
- Salisch, M., von. (2001). Children's emotional development: Challenges in their relationships to parents, peers and friends. *International Journal of Behavioral Development, 25*(4), 310-319. doi: 0.1080/01650250143000058
- Sarason, I. G. (1980). *Test anxiety: Theory, research, and applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Scott Heller, S., Rice, J., Boothe, A., Sidell, M., Vaughn, K., Keyes, A., & Nagle, G. (2012). Social-Emotional Development, School Readiness, Teacher-Child Interactions, and Classroom Environment. *Early Education & Development, 23*(6), 919-944. doi: 10.1080/10409289.2011.626387
- Stichting Leerplan Ontwikkeling (2013). *Schema: Inhoud sociaal-emotionele ontwikkeling*. Verkregen op 23-12-2013. Ontleend aan <http://sociaalemotioneel.slo.nl/thema/algemeen/onderwerpen/>
- Zins, J.E., & Elias, M.J. (2007). Social and Emotional Learning: Promoting the Development of All Students. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 17*(2-3), 233-255. doi: 10.1080/10474410701413152

Bijlage 1: interviewschema

Introductie

(naam participant), wat fijn dat je wil meewerken aan ons onderzoek. We zullen je eerst wat informatie geven over de aanleiding en de opbouw van dit interview. Zoals je weet volgen wij de Academische Lerarenopleiding. Hiervoor schrijven wij een bachelorscriptie. In overleg met Marieke hebben we gekozen om onderzoek te doen naar het meten van de sociaal-emotionele ontwikkeling bij kleuters. Door middel van dit interview hopen we erachter te komen hoe de kleuterleerkrachten van deze school de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kleuters in kaart brengen.

Diana/Elianne zal het interview afnemen en Elianne/Diana zal aantekeningen maken en eventueel aanvullen. Het interview zal worden opgenomen zodat we het later kunnen uitschrijven. Het interview bestaat uit open en gesloten vragen. Heb je nog vragen?

Warming-up

- Hoe oud ben je?
- Welke opleiding(en) heb je gedaan?
- Hoe lang ben je al werkzaam in het onderwijs? En hoe lang als kleuterleerkracht?

Main body

- Het interview zal gaan over de sociaal-emotionele ontwikkeling. Het is misschien handig dat wij dit begrip eerst definiëren zodat we het over hetzelfde begrip hebben. De sociaal-emotionele ontwikkeling refereert naar de groeiende vaardigheid van kinderen om emoties te ervaren, reguleren en uiten, om nauwe en veilige interpersoonlijke relaties te vormen, om de omgeving te ervaren en om te leren.
- Meet je de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen? Doe je dit alleen of samen met je duo?
- Hebben ouders een rol in het meten van de sociaal-emotionele ontwikkeling? Zo ja, welke rol?
- Wordt het kind betrokken bij het meten van de sociaal-emotionele ontwikkeling? Zo ja, hoe?
- Worden andere personen betrokken bij het meten van de sociaal-emotionele ontwikkeling? Zo ja, hoe?
- In welke omgeving(en) wordt de sociaal-emotionele ontwikkeling gemeten?
- Hoe vaak wordt de sociaal-emotionele ontwikkeling gemeten?
- Wordt de sociaal-emotionele ontwikkeling gemeten via naturalistische observatie? (Eventuele uitleg van het begrip: naturalistische observatie is het observeren van gedrag in een natuurlijke context.)
- Wordt de sociaal-emotionele ontwikkeling gemeten via directe assessments? (Eventuele uitleg van het begrip: direct assessment is de één op één interactie tussen de onderzoeker (leerkracht) en het kind.)
- Wordt de sociaal-emotionele ontwikkeling gemeten via gestructureerde interviews? (Eventuele uitleg van het begrip: bij een gestructureerd interview wordt aan elk individu dezelfde vragen gesteld op dezelfde manier.)

Manieren om de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters betrouwbaar in kaart te brengen

- Wordt de sociaal-emotionele ontwikkeling gemeten via vragenlijsten? (Eventuele uitleg van het begrip: bij een gestructureerd interview wordt aan elk individu dezelfde vragen gesteld op dezelfde manier.)
- Wordt de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters op andere manieren gemeten dan de eerder bevroegde methoden? Zo ja, welke manieren?

Cool off

- Wil je je eerder gegeven antwoorden nog aanvullen?
- Heb je nog vragen?

Closure

- Nogmaals heel erg bedankt voor je medewerking.

Bijlage 2: Codeboom

Begrippen	1.
- Sociaal-emotionele ontwikkeling	1.1
o Breed begrip	1.1.1
o Onduidelijk	1.1.2
- Meten	1.2
Meningen meten	2
- Wel/niet belangrijk om te meten	2.1
- Mening over meetinstrument	2.2
- Moeilijkheid meten	2.3
- Praktische uitvoering	2.4
Persoon	3
- Geïnterviewde	3.1
- Duo-leerkracht	3.2
o Uitwisseling met duo	3.2.1
▪ Schriftelijke overdracht	3.2.1.1
▪ Overleg over kinderen	3.2.1.2
- Ouders	3.3
o Rol ouders	3.3.1
- Kind	3.4
o Sociaal-emotioneel zwakke kinderen	3.4.1
o Gemiddelde kinderen	3.4.2
- Intern begeleider	3.5
o Rol intern begeleider	3.5.1
- Collega's	3.6
- Personen buiten school	3.7
Omgeving	4
- Omgeving observeren	4.1
Moment	5
- Observeren	5.1
- Invullen KIJK!	5.2
- Afnemen sociogram	5.3
Instrument	6
- Meten op gevoel	6.1
- Geen objectief meetinstrument	6.2

Manieren om de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters betrouwbaar in kaart te brengen

- Sociogram	6.3
- Observeren	6.4
▪ Algemeen	6.4.0.1
▪ Specifiek	6.4.0.2
○ Registreren	6.4.1
- Oudergespek	6.5
○ Opbouw	6.5.1
- Kindgesprek	6.6
○ Aanleiding kindgesprek	6.6.1
○ Opbouw (volgens formulier)	6.6.2
○ Registreren	6.6.3
- Regressietherapie	6.7
○ Registreren	6.7.1
- KIJK!	6.8
○ Extra onderdeel	6.8.1
- Direct assessment	6.9
○ Één op één interactie	6.9.1
○ In een groepje	6.9.2
- Tekeningen laten maken	6.10
- Numerologie	6.11
- Vragenlijst	6.12
○ Sidi-r	6.12.1
- Kanjertraining	6.13
- Kringgesprek	6.14
○ Bewust	6.14.1
○ Naar aanleiding van iets	6.14.2