



Hogeschool PXL

Departement PXL- Healthcare

Opleiding Ergotherapie

De invloed van ouders op de ontwikkelingskansen van kansarme kinderen.

‘Een kwalitatief onderzoek naar de sociaal emotionele ontwikkelingskansen van kinderen in
India, Jaipur tussen 6 en 12 jaar.’

Een kwalitatief en etnografisch onderzoek.

Door:

Lotte Clerkx

Ella Buschgens

Bachelorproef aangeboden tot het bekomen van het diploma van Bachelor in de Ergotherapie

o.l.v. Johan Valy, promotor

Hasselt, 2014-2015



Hogeschool PXL

Departement PXL- Healthcare

Opleiding Ergotherapie

De invloed van ouders op de ontwikkelingskansen van kansarme kinderen.

‘Een kwalitatief onderzoek naar de sociaal emotionele ontwikkelingskansen van kinderen in
India, Jaipur tussen 6 en 12 jaar.’

Een kwalitatief en etnografisch onderzoek.

Door:

Lotte Clerkx

Ella Buschgens

Bachelorproef aangeboden tot het bekomen van het diploma van Bachelor in de Ergotherapie

o.l.v. Johan Valy, promotor

Hasselt, 2014-2015

I Dankwoord

We willen van deze bachelorproef gebruik maken om enkele mensen te bedanken die ervoor gezorgd hebben dat deze unieke ervaring werkelijkheid is geworden. Vooraleer we effectief naar India konden, hebben we enkele tegenslagen gekend. Maar uiteindelijk zijn we daar geraakt en hebben we een mooi project op poten gezet.

Als eerste willen we Johan Valy bedanken, die zowel voor, tijdens als na onze India-ervaring ons is blijven steunen. Tijdens onze projectstage in India hebben we mede door zijn ondersteuning het project tot een mooi einde kunnen brengen.

Verder willen we specifiek Dr. Muriël Vermarien, bestuurslid van Opus III, bedanken. Zij heeft ons met haar ervaring binnen het project met veel enthousiasme begeleid. Ook het verdere bestuur van Opus III willen we hierbij graag bedanken.

We willen zeer hartelijk het lokale bestuur van Opus III – DSWS bedanken, voor de steun en mooie momenten binnen het project. We hebben een stukje van ons hart in Jaipur achtergelaten.

Onze familie, vrienden en medestudenten willen we hierbij ook bedanken voor de hulp tijdens onze sponsoracties voor Opus III en de steun tijdens onze India-ervaring.

Ten slotte willen we PXLHealthcare, en meer specifiek PXL-international, bedanken voor de mogelijkheid om naar het Zuiden te gaan. Deze ervaring zal ons nog lang bijblijven en heeft ervoor gezorgd dat we als jonge ergotherapeuten sterker in onze schoenen staan.

II Inhoudstafel

1 Inleiding	1
2 Methode	2
3 Resultaten.....	3
3.1 De sociaal emotionele ontwikkeling	3
3.1.1 Wat is sociaal emotionele ontwikkeling?	3
3.1.2 Het belang van sociaal emotionele ontwikkeling.....	4
3.1.3 De invloed van armoede op de sociaal emotionele ontwikkeling	5
3.1.4 Belang van het gezin binnen de sociaal emotionele ontwikkeling	5
3.1.5 Belang van peers binnen de sociaal emotionele ontwikkeling	7
3.2 Het belang van spel binnen de sociaal-emotionele ontwikkeling.....	9
3.3 Culturele aspecten in India.....	11
3.3.1 Het kastensysteem	11
3.3.2 Verscheidenheid aan godsdiensten	12
3.3.3 Het Indiase gezin	13
3.4 De sociaal-emotionele ontwikkeling in India, Jaipur.....	14
3.4.1 Observatieschaal sociaal-emotionele ontwikkeling	14
3.4.2 Observaties Fun and Child school	17
3.4.3 Home visits	18
3.4.4 Spel binnen speelpleinwerking.....	21
4 Discussie/Conclusie	29
5 Bibliografie.....	31
6 Bijlagen	a
Bijlage 1: play material list	a
Bijlage 2: Powerpoint 'Teachers meeting'	b
Bijlage 3: List of games 'Grow with Play Program'	d
Bijlage 4: Poster 'Grow with Play – 2gether 4 Fun'	n
Bijlage 5: foto's 'Grow with Play – 2gether 4 Fun'	n

III Abstract

Inleiding: De inleiding beschrijft de invloed van de ouders op de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind tussen 6 en 12 jaar in India, Jaipur en de daaraan gekoppelde ontwikkelingskansen.

Doel: Het doel van het onderzoek was het stimuleren van de sociaal-emotionele ontwikkeling aan de hand van spel. Hierbij werd de invloed van de ouders, door specifieke gedragsveranderingen, op de sociaal-emotionele ontwikkeling nauw geobserveerd.

Methode: Voorgaand aan specifiek onderzoek werd er literatuur bestudeerd in functie van het belang van de sociaal-emotionele ontwikkeling. Hierna werd er een cultureel aangepaste observatielijst opgesteld vertrekkend van de ASQ-SE (Ages and Stages Questionnaire – Social Emotional). Deze observatielijst werd gehanteerd binnen alle contactmomenten, zijnde: speelpleinwerking, ‘home visits’, ‘parents meeting’, ‘teachers meeting’ en klasobservaties. Alle geobserveerde informatie werd geëvalueerd en gelinkt aan de observatielijst.

Resultaten: De resultaten beschrijven de specifieke observaties uit alle bovenstaande contactmomenten. Deze observaties baseren zich op: communicatie, uiten van gevoelens, gebruik van humor en fantasie in spel, spelcontact, peergroepen, concentratie, volgen van instructies, beurt afwachten, afronden van activiteiten en aanraken binnen spel. Gedurende de ‘home visits’ werd duidelijk dat de stimulatie binnen de sociaal-emotionele ontwikkeling sterk cultureel afhankelijk is.

Conclusie: Er kan gesteld worden dat de stimulatie van ouders door spel binnen de thuissituatie beperkt is, omwille van de noodzaak tot langdurige arbeid door armoede. Toch stimuleren de ouders de kinderen tot het participeren aan de ‘playground’, omwille van de veilige spelomgeving binnen Fun and Child school II. Er werd een verandering in de stimulatie vastgesteld rond de leeftijd van 6 jaar.

Trefwoorden: Sociaal-emotionele ontwikkeling, kinderen, ouders, spel, kansarmoede

1 Inleiding

‘De overheid in India geeft een veel te rooskleurig beeld van de armoede in het land. Volgens de officiële cijfers leeft 37 procent van de ruim 1,2 miljard Indiërs onder de armoedegrens. In de praktijk ligt dat percentage veel hoger, mogelijk zelfs op 77 procent.’ (De Volkskrant, 2011) Op dit moment zit India in een groot economisch groeipatroon. Er bestaat nog steeds een groot verschil tussen het economisch welvaren en het dalen van het armoedecijfer. Deze cijfers zouden gelijk moeten oplopen, zodat de daling van de armoede gelijkgesteld wordt aan de economische groei in India. ‘Er bestaat een grote kloof tussen de snelheid van de economische groei in India en de afname van armoede, ondervoeding en ontoerijkende gezondheidszorg.’ (Agazzi, 2012)

Binnen sociale wetenschappen is het aspect van sociaaleconomische status een van de meest voorkomende begrippen. De effecten hiervan op kinderen beginnen al vanaf de geboorte en blijven een rol spelen tot in de verre adolescentie. De sociaaleconomische status van de ouders, heeft een impact op het welzijn van diens kinderen. (Bradley & Corwyn, 2002) Samen met deze sociaaleconomische status is ook het gedrag van de ouders een belangrijk aspect binnen de algehele ontwikkeling van het kind.

Na vooronderzoek over de impact van armoede op ontwikkelingskansen bij kansarme kinderen in India, kunnen we stellen dat de rol van de ouders in dit armoedefenomeen belangrijk is. Essentieel in de ontwikkeling van het kind is dat de cultuur, in India, steeds aanwezig is. Maar de cultuur op zich is onderhevig aan de veranderingen in de omgeving. Verschillende culturen zullen zich onbewust aan elkaar aanpassen. (Janssens & van Doorn, 2012). Tijdens de plaatselijke interventies moet er vanuit gegaan worden dat de cultuur echter wel primair is. Dit omdat de veranderingen onder invloed van de omgeving op lange termijn plaatsvinden. De plaatselijke interventies moeten dus afgestemd worden op de cultureel geldende waarden en normen in India, Jaipur. ‘Ouders leren hun kind wat zij belangrijk vinden, welke hun waarden, normen, overtuigingen en verwachtingen zijn. Die passen volledig binnen de cultuur van ouder en kind.’ Met bovenstaande informatie wordt er plaatselijk rekening gehouden. Via contactpersonen ter plaatse en ‘Parents meetings’ zullen de waarden en de normen van de Indische cultuur aan bod komen. Hierna kunnen deze in interventies verwerkt worden. ‘Wie zich wil ontwikkelen, doet dit binnen een bepaalde omgeving, onder bepaalde omstandigheden, binnen een bepaalde cultuur, vanuit een eigen instelling.’ (Janssens & van Doorn, 2012).

Na voorgaand onderzoek ontstond de volgende onderzoeksvraag: *‘In welke mate kunnen ouders via gedragsveranderingen invloed uitoefenen op de ontwikkelingskansen van kinderen tussen 6 en 12 jaar in Jaipur, India.’* Met hier werd de praktische uitwerking van een veilige

speelomgeving in de vorm van een naschoolse opvang aan gekoppeld. Dit door het aanreiken van spel als basisbehoefte binnen de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind.

Voor de uitwerking van deze bachelorproef willen we uitgaan van volgend citaat: ‘Kinderen zijn ontdekkingsreizigers. Ouders kunnen hun reisgezellen zijn. Reisgezel zijn betekent ‘samen zijn’, niet vanuit een leidende positie, maar als gelijkwaardig lid tijdens de reis.’ (Janssens & van Doorn, 2012)

2 Methode

Naar aanleiding van het onderbouwen van de praktische uitwerking is er informatie verzameld over de doeltreffendheid van spel in de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind. Dit samen met de invloed van ouders in armoede op de ontwikkeling van het kind. Er werd gezocht op databanken: PubMed, Springer (Bohn Staffleu), Trip Database. Enkele van de zoektermen zijn: ‘poverty’, ‘social –emotional development’, ‘children’, ‘parents’ en ‘India’. Verder is er informatie vergaard uit boeken geschreven over de sociaal-emotionele ontwikkeling van de doelgroep, 3 tot 12 jaar oud. Er werd ons eveneens literatuur aangereikt door onze promotor, Johan Vally. Vanuit deze informatie was er een basis en werd er nagedacht over mogelijke interventies binnen de specifieke context, India, Jaipur. Naar aanleiding van de efficiëntie en de mogelijkheden van deze praktische uitwerking zijn er afspraken gemaakt met een van de Vlaamse oprichtster van het Opus III project, waarin de projectstage volbracht werd. Vanuit deze effectieve informatie werd er verder gezocht naar relevante interventies.

Vertrekkend van het belang van spel werden alle interventies opgesteld. Deze interventies kaderen binnen een etnografisch, kwalitatief onderzoek. Voor het optimaal volbrengen van deze interventies zijn er oudercontactmomenten georganiseerd (‘parentmeeting’) en is het belang dat ouders hechten aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind bepaald door een eigen observatielijst gebaseerd op de ASQ-SE schaal. De vragenlijsten van de ASQ-SE werden ter plaatse voor de eerste interventies bekeken door de plaatselijke professionals van Opus III. Zij gaven vanuit hun expertise een objectief beeld over de vragen die cultureel beïnvloed zijn. De inclusiecriteria voor de observatielijst: de leeftijden van 3 tot 12 jaar oud, kinderen in armoede en kinderen binnen het onderwijsstelsel van het Opus III project.

3 Resultaten

3.1 De sociaal emotionele ontwikkeling

3.1.1 Wat is sociaal emotionele ontwikkeling?

Als we de sociaal-emotionele ontwikkeling of het sociaal emotioneel leren (SEL) van een kind beschrijven, moeten er enkele begrippen op de voorgrond worden geplaatst. Wanneer een kind zich sociaal-emotioneel ontwikkelt, ontwikkelt hij of zij een eigen persoonlijkheid in samenspraak met de waarden en normen van de sociale context of de plaatselijke cultuur. Binnen de sociaal-emotionele ontwikkeling ontwikkelt het kind emoties (die hij of zij voordien misschien nooit eerder ervaren had), een beter ontwikkeld zelfbeeld ('wie ben ik?') en temperament (het kind komt op voor zichzelf). Binnen de sociaal-emotionele ontwikkeling ontwikkelt het kind een geweten. Dit geweten zorgt voor het begrip en respect voor zijn medemens. Hier leert het kind hoe hij of zij moet omgaan met anderen en het begrijpen van relaties tussen anderen. Het leert eigen gevoelens en die van anderen (h)erkennen en kan hier mee omgaan. Naast de sociaal-emotionele ontwikkeling zijn er nog twee andere ontwikkelingsgebieden te onderscheiden: de motorische ontwikkeling en de cognitieve ontwikkeling. (Kohlberg, 1969)

Binnen deze sociaal-emotionele ontwikkeling kunnen er twee ontwikkelingsaspecten worden onderscheiden. Langs de ene kant bestaat er de dynamisch-affectieve ontwikkeling. Hieronder vallen: de eigenwaarde van het kind en het toekennen van eigen gedragingen, de innerlijke motivatie en de zelfcontrole. Langs de andere kant is er de sociale cognitie, de sociale vaardigheden en competenties van het kind.

3.1.1.1 De dynamisch-affectieve ontwikkeling

Het vormen van een zelfbeeld is essentieel binnen de dynamisch affectieve ontwikkeling. Hierin vormt het kind denkbeelden van zichzelf. Deze denkbeelden kunnen enerzijds "objectief" zijn. Hier beschrijft het kind wat hij effectief kan. Anderzijds kunnen deze denkbeelden "subjectief" zijn. Dan ontstaat er zelfwaardering. Een voorbeeld hiervan is: "Ik kan goed rekenoefeningen maken.". De zelfwaardering van het kind slaat terug op twee basisbehoeften. In eerste instantie de competentiebehoefte, dit wil zeggen de mate van succeservaringen binnen de omgeving. Zo komt het kind tot competentiebelevingen. In tweede instantie heeft het kind sociale ondersteuning nodig, dat bijdraagt aan een goed zelfbeeld.

Attributie is een begrip dat het toekennen van eigen kunnen en mislukken beschrijft. Kinderen kunnen hun mislukkingen intern attribueren en kennen zichzelf dan een gebrek aan kunnen toe.

Successen worden eerder extern geattribueerd, kinderen wijzen ze toe aan geluk. Dergelijke attributie is vaak niet goed voor het zelfbeeld van het kind. Motivatie komt voort uit de verantwoordelijkheid die het kind zichzelf aanleert, dit door gebruik te maken van strategieën van aanpassen aan de normale toestand (autoregulatie). Motivatie is een dynamisch proces in de dynamisch-affectieve ontwikkeling. Het laat het kind een inschatting maken van zichzelf en zijn omgeving, laat het kind komen tot activiteit en een uiteindelijk doel.

3.1.1.2 De ontwikkeling van de sociale cognitie

De sociale cognitie van het kind is het erkennen van een sociale werkelijkheid. Vanaf een leeftijd van 4 à 5 jaar ontwikkelt het kind een “Theory of Mind” (TOM). Binnen deze TOM heeft het kind weet van eigen gevoelens, kan het zijn wensen en gedachten uitdrukken. Ook kan hij hier de gevoelens, wensen en gedachten van anderen opmerken. Het kind leert hier basisgevoelens herkennen, zoals: angst, verdriet, blijdschap en boosheid. Binnen verschillende situaties leert het kind de juiste gevoelens op te roepen, die dan weer kunnen leiden tot het aanpassen van zijn of haar gedrag. Later binnen de TOM vormt het kind perspectief. Hier kan het kind zich inleven in situaties van anderen. Vanaf dan leert het kind het belang van oorzaak en gevolg kennen, vanuit eigen perspectief. Naderhand leert het kind rekening houden met de perspectieven van anderen binnen soortgelijke situaties. In laatste instantie komt het kind tot sociaal-cognitieve probleemoplossing. Het kind leert oplossingen voor een sociaal probleem te bedenken. (Onderwijs Vlaanderen, 2014)

3.1.2 Het belang van sociaal emotionele ontwikkeling

De sociaal emotionele ontwikkeling ontstaat wanneer het kind adequaat begint te reageren op zijn omgeving. Dit zorgt op zijn beurt voor de ontwikkeling van de persoonlijkheid en sociale vaardigheden van het kind. Voorgaande aspecten zijn de kenmerken van zelfstandigheid in het mens-zijn. De ontwikkeling van deze persoonlijkheid is de combinatie van biologische, psychologische, sociale factoren en sociale eisen. Deze sociale eisen hebben vooral betrekking op de algemene verwachtingen van de ouders.

De sociaal emotionele ontwikkeling is sterk afhankelijk van individuele variatie. De aard en de persoonlijkheid van het kind komen tot uiting in “eigen wil”, zijn doorzettingsvermogen en dergelijke meer. Deze ontwikkeling is dan ook moeilijk te objectiveren. Ze ontstaat zowel door de aard en persoonlijkheid van het kind als door de interactie en de reactie op de omgeving. (Bilo & Voorhoeve, 2008)

3.1.3 De invloed van armoede op de sociaal emotionele ontwikkeling

De invloed van armoede op de ontwikkeling van een kind is meerdere malen bevestigd door wetenschappelijk onderzoek. Deze onderzoeken gaan vaak over de cognitieve ontwikkeling van het kind. Bij kinderen van 3 tot 12 jaar komt echter de sociaal-emotionele ontwikkeling op de voorgrond te liggen.

Door het leven in armoede zijn er verschillende factoren binnen het gezin die verder een invloed hebben op de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind. De familiestructuur, de scholing van de ouders, de sociale indicatoren als: woning, kwaliteit van kledij en taakinstructies en tenslotte de omgeving waarin het kind leeft hebben een grote invloed op de ontwikkeling van het kind. (Koreman, Miller, & Sjaastad, 1995) Alle gevolgen van armoede binnen het gezin liggen dan ook extern van het kind. (Hill & Sandfort, 1995) Een van deze gevolgen van armoede is stress, wat een grote invloed heeft op de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind. Dit omdat de ouders van kinderen in armoede minder sensitiviteit kunnen opbrengen voor hun kind. Deze stress zal zorgen voor een minder stimulerende thuissituatie. (National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, 2005) De verminderde sensitiviteit zorgt dan ook voor een hoger risico op het ontwikkelen van achterstand binnen de sociaal- emotionele ontwikkeling van een kind. Dit kan zijn weerslag hebben op meer kans op depressie, meer internalisatie dan externalisatie van problemen, verminderd vermogen tot communicatie en problemen met omgang met leeftijdsgenoten of peers. (Eamon, 2001) Aanhoudende armoede zorgt voor een zichtbaar lagere uitkomst van sociale-emotionele ontwikkeling en leermogelijkheden. Het is daarom belangrijk het ontbreken van kansen binnen de ontwikkeling van het kind aan te pakken. (Lee, 2011) Bij schoolgaande kinderen is armoede de grootste indicator voor baisses binnen de sociaal-emotionele ontwikkeling. (Hill & Sandfort, 1995)

3.1.4 Belang van het gezin binnen de sociaal emotionele ontwikkeling

3.1.4.1 Belang van ouders

Het belang van de ouders neemt afhankelijk van de leeftijd van het kind een andere betekenis aan. Bij kinderen in het hoogtepunt van hun sociaal-emotionele ontwikkeling is deze ouder-kind relatie vooral gebaseerd op het ontwikkelen van een eigen persoonlijkheid. De ouder staat in voor de optimale stimulatie van deze specifieke vorm van ontwikkeling.

Bij de overgang van peuter naar kleuter verloopt de emotionele beleving van de wereld rustiger. Dit betekent echter niet dat de kleuter de ouders niet meer nodig heeft. Het leren begrijpen van de wereld en de verschillende ervarings-elementen met elkaar verbinden is in de

ontwikkeling van de kleuter belangrijk. Dit zijn taken die de kleuter niet alleen aankan. Het is hierbij dus belangrijk dat de ouders blijven participeren in het spel van de kleuter. Deze moet meegaan in het groeiende fantasiespel van het kind. (Janssens & van Doorn, 2012). Eveneens blijft de participatie van de ouder in de kindertijd en adolescentie significant. De ouder moet het kind blijven stimuleren in het vinden van zijn eigen 'ik' en de groeiende sociale relaties. Uit observatie binnen de 'home-visits' blijkt dat de sociaal-emotionele (en algehele) stimulatie van de ouders naar het kind ondanks de omstandigheden optimaal is. De beperkte hoeveelheid aan spelmateriaal wordt gecompenseerd door vervangend materiaal en lichamelijke stimulatie door prikkeling. Deze (on)bewuste stimulatie is sterk aanwezig binnen de gezinnen.

3.1.4.2 Geboortevolgorde

De relaties van het kind binnen het gezin hebben bij de meeste gezinnen niet enkel betrekking op een relatie met de ouders maar ook op een relatie met de andere kinderen binnen het gezin. Deze relaties worden hen van bij de geboorte opgedrongen. Door het leeftijdsverschil tussen de kinderen kan dit spanningen met zich meebrengen. De duur van deze relaties zal echter langer zijn dan die van de externe peerrelaties.

Bij deze relaties met de andere kinderen binnen het gezin is er zowel sprake van een emotionele lading bij rivaliteit als van een innige verbinding. Over de invloed van de geboortevolgorde is veel onderzoek gedaan, maar geen eensgezind resultaat over gevonden. Ze blijkt in de meeste onderzoeken ondergeschikt te zijn aan de sociale ontwikkeling. (Mönks & Knoers, 2009) Binnen een praktische setting werd duidelijk opgemerkt dat het oudste meisje binnen het Indiase gezin mee instaat voor de huishoudelijke taken. Deze rol wordt haar opgelegd vanuit haar rol als oudste dochter. Jongere meisjes, maar vooral jongens worden meer onthouden van huishoudelijke taken.

3.1.4.3 Ontwikkeling van geslachtsrol

De sekse van een kind zal gedurende de ontwikkeling consequenties hebben op het gedrag van het kind. Het houdt eveneens een bepaald temperament, gedrag en activiteiten in. Het is een samen kluwen van zowel biologische, sociale als cognitieve factoren.

Er bestaan veel theorieën over het ontstaan en het doorbreken van de geslachtsrol en het daar bij horende gedrag. Maar men is het over beide factoren niet eens. Zo dringt de samenleving verwachtingen op bij een kind afhankelijk van zijn sekse, maar ook biologische processen leggen een basis voor geslachtsgebonden gedrag.

Ondanks het feit dat men het niet eens is over het bestaan, ontstaan en in stand houden van de geslachtsrollen kan men het verschil in frequentie van gedrag verschillend bij jongens en meisjes niet ontkennen. Zo zal bijvoorbeeld agressie vanaf het tweede levensjaar sterker aanwezig zijn bij jongens dan bij meisjes. Terwijl angst meer aangesproken aanwezig is bij meisjes tussen de 8 en 9 jaar dan bij jongens van die leeftijd. (Mönks & Knoers, 2009)

De jongste zoon van het gezin wordt op latere leeftijd verondersteld zijn ouders in huis te nemen. In sommige gevallen wisselen de ouders echter van woonst tussen de verschillende zonen binnen het gezin. De zoon krijgt dus een verantwoordelijke rol binnen het gezin. Het is daarom voor Indiase gezinnen belangrijk om een zoon te krijgen. Het krijgen van een zoon geeft meer zekerheid op een stabiele toekomst. De dochters gaan na het huwelijk bij hun echtgenoot wonen. In de meeste gevallen komen de ouders van de man in hetzelfde huis wonen.

3.1.5 Belang van peers binnen de sociaal emotionele ontwikkeling

Vanaf het moment dat het kind naar school gaat ontstaat er een grotere onafhankelijkheid t.o.v. de ouders. Leeftijdsgenootjes krijgen daarentegen een grotere invloed op het kind dan de ouders. Dit omdat de interacties tussen leeftijdsgenootjes toenemen en ze zo elkaars gedrag en meer specifiek elkaars ontwikkeling gaan beïnvloeden. Deze leeftijdsgenoten zijn een onderdeel van peers binnen de ontwikkeling van het kind. Andere voorbeelden van peers zijn: broers en zussen en beginnende vriendschappen. Peers zijn in de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind essentieel. Zij zijn van groot belang op het model-leren. Dit model-leren neemt vanaf dit moment een belangrijke plaats in. Model-leren is een leerproces dat letterlijk het nabootsen van gedrag omvat. Het ene kind probeert het waargenomen gedrag van het andere kind over te nemen. Dit kan zowel bewust als onbewust plaatsvinden. De persoon waar het kind zich aan zal gaan spiegelen is niet duidelijk te voorspellen. Wel is bewezen dat het geven van liefde en warmte geen effect heeft op deze keuze. Buiten deze bevindingen werd ook vastgesteld dat de beïnvloeding sekse-afhankelijk is. Zo zullen jongens sneller jongens beïnvloeden en meisjes sneller een invloed uitoefenen op andere meisjes. (Mönks & Knoers, 2009)

In interactie met leeftijdsgenootjes kunnen 3 verschillende soorten gedrag vastgesteld worden: pro-sociaal gedrag, zoals samenwerken en delen; antisociaal gedrag zoals agressiviteit en tenslotte sociaal teruggetrokken gedrag. Op basis van deze gedragingen beoordelen kinderen elkaar. Het zal eveneens een weerslag hebben op de omgang met deze kinderen. Zo zullen kinderen die bijvoorbeeld antisociaal gedrag vertonen sneller verstoten worden binnen een groep.

Kinderen ontwikkelen al vroeg een voorkeur naar bepaalde persoonlijkheden om een vriendschapsrelatie op te bouwen of een relevante interactie mee aan te gaan. Deze zijn voornamelijk gebaseerd op gemeenschappelijke interesses. Deze peerrelaties hebben verschillende kenmerken: begrip voor elkaar, wederzijdse ondersteuning, vertrouwen in elkaar en respect en acceptatie voor de andere. Afhankelijk van de leeftijdsperiode zijn deze vriendschappen seksueel afhankelijk of niet. Het belang van deze vriendschappen werd door Hartup en Stevens onderzocht: het belang ligt vooral bij de positieve samenhang en het welzijnsbesef. Maar het ontwikkelingsaspect is sterk afhankelijk van individuele verschillen tussen de personen binnen de vriendschap en de aard van de vriendschap.

Niet enkel deze vriendschappen zijn voor de ontwikkeling zeer belangrijk, maar ook het deel uitmaken van een groep. Groepen kunnen spontaan en informeel ontstaan, maar ook formeel gevormd worden. Binnen deze groepen kunnen dan weer kleinere groepjes ontstaan, die meestal weer gebaseerd zijn op gemeenschappelijke kenmerken en interesses. Pas na tien jaar ontstaan er echt duidelijke regels binnen informele groepen. Op jongere leeftijd zullen de kinderen vooral de dominante kinderen uit de groep gaan nabootsen (model-leren).

De grootte van de groep zal van belang zijn op de invloed die een groep zal uitoefenen op de ontwikkeling van een kind. Hoe kleiner de groepen zijn, hoe groter de invloed. Naarmate een groep groeit (groter dan 7 personen) zal de invloed op de ontwikkeling van het individuele kind afnemen. Binnen deze groepen ontstaat een sociometrische status. Uit onderzoek blijkt dat er 5 verschillende types van sociometrische status bestaan. Zo zijn er de populaire kinderen, de verworpen kinderen, de controversiële kinderen, de genegeerde kinderen en de gemiddelde kinderen. Cillessen en Bukowski (2000) hebben onderzoek gedaan op het effect van deze sociometrische status en kwamen tot volgende conclusie: verworpen kinderen gaan sneller negatief gedrag vertonen dan populaire kinderen. Parker en Asher (1987) concludeerde dan weer dat verworpen kinderen een hoger risico hebben op criminaliteit.

Ondanks dat de invloed van de ouders tijdens de puberteit is verminderd blijven zij ook een rol spelen in het vormen van vriendschappen. Zij zouden een indicator zijn voor het sociaal gedrag en de kwaliteit van de peerrelaties van hun kinderen. Dit als gevolg van het ervaren opvoedingsgedrag en de levensomstandigheden van het gezin. Deze invloed staat in hedendaagse onderzoeken echter ter discussie omdat in andere onderzoeken geconcludeerd wordt dat de invloed van de ouders op de relaties minder groot is en de invloed van de leeftijdsgenoten des te groter is. (Mönks & Knoers, 2009)

3.2 Het belang van spel binnen de sociaal-emotionele ontwikkeling

Vanuit een ontwikkelingspsychologisch standpunt is spelen een belangrijk aspect binnen een gezonde ontwikkeling. Spelen is een vorm van communicatie voor het kind, op deze manier wordt de sociale ontwikkeling gestimuleerd. Communicatie is tweerichtingsverkeer. De reactie van het kind is een belangrijk indicator op de sociaal- emotionele ontwikkeling. Spel wordt gezien als een zelfhelend proces, waardoor moeilijke levensgebeurtenissen verwerkt kunnen worden. Voorbeelden van deze moeilijke levensgebeurtenissen zijn enerzijds de dagelijkse frustraties van het kind, maar anderzijds ook meer ingrijpende situaties zoals armoede, sterfte, misbruik, ...

Spel is eveneens een vorm van geborgenheid en veiligheid die het kind van buitenaf wordt aangereikt. Zo komt het kind tot een stabielere sociaal emotionele ontwikkeling. Spel biedt het kind meer dan enkel herinneringen over het opgroeien, maar geeft het kind ook de kans om zich op een creatieve manier te uiten, zijn verbeelding de vrije loop te laten gaan. Uit 'Groeien doe je samen' (Janssens & van Doorn, 2012), kan er gesteld worden dat succeservaringen essentieel zijn in de ontwikkeling van het kind. Deze vorm van innerlijke motivatie wordt gestimuleerd door het omzeilen van mislukkingen binnen spelsituaties. Door zulke situaties kan faalangst worden tegengaan, wat een belangrijk aspect is binnen de ontwikkeling van de adolescentie.

Deze vorm van innerlijke motivatie binnen spel loopt gelijk met de ontwikkeling van fysieke, cognitieve en emotionele sterktes bij het kind. Het is belangrijk dat ouders, opvoeders of voogden het belang van spel in de ontwikkeling erkennen. Spel is essentieel voor het sociale-, emotionele-, cognitieve- en fysieke welbevinden van kinderen vanaf het begin van hun ontwikkeling. Voor kinderen is het een natuurlijk proces om te leren samenwerken, uitdagingen aan te gaan en in overleg te gaan met anderen. Deze anderen zijn in het geval van de kindertijd de peers of leeftijdsgenoten. Dit aspect geeft de ouders de kans om een hechtere band te creëren met hun kind. Eveneens kunnen de ouders de wereld dan zien vanuit het perspectief van hun kind en zich zo beter een voorstelling maken van hoe het kind zich voelt, de belevingswereld van het kind. (Milteer & Ginsburg, 2012)

Het belang van spel is al geruime tijd door verschillende wetenschappers bekend. Er zijn in het verleden al verschillende speltheorieën ontwikkeld. Zo was spel volgens Darwin (1872) heel belangrijk, omdat het gezien moest worden als oefening voor functies die kinderen in het volwassen leven zouden moeten vervullen. Volgens Hall (1904), die de recapitulatietheorie heeft ontwikkeld, was het een herhaling voor vormen van activiteit die ooit in de ontwikkeling van de mens een rol hadden gespeeld. Spel was dus een herhaling van de menswording. Zo zijn

er in de loop van de geschiedenis nog verschillende theorieën ontwikkeld, maar ze kwamen allemaal op hetzelfde neer. Spel is essentieel binnen de ontwikkeling van het kind.

Spel heeft 2 regulerende functies: langs de ene kant biedt het stimulatie en uitdaging door hogere eisen aan een kind te stellen dan hem normaal gesteld worden. Langs de andere kant zorgt spel ervoor dat de persoon tot innerlijke ontspanning komt en is het van groot belang voor de creativiteit van het kind.

In een experiment van Csikszentmihalyi (1999) werd onderzocht wat er zou gebeuren als een mens niet zou spelen. De resultaten waren adequaat. De onderzochte groep die niet mocht spelen voelde zich slaperig, moe, had meer hoofdpijn, was minder voor rede vatbaar, minder creatief en de dagelijkse activiteiten waren zwaarder. Dit was voor hem het ultieme bewijs dat het van fundamenteel belang is dat een mens speelt.

De verschillende spelvormen zijn net als het belang van spel al geruime tijd bestudeerd. De meest gekende spelvormen zijn die van Piaget. In de eerste 2 levensjaren is er volgens Piaget vooral sprake van oefenspel. Hierbij gaat een kind eerst leren omgaan met objecten en vertrouwd raken met de eigenschappen die er aan gebonden zijn. Na het 2e levensjaar zal er meer sprake zijn van symbolisch spel, ook wel fictiespel genoemd. Hier gaat het kind leren zijn wensen en behoefte beter aan te passen aan de werkelijkheid. Vanaf 7 jaar is er sprake van regelspel. Vanaf deze leeftijd kunnen kinderen zelf regels maken en zich houden aan objectief gemaakte regels. Ook Bühler (1928), Parten (1932) en Caillois (1958-1961) hebben dergelijke spelvormen geschreven.

Net als verschillende spelvormen zijn er ook spelvoorwaarden opgesteld. Een belangrijke spelvoorwaarde is dat de omgeving gestructureerd moet worden om spelervaringen op te doen. Wanneer deze spelvoorwaarden goed worden gecreëerd dan zullen expressieve eigenschappen zoals, speelgezicht en speelgeluiden, tot stand komen. Spanningsopbouw en spanningsontlading zullen tot stand komen als belangrijke elementen van spel. In een latere fase van de ontwikkeling kan spel tot stand komen als er een veilig communicatiekader ontstaat. Deze zal de contrasten opwinding en ontspanning stimuleren.

Naast deze bescherming en stimulatie is de gelegenheid tot exploratie heel belangrijk om tot spel te komen. Deze exploratie kan afhankelijk van de leeftijd en de aard van het kind anders zijn. Maar indien de duur van deze exploratie niet lang genoeg is zal het kind niet tot spel komen. (Mönks & Knoers, 2009)

Njiokiktjien beschreef in zijn 'gedragsneurologie van het kind' de spelontwikkeling in determinanten en niveaus. De determinanten die nodig zijn om tot spel te komen zijn volgens Njiokiktjien: de spraak- en taalontwikkeling, motoriek en praxie, het hanteren van ruimte en

tijd, de sociale cognitie en de ouder-kindrelatie. Hij beschrijft zo ook de ontwikkeling van spel aan de hand van verschillende niveaus. Zo vindt spel plaats op niveau van sensomotoriek, wat dan vooral betrekking heeft op het uitproberen van dingen. Hierna volgen nog sensopathisch spel, imitatie, representatief spel, conceptueel spel, pragmatisch spel en thematisch spel. (Njiokiktjien, 2004)

3.3 Culturele aspecten in India

3.3.1 Het kastensysteem

Op papier bestaat het Hindoeïstisch kastensysteem in India al lang niet meer. In de jaren 40 werden de eerste tekenen van hervormingen ingevoerd door Mahatma Gandhi. Hij noemde de kastelozen, “De kinderen van God”. In 1950 werd de Indiase grondwet ingelast, en hierbij het kastensysteem afgeschaft. De “onaanraakbaren” of kastelozen Dalits bestonden niet meer. De grondvesten van het kastensysteem blijven in de praktijk echter wel nog bestaan. De gehele Indiase samenleving is tot op heden onderbouwd volgens de 4 kasten en de restgroep kastelozen of “outcasts”. De Brahmanen of de priesters zijn de hoogste kaste, met daarop volgend de Kshatriyas of koningen en krijgers. Vervolgens zijn er de Vaisjas of koopmannen en boeren. Tenslotte zijn er de Sjudras of arbeiders en knechten. Het kastensysteem wordt gekenmerkt door een grote ongelijkheid. Toch zegt het systeem een vorm van samenhang te kennen. Alle kasten zijn van belang binnen de Indiase samenleving. Er is een sterke wederkerigheid binnen de kasten. De hogere kasten zijn er om de lagere kasten te beschermen, terwijl de ambachten van de lagere kasten dienen om de hogere kasten in leven te houden.

De kasten in India bepalen voor een groot deel wie je bent en hoe je levenspad eruit ziet. Je wordt als kind geboren in een bepaalde kaste en zal hier ook in sterven. Dit kastensysteem heeft bijgevolg dus ook een grote impact op de algehele ontwikkeling van het kind binnen een bepaalde kaste. De sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind dat geboren wordt binnen bijvoorbeeld de Brahmanen (de priesters) zal op een hele andere manier gebeuren dan bijvoorbeeld bij een kind dat geboren wordt als Sjudras (de arbeiders en knechten). Een kind dat opgroeit binnen een bepaalde kaste, zal het beroep binnen die kaste zijn verdere leven beoefenen.

Binnen het kastensysteem bestaan er drie belangrijke hindoebegrippen die als basis fungeren voor het hele systeem. Als eerste de wedergeboorte of “reïncarnatie”, waarin je als mens na je dood opnieuw geboren wordt. Hetzij in een andere gedaante. De ziel komt dan als mens of dier terug op aarde. Afhankelijk van je vorig leven wordt je dan in een hogere of lagere kaste dan voordien geboren. Vervolgens geldt er de “Karma”, dat stelt dat je afhankelijk van je daden in

je vorig leven in een hogere of lagere kaste wordt geboren. Tenslotte “Dharma”, dat wil zeggen dat je je plaats binnen een bepaalde kaste moet accepteren en respecteren. (Indiaweb, sd) (Wereldsolidariteit , 2013)

3.3.1.1 Het kastensysteem in de praktijk

Uit plaatselijke bevraging blijkt dat het hedendaags kastensysteem vanuit de Indische overheid echter voor de laagste kasten en kastenlozen aan positieve discriminatie doet op vlak van onderwijs en tewerkstelling. Zij worden zonder vergoeding toegelaten tot het onderwijs systeem, niet afhankelijk van behaaldeingangsscores. Een vaste hoeveelheid leerlingen uit de laagste kasten heeft recht op een plaats binnen het Indisch onderwijssysteem. Deze plaatsen worden echter niet steeds opgevuld en mogen niet gecompenseerd worden door leerlingen uit hogere kasten. De personen uit de hoogste kasten kunnen in tegenstelling tot de laagste kasten niet gratis van onderwijs genieten. Zij moeten hoge inschrijvingskosten betalen en toelating is wel afhankelijk van de toegangsscores. Aangezien de hedendaagse kastenindeling niet gebaseerd is op inkomsten zijn deze hoge kosten voor de meeste hoge kastenleden niet haalbaar. Dit is een vorm van negatieve discriminatie van de hogere kasten.

Een andere bevraging wijst uit dat vele hoge kastenleden geen onderverdeling meer maken tussen de verschillende kasten, dan wel tussen geschoold of niet geschoold. Toch wordt er uit observaties en gesprekken vastgesteld dat de kasten indeling wel degelijk nog wordt gehanteerd, in het bijzonder binnen het onderwijs. Binnen Fun and Child school wordt er een screening gedaan op inkomen en kasten van afkomst van de ouders van het kind. Enkel kinderen binnen de laagste kasten en kastenlozen worden toegelaten tot het onderwijs van Fun and Child school. Zij genieten van gratis onderwijs.

3.3.2 Verscheidenheid aan godsdiensten

India heeft een grote verscheidenheid aan godsdiensten. De Godsdienst is binnen het leven van elke Indiër erg belangrijk, zij het dat ze Hindoe; Moslim (13%); Christen(2%); Sikh (2%); Boeddhist (1%) of nog iets anders zijn. 80,5% Indiërs zijn echter Hindoe. Deze godsdienst heeft zeer specifieke normen en waarden, gebruiken en is een cultuur op zich. Naast het kastensysteem heeft ook de godsdienst waarbinnen het kind opgroeit een grote impact op de algehele ontwikkeling van het kind. (Wereldsolidariteit , 2013)

Religie speelt in het dagelijks leven in India een belangrijke rol. In ieder gezin staat wel een huisaltaar en gaan de mensen voornamelijk om met mensen binnen eenzelfde religie. Religie is in India dan ook geen privé- aangelegenheid. Wanneer je een geloof aanhangt verdien je respect en wordt je gewaardeerd. (Grihault, 2006)

3.3.2.1 Verscheidenheid aan godsdiensten in de praktijk

Zowel tijdens de huisbezoeken als tijdens de schoolse activiteiten blijkt uit observaties een heersend verschil tussen mensen die aanhanger zijn van de Islam en Hindoes. De ingebeten verschillen tussen deze twee godsdiensten zijn frappant aanwezig tijdens spel- en klassituaties. De moslim gezinnen zijn over het algemeen groter dan de hindoe gezinnen. Meestal genieten slechts een deel van de kinderen binnen het moslim gezin van onderwijs. Binnen Fun and Child school is 80 % (Opus III - DSWS, sd) van de leerlingen aanhanger van de Islam. De minderheid aan hindoe kinderen binnen Fun and Child school vallen tijdens spel- en klassituaties op door hun andere manier van sociale omgang met elkaar en leerkrachten. Hindoe kinderen besteden opvallend veel aandacht aan elkaars gevoelens en gemoedstoestand. Ook is hun solidariteit binnen spel sterk aanwezig.

3.3.3 Het Indiase gezin

In Indiase families is het niet ongebruikelijk om met meerdere generaties onder 1 dak te wonen. Soms bestaat een huishouden zelfs uit 3 à 4 generaties. Privacy is in deze cultuur dan ook veel minder aanwezig dan in onze eigen Westerse cultuur. Hun cultuur gaat uit van een groot respect voor ouderen. Daarom is het belangrijk dat oudere generaties binnen het huishouden worden opgenomen.

De kinderen in Indiase gezinnen worden goed in de gaten gehouden. Dit ondanks dat ze niet veel persoonlijke aandacht van de ouders of andere familieleden zullen krijgen. De kinderen in deze gezinnen slapen tot een gemiddelde leeftijd van 12 jaar bij hun ouders in de kamer.

In de traditionele gezinnen hangt er een formele gedragscode. Alle gedragingen zijn voorgeschreven. Dit gaande van begroetingen, tot aanrakingen, tot inhouden van bruidsschatten. De vader is in het Indiase gezin het hoofd van het huishouden. Naast de mannen heeft de vrouw het gezag over de andere vrouwen binnen het gezin. Zij zal bepalen wie in het huishouden welke taken zal volbrengen. Deze taken zullen echter wel enkel uitgevoerd worden door de vrouwen en meisjes. Het is gebruikelijk voor zonen of dochters om zelfs na het huwelijk nog in hetzelfde gezin te blijven wonen. In families waar moeder kookt zullen de zonen nooit iets voor het eten moeten doen. De geslachtsrollen zijn in een Indiaas gezin sterk aanwezig.

De huwelijken worden enerzijds geregeld via persadvertenties, anderzijds worden de huwelijken nog vaak geregeld door familie. Ze zijn wel nog steeds gearrangeerd. Hieraan worden bepaalde voorwaarden gebonden, want huwelijken tussen verschillende kasten en religies komen minder voor. De huwelijken zelf duren gemiddeld zeven dagen en zijn

spectaculaire gebeurtenissen. Bruidsschatten zijn hedendaags op papier verboden, maar in werkelijkheid worden ze nog altijd gehanteerd. De bruidsschat wordt met de bruid mee gegeven aan de familie van de bruidegom. Dit is dan ook de reden waarom jongens meer gegeerd zijn dan meisjes binnen een gezin. Er bestaan zelfs rituelen bij het begin van de zwangerschap, die meer kans op de geboorte van een jongen zouden geven. Dit is ook meteen de reden waarom geslachtsabortussen nog veel voorkomen in India.

Recent hebben vrouwen en mannen voor de wet dezelfde rechten. In werkelijkheid zijn vrouwen nog altijd tweederangsburgers. Vrouwen werken wel steeds meer buitenshuis, omwille van economische redenen. Vrouwen worden steeds mondiger binnen de Indiase cultuur, te wijten aan de scholing die ze gedurende enkele jaren krijgen. Ze zijn zich meer bewust van hun kennis en kunde. Hierin hebben Westerse invloeden een grote rol gespeeld. (Grihault, 2006)

3.4 De sociaal-emotionele ontwikkeling in India, Jaipur.

3.4.1 Observatieschaal sociaal-emotionele ontwikkeling

In eerste instantie werd uitgegaan van de ASQ-SE (Ages and Stages Questionnaire – Social Emotional), voor het bekomen van informatie over de invloed van de ouders op de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind en het belang dat de ouder aan deze sociaal-emotionele ontwikkeling hecht. De ASQ-SE beschrijft in 8 vragenlijsten gebaseerd op leeftijds categorieën wat de kinderen op vlak van sociale competenties en gedrag beheersen. Dit met de kwalitatieve observaties van de ouders inbegrepen. De vragenlijsten zijn zo opgesteld zodat alle ‘caregivers’ deze kunnen invullen. Per leeftijdscategorie worden de vragenlijsten uitgebreid met leeftijdsspecifieke verwachtingen binnen de sociaal-emotionele ontwikkeling. Er wordt speciale aandacht besteed aan speciale bezorgdheden van de ouders, per aspect binnen de vragenlijst. (Squires, Bricker, & Twombly, 2002)

Voor het bekomen van relevante observaties gedurende de contactmomenten in Jaipur werd er op basis van de ASQ-SE (Ages and Stages Questionnaires – Social Emotional) een nieuwe observatielijst opgesteld. Deze vragen werden gebaseerd op de belangrijke aspecten binnen de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind in India. Hierbij werd er steeds rekening gehouden met de aanwezige culturele normen en waarden. Deze observatielijst werd te allen tijde gebruikt bij de kritische observaties doorheen de verschillende contactmomenten.

ISE-Q

Indian Social Emotional – Questionnaire (observation list)

Lotte Clerkx and Ella Buschgens

Bij volgende vragen werd de kalenderleeftijd van het kind vastgesteld en mee genomen in de observaties.

1. Does the child look at you when you talk to her?

Wanneer een kind een oudere aankijkt is dit een vorm van vertrouwen. Deze vraag is binnen de Indiase context echter te weerleggen, door het uit respect niet aankijken van ouderen.

2. Does the child seem happy?

Het is belangrijk het welbevinden van de kinderen te kunnen toetsen. Zo kan een gradatie in mate van welbevinden worden afgewogen.

3. Does the child use words to describe his feelings and the feelings of others? Such as: “I’m happy”, “I don’t like that”, “She seems angry”, ...

Het uitdrukken van gevoelens is binnen de social-emotionele ontwikkeling essentieel.

Wanneer een kind zijn gevoelens en die van anderen kan beschrijven binnen een spelsituatie toont het hoever het staat in zijn sociaal-emotionele ontwikkeling.

4. Does the child show concern of other people’s feelings?

Ook hier weer toont de mate waarin een kind empathie kan tonen ten opzichte van een ander kind of volwassene hoever zijn sociaal-emotionele ontwikkeling staat.

5. Does the child look to adults for recognition and acknowledgement?

Dit is belangrijk om weten, omdat het kind dan aangeeft anderen nodig te hebben binnen een concrete situatie. Het kind heeft bevestiging nodig en dient dit te zoeken bij significante anderen binnen zijn sociale context.

6. Does the child’s behaviour changes when he gets to know you?

Dit toont aan of een kind je vertrouwt of niet. Vooral binnen concrete spelsituaties is het belangrijk dat een kind vertrouwen heeft ontwikkeld ten opzichte van de leden in de spelcontext.

7. Does the child likes and uses humour?

Humor vindt plaats in de sociaal-emotionele ontwikkeling. Wanneer een kind humor kan gebruiken binnen een concrete situatie duidt dit op een belangrijk punt binnen zijn sociaal-emotionele ontwikkeling. Het geeft aan dat het kind zich goed voelt in deze concrete sociale context.

8. Does the child uses fantasy in its play?

Fantasie is erg belangrijk in concreet kind-spel. Wanneer een kind de overgang maakt van fantasie-spel naar een meer werkelijk spel zie je een vordering in zijn sociaal-emotionele ontwikkeling.

9. Is the child interested in things around him?

De interesse naar voorwerpen/mensen rond zich heen is essentieel voor het leggen van sociale contacten. Wanneer deze interesse niet aanwezig is zal het leggen van sociale contacten veel moeilijker gaan, alsook het inleven in een anders belevingswereld.

10. Is the child active or more by itself during activities? (difference boys and girls)

Dit is een indicatie naar het leggen van sociale contacten door het kind, wanneer het kind spontaan actief deelneemt aan het spel, zullen sneller sociale contacten ontstaan. Wanneer het kind zich eerder afzondert tijdens spel, zal het moeilijker zijn om sociale contacten tot stand te laten komen.

11. Can the child stay with the activity for the time the activity takes? (not including watching television)

Het blijven bij een activiteit gedurende een bepaalde tijd draait vooral rond volgehouden aandacht. Bij weinig volgehouden aandacht zal het kind snel van activiteit veranderen.

12. Does the child follow given instructions?

Bij het volgen van instructies gaat het over de sociale interactie tussen kinderen onderling, maar ook kinderen ten opzichte van volwassenen.

13. Does the child take turns and share when playing with other children?

Bij deze vraag gaat het vooral om het samen spelen. Het is niet dat als het kind graag samen speelt dat het gemakkelijk voor hem/haar is om samen te spelen.

14. Can the child settle herself down after periods of exciting activity?

Het kalmeren na een periode van opwinding draait vooral rond de emoties. Kunnen emoties gekoppeld worden aan een bepaalde activiteit? Maar kunnen deze ook losgelaten worden wanneer er van activiteit gewisseld wordt.

15. Does the child move from one activity to another with difficulty?

Bij deze observatievraag wordt er vooral gekeken of een kind een vorige activiteit kan loslaten en aan een volgende kan beginnen zonder invloed van de vorige activiteit. Hier spelen vooral de emoties weer de kop op.

16. Does the child like to play with other children?

Het leuk vinden om met andere kinderen te spelen verwijst vooral naar de nood aan sociale interactie en de mogelijkheid tot. Bij het willen spelen met elkaar, maar niet kunnen is de

nood er wel maar de mogelijkheid tot sociale interactie wordt verstoord. Bij enkelingen is de nood naar sociale interactie minder.

17. Does the child like to choose his own friends? Does he have a best friend?

Het kunnen kiezen van een beste vriend op basis van dezelfde ervaringen/emoties is een belangrijk punt in de sociaal-emotionele ontwikkeling. Deze vriendschap kan verschillende vormen aannemen maar kan ook verschillende groottes hebben. Hierbij wordt vooral gekeken naar de intensiteit van de aangegane vriendschappen en op welk niveau zij zich afspelen.

18. Do the children often touch each other during play?

Het aanraken tijdens spel staat voor de fysieke nood van sociaal contact. Maar ook voor welke emoties uitgelokt worden wanneer zij aangeraakt worden door een ander. De emotie die de aanraking te weeg brengt kan verschillen afhankelijk van de band die ze hebben met de persoon die hen aanraakt. Hier moet het culturele aspect in meegenomen worden tijdens observaties.

Other critical observations:

3.4.2 Observaties Fun and Child school

Houding leerkrachten Fun and Child school

Bij de observaties van de leerkrachten binnen Fun and Child school vielen er enkele specifieke aspecten op. Over de sociaal-emotionele ontwikkeling zijn er significante observaties aan bod gekomen. De leerkrachten namen bij aanvang van de observaties een erg gesloten houding aan. Naarmate er meer observatie momenten volgden waren er enkele leerkrachten wiens houding meer open werd. Bij enkele leerkrachten bleef de houding echter onveranderd. Zij namen naar de klas toe een erg gesloten houding aan, door armen te kruisen en zich vooral met hun gezicht naar het bord te blijven richten. De positieve feedback naar de leerlingen toe bleef daarom vaak uit. Deze positieve feedback is echter binnen zowel de bevordering van IQ als EQ voor het kind van groot belang. Het leermoment voor het kind gaat verloren indien er op bepaalde leersituaties niet wordt ingegaan. De positieve feedback zorgt ook voor een stijging en profilering van het zelfvertrouwen van het kind. Wanneer er zich wel feedback momenten voordoen, is het effect bij het kind duidelijk zichtbaar.

Klascontext

De kinderen binnen Fun and Child school waren gedurende de lesmomenten vaak afgeleid van het lesonderwerp. Er was een duidelijke overprikkeling zichtbaar vanuit de omgeving. Er werden zowel tekorten als overheersende factoren binnen de context vastgesteld tijdens de observaties. De tekorten uiteten zich vooral in de stille auditieve ondersteuning binnen de

lessen, de mogelijkheid tot juiste zithouding en het gebrek aan tot orde roepen van de klas. De overheersende factoren vonden plaats binnen de infrastructuur van de omgeving, zoals de afwezigheid van deuren en ramen om de klassen van elkaar te scheiden. Dit zorgde voor een teveel aan visuele en auditieve prikkels buiten de lesonderwerpen.

School admission

Door het soms laadtijdig goedkeuren van ‘admission’ voor onderwijs door de overheid, kunnen bepaalde kinderen hun schoolloopbaan pas op latere leeftijd starten. Door dit feit zitten er soms leerlingen bij veel jongere medeleerlingen. Op schoolniveau en lesonderwerpen zitten deze kinderen op hetzelfde niveau. Echter binnen de sociaal-emotionele ontwikkeling zijn er duidelijke verschillen te onderscheiden. Kinderen die op latere leeftijd starten functioneren daarom geheel anders binnen de klassituaties en daarbuiten.

3.4.3 Home visits

Onder begeleiding van Asha, de directrice van Fun and Child school II, werden er 28 huisbezoeken gedaan. Deze ‘home visits’ werden zelf voorgesteld, om zo zoveel mogelijk observatiegegevens te bekomen over de ouders.



Figuur 1

Riviergebied

De gezinnen van de kinderen van Fun and Child school II leven voor het grootste deel langs de rivier achter de school. Deze rivier werd ongeveer een jaar geleden verbreed door de Indische overheid. Hierdoor werden er 150 huizen, 75 aan iedere kant van de rivier, gesloopt of gedeeltelijk vernield. De gezinnen waarvan het huis volledig werd afgebroken moesten noodgedwongen verhuizen. Wanneer hun huizen gedeeltelijk

afgebroken werden, zorgden de gezinnen zelf voor de heropbouw van het huis.

Gezinnen rond de rivier



Figuur 2

De gezinnen bestaan gemiddeld uit 4 kinderen. Opvallend is dat niet elk kind binnen het gezin van onderwijs geniet. Dit heeft niet altijd een financiële reden. Op de vraag naar specifieke redenen hiervoor wordt niet ingegaan. De zogenaamde ‘drop outs’ en kinderen die niet naar school gaan hebben echter geen aan te tonen significante rol binnen het gezin. Bij de vraag naar spel binnen de ontwikkeling van het kind, werd er geen concrete informatie over de vorm van spel gegeven. De aanwezige moeders geven enkel aan dat de jongste kinderen binnen het gezin spelen. Iedereen geeft aan dat ze zelf niet voldoende tijd hebben om zich te mengen binnen het spel van het kind. De kinderen spelen op straat

of binnen in de kleine kamers. Ze spelen met andere kinderen binnen hetzelfde gezin of kinderen uit de nabije omgeving. Ondanks de beperkte mogelijkheid van de ouders tot participatie binnen het spel is de emotionele stimulatie op jonge leeftijd van het kind sterk aanwezig. Enkel de nodige stimulatie tot onderwijs blijft uit in sommige gezinnen.

Jonge kinderen binnen het gezin



Figuur 3

Tijdens de huisbezoeken zijn de jongste kinderen binnen het gezin telkens aanwezig. Over deze specifieke groep zijn er dus veel observaties gekomen. Uit concrete observaties werd vastgesteld dat de grof- en fijn motorische ontwikkeling in specifieke mijlpalen verder staat dan die in België. Kinderen komen voor hun eerst levensjaar tot stappen. Ook voorbijgaande reflexen worden veel sneller beëindigd. Blijvende reflexen zijn sterk aanwezig. De jonge kinderen binnen het gezin worden (onbewust)

sterk geprikkeld. Dit zowel tactiel, olfactorisch, auditief, ... Het jonge kind binnen het gezin wordt eveneens niet enkel door de moeder en vader gestimuleerd, andere familieleden (tantes, grootouders, broers of zusjes, ...) zijn mede verantwoordelijk voor de prikkeling van het jonge kind. Eens het kind een latere leeftijd heeft bereikt lijkt het binnen de cultuur normaal dat deze stimulatie grotendeels wegvalt en de zelfstandigheid van het kind hier de bovenhand neemt. Tijdens sommige contactmomenten zijn er jonge kinderen met een mentale of fysieke beperking aanwezig. Er wordt vastgesteld dat deze eveneens sterk gestimuleerd werden door hun moeders. Ze worden echter wel binnenshuis gehouden. Een voorbeeld is hier een meisje met een mentale beperking, die omwille van haar mentale achterstand niet van onderwijs kan genieten. Haar moeder stimuleert haar optimaal en kan de zorgen voor het kind goed benoemen. Een tweede voorbeeld is een jongen van 4 jaar oud met sacrale spina bifida. Op 3 jarige leeftijd heeft hij zijn eerste operatie ondergaan. Pas sinds die leeftijd kan hij stappen. Hij is volledig incontinent en heeft geen sensatie van zijn stuit tot aan zijn voeten. Zijn moeder neemt de volledige zorg op zich en kan zich hier over uiten. Ook hij komt, omwille van zijn incontinentie, niet in aanmerking voor onderwijs. Zijn moeder geeft hem echter thuisonderwijs. In een van de laatste huisbezoeken wordt er een jongen van 3 jaar geobserveerd, wiens rechterknie in over extensie plooidde wegens botvergroeiing in zijn rechter voet en onderbeen. Hij was reeds vlak na zijn geboorte en 6 maanden geleden hieraan geopereerd. Verdere (ergotherapeutische) behandeling zou hier relevant zijn, zoals: stimuleren van executieve functies, looppatroon oefenen, basale stimulatie, ... Zijn moeder neemt echter de volledige zorg op zich.



Figuur 4

Besluit

Binnen de verderzetting van het project zou het uiterst relevant zijn om deze leeftijdsgroep van 0-6 jaar sterk te betrekken binnen het reeds opgestart project. Ook de geziene mentale en

fysieke beperkingen bij sommige van deze jonge kinderen zijn uiterst relevant binnen een volgende stageperiode. Als ergotherapie studenten is dit een optimaal te benutten leerervaring.

3.4.4 Spel binnen speelpleinwerking

3.4.4.1 Praktische regeling speelpleinwerking

Met het lokaal bestuur van Opus III werd er afgesproken dat de contactmomenten plaatsvonden na de lesmomenten. Dit van 12:30 uur tot 14:30 uur. De kinderen binnen eenzelfde gezin kwamen bij voorkeur samen naar de speelpleinwerking, zodat de opvang van het hele gezin kon worden gegarandeerd. De spelactiviteiten werden op voorhand in een document verzameld en in een weekschema opgesteld.

3.4.4.2 Parents meeting

Doorheen de stageperiode werden er twee formele contactmomenten georganiseerd met de ouders van de leerlingen van Fun and Child school II. Het tijdstip van de 'Parents Meeting' werd vastgelegd door de lokale verantwoordelijke. Hij gaf dit door aan de 'Head teacher' van Fun and Child school II. Zij gaf deze informatie door aan de kinderen, die daarop volgend hun ouders uitnodigden op deze 'Parents Meeting'. De dag van de 'Parents Meeting' werden de ouders verwacht op school. De aanwezige ouders moesten een blad ondertekenen voor aanwezigheid. Als schrijven niet binnen de mogelijkheden van de ouders lag, mocht deze een vingerafdruk plaatsen ter bevestiging van aanwezigheid. De 'Parents Meeting' werd begeleid door Rajneesh, de plaatselijke verantwoordelijke en Asha, de 'Head Teacher'. Hij vertaalde de Engelse uitleg in het Hindi naar de ouders toe. Kinderen waren nooit aanwezig op deze 'Parents Meeting'. Het eerste contactmoment bij aanvang van de stageperiode hield in dat er een uitgebreide toelichting werd gegeven van de verschillende activiteiten, spelsituaties en de organisatie van de activiteiten. Er was een feedbackmoment ingepland waarbij de ouders vragen konden stellen en bedenkingen konden uiten. Tijdens de 'parents meeting' waren er voornamelijk moeders aanwezig, door het frequent voorkomen van vaders die arbeider zijn. Voorbeelden van de jobs van de vaders zijn: rikshaw-chauffeurs, taxi-chauffeurs, fabrieksarbeiders, ... Hun werkdagen begonnen reeds vroeg in de ochtend en eindigde pas laat op de dag. Het tweede feedbackmoment werd ingepland in de voorlaatste week van de stageperiode. Dit was het laatste feedback moment met de ouders waar een volledige toelichting van het verder verloop van de speelpleinwerking plaatsvond. Tijdens deze 'parents meeting' werd het belang van de speelpleinwerking benadrukt bij de ouders. Dit om spel, naast de educatie, als belangrijk aspect binnen de ontwikkeling te kaderen.

3.4.4.3 Aanvang speelpleinwerking

Bij aanvang van de speelpleinwerking werd ondervonden dat het heersend taalverschil een moeilijkheid was binnen de spelsituaties. Dit zowel met de leerlingen als de leerkrachten. Deze laatsten waren echter de schakel tussen de begeleiding en de leerlingen. Met behulp van een projectmedewerker werd er bij aanvang gecommuniceerd van Hindi naar Engels. De leerkrachten hadden een eerder gesloten houding. Naarmate de tweede week vorderde vond er een meer directe communicatie met de leerkrachten in het Engels plaats. Zij richtten zich bij vragen direct naar de begeleiding en fungeerden als enige schakel met de leerlingen. De leerlingen hadden een eerder timide houding bij aanvang van de concrete spelsituaties. Een sterk aanwezige positieve feedback was noodzakelijk voor het bekomen van resultaten. Eens er een beginnende vertrouwensrelatie werd opgebouwd kwamen de leerlingen los in het tonen van eigen kwaliteiten binnen de concrete spelsituaties.

3.4.4.4 Verloop speelpleinwerking

Gedurende zeven weken werd er in Fun and Child school II een speelpleinwerking georganiseerd. Tijdens deze speelpleinwerking werden aan de hand van een eerder beschreven observatielijst observaties gedaan. Dit in functie van de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen in Fun and Child school II. Bij aanvang van de speelpleinwerking reageerden de leerlingen eerder timide. Dit omdat ze het niet gewoon waren om na de lessen op school te blijven en te spelen. Een tweede reden was ook dat de begeleiding van de speelpleinwerking voor de leerlingen onbekend was. Na verloop van de speelpleinwerking bloeiden de leerlingen open en konden de observaties in een meer vertrouwelijke context plaatsvinden.

Na afronding van de observaties werd er een evaluatie gedaan aan de hand van de observatielijst. De verkregen gegevens werden geordend tot algemene bevindingen omtrent sociaal- emotionele ontwikkeling. Verder worden de observaties aan de hand van de opgestelde vragen beschreven.

Communicatie

Does the child look at you when you talk to her?

Op vlak van communicatie werd er een verschil geobserveerd tussen de speelpleinwerking en klassituaties. In de klassituaties viel op dat de leerlingen de leerkrachten bij het aanspreken de

leerkracht niet altijd in de ogen keken. Na bevraging bleek dit een vorm van respect naar de leerkrachten toe te zijn. Tijdens de, minder formele, spelsituaties keken de leerlingen de leerkrachten wel in de ogen. De leerkrachten stelden zich tijdens de spelsituaties meer gelijk met de kinderen. Ze speelden tijdens de verschillende spelmomenten ook mee met elk spel dat aangeboden werden.

Uiten van gevoelens

Does the child seem happy?

Volgend observatiepunt was het uiten van gevoelens van de leerlingen onderling en naar leerkrachten toe. De leerlingen zagen tijdens de spelmomenten de mogelijkheid om hun gevoelens te uiten. Wanneer een spel leuk werd bevonden kwamen de kinderen het specifiek vermelden en was het zichtbaar dat de kinderen er plezier uithaalden.

Does the child use words to describe his feelings and the feelings of others? Such as: "I'm happy", "I don't like that", "she seems angry", ...

Ze konden deze gevoelens ook beschrijven, dit echter wel in het Hindi.

Does the child show concern of other people's feelings.

Maar ook bezorgdheid over de gevoelens van andere leerlingen kwamen duidelijk aan bod. Wanneer iemand tot uiting bracht dat hij ergens niet gelukkig mee was gingen de kinderen als groep dit gevoel veranderen. Wat opviel was dat, ondanks dat leerlingen een duidelijke voorkeur hadden voor andere leerlingen of andere personen, de kinderen ook interesse toonden in de gevoelens van de personen die niet binnen dit nauw persoonlijk kader pasten. Indien er negatieve gevoelens aanwezig waren binnen de groep, werd dit steeds gezamenlijk aangepakt. Tijdens de speelpleinwerking kwam dit fenomeen op een aantal momenten heel duidelijk aan bod. Tijdens een van deze concrete spelsituaties was er een onderdeel van een spel verdwenen. De kinderen hadden de teleurstelling van de leerkrachten en de begeleiding duidelijk opgemerkt. Bij afronding van de speelpleinwerking gingen de kinderen in de omgeving rond de school op zoek naar het verdwenen materiaal. Daarna kwamen ze in groep terug om het materiaal terug te brengen. Een ander voorbeeld was dat een kind zich in een spel had bezeerd. De hele groep aanwezig op de speelpleinwerking ontfermde zich over deze leerling. Ze konden de leerling snel gerust stellen en konden daarna hun spel verderzetten.

Does the child look to adults for recognition and acknowledgement?

Vooraf tijdens spelsituaties waar de leerstof van de lessen in betrokken werd was de erkenning van de leerkrachten en de begeleiding duidelijk nodig. De leerkrachten boden in

deze spelsituaties maximale ondersteuning. Na ieder antwoord keken de kinderen naar de leerkrachten voor erkenning en bevestiging van hun antwoord. Dit stimuleerde hen om het spel verder te zetten. Tijdens minder educatieve spelsituaties was de specifieke begeleiding minder aanwezig, echter wel de betrokkenheid even groot.

Als voorbeeld hierbij was de specifieke hinkelopdracht met rekensommen. De kinderen wachtten op bevestiging van de leerkrachten wanneer ze de som moesten oplossen. Pas na bevestiging werd er verder gegaan met het spel.

Does the child's behaviour changes when he gets to know you?

Bij aanvang van de speelpleinwerking reageerden de kinderen eerder afstandelijk en timide op de voor hen onbekende begeleiding. Nadat de speelpleinwerking verder vorderde was voor hen duidelijk dat deze op een vastgelegd moment iedere dag voor hen aanwezig waren. Dit gaf hen de kans om de begeleiding beter te leren kennen. Het gedrag van de leerlingen evolueerde dan ook naar gelang de speelpleinwerking vorderde. Dit was vooral op te merken naar omgang met de begeleiding. Naarmate er langer en frequenter spel werd gespeeld met de leerlingen werd de begeleiding meer gelijkgesteld op vlak van gedrag van de kinderen. Wanneer begeleiding moest tussenkomen als het spel escaleerde boden de kinderen weerstand. Soms schrokken ze zelf van hun reactie naar de begeleiding toe. Dan werd het gedrag snel vervolgd door een verontschuldiging.

Gebruik van humor in spel

Does the child likes and uses humour?

In de omgang met de begeleiding, leerkrachten en medeleerlingen werd er frequent humor gebruikt. Door de aanwezige taalbarrière werd niet alle verbale humor begrepen in omgang met begeleiding en leerlingen. Non-verbale humor werd echter wel begrepen en bij alle omgang geapprecieerd.

Gebruik van fantasie in spel

Does the child uses fantasy in its play?

Het gebruik van fantasie in spel was door de taalbarrière niet altijd duidelijk op te merken. Tijdens creatief spel als het tekenen van een zelfbeeld in krijt, werd het gebruik van fantasie echter wel duidelijk. Ook tijdens concreet expressie spel was fantasie bij de leerlingen aanwezig. Vooral bij de oudere kinderen was de drempel groter om fantasie tot uiting te laten komen. Bij kleine kinderen is het fantasiespel dagelijks aanwezig tijdens spelmomenten. De

oudere kinderen zijn deze fase van concreet fantasiespel gepasseerd, waardoor dit voor hen minder natuurlijk is om fantasie te gebruiken in spel. Bij een specifieke tekenopdracht was de fantasie in de tekening bij de allerkleinsten nog duidelijk te onderscheiden. Bij de oudere kinderen was de tekening eerder realistisch.

Spelcontext

Is the child interested in things around him?

De interesse in de omgeving werd zowel door positieve als negatieve prikkels beïnvloed tijdens de speelpleinwerking in Fun and Child school II. Wanneer nieuw materiaal werd aangeboden waren de kinderen zeer enthousiast en was de drang tot spel groot. Wanneer verschillende materialen tegelijk werden aangeboden werd er spontaan gewisseld in activiteiten. Buiten de concreet aangeboden prikkels waren er in de omgeving ook negatieve prikkels aanwezig. Buiten het schoolgebouw waren er continu andere kinderen aanwezig. Deze keken door het raam naar het spel en probeerden het spel te verstoren. Dit door frequent te roepen of geluiden te maken. De leerlingen die aanwezig waren op de speelpleinwerking leken zich te storen aan de kinderen. Verschillende kinderen reageerden hierop door terug te roepen of de kinderen weg te jagen. Tijdens de speelpleinwerking waren permanent kinderen aanwezig die niet deelnamen aan de speelpleinwerking. De impact van de omgeving was dus zowel positief als negatief permanent aanwezig.

Actieve deelname aan spel

Is the child active or more by itself during activities? (difference boys and girls)

Zowel jongens als meisjes namen gedurende de speelpleinwerking actief deel aan het spel. Toch was er een variatie binnen het spel. Tijdens gestructureerd spel, dat vooral gericht was op het ophalen van kennis vanuit de klas, maakten de meisjes een zekerdere indruk dan de jongens. De jongens twijfelden tijdens dit spel. Wanneer de spelvorm actiever was namen de jongens eerder de leiding binnen het spel. Tijdens vrij spel namen beide seksen actief deel aan het spel.

Peergroepen binnen spel

Er waren tijdens het spel duidelijke peergroepen te onderscheiden. Deze waren meestal geslacht specifiek. Ook kinderen uit eenzelfde gezin trokken naar elkaar toe in een concrete spelsituatie. Wanneer er een gezamenlijk spel werd gespeeld vielen deze peergroepen eerder

weg. Enkele leerlingen leken uit deze peergroepen te vallen en eerder op zichzelf te spelen. Positieve bekrachtiging was hier noodzakelijk.

Concentratie binnen spel

Can the child stay with activity for the time the activity takes? (not including watching television)

Bij het concentreren op spel was een duidelijk onderscheid tussen leeftijd van de kinderen op te merken. De jonge kinderen leken spel minder lang vol te houden dan de oudere kinderen. Dit was afhankelijk van de actieve betrokkenheid in het spel. De jongere kinderen werden in actievere spelen eerder overzien waardoor ze snel het spel links lieten liggen en iets anders gingen doen. Hier was sturing van de begeleiding specifiek nodig. Wanneer ze echter wel betrokken werden in het spel konden ze het spel langer volhouden. Deze actieve betrokkenheid speelde ook mee bij de concentratie van de oudere kinderen. Soms had een peergroep de neiging het spel naar zich toe te trekken. Hierdoor werden andere leerlingen eerder buiten het spel geplaatst. Wanneer iedereen in het spel betrokken werd, kon eenzelfde spel voor gemiddeld een half uur volgehouden worden. Bij vrij spel was er een vrije wissel in activiteiten. Ook hier werd een duidelijk verschil tussen de verschillende leeftijdsgroepen vastgesteld.

Volgen van instructies

Does the child follow given instructions?

Bij het geven van instructies speelde de taalbarrière een grote rol. Instructies moesten in het Engels aan de leerkrachten gegeven worden en deze konden de instructies doorgeven aan de kinderen in Hindi. Instructies werden dus niet altijd op eenzelfde concrete wijze overgebracht. Er was dus voldoende sturing nodig. Naarmate de leerkrachten de verschillende spelvormen herkenden verliep dit vlotter en kon de juiste vorm van spel worden gehanteerd. Naarmate de speelpleinwerking vorderde, (h)erkende de leerlingen de gebaren van de begeleiding en waren de korte instructies in het Hindi efficiënt. Het maken, en behouden van groepen binnen een spelsituatie leek moeilijk.

Beurt afwachten

Does the child take turns and share when playing with other children?

Naast het volgen van regels leken de leerlingen ook frequent moeite te hebben met het wachten op hun beurt. Wanneer er niet ingegrepen werd door de begeleiding waren de

dominantere leerlingen frequenter aan de beurt, wat kon leiden tot onrust binnen de spelsituatie. Het vragen om aan de beurt te komen gebeurde vaak opdringerig, waardoor er een concrete volgorde in beurten moest worden gehanteerd. Het delen ging tijdens georganiseerde activiteiten goed. Bij vrij spel verliep dit moeilijker. Kinderen binnen dezelfde peergroep deelden spontaner met elkaar. Tussen meisjes verliep dit delen spontaner dan tussen jongens onderling. Weer waren de dominantere kinderen duidelijk aanwezig.

Afronding van activiteiten

Can the child settle herself down after periods of exciting activity?

Bij het afronden van de activiteiten wanneer de speelpleinwerking op zijn einde liep konden kinderen relatief snel de overgang maken tussen spelen en het eindigen van de speelpleinwerking. Het spel werd rustig afgerond en de kinderen konden op een rustige manier naar huis vertrekken.

Does the child move from one activity to another with difficulty?

Ook het wisselen tussen activiteiten verliep vlot. Wanneer door alle kinderen opgemerkt werd dat er van spel veranderd werd konden de kinderen relatief snel tot rust komen en de overschakeling maken van het ene spel naar het andere. Wanneer er een variatie werd gemaakt op het spel was het voor de leerlingen moeilijker om de overschakeling te maken van het ene spel naar het andere. Dit door eventuele moeilijkheidsgraad of onbegrip van de gradatie. Een voorbeeld van zulk een gradatie was het samenspel binnen estafette of het moeilijker maken van taken binnen een balspel (chinees voetbal).

Does the child like to play with other children?

De kinderen speelden zowel tijdens de speelpleinwerking als tijdens de lesmomenten en erna samen met elkaar. Er waren enkele kinderen die minder initiatief namen om met andere kinderen te spelen. Deze waren echter uitzonderlijk. Eerder was er al sprake van het opmerken van aanwezige peergroepen. Deze zijn vooral geslachts- maar ook leeftijdsafhankelijk. Ondanks het grote leeftijdsverschil binnen de klassen lijken er ook peergroepen te bestaan binnen de klassen. Dit leeftijdsverschil wordt veroorzaakt door de verschillende leeftijden bij het krijgen van 'admission' van de overheid voor het volgen van onderwijs binnen Fun and Child school.

Does the child like to choose his own friends? Does he have a best friend?

Opvallend zijn ook de hechte banden binnen de families. De leerlingen brengen kleinere broers en zussen mee naar de speelpleinwerking en blijven telkens in de buurt van hun gezinleden. De hechte familieband is zoals eerder vermeld een cultureel kenmerk binnen de Indiase gezinnen. Tijdens de observaties viel vooral op dat de familieband sterker is dan de vriendschapsband.

Aanraken binnen spel

Do the children often touch each other during play?

De kinderen raken elkaar opvallend veel aan tijdens spel, zowel op een positieve als een negatieve manier. De leerlingen zullen snel agressief reageren in hun enthousiasme van het spel. Maar zullen elkaar ook vasthouden gedurende spel. Wanneer een nieuw spel wordt gespeeld en de kinderen een onzekere indruk maken zal snel opvallen dat de kinderen, vooral de meisjes, elkaar vasthouden. Wanneer ze zekerder worden in het spel zal deze beweging eerder verdwijnen.

3.4.4.5 Teachers meeting

De 'Teachers meeting' werd gepland in de laatste week van de stageperiode. Dit tijdstip was een bewuste keuze. Dit om de leerkrachten eerst in de praktijk het belang van spel te laten ondervinden. Ook is het belang van spel en de doelstellingen op een praktische wijze toegelicht doorheen de spelsituaties. De toelichting werd ondersteund door beeld- en tekstmateriaal. Naar verderzetting en verwachtingen van de speelpleinwerking zijn er concrete afspraken gemaakt met de volledige leerkrachtengroep. De lijst met gebruikte spelmaterialen en spelvormen zijn overhandigd aan de Head Teacher, zodat de volledige leerkrachten groep deze documenten te allen tijde kan hanteren. Er werd aan toegevoegd dat deze spelvormen mogen worden aangevuld met eigen spel. Er werd getracht hen doorheen de volledige 'Teachers Meeting' zoveel mogelijk positief te bekrachtigen. Hun positieve houding doorheen de spelmomenten werd naar voren gebracht binnen het gesprek. 'Grow with Play – 2gether 4 Fun' is de definitieve naam voor het project dat is opgestart binnen Opus III – Fun and Child school II. De playground zal minstens elke woensdag doorgaan in Fun and Child school II. Dit onder leiding van de Head Teacher en een andere vaste leerkracht.

3.4.4.6 Resultaat speelpleinwerking

Voor een optimale verderzetting van de speelpleinwerking was de voorgaande 'teachers meeting' essentieel. Hier zijn volgende afspraken uit voortgekomen: de speelpleinwerking zal

na afloop van de stageperiode minstens 1 maal per week, op woensdag, plaatsvinden. De regelingen die voor aanvang van de speelpleinwerking getroffen zijn, het begeleiden van de speelpleinwerking, zal gedurende deze woensdagen verder gezet worden.

Bij aanvang van de speelpleinwerking werd er een document opgesteld met de volledige uitleg van de gespeelde spellen, samen met hun doelstellingen en benodigde materialen. Dit document is aan de leerkrachten gegeven ter ondersteuning van de verderzetting van de speelpleinwerking. Ook een lijst met de aanwezige spelmaterialen is aanwezig in de school.

4 Discussie/Conclusie

Aan de hand van het opstarten van een speelpleinwerking en talrijke observaties binnen lokale context werd er onderzoek gevoerd naar de invloed van ouders op de sociaal emotionele ontwikkeling van kinderen tussen 6 en 12 jaar. Er kan gesteld worden dat de invloed van de ouders op de sociaal-emotionele ontwikkeling erg groot en frappant aanwezig is binnen de gezinnen in Jaipur. Deze invloed begint bij de keuze voor onderwijs voor hun kinderen. Opus III biedt onderwijs voor gezinnen binnen de laagste kasten of gezinnen die financieel kunnen aantonen dat privé onderwijs niet mogelijk is. Wanneer de ouders kiezen voor onderwijs binnen Fun and Child school werken ze een positieve sociaal-emotionele ontwikkeling van hun kinderen reeds in de hand. Dit omdat ze op deze wijze andere sociale contacten kunnen leggen en een eigen identiteit kunnen vormen. De stimulatie voor onderwijs is in deze conclusie een erg belangrijk punt.

Het effectief spel binnen het gezin is vrij beperkt. De ouders reageren echter wel positief op het aangereikt spel binnen de school context. De ouders geven aan dat het spelen met hun kinderen moeilijk is door de te verrichten arbeidsuren. In vele gevallen zijn de moeders binnen het gezin huismoeder, zij spelen op vrije momenten wel met hun kinderen. Jonge kinderen hebben van bij hun geboorte een rijke stimulatie. Dit zowel van de eigenlijke moeder als van familieleden inwonend in eenzelfde huis. Voorbeelden van deze andere care-givers zijn: de zus, schoonzus, moeder, ... van de moeder van het kind. Ondanks de prikkelarme omgeving waarin de gezinnen wonen, is de prikkeling van de jongste kinderen frappant aanwezig. Er is op elk tijdstip iemand bezig met de kinderen. Vanaf een bepaalde leeftijd is deze continue prikkeling minder aanwezig. Het kind wordt rond de leeftijd van 6 jaar losgelaten en staat dan in voor bepaalde huishoudelijke taken. Dit vanaf het moment dat deze sociaal-emotionele ontwikkeling eigenlijk op de voorgrond treed.

Aan de hand van “Grow with Play – 2gether 4 Fun” is er echter getracht om kinderen binnen de leeftijd 6 tot 12 jaar, en eventueel ouder, te stimuleren in deze sociaal-emotionele ontwikkeling. Dit met een aanpak aangepast aan de aanwezige culture aspecten.

Voorafgaande aan het opstarten van het “Grow with Play – 2gether 4 fun”-project werd er literatuur opgezocht over reeds bestaand onderzoek over de sociaal-emotionele ontwikkeling in India. Zowel over de sociaal-emotionele ontwikkeling bij kinderen tussen 6 en 12 jaar als over de sociaal-emotionele ontwikkeling bij kinderen in India werd slechts beperkte informatie gevonden. Wanneer men spreekt over kinderen in extreme kansarmoede wordt er vooral onderzoek gedaan naar de invloed hiervan op de cognitieve ontwikkeling van het kind. Tijdens het aanbieden van spel in het “Grow with Play – 2gether 4 Fun”- project en tijdens de uitgevoerde huisbezoeken was de heersende taalbarrière een moeilijkheid voor het bekomen van informatie in verband met de sociaal-emotionele ontwikkeling. De vertaling van vraag en uitleg moest steeds door een derde binnen het project uitgevoerd worden. Het controleren van deze uitleg was door de beperkte wederzijdse vertaling niet mogelijk.

Tijdens de speelpleinwerking en vooral tijdens de huisbezoeken werd, zoals eerder vermeld, de hoeveelheid stimulatie naar de jongere kinderen binnen het gezin toe opgemerkt. Vooral de grove motoriek leek sterk ontwikkeld op zeer jonge leeftijd. De stimulatie van zowel de ouders als de “caregivers” naar deze jongste kinderen toe zou in verdere stades verder onderzocht kunnen worden.

5 Bibliografie

- Agazzi, I. (2012, mei 24). Opgehaald van Mondiaal Nieuws: <http://www.mo.be/artikel/armen-profileren-niet-van-economische-groei-india>
- Bilo, R. A., & Voorhoeve, H. W. (2008). *Kind in ontwikkeling, een handreiking bij de observatie van jonge kinderen*. Maarssen: Elsevier Gezondheidszorg.
- Bradley, R., & Corwyn, R. (2002). Socioeconomic status and child development. *PubMed*.
- Cillessen, A., & Bukowski, W. (2000). *Pages from a sociometric notebook: an analysis of nomination and rating scale measures of acceptance, rejection and social preference*. San Francisco: Jossey-Bass.
- De Volkskrant. (2011, September 21). *Buitenland*. Opgehaald van De Volkskrant: <http://www.volkskrant.nl/buitenland/india-manipuleert-armoedecijfers~a2922062/>
- Eamon, M. K. (2001). The Effects of Poverty on Children's Socioemotional Development: An Ecological Systems Analysis. *Social Work* , 256-266.
- Grihault, N. (2006). *Cultuurbewust! India, een leidraad voor gewoonten & etiquette* . Delft : Elmar.
- Hill, M. S., & Sandfort, J. R. (1995). Effects of Childhood Poverty on Productivity. *Pergamon* , 91-126.
- Indiaweb. (sd). *Indiaweb*. Opgehaald van www.indiaweb.nl: <http://www.indiaweb.nl/religie/kastenstelsel/>
- Janssens, A., & van Doorn, E. (2012). *Groeien doe je samen* . Tiel: Lannoo.
- Kohlberg, L. (1969). *Stages in the development of moral thought and action*. New York: rinehart and winston holt. Opgehaald van www.wij-leren.nl: <http://wij-leren.nl/sociaal-emotionele-ontwikkeling.php>
- Koreman, S., Miller, J. E., & Sjaastad, J. E. (1995). Long-term Poverty and Child Development. *Pergamon* , 127-155.
- Lee, J. S. (2011). The Effects of Persistent Poverty on Children's Physical, Socio-emotional, and Learning Outcomes. *Springer Science+Business*, 725–747.
- Milteer, R., & Ginsburg, K. (2012). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bond: focus on children in poverty. . *PubMed*.
- Mönks, F. J., & Knoers, A. M. (2009). *Ontwikkelingspsychologie, Inleiding tot de verschillende deelgebieden*. Nijmegen : Van Gorcum .
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (2005). Duration and Developmental Timing of Poverty and Children's Cognitive and. *Child Development*,, 795-810.
- Nigussie, B. (2011). Efficacy of Play Therapy on Self-Healing and Enhancing Life-skills of Children Under Difficult Circumstances: The Case of Two Orphanages in Addis Ababa, Ethiopia. *Ethiop. J. Educ. and Sc.*, 51-60.
- Njiokiktjen, C. (2004). *Gedragsneurologie van het kind* . Amsterdam: Suyi publicaties .
- Onderwijs Vlaanderen. (2014, november 6). *Curriculum, wat heb je vandaag op school geleerd?* . Opgehaald van www.ond.vlaanderen.be:

<http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/buitengewoon-onderwijs/basisonderwijs/type8/bijkomende-ontwikkelingsdoelen/sociaal-emotionele-ontwikkeling/uitgangspunten.htm>

Opus III - DSWS. (sd). *Opus III - DSWS België* . Opgehaald van www.opusiii.be:
<http://www.opusiii.be/home>

Parker, & Asher. (1987).

Squires, J., Bricker, D., & Twombly, E. (2002). Ages and Stages Questionnaire - Social Emotional .

Wereldsolidariteit . (2013, januari - februari - maart). India in de kijker . *Wereldburger, wereldnieuws in zakformaat - India* , pp. 4-9.

6 Bijlagen

Bijlage 1: play material list

- 2 leather balls
- 3 plastic balls
- 1 catch ball
- 1 squeaking ball
- 3 cricket sticks + balls
- 4 sacks for sac walking
- 4 spoons + 4 eggs
- 1 red flag
- 1 start line + 1 stop line
- 4 foot bands (Velcro)
- 4 wrist bands (Velcro)
- 2 suits (Velcro)
- 3 balls for Velcro
- 2 foot bands (two person – fabric red and green)
- Darts board + 3 arrows
- 1 twister mat + turn board
- 1 parachute (3.6 m)
- 2 big ropes
- Elastic
- Pomp
- 1 feeling dice
- 1 animal dice
- 1 regular dice
- 10 bowling bottles
- 3 bottle pulling games
- 8 bottle catch games

Bijlage 2: Powerpoint 'Teachers meeting'

The importance of play

Social- emotional development
Ella Buschgens & Lotte Clerx

What is play?

- Integrate culture
- Whatever somebody sees as play
- Spontaneous and relaxing activity
- Feel pleasure & enjoy

Importance of play

- Part of the development
- Well-being of the children
- Repeat educational subjects

Conditions of play

- Why in the school?
 - Safety
 - Structured environment
 - Stimulate
 - Positive feedback
 - Enjoy
- Always child centered → look at what the child learned so far and what the child needs

Guidance in play

- Catch the attention
 - The way of explaining a game
- Hold the attention
 - Positive feedback
 - Always participate in the game
- Give the child the feeling of competence
 - Clapping, high five, ...
 - Make sure every child participates
 - Give guidance where needed

Bijlage 3: List of games ‘Grow with Play Program’

Expression games

Drawing themselves

The children get a piece of chalk and the assignment to make a drawing of themselves with their hobby. After they drew themselves they are asked to explain why they drew themselves like that, and what their hobby is.

Needed: Chalk

Clapping game

Some of the children play a piece. If another child wants to take somebody's place he claps his hands and takes the position of the child he wants to replace.

Dices with feelings and animals

The children throw the dice one by one. When they throw the dices they have to play the animal with the feeling they've thrown.

Needed: dices with the feelings and animals

Miauw miauw

The children are sitting in a circle. The one that plays the cat tries to make the children laugh. The one that laughs becomes a cat also. The last one who didn't laugh won.

Laughing game

The children lay on the floor with their head on somebody else's belly. The one starts to say 'ha'. The next one says it 2 times and so on. The children can't laugh while doing it.

Drawing a theme

The children get a theme from the guidance and draw whatever they think with the theme.
Needed: pencils, stifts, paper

Play with the ball

Everybody sits in a circle. They give a ball to each other. When they have the ball when the teacher says stop they have to perform something in the middle of the circle.

Needed: ball

Goals of expression games

- use of creativity
- use of fantasy
- respect of others
- recognise the feeling of others
- how do I see myself=> explain why they drew themselves like that
- explain their interests

Movement games

Wolfie wolfie what's the time?

One child is standing with his back against the wall, the others stand on the other side of the room. They sing: wolfie, wolfie what's the time?. Then the wolf says a number. This is the amount of steps the other students can take. When the wolf is answering with "diner time" the wolf can touch a child who has to be the next wolf. The children who are behind the beginning line again can't be touched.

Hinking path

There's an hinking path drawn on the floor by the guiders. The children get a rock or another object. They have to throw the rock at the letters or numbers on the path. While jumping they have to count out loud the numbers or letters they jump on.

Needed: Chalk

Cricket

Two of the children stand in front of each other. One of them throws the ball to the other child. The other child tries to hit the ball. When the child succeeds and can hit the ball away. The other children try to catch the ball. During the catch of the other children the thrower and hitter have to change places.

Needed: Cricket stick, Ball

Goals of movement games

- knowledge of time
- activate
- knowledge of letters and numbers in English
- gross motor skills
- activate
- motivate own initiative

Body knowledge games

Rope jumping games, elastic jumping games

Two children hold the rope and a third one jumps on the rhythm the other two decide. With elastic jumping games the two children hold the elastic around their legs and the third one jumps in and over the elastic rope.

Needed: rope, elastic

Pulling the rope

The children are divided in two groups. A piece of fabric hangs in the middle of the rope. At the signal the children start to pull the rope and try to get the whole other group on their side.

Needed: rope

Body/animal run

Before the game starts, possible answers are explained. The guiders watch together with the children all the body parts they know and the animals they know, so the lessons will be repeated again.

Needed: papers with parts of the animal, paper with body parts

Make a cue

The students are asked to make a cue without speaking. They have to stand in a line from small to big in 3 minutes.

Twister game

The children can turn on a plate. The plate gives the children instructions of what and where they have to put their feet and hands. The last one to stand wins the game.

Needed: twister mat and twister plate + arrow

Goals of body knowledge games

- motor skills
- activate
- working together
- body knowledge (knowledge of body parts and animals in English)
- trust in other students

Ball games

Chinese football

Playing football in a circle with their legs wide open, playing with their hands. Each time they get a ball between their legs they have to lose one hand.

Needed: ball

Catch ball

Catch a special balls with numbers on its spikes. Counting the numbers you catch the ball with.

Needed: catch ball

Squeaking ball

Throwing the ball to the other students and say his name.

Needed: squeaking ball

Bad eggs

One child is throwing the ball in the air while shouting a name. The child whose name is called has to catch the ball and shout "stop". When he does that, the other children have to stop running. The child has 3 steps to try to throw between the arms or the legs of one of the other children. When he succeeds the child who has been thrown has one bad egg. The meaning of the game is to have the least eggs.

Needed: ball

Team ball

Two teams who are each standing in a square. Both teams have to throw at each other and try to hit a team member of the opposite team. The team that is totally hit first loses.

Needed: 4 or 6 balls

Clean your garden

The children are divided in 2 teams. They all have a certain amount of balloons laying in their garden. On start they have to throw as much balloons as they can in the "garden" of the others. The team who has the least balloons in their garden at the stop sign wins the game.

Needed: a lot of balloons

In the air

The children have to keep as much balloons as they can in the air. This can be played individually or in team.

Needed: a lot of balloons

Goals of ball games

- body knowledge
- motor skills
- playing together
- knowledge of mathematics

Competitive games:

Sack walking

Race in teams by walking in sacks.

Needed: sacs for sack walking, start and stop line (Chalk)

Eggs and spoons

Race in teams by getting the eggs safe to the other side.

Needed: eggs, spoons, start and stop line (chalk)

Footrope

Race in teams by walking with three legs

Needed: two footropes, start and stop line (chalk)

Siamese twin

Race in teams by holding each other by a limb.

Needed: start and stop line (chalk)

Wheelbarrow

Race in teams by holding the feet above the ground from the person in front of you.

Needed: start and stop line (chalk)

Back to back

Race by walking back to back to the other side.

Needed: start and stop line (chalk)

Catch the thief

The children make a circle, in the middle of the circle lies an object. One of the children goes away. The other children point a catcher. The thief comes back and doesn't know who is the catcher. The thief goes under the arms of two children and takes the object. From the moment the thief gets the object the catcher can start trying to catch the thief. The thief can escape by going under the arms of the same children he came from.

Goals of movement games

-playing together (waiting turns, take the other in to account)

-activation

-motor skills

-communicate

Circle games:

Hanky game

The children sit in a circle. One of them is walking around with a hanky and put's them behind one child. This child has to catch the other one before he can sit in his place.

Needed: hanky

Cactus and flower

The children are sitting in a circle. One child has gone away and everybody gets a task of cactus or flower. The cactus pinches the child when he sits on them. The flower cuddles the child.

Farmer look after your chickens

The children lay in a circle with two. There is one child in the middle of the circle. The person in the middle can't see that somebody is blinking. Because if he sees the one who was blinking is the child in the middle. If somebody blinks at a child the child has to climb under the other child on the child who blinked.

Cat and mouse

The mouse starts in the middle of the circle. The cat on the outside. The cat has to catch the mouse but the children in the circle can overcome it by standing close to each other and holding hands. They can't overcome the mouse.

Knot-game (living knot)

The children in the circle turn and crawl over each other till they made a living knot. One of the children has to try to unravel the knot.

The bomb

All of the children in the circle choose one object that lies in the middle, this is the bomb. The child who went outside has to come in and gadder as much objects without picking the bomb.

Needed: at least 6 objects for in the circle

Sailor can I cross

All of the children are standing behind a line except for the one in the middle. The one in the middle decides how the children have to cross. The child who doesn't do it can be touched and then has to help the child in the middle.

Phone

All of the children are holding hands in a circle. One is in the middle. They 'phone' to each other by pinching in the hand of their neighbour. When it starts they have to say 'start', when it comes to the child they wanted to call they have to say 'stop'. The child in the middle has to point who is pinching who.

Three is too many

The children are standing in two circles. There's one mouse and one cat. The cat has to catch the mouse but if the child goes and stands before some other to the first or the last has to run and becomes the mouse. If the mouse is caught he becomes the cat.

Goals

- playing together
- communicating
- knowledge and stick to rules

Parachute games

Making waves

Children can make small, medium, or large movements to make various types of "waves." You can incorporate a story about a ship on the sea, weather, etc. &/or use your voice as a tool to emphasize directives.

Needed: parachute

Popcorn

Place a number of beanbags, small balls, or cotton balls onto the parachute. Shake to make them pop up like "popcorn".

Needed: parachute and 3 balls

Ball roll

Have the children try to roll the balls into the hole in the middle of the parachute. (Or have children try to keep the balls from going into the hole in the center.)

Needed: parachute and ball

Mushroom

Standing, lift the parachute waist height. Count to three - with "one" and "two" being small practice lifts. On three, all lift the chute overhead, and crouch down pulling the parachute edges down as well. This creates what looks like a "mushroom."

Needed: parachute

Roller ball

Try to keep a ball rolling only along the outer edge of the parachute around the circle. As it comes toward you, cooperatively lower your edge. Just past you, raise it.

Needed: parachute and ball

All change

The Teacher calls out birthday months, pre-assigned numbers, colours, etc, and those children swap places under the chute before it falls, and run to an empty space.

Needed: parachute

Shark attack

Everyone sits with legs stretched out underneath the chute, which is held chest-high. One or two children are the "sharks" and crawl around under the parachute and try to grab people's legs to pull them under the chute. The "captured" is now the "shark"

Needed: parachute

Bouncing balls

Have one or two children under the chute trying to hit the balls as they touch the surface, knocking them off the parachute (from underneath.)

Needed: parachute and 3 balls

Parachute volleyball

Split into two sides of the parachute. One side tries to knock the ball off of the other side (half of chute), right past the other "team."

Needed: parachute and ball

Parachute tag

Lift the parachute high overhead. Call one child's name and have her run (skip, hop, twirl or crawl) to the other side before the parachute comes down and tags her.

Needed: parachute

Goals of parachute game

- activate
- knowledge of body
- working together
- feeling of the material

Festival games:

Throwing bottles

Children try to throw as much bottles with a ball as they can.

Needed: 10 bottles and ball

Darts game

Children throw the balls on the darts plate and count their numbers.

Needed: darts plate and 3 arrows

Knickers: Chinese knickeren

The children have to take as much knickers as they can with two sticks.

Needed: knickers and sticks

Catch ball

Catch a special balls with numbers on its spikes. Counting the numbers you catch the ball with.

Needed: catch ball

Belly catch

The children have to catch the ball in a uniform.

Needed: uniforms and arm tags, balls

Estafette: sack walking

Race by walking by sack.

Needed: sacks and start and stop line (chalk)

Goals of festival games

- motor skills
- knowledge of body
- changing from one activity to another
- follow given instructions
- sharing
- stop with the activity when asked
- stay with the activity for the time the activity takes

Bijlage 4: Poster ‘Grow with Play – 2gether 4 Fun’



Bijlage 5: foto's ‘Grow with Play – 2gether 4 Fun’



Figuur 5



Figuur 6



Figuur 7



Figuur 8



Figuur 9