
Omdat ik het zeg!

Geweldige Communicatie bij gedragsmodificatie in het primair onderwijs

Afstudeerscriptie leraar basisonderwijs 2011/2012
Geschreven door Eefke Rijksen



There is no way to peace.
Peace is the way.

Thich Nhat Hanh

Geweldige Communicatie is in dit onderzoek synoniem aan *Geweldloze Communicatie*, het communicatiemodel van Marshall Rosenberg. Omdat *Geweldloze Communicatie* een beschermde merknaam is, mag deze alleen gebruikt worden als tegelijkertijd wordt verwezen naar Marshall Rosenberg. Gedurende dit onderzoek wordt de term *Geweldloze Communicatie* gehanteerd.

Omdat ik het zeg!

Geweldige Communicatie bij gedragsmodificatie in het primair onderwijs

Student: Eefke Rijksen

School: Christelijke Hogeschool Ede

Studentnr.: 091363

Opleiding: leraar basisonderwijs

Klas: L4A

Periode: 2011/2012

Afstudeerbegeleider: Nelly de Visser

Slb'er: Ariëtte Bouwmeester

Inhoud

Inhoud	4
Samenvatting	7
Voorwoord	11
Inleiding	12
Hoofdstuk 1: 'Pedagogische communicatie' in de actualiteit	14
1.1. Ds. Vlietstra	14
1.2 Gertjan Goldschmeding	15
1.3 Discussies in de media over gedragsmodificatie op school	15
Hoofdstuk 2: Visies op onderwijs	18
2.1 Wim Wardekker en Jo Nelissen	18
2.2 Visies op onderwijs vanuit het perspectief van Rosenberg	19
Hoofdstuk 3: Formele stellingen ten aanzien van communicatie in het primair onderwijs	22
3.1 Kerndoelen en leerlijnen	22
3.2 Stichting Beroepskwaliteit Leraren	26
Hoofdstuk 4: De pedagogen en onderwijskundigen aan het woord	29
4.1 Orde in de klas	29
4.2 De relatie tussen leerling en leerkracht	32
4.3 Ontwikkelen van sociale vaardigheden	33
4.4 Het effect van competent communicatief handelen	34
Hoofdstuk 5: John Dewey, de 'vredespedagoog'	36
5.1 Pragmatisme: 'waar' is wat 'werkt'	36
5.2 Dewey en religie	37
5.2.a Waarheid	37
5.2.b Geëmancipeerde religie	37
5.2.c God	38
5.2.d Religie op school	38
5.3 Pragmatistische pedagogiek	39
5.3.a Kind-in-context	39
5.3.b Ervaringspedagogiek of a moving whole of interacting parts	40
5.3.c Communicatie	40
5.3.d Het doel van de opvoeding	42
5.3.e. Continuïteit in ontwikkeling	43
5.4 Interactie met de omgeving	43
5.5 Pragmatisme en democratie	44
Hoofdstuk 6: Carl Rogers	46
6.1 Een biografische schets	46
6.2 Algemene hypothese	47
6.2.a De relatie	47
6.2.b De motivatie voor verandering	49
6.3 Non-directief onderwijs	51
6.3.a Analyse van Non-directief onderwijs	51
6.3.b Effect van non-directief onderwijs	52
6.3.c Rol van de leerkracht	52
6.4 Communicatie	52
6.4.a Communicatiestoornissen	53
6.4.b. Referentiekader	53
6.5 Rogers theorie samengevat	54

Hoofdstuk 7: Marshall Rosenberg en zijn vertegenwoordigers.....	55
7.1 Biografische schets van Marshall B. Rosenberg	55
7.2 Biografische schets van Justine Mol	55
7.3 Biografische schets van Thomas d'Amsembourg	55
7.4 Geweldloze Communicatie: de achtergrond.....	56
7.4.a. Het begin van Geweldloze Communicatie.....	56
7.4.b Mensbeeld	57
7.4.c Oorzaak van geweld	57
7.4.d Het doel van Geweldloze Communicatie	58
7.5 De twee vragen	58
7.5.a Wat leeft er in ons?.....	59
7.5.b Wat kunnen we doen om het leven mooier te maken?.....	59
7.6 Empathisch contact	59
7.7 Religie en spiritualiteit	60
7.8 Geweldloze Communicatie in het onderwijs	60
7.9 Giraffes en Jakhalzen	61
7.10 Samengevat: Rogers en Rosenberg	62
Hoofdstuk 8: Levenverrijkend Onderwijs.....	65
8.1 Observeren, interpreteren en/of oordelen!?	65
8.2 Herkennen van behoeften en gevoelens.....	66
8.3 Verzoek vs. eis	66
8.4 Empathie	67
8.5 Partnerschapsrelatie tussen leerkracht en leerlingen	68
8.6 Leergemeenschap gericht op samenwerking	69
8.7 Conflicten oplossen en ordehandhaving	69
Hoofdstuk 9: Effectief luisteren naar kinderen	70
9.1 Biografische schets van Thomas Gordon.....	70
9.2 De hulpbiedende relatie.....	70
9.3 Niet effectieve communicatie.....	71
9.4 Confronterende ik-boodschap	72
9.5 Complimenten geven	74
9.6 Machtsgebruik: nodig en rechtvaardig?	75
9.7 Actief luisteren.....	77
9.8 De overlegmethode of de geen-verliesmethode	78
Hoofdstuk 10: Burgerschapsvorming	81
10.1 Wet actief burgerschap en sociale integratie	81
10.2 Democratisch tekort	83
10.3 De Vreedzame School: Democratisch Burgerschap in de basisschool	86
10.3.a De Vreedzame School: burgerschap en het pedagogisch klimaat.	87
11.1 God	88
11.2 Religie en wetenschap	89
11.3 Het moraal	90
11.4 De pedagogische opdracht.....	91
11.5 Macht en gezag	93
11.6 Democratie in het onderwijs.....	93

11.7 Mijn gevoel	94
11.8 Mijn behoeften	94
Hoofdstuk 12: Onderzoeksdesign praktijkonderzoek	95
12.1 Onderzoeksvraag	95
12.2 Deelvragen	95
12.3 Hypothese	96
12.4 Doel	96
12.5 Onderzoeksmethode	97
12.5.d. Planning van het afnemen van de enquête en het interview	97
12.5.e. Periode	98
12.5.f. Meetinstrumenten	98
12.5.g. Bewerking onderzoeksdata	98
Hoofdstuk 13: Schoolprofielen praktijkonderzoek	99
13.1 Schoolprofiel 't Speel-kwartier Veenendaal	99
13.2 Schoolprofiel De Ontdekkingsreis Doorn	102
Hoofdstuk 14: Resultaten praktijkonderzoek	105
14.1 Enquêteresultaten	105
14.2 Interviewresultaten	116
Hoofdstuk 15: data-analyse praktijkonderzoek	122
15.1 't Speel-kwartier	122
15.2 De Ontdekkingsreis	132
Hoofdstuk 16: Conclusie	140
Hoofdstuk 17: Evaluatie	141
17.1 Productevaluatie	141
17.1.a. Beleidsaanbeveling	141
17.1.b. Suggesties voor verder onderzoek	141
17.2 Procesevaluatie	142
Bronnenlijst:	145
Bijlage 1: Enquêteresultaten praktijkonderzoek	147
Bijlage 2: Pestprotocol 't Speel-kwartier	158
Bijlage 3: Geweldloze Communicatie - Het Proces	160
Bijlage 4: Geweldloze Communicatie - De Toepassing	161
Bijlage 5: Een aantal basisbehoeften van iedereen	162
Bijlage 6: Een aantal basisgevoelens van iedereen	163
Bijlage 7: Meetinstrument praktijkonderzoek- Enquête	164

Samenvatting

Actualiteit

Door de uitspraken van Ds. Vlietstra en Gert-Jan Goldschmeding ontstaat een stevige discussie in de media. Deskundigen en organisaties met pedagogische betrekkingen voelen zich geroepen om hun standpunten over communicatie met betrekking tot gedragsmodificatie te plegen. Orthopedagoog Astrid Boon pleit in deze discussie voor het opnieuw waarderen van strafregels om de orde te herstellen. Joost van Caam ziet daarentegen in eerste instantie de oplossing in het motiveren van de leerlingen. Hoe dan ook, de noodzaak voor beleid op ongewenst gedrag op scholen blijkt meer dan ooit in de belangstelling.

Visie op onderwijs

Daarnaast wordt duidelijk dat dit beleid afhankelijk is van de visie op onderwijs. Generaliserend kan vastgesteld worden dat binnen Nederland drie visies op onderwijs en de daaruit volgende vormen van onderwijs bestaan. Ten eerste die waarbij de leerkracht vorm en inhoud bepaalt en de leerling deze volgt. Daarnaast bestaan visies die, hoewel verschillend van invalshoek, meer wensen aan te sluiten bij de behoeften van de leerlingen. De positie van de leerkracht is dan of begeleidend of volgend. Afhankelijk van de onderwijsvisie zullen de opvattingen over ordehandhaving verschillen. Bij het leerkrachtgestuurde systeem zal de autoriteit van de leerkracht de belangrijkste leidraad zijn. Bij de laatste twee categorieën zal de inspraak van de leerling door middel van interactie tussen de leerkracht en leerling, leerlingen onderling of een combinatie hiervan, eveneens van invloed zijn op de onderwijspraktijk. Langzamerhand maken meer en meer scholen de beweging naar een vorm van onderwijs waarbij de onderwijsbehoefte van de leerling het uitgangspunt is. Hoewel deze visie op onderwijs overeenkomsten heeft met Levenverrijkend Onderwijs, verschillen beide visies van mening over de manier waarop leerlingen gemotiveerd dienen te worden en de manier waarop resultaten geëvalueerd worden.

SBL en SLO

Gebaseerd op voorgaande onderwijsvisies is vastgesteld aan welke voorwaarden een competente leerkracht moet voldoen. Communicatie met de leerling heeft betrekking op al deze zeven competenties, met nadruk op de interpersoonlijk, pedagogische en didactische competentie. Deze formaliteiten zijn vastgelegd in de zogenoemde SBL-competenties. Stichting Leerplan Ontwikkeling heeft daarnaast ten aanzien van burgerschap en communicatie kerndoelen en leerlijnen geformuleerd die betrekking hebben op de ontwikkeling van de leerlingen. Het onderwijs dient in het onderwijsaanbod te streven naar deze kerndoelen. Kerndoel 34 en 37 zijn relevant voor dit onderzoek.

- Kerndoel 34 : De leerlingen leren zorg te dragen voor de lichamelijke en psychische gezondheid van henzelf en anderen.
- Kerndoel 37: De leerlingen leren zich te gedragen vanuit respect voor algemeen aanvaarde waarden en normen.

Naast het ambitie om het onderwijsaanbod aan te passen aan genoemde kerndoelen, zal onafhankelijk van de onderwijsvisie iedere leerkracht een veilig en ordelijk leerklimaat willen creëren. De wijzen waarop dit gerealiseerd wordt en welke vereisten dien te gevolge aan de leerkracht gesteld worden, zijn echter wel sterk bepaald door de onderwijsvisie.

Viktor van Geel - externe bekrachtiging

Allereerst komt het advies van Viktor van Geel aan bod. Hij is onderwijskundige en deskundig op het gebied van ordeproblemen. Vanuit zijn optiek kan gedrag beïnvloed worden door middel van bekrachtigers, dus door externe factoren (aandacht of het onthouden van aandacht, complimenten en/of materiële beloningen zoals stickers en tenslotte straf). De leerkracht moet daarom communicatief vaardig zijn om de leerlingen aan te spreken op gewenst gedrag en dit gedrag te stimuleren.

Martie Slooter - de 'drieslagregel'

Martie Slooter van CPS Onderwijsontwikkeling en advies raadt de leerkracht gebruik te maken van de drieslagregel, waarbij de leerkracht het ongewenste gedrag koppelt aan de regel en het gewenste gedrag. Naar aanleiding van de SBL-competenties kan worden geconcludeerd dat een interpersoonlijk en pedagogisch competente leerkracht in staat is om leiding te geven aan de groep, beschikt over (verbale en non-verbale) communicatieve vaardigheden om adequaat te handelen in de groep, gedragsproblemen signaleert en diagnosticeert en maatregelen toepast om gewenst gedrag te stimuleren. Verder herkent de leerkracht de verschillen tussen kinderen en handelt de leerkracht in overeenstemming met deze kennis. Daarnaast maakt de leerkracht contact met de kinderen en zorgt ervoor dat zij contact met hem kunnen maken en zich op hun gemak voelen.

Bea Pompert - relatie

De gewenste relatie tussen leerkracht en leerling kenmerkt zich, volgens Bea Pompert, door openheid, sensitiviteit en responsiviteit, empathie en een eigen inbreng van de leerling. De leerling wordt door de leerkracht gezien als een subject met eigen vragen, mogelijkheden en inbreng. De leerkracht waardeert de eigen inbreng van leerlingen.

Micha De Winter - wijsheid, geduld, moed, ervaring en gezag

Micha de Winter stelt daarnaast dat de leerkrachten bij weerbarstige kwesties uiteindelijk meer aan wijsheid en gezag hebben dan aan simpele conditioneringprincipes en hebben ze meer aan geduld, moed en ervaring dan aan de voor de hand liggende aanwijzing om consequent te zijn. Het effect van competent handelen is een leerling die zowel in als buiten de klas zelfverantwoordelijk is en voldoende capaciteiten bezit om zich in de maatschappij te handhaven.

John Dewey - Pragmatistische pedagogiek

Geweldloze Communicatie vindt zijn oorsprong in het pragmatistische denken. De centrale gedachte binnen het pragmatisme is dat 'waar is wat werkt'. Voor de pedagogiek betekent dit dat interactie met de omgeving leidt tot ontwikkeling van opvattingen. De pragmatist en 'vredespedagoog' John Dewey stelt dat het kind alleen door contact met andere mensen lid kan worden van de menselijke cultuur. Het kind heeft mensen nodig die inzicht hebben in de bestaande cultuur, zich verbinden met het kind en respons geven op de activiteiten van het kind. Hierdoor ervaart het kind de culturele betekenis van zijn eigen activiteiten en raakt hij vertrouwd met de bestaande betekenissen van de cultuur. Afhankelijk van deze ontwikkeling kan het kind actief participeren in de collectieve menselijke cultuur. Dit coördinatieproces tussen individuele en sociale factoren wordt ervaringspedagogiek genoemd. Dewey noemt het opvoeden een proces van *growth*, een proces van continue reorganisatie en reconstructie van ervaring waarin ervaring een steeds rijkere betekenis krijgt en tot betere sturing van de daaropvolgende ervaringen leidt. Dit proces heeft geen doel buiten de opvoeding. Dewey ziet *growth* en het leven als één-en-hezelfde proces. *Growth* is het gevolg van de drang tot ontwikkeling. Dewey pleit naar aanleiding van deze theorie dat de leerkracht, als onderdeel van de omgeving die de optimale groei van het kind op het oog heeft, zal moeten aansluiten bij de actuele ervaringen van de leerling. Vanuit pragmatistisch oogpunt bestaat zowel ontwikkeling bij de gratie van participatie, als ook communicatie. Voor zover mensen partners in een gezamenlijke onderneming zijn, is communicatie een vorm van interpretatie door eigen ervaringen en betekenisgeving van beide partners. Communicatie is de verbindende schakel tussen individuele en sociale factoren. Het kind is al vanaf zijn geboorte in staat tot communicatie, en het ontwikkelen van communicatie vindt plaats door deelname van volwassenen en kinderen in gezamenlijke activiteiten. Democratie fungeert als 'omgeving' die een optimale coördinatie van individuele en sociale factoren tot stand kan brengen. Tegelijkertijd geldt de opvoeding, en dus het onderwijs, als een middel om het democratisch gehalte van de maatschappij te waarborgen en te vergroten. Dit betekent dat de school ruimte moet creëren voor vormen van participatie (belangen van individuen en groepen) en communicatie (volledige en vrije interacties tussen verschillende groepen). Uiteindelijk zal door het wederzijds aanpassen en afstemmen van belangen, ideeën, opvattingen en behoeften het inzicht van de mensen over de onderlinge afhankelijkheid en samenhang in met menselijk samenleven groter worden.

Dewey kant zich tegen God als exclusieve, bovennatuurlijke entiteit. Dewey is van mening dat het claimen van het monopolie op waarheid, zoals religies dat doen, in strijd is met het democratisch ideaal. Religiositeit is in Deweys optiek de creatieve factor die mensen uitdaagt actief en constructief betrokken te zijn in de wereld, om zodoende harmonie te bewerkstelligen tussen het 'zelf' en het universum.

Carl Rogers

Vanuit Rogers ervaringen ten aanzien van iemand met een hulpvraag, bleken intellectuele procedures of trainingsmethoden die gericht zijn op techniek, rationele kennis en het aanleren van een bepaalde handelswijze zonder resultaat op langer termijn. Tijdens zijn zoektocht naar een doelmatige manier om te werken met hulpbehoevende mensen formuleerde Rogers de volgende hypothese: *wanneer ik een bepaald soort relatie weet te scheppen, zal de ander in zichzelf de capaciteiten ontdekken om die relatie te gebruiken voor zijn eigen groei en dan zal er verandering en persoonlijke ontwikkeling plaatsvinden*. Deze hypothese is gebaseerd op de centrale gedachte vanuit het pragmatisme dat de mens door interactie met de omgeving opvattingen ontwikkelt ten aanzien van zichzelf, zijn eigen handelen en ten aanzien van zijn omgeving.

Wat betreft de helpende relatie beschrijft Rogers de voorwaarden waar deze relatie aan zal moeten voldoen, namelijk:

- Authenticiteit en transparantie
- Aanvaarding ofwel begrip
- Invoelend vermogen

De leerkracht is onderdeel van een helpende relatie als hij de groei van zijn leerlingen op het oog heeft. Rogers stelt dat wanneer de leerkracht een helpende relatie weet te creëren, de leerling in zichzelf capaciteiten zal ontdekken om die relatie te gebruiken voor zijn eigen groei en dan zal er verandering en persoonlijke ontwikkeling plaatsvinden. In dergelijke relatie is afhankelijk van de authenticiteit, het aanvaardend vermogen en het empathisch begrip van de leerkracht. Rogers gaat ervan uit dat de motivatie tot ontwikkeling in de leerling zelf besloten ligt. Onder de juiste omstandigheden zal de leerling zich kunnen ontplooiën.

Wat betreft het onderwijs zal een dergelijke benadering weinig ingang vinden in het conventionele systeem. Rogers pleit er dan ook voor dat naast de kennisleerlijnen, ook verantwoordelijkheid en initiatief kernwaarden binnen het onderwijs worden. Rogers werkt zijn visie op onderwijs uit in de vorm van non-directief onderwijs. Dit systeem is niet gebaseerd op controleren, corrigeren en beoordelen, maar geeft ruimte aan gisting, aanvaarding van ieders bijdrage en evaluatie aan de hand van de eisen die gesteld worden door het leven zelf.

Rogers trekt de conclusie dat begrijpend luisteren en een onbevooroordeelde, empathische benadering leiden tot een verbeterde communicatie, tot een grotere aanvaarding van anderen en dóór anderen en tot houdingen die positiever van aard zijn. Zodoende kunnen problemen gemakkelijk opgelost worden. Er valt een duidelijke vermindering waar te nemen van verstarrende afweer, overtrokken beweringen, agressieve kritiek en waardeoordelen.

Marshall Rosenberg

Marshall Rosenberg heeft het model *Geweldloos Communiceren* ontwikkeld. Rosenberg stelt dat geweld het gevolg is van (aangeleerd) geloof in een hiërarchisch systeem en een onvoldoende bewustzijn van ieders gevoelens. Door bewustwording van het gebruik van geweld en door het bewustzijn van de keuze die gemaakt kan worden ten aanzien van het gebruik van geweld, kan het individu zijn communicatie ontdoen van gewelddadigheid. Om vervolgens bij te kunnen dragen aan het welzijn van anderen en van zichzelf zal de mens zich bewust moeten zijn van behoeften en gevoelens van zichzelf en die van de ander. Wat vindt hij belangrijk en wat vindt de ander belangrijk? Daarnaast moet hij een manier vinden om zijn gevoelens en behoeften te vervullen, waarbij het welzijn van de ander en van zichzelf in acht wordt genomen. De mens moet het antwoord vinden op de volgende twee vragen.

1. *Wat leeft er in ons?*

2. *Wat kunnen we doen om het leven mooier te maken?*

Het beantwoorden van deze vragen vindt plaats aan de hand van het basisproces van observeren, gevoelens en behoeften onderkennen en uiten, openstaan voor gevoelens en behoeften van anderen en doen van duidelijke verzoeken.

Het sleutelwoord binnen Geweldloze Communicatie is empathie, met als doel verbinding of contact. De vier stappen van het model (observeren, voelen, behoeftes en verzoeken) leveren alleen contact op als daarnaast sprake is van empathie: het van harte met de ander meeleven en belangstelling tonen zonder iets aan de ander te willen veranderen.

Rosenberg ondersteunt zijn model met de jakhals en de giraffe. De jakhals en de giraffe staan beiden symbool voor de twee keerzijden binnen communicatie. De jakhals symboliseert degenen die uit zijn op eigen gewin en de giraffe verbeeldt de mensen die willen bijdragen aan het welzijn van anderen en van zichzelf door geweldloos te communiceren.

Vanuit zijn visie en praktijk van Geweldloze Communicatie is Rosenberg wereldwijd scholen gaan adviseren en ondersteunen in het ontwerpen van een onderwijsmethode. Het resultaat is *Levenverrijkend*

Onderwijs, een methode gericht op diversiteit, zelfstandigheid en samenwerking. Levenverrijkend Onderwijs richt zich met name op de peilers interpersoonlijke en pedagogische communicatie, maar heeft ook consequenties voor de vakdidactiek en de organisatie van de school. Volgens Marshall Rosenberg zijn de twee basisproblemen op elke school: conflicten oplossen en ordehandhaving. Voor het creëren van een levenverrijkende school is het een voorwaarde om conflicten zodanig op te lossen dat beide partijen tevreden zijn. Door middel van dialoog tussen zowel leraren en de schoolleiding én de leerlingen wordt gezamenlijk en op basis van wederzijds respect voor ieders behoeften besloten welke regels en voorschriften nodig zijn voor het handhaven van de orde. Niemand hoeft zich te onderwerpen, iets in te leveren of een compromis te sluiten.

Thomas Gordon

Thomas Gordon is eveneens voorstander van een pedagogische benadering waarbij het gebruik van macht vermeden wordt. Macht zal de conflicten en het onbegrip alleen maar doen toenemen. Voortbouwend op de theorie van Carl Rogers heeft Gordon een methode ontwikkeld om in verbinding te geraken met kinderen en zo de mogelijkheid te creëren het kind te begeleiden in zijn ontwikkeling. Een effectieve manier om kinderen op te voeden is de empathische benadering, waarbij het probleem door diegene wordt opgelost die het probleem ervaart en waarbij alle partijen zich tevreden voelen met de oplossing, aldus Gordon. In zijn methode worden oordelen over de ander en het gedrag van de ander vermeden, maar worden de gevoelens en de behoeften van leerkracht en leerling benoemd, zodat beide partijen hun gedrag aan de hand van deze informatie kunnen aanpassen. Gordon gebruikt in zijn methode daarom het actief luisteren, de driedelige confronterende ik-boodschap en de geen-verliesmethode.

Burgerschapsvorming en De Vreedzame School

De wet Actief burgerschap en Sociale Integratie verplicht scholen in het primair onderwijs sinds 2006 in kwaliteitszorg en onderwijsaanbod de basiswaarden van een democratische rechtsstaat te verweven. De wet komt voort uit de constatering van het ministerie van OCW dat de betrokkenheid tussen burgers onderling én tussen burgers en overheid afgenomen is. Om te stimuleren dat de burgers de democratie serieus nemen en actief betrokken zijn, zijn opvoeding en onderwijs het adequate middel. Naast kennisoverdracht rond staatsinrichting, moet op scholen geoefend worden met de basiswaarden van een democratische rechtsstaat, zoals vrijheid van meningsuiting, gelijkwaardigheid, begrip voor anderen, verdraagzaamheid, autonomie en het afwijzen van onverdraagzaamheid. De Vreedzame School is een programma waarin kinderen in theorie en praktijk de grondbeginselen van de democratische rechtsstaat oefenen. De Vreedzame School positioneert de school als democratische samenleving en dientengevolge wordt ook de leerkracht geacht zich langs democratische weg te bewegen. Leerlingen leren op De Vreedzame School dat vrijheid en inspraak verbonden is aan verantwoordelijkheid en rekening houden met elkaar.

Voorwoord

Communicatie was voor mij een natuurlijk en heerlijk onbewust proces. Vergelijk het met ademen. Het is levensbelangrijk, maar het is meestal een automatisch verloop van actie en reactie. Meningsverschillen, ruzies, onbegrip en misverstanden zijn nu eenmaal een algemeen geaccepteerd gegeven en daar had ik mee te dealen. En ik deed wel mijn best hoor.

Ik doe heus mijn best... Uiteraard, maar je begrijpt me nooit. Heel irritant! Ik kan op mijn kop gaan staan, maar je kijkt me aan alsof ik je vraag naar Klondike af te reizen om goud te zoeken. Jij en ik, we zullen elkaar nooit mogen. En waarom zeg je nu niets terug? Je begrijpt me niet? Dan moet je luisteren naar wat ik zeg!

Totdat ik het boek *De Taal van de Vrede* las. Dit boek is geschreven door Marshall Rosenberg, gebaseerd op zijn communicatiemodel *Geweldloze Communicatie*. Marshall Rosenberg inspireerde me door dit boek om mijn eigen gedachten en handelen eens nader te onderzoeken. Tal van vragen kwamen bij me op: Hoe praat ik? Hoe horen anderen mij? Hoe zien anderen mij? Wat bedoel ik? Wat voel ik en wat wil ik? Tegelijkertijd voelde ik me onzeker worden, want met de toenemende bewustheid over communicatie begon ik me af te vragen of ik het dan allemaal wel 'goed' doe? En wat wilde ik het graag goed doen: helder en geweldloos communiceren, zonder iemand te kwetsen of te verwarren. Bijdragen aan de wereldvrede zonder onderdeel te zijn van de chaos en de oorlog. Daar komt nog bij dat ik studeer voor juf en communicatie daarbij een dagtaak is. Hoe moet dat überhaupt, praten met kinderen, als ze ruzie hebben of niet willen?

Toen ging ik in het najaar van 2010 op cursus bij Youandi van Staa. Deze cursus gaat uit van het communicatiemodel van Thomas Gordon en betreft het *Effectief communiceren met kinderen*. Net als Rosenberg, fundeert Gordon zijn communicatie op basis van empathie, authenticiteit en acceptatie. Naar aanleiding van mijn zoektocht naar de wijze waarop ik kan communiceren, schreef ik vervolgens een visiestuk over communiceren als leerkracht. Dit visiestuk presenteerde ik in mijn portfolio van leerjaar 3. Daarnaast probeerde ik *Geweldloze Communicatie* te integreren in mijn dagelijkse manieren. Al doende kreeg ik meer en meer behoefte aan achtergrondinformatie: Waar komt *Geweldloze Communicatie* vandaan? Op welk mensbeeld en welk godsbeeld is *Geweldloze Communicatie* gebaseerd? Kan ik mijzelf hier eigenlijk wel mee verbinden? Zo ja, hoe kan ik *Geweldloze Communicatie* vertalen naar verantwoorde communicatie in gedragsmodificatie in mijn functie als leerkracht?

In de aanloop naar het kiezen van een geschikt afstudeeronderwerp werd het mij plotsklaps helder: Dit is de kans om mij te verdiepen in *Geweldloze Communicatie*! Vanaf dat moment begon mijn persoonlijke ontwikkelingstraject rond communicatie met betrekking tot gedragsmodificatie van basisschoolleerlingen. Voor u ligt nu een weergave van dit onderzoek: een poging om meer vat te krijgen op het veelomvattende fenomeen communicatie.

Gedurende dit onderzoek heb ik me door veel mensen gesteund gevoeld. Een aantal personen wil ik met nadruk bedanken:

Mam, je bent letterlijk vanaf minuut één betrokken bij dit onderzoek en hebt mee gelachen en mee gehuild. Heel veel dank daarvoor.

Nelly, je hebt met me meegedacht en me bevraagd om dit onderzoek helder en logisch op te zetten en uit te werken. Daarbij heb ik alle vrijheid ervaren die ik nodig had om dit proces om mijn manier te voltooien. Jouw rust en aandacht hielpen me om gefocust te blijven en de tijd te nemen om stap voor stap te werken. Bedankt!

Ariëtte, je hebt mij laten zien hoe prettig en veilig begeleiding kan zijn. Dank voor je luisterend oor, steun en advies. Het heeft me geholpen om zaken in perspectief te zien.

Ina, Peter, Janne en Harm, ik wil jullie bedanken voor jullie bijdragen voorafgaand en tijdens mijn onderzoek. Jullie hebben me geïnspireerd en geholpen te structureren. Dit is heel waardevol voor mij.

Inleiding

In het voorwoord van *Pedagogische kwaliteit in de basisschool* schrijft Micha de Winter, hoogleraar Maatschappelijke opvoedingsvraagstukken, dat vrijwel iedereen geconfronteerd wordt met pedagogiek. Wanneer je over een langere tijdsspanne in contact bent met kinderen, kun je niet vermijden om op te voeden. Dit opvoeden vindt zowel bewust als onbewust plaats. De Winter wijst vervolgens op de invloed die de opvoeder heeft op het kind door middel van de overdracht van ervaringen, normen en waarden (Geerdink, 2006, p. 7). Vanuit alle hoeken van onze samenleving wordt dan ook gesproken en geschreven over het opvoeden van kinderen, ieder vanuit zijn eigen achtergrond en ervaringen. Met de regelmaat van de klok verschijnen er publicaties over 'hoe op te voeden' en de rol van de opvoeder binnen het ontwikkelingsproces van het kind. Binnen het primair onderwijs wordt van de leerkrachten verwacht dat zij in het opvoeden enerzijds aansturen op het verbeteren van de betekenis van wat er geleerd wordt, anderzijds dienen zij de leerlingen te begeleiden in het verbeteren van onderlinge relaties. (Geerdink, 2006, p. 58) Dit houdt in dat de leerkracht competent moet zijn om beide aspecten van onderwijs vorm te kunnen geven. Communicatie is daarbij hét middel om het gedrag van de leerlingen te beïnvloeden. Wanneer is deze communicatie echter effectief? Vanuit welke overtuiging of wetenschap wordt bepaald hoe te communiceren in het onderwijs en wat zijn de algemeen geldende opvattingen over wenselijke communicatie ten aanzien van gedragsmodificatie in het primair onderwijs? In dit onderzoek ga ik dan ook op zoek naar het antwoord op de vraag:

Welke communicatie wordt ingezet bij gedragsmodificatie in de bovenbouw van het primair onderwijs en kan Geweldloze Communicatie hier een aanvulling op zijn?

Het onderzoek zal plaatsvinden aan de hand van de volgende deelvragen:

1. Hoe wordt in de media uiting gegeven aan de actuele visie op communicatie in het onderwijs?
2. Welke pedagogische visies zijn te onderscheiden binnen het Nederlandse primair onderwijs?
3. Wanneer is de leerkracht basisonderwijs communicatief competent?
4. Welke kerndoelen en leerlijnen worden nagestreefd binnen het onderwijs in pedagogisch perspectief?
5. Welke communicatie wordt geadviseerd met betrekking tot gedragsmodificatie?
6. Hoe gaat een communicatief competente leerkracht om met verschillen tussen leerlingen?
7. Wat is de positie van de leerkracht binnen de relatie tussen leerkracht en leerling?
8. Wat is de visie op het stimuleren van de sociaal-emotionele ontwikkeling binnen het primair onderwijs?
9. Wat is de pragmatistische pedagogiek?
10. Wat is de worldview van de pragmatist John Dewey?
11. Wat is de invloed van John Dewey op de pragmatistische pedagogiek?
12. Wat is Dewey's visie op communicatie?
13. Wie is Carl Rogers?
14. Wat is Rogers theorie ten aanzien de helpende relatie?
15. Wat is Rogers visie op onderwijs?
16. Wat is Rogers visie op communicatie?
17. Wie is Marshall Rosenberg?
18. Wat is Rosenbergs worldview?
19. Wat is de essentie van Geweldloze Communicatie?
20. Wat is Levenverrijkend Onderwijs?
21. Wie is Thomas Gordon?
22. Wat is Gordons visie op de hulpbiedende relatie?
23. Wat is de essentie van effectief luisteren naar kinderen?
24. Wat is de *Wet actief burgerschap en sociale integratie*?
25. Waarom is burgerschapsvorming belangrijk?
26. Wat is *De Vreedzame School*?
27. Hoe komt Geweldloze Communicatie overeen met mijn worldview?
28. Wat is het verschil tussen leerlingen van 't Speel-kwartier en leerlingen van De Ontdekkingsreis ten aanzien van de ervaring door de leerlingen wat betreft de rol van communicatie in gedragsmodificatie?

Ik verwacht dat communicatie in gedragsmodificatie bij leerlingen in de bovenbouw van het primair onderwijs enerzijds ingevuld wordt door het bekrachtigen van gewenst gedrag en het verzwakken van ongewenst gedrag. Anderzijds wordt de leerkracht gezien als rolmodel wat betreft communicatie en gedrag. Verder vindt een deel van de communicatie rond gedragsmodificatie plaats in lessen rond sociale vaardigheid. Ik verwacht tegelijkertijd dat Geweldloze Communicatie een aanvulling kan zijn op de communicatie in het primair onderwijs, teneinde een leeromgeving te creëren waar het kind optimaal tot zijn recht kan komen. De leerling ontwikkelt dientengevolge voldoende vaardigheden om zich te handhaven in de maatschappij en daarin een actieve, betrokken positie in te nemen.

Ik begin het onderzoek met twee actuele, extreme uitingen ten aanzien van opvoeden en communicatie. De reacties en discussies op deze uitspraken in de media zijn het startpunt vanwaar ik ga onderzoeken welke visies op onderwijs heden ten dage bestaan. Ik vraag mij in hoofdstuk 2 af waar de verschillen in onderwijs vandaan komen en vanuit welk gedachtegoed onderwijs vorm gegeven wordt. Vervolgens geef ik in hoofdstuk 3 de formele stellingen ten aanzien van communicatie in het onderwijs weer. In dit hoofdstuk verzamel ik de voorwaarden voor competent communicatief leraarschap en de kerndoelen met bijbehorende leerlijnen voor het primair onderwijs rond burgerschap en communicatie. In het volgende hoofdstuk, hoofdstuk 4, vertalen deskundigen deze formaliteiten naar de onderwijspraktijk. Hierbij komt aan bod wat pedagogen en onderwijskundigen wenselijk vinden wat betreft communicatie met betrekking tot gedragsmodificatie in het primair onderwijs.

Vanaf hoofdstuk 5 begint het onderzoek naar Geweldloze Communicatie. In hoofdstuk 5 worden de pragmatistische wortels van Geweldloze Communicatie onderzocht door de 'vredespedagoog' John Dewey. Aansluitend schets ik in hoofdstuk 6 het gedachtegoed van Carl Rogers die de helpende relatie, de basis van Geweldloze Communicatie, op de kaart heeft gezet. Hoofdstuk 7 staat in het teken van de denkbeelden van Marshall Rosenberg. Daarbij wordt onderzoek gedaan naar zijn worldview, waarop hij zijn overtuigingen ten aanzien van communicatie baseert. In hoofdstuk 8 worden de consequenties van Geweldloze Communicatie voor de onderwijspraktijk uitgewerkt. In hoofdstuk 9 volgt de interpretatie van Thomas Gordon ten aanzien van communicatie op basis van authenticiteit, acceptatie en empathie. Hoofdstuk 10 behandelt het verband tussen Geweldloze Communicatie en burgerschapsvorming. Vervolgens vraag ik mij af wat Geweldloze Communicatie voor mij persoonlijk betekend. Kan ik Geweldloze Communicatie verenigen met mijn eigen levensbeschouwing? In hoofdstuk 11 verzamel ik daarom mijn persoonlijke ideeën, gevoelens en behoeften over Geweldloze Communicatie.

Hoofdstuk 12 bevat het onderzoeksdesign van het praktijkonderzoek. In hoofdstuk 13 schets ik het schoolprofiel van de deelnemende scholen.

- 't Speelkwartier in Veenendaal
- De Ontdekkingsreis in Doorn

In dit schoolprofiel bestaat uit de visie op onderwijs, toegespitst op communicatie in gedragsmodificatie. In hoofdstuk 14 zijn de resultaten naar aanleiding van de enquête en het interview weergegeven. De enquêteresultaten geven informatie over de wijze waarop de bovenbouwleerlingen van beide scholen de communicatie bij gedragsmodificatie ervaren. De interviews geven ook inzicht in de onderwijspraktijk rond communicatie bij gedragsmodificatie doordat de bovenbouwleerkrachten hun visie en ervaring wat betreft dit onderwerp delen.

In hoofdstuk 15 volgt een analyse van deze data. In deze analyse worden verbanden gelegd tussen de visie op onderwijs, de interview en de enquêtes. Vullen deze elkaar aan of zijn ze juist incoherent? In dit hoofdstuk wordt de vraag beantwoord hoe er op beide scholen gecommuniceerd wordt als het gaat om gedragsmodificatie. Naar aanleiding van de data-analyse van De Ontdekkingsreis zal moeten blijken of Geweldloze Communicatie een aanvulling kan zijn op de communicatie bij gedragsmodificatie in het primair onderwijs.

In hoofdstuk 16 beantwoord ik de onderzoeksvraag. Dit hoofdstuk bevat dan ook de conclusie van mijn afstudeeronderzoek. Aansluitend geef ik in hoofdstuk 17 de aanbevelingen. Als bijlagen heb ik tabellen, besproken modellen, lijsten met gevoelens en lijsten met behoeften toegevoegd.

Hoofdstuk 1: ‘Pedagogische communicatie’ in de actualiteit

Over communicatie om het gedrag van kinderen te beïnvloeden wordt veel gezegd en gesproken. De opvoeder kan met het kind over het gedrag van het kind communiceren door positief te bekrachtigen, het kind te straffen, te negeren of het kind juist uit te leggen waarom hij zijn gedrag moet veranderen. Maar wat is wijsheid als het gaat om de communicatie van opvoeders rond gedragsmodificatie? In dit hoofdstuk wil ik schetsen dat de meningen over de ‘gewenste’ communicatie uiteen lopen. Daarom begint dit hoofdstuk met twee extremiteiten die het straffen van kinderen betreffen: Dominee Vlietstra die Jacobus Koelman citeert en de uitspraken van de Amersfoortse predikant Goldschmeding. De reacties die beiden oproepen en de discussies die vervolgens ontstaan in de media, geven aan dat communicatie in de opvoeding van kinderen een hot item is.

1.1. Ds. Vlietstra

Als voorganger van een kerkelijke gemeente ziet een dominee het als taak om de gemeenteleden te ondersteunen in de opvoeding van de kinderen, in overeenkomst met de het gedachtegoed dat de kerk wil uitdragen. Dit betreft ook Ds. Vlietstra van de Hersteld Hervormde Kerk uit Katwijk. Hij ontleent naar eigen zeggen regelmatig citaten uit ‘De Plichten der ouders’ van Jacobus Koelman. In november 2011 komt Vlietstra echter in opspraak wanneer hij in de nieuwsbrief van de kerk Koelman citeert :

“Als uw kinderen kastijding verdient hebben, kastijdt hen dan zonder u te laten afhouden door het geroep of gesmeek van uw kinderen hoewel u wat verzachting mag geven. Laat uw kastijdingen het rebelse tegenstreven overwinnen zodat u dadelijk verkrijgt wat u gebiedt, namelijk vergeving te vragen of te bewijzen hetgeen zij gemakkelijk kunnen doen. Anders ware het beter de kastijding niet te beginnen. Laat uw kastijdingen godsdienstig geschieden. Gebruik ze als Gods instemming. Bidt om een zegen daarover want alles wordt geheiligt door het Woord en door het gebed. Zoals u bij God overwint door bidden, zo zult u bij uwe kinderen overmogen door kastijden.

Vergeeft uwen kinderen ook menigmaal bijzonder in hetgeen zij tegen u misdoen en heel in het bijzonder in dingen die niet zozeer zonder als verlies zijn, bijvoorbeeld als zij een glas of een vat breken. Het is zeer verkeerd erg toornig te worden en hard te kastijden als de kinderen iets doen tot nadeel van uw staat en goed terwijl men weinig ontsteld is als de kinderen God onteren. Kastijdt meer wegens zonden tegen God dan wegens fouten omtrent uwe wereldse zaken. Dit zal uw kinderen doen zien dat u de zonden in hen het meeste haat.

Laat in het kastijden altijd de teerheid van uw liefde zien en hoe onwillig u bent om hen te kastijden indien zij langs een lichtere weg verbeterd konden worden. Overtuigt hen dat u het doet om hun bestwil, niet om uwe passie te voldoen of omdat het u zo goeddunkt. Maakt hun duidelijk dat u de zonde in hen niet mag verdragen. Het zou zonde zijn tegen hun ziel (Leviticus 19:17). Zo doet de Heere met Zijne kinderen. Hij plaagt en bedroeft hen niet van harte, maar sl Hij bedroefd heeft, zo ontfermt Hij Zich naar de grootheid Zijner goedertierenheden (Klaagliederen 3:22v). De vaders des vleses kastijden dikwijls naar het hun goeddunkt, maar God kastijdt ten nutte opdat men Zijner heiligheid deelachtig worde (Hebreeën 12:10)

Als u bestraft of kastijdt, gebruikt dan geen smaad- of scheldwoorden, bijnamen of uitdrukkingen. Werpt hun niets na dat hun leven, hun leden of gezondheid in gevaar zou kunnen brengen. Dit verwekt de kinderen tot oneerbiedigheid en kleinachting van hun ouders.

Citaat uit ‘de onveranderde uitgave’ van 1978 (Den Hertog, Utrecht)

Met name de eerste alinea zorgt voor commotie in de media en de politiek. In een publicatie van Het Leidsch Dagblad over het citaat in de nieuwsbrief van Vlietstra, schrijft de krant dat diverse Jeugdinstituten zoals het Nederlandse Jeugdinstituut, het Advies- en Meldpunt Kindermishandeling en de stichting Defence for Children vinden het onacceptabel, schadelijk en strafbaar wanneer een dominee dergelijke uitlatingen doet. Volgens Kees Bakker van het Nederlands Jeugdinstituut is het bij wet verboden kinderen te slaan of pijn te doen: “Deze dominee heeft het idee dat je ‘zonden’ uit een kind kan slaan en daar zijn we natuurlijk zeer op tegen”. De PvdA-Kamerfractie heeft Kamervragen gesteld, omdat “deze dominee zelfs oproept tot mishandeling van kinderen”. PvdA-Kamerlid Arib vraagt de staatssecretarissen van Volksgezondheid en Justitie wat zij “gaan ondernemen om deze dominee te stoppen” (Nos, 14 nov 2011).

Ds. Vlietstra laat in verklaringen aan onder andere het Reformatorisch Dagblad weten dat “het Leidsch Dagblad een citaat uit het verband heeft gerukt” en dat het werk uit de zeventiende eeuw “beslist nog niet uit de tijd is” en “zelfs zeer lezenswaardig”. Het NRC schrijft dat Vlietstra in een telefonische reactie zegt: “Dat boekje is doorademd van liefde.” (NRC, 15 nov 2011, p. 4-5) Volgens de predikant is er slechts geciteerd uit het werk van Koelman en heeft hij geen advies gegeven. “Van enigerlei suggestie tot het aanzetten tot lijfstraffen of tot kindermishandeling in welke vorm dan ook distantieer ik mij ten enenmale”, laat hij weten aan het Reformatorisch Dagblad

1.2 Gertjan Goldschmeding

Door journalisten en politici wordt daarnaast direct de link gelegd met de Amersfoortse predikant Gertjan Goldschmeding. Deze predikant stimuleerde het slaan van kinderen tot ze huilen van de pijn om zo de wil van het kind te onderdrukken. Vanwege zijn hardhandige opvoedingsmethode werden zijn eigen kinderen in 2010 onder toezicht gesteld van Bureau Jeugdzorg. Volgens de berichtgeving in de media vertoonden deze kinderen vijandig, agressief en dominant gedrag.

Goldschmeding werd uiteindelijk niet vervolgd voor zijn uitspraken. Hij moest echter wel de toezegging doen niet meer op te roepen tot het slaan van kinderen.

Lijfstraffen zijn in het huidige pedagogische klimaat van Nederland *not done*, blijkt uit alle reacties op de uitlatingen van Ds. Vlietstra en Ds. Goldschmeding. Instanties die betrokken zijn bij het welzijn van kinderen distantiëren zich dan ook met grote nadruk van het slaan van kinderen. Maar hoe dan wel? Binnen onderwijsland is echter geen sprake van een eenduidige visie op gedragsmodificatie. Slaan is uit den boze, maar hoe wordt er dan gereageerd op ongewenst gedrag? Hoe dient gewenst gedrag gestimuleerd te worden? Welke reacties op dit gedrag worden geadviseerd en welke afgeraden? Is dit onderscheidt welke zo gemakkelijk te maken?

1.3 Discussies in de media over gedragsmodificatie op school

Uit een incident in Nieuwegein op het Anna van Rijncollege waarbij een adjunct-directeur werd gearresteerd blijkt dat het handelen van leerkrachten nauwlettend in de gaten wordt gehouden. De arrestatie volgde op een aangifte van mishandeling door de vader van een dertien jarige jongen. De jongen was, in navolging van de schoolregels, uit de klas gehaald door de adjunct-directeur omdat hij de klas weigerde te verlaten op verzoek van de leerkracht. Welke schoolregels gelden dan als maatstaf? Wat is de algemene beleid op scholen ten aanzien van regels en straf?

De Amsterdamse orthopedagoog Astrid Boon zegt in een interview met NRC-redacteur Joke Mat dat het onderwijs gebaat is bij heldere regels en effectieve straffen. In haar boek *Straf/Regels* (2009) houdt zij een pleidooi voor schrijfstraffen waarbij kinderen strafregels schrijven na schooltijd. Daarbij dienen ouders volgens Boon de procedures bij ongewenst gedrag bij de aanmelding van het kind te ondertekenen. In het interview legt Boon uit dat heldere regels problemen voorkomen. Met ongewenst gedrag riskeert de leerling een straf waarbij de ultieme sanctie een schorsing is voor onbepaalde tijd, waarbij het kind leert om de instructies van de leerkracht op te volgen. Volgens Boon verschaft het ongewenste gedrag de leerlingen aanzien onder de andere leerlingen: “Niets geeft meer status dan klasgenoten die denken: ‘hij durft’. De winst van lesversturend gedrag is zó groot.”

Op de vraag of veel leraren problemen hebben met orde houden zegt Boon dat recent onderzoek heeft gerapporteerd dat 98 procent nooit ordeproblemen zegt te hebben. Tegelijk schijnt een op de drie leerlingen aan te geven dat, in plaats van de leerkracht, de leerlingen de baas zijn in de klas. Het verschil wordt gemaakt door 'strengere' leerkrachten die direct op treden bij ongewenst gedrag zodat de kinderen weten: nu moet ik stoppen, anders heb ik een probleem.

Boon haalt daarnaast een onderzoek aan waaruit blijkt dat leerkrachten bij dwars en agressief gedrag de voorkeur geven aan 'minimaal interveniëren', het zogenaamde 'even negeren'. Boon constateert dat kinderen op deze manier de norm van gewenst gedrag uit het oog verliezen en in veel lessen niet meer zien hoe het moet.

De orthopedagoge pleit er dan ook voor kinderen die de regels overtreden in hun vrije tijd strafregels te laten maken. Zij zegt dat opvoeders te bang zijn om te straffen. "Als we al straffen moet het iets nuttigs zijn. Een uurtje huiswerk maken. Daar lacht een kind om. Laat ze urenlang schrijven over hun gedrag. De straf moet maar één doel dienen: dat het kind besluit om de instructies van de leraar voortaan op te volgen. Als de leraar zegt: 'nu de klas uit om even af te koelen', moet het duidelijk zijn dat je de grootste mogelijke problemen krijgt als je niet gaat."

(NRC, 15 november 2011, p. 4-5)

Eveneens in het NRC van 15 november 2011 komen een aantal directieleden van verschillende vormen van middelbaar onderwijs aan het woord naar aanleiding van het fysiek optreden van de adjunct-directeur in Nieuwegein en de uitspraken van Ds. Vlietstra. Zo zegt Joost van Caam van het Altracollege in Amsterdam dat zijn docenten regelmatig voor de keuze staan tussen fysiek ingrijpen of niet omdat veel van de leerlingen hun boosheid moeilijk onder controle kunnen houden. Hij sluit niet uit dat op zijn school vergelijkbare incidenten als op het Anna van Rijncollege plaatsvinden. Volgens Van Caam dient de veiligheid te ontstaan uit de relatie tussen docenten en leerlingen. Wanneer een leerlingen echter de instructies van de leerkracht negeert en er een onveilige situatie ontstaat, grijpt de school in. In eerste instantie richt de interventie zich op het motiveren van de leerling om de instructie op te volgen. Als dit echter geen effect heeft, moet de leerling de klas verlaten. Wanneer de leerling weigert, gaan de andere leerlingen de les in een ander lokaal voortzetten. Zo voort geprobeerd fysiek ingrijpen te voorkomen.

Groot-Brittannië: Checklist met 43 punten

Een Nederlander ziet het Britse onderwijs als een schoolvoorbeeld van orde en tucht. Leraren worden nog altijd aangesproken met 'sir' of 'miss' en niet bij hun voornaam. Als de bel gaat, lopen de leerlingen in een nette rij naar binnen. En op de meeste scholen wordt nog altijd een uniform gedragen. Maar volgens de Britten zelf gaat het niet goed met de discipline op school. Leerlingen gedragen zich steeds minder goed en leraren weten niet hoe ze dat moeten aanpakken, of worden niet gesteund door de schoolleiding als ze dat wel doen. Uit een onderzoek van de onderwijsinspectie bleek bovendien dat gebrek aan discipline op school in combinatie met het feit dat er geen actie kan worden ondernomen tegen onhandelbare leerlingen, de belangrijkste reden is dat leraren het onderwijs verlaten. Zo waren er recent enkele zeer ernstige incidenten waarbij de maatregelen die de leraar trof, werden herzien. Een twaalfjarige jongen uit Essex bedreigde zijn leraar met een mes, maar werd na een beslissing van het schoolbestuur uiteindelijk niet weggestuurd. Hetzelfde gebeurde met een elfjarige leerling uit Gloucestershire die zijn medeleerlingen had bedreigd. Het probleem is volgens de regering-Cameron zo ernstig dat er een speciale 'gedragtsaar' is aangesteld. Die stuurde vorige maand scholen een checklist met 43 punten waaraan een ordentelijk geleide school moet voldoen. Scholen moeten bijvoorbeeld zorgen dat de leerlingen weten welke regels en sancties er gelden door deze op te hangen in het klaslokaal. De leraren moeten het goede voorbeeld geven, door bijvoorbeeld de namen van de leerlingen te kennen en hen bij binnenkomst te begroeten, of door rond te lopen in de kantine om te kijken of iedereen zich wel gedraagt. En het belangrijkste: als er wordt gestraft, dan moet die straf ook uitgevoerd worden.

Als het aan de minister van onderwijs ligt, krijgen leraren ook meer bevoegdheden om bijvoorbeeld leerlingen te fouilleren op in het klaslokaal verboden spullen, om onhandelbare kinderen in bedwang te houden en om hen te laten nablijven zonder dat de ouders een dat van te voren gewaarschuwd moeten worden. Dat is bij sommige scholen nu wel het geval, waardoor ouders bezwaar kunnen aantekenen tegen de straf.

Titia Ketelaar

**Bron: NRC Handelsblad, 15 november 2011
15-11-11 - p. 5**

De adjunct-directeur van het Atracollege ziet niets in de pleidooi van Astrid Boon om kinderen te straffen met strafregels: “Strafregels schrijven is bij onze leerlingen een gepasseerd station. De leerlingen hebben als ze bij ons komen al meerdere scholen achter de rug. Bij hen moet je respect voor volwassenen en gezag niet opleggen. Je moet je richten op herstel van het vertrouwen”.

Oud-directeur Bart Engbers van het Vader Rijn College in Utrecht pleit er voor om als school het pedagogisch klimaat zo te organiseren, dat de politie niet hoeft te interveniëren. Hoewel hij in het verleden genoodzaakt is geweest om de politie in te schakelen, vindt hij dit een zwaktebod van de school: “De school is het domein van de pedagoog, daar moet de politie buiten blijven”. Om de veiligheid van alle kinderen op het Vader Rijn College te garanderen, heeft de school een 'pedagogisch beveiligder' aangesteld die bij calamiteiten wordt ingeschakeld, iemand die handelt vanuit pedagogische uitgangspunten en de kinderen kent.

Engbers herkent daarnaast situaties waarin de ouders zich niet conformeren met de school als het om sancties tegen hun kinderen gaat. Hij pleit er dan ook voor dat de verantwoordelijke leerkracht, bijvoorbeeld de mentor, direct contact zoekt met de ouders vóór er sprake is van een incident. Het idee van de orthopedagoge Astrid Boon om ouders een documenten met alle procedures te laten tekenen bij de inschrijving van het kind, komt enigszins overeen met de werkwijze van de school. Hij waarschuwt echter voor administratieve druk die het gesprek tussen leerkrachten en ouders kan hinderen. Het gesprek is voor Engbers uiteindelijk het meest effectief. “Daar moet het toch vandaan komen. Een kind moet zich gehoord en erkend voelen zodat het zin krijgt om te werken voor die mentor of die leraar.” Het kind moet zich volgens Engbers begrepen voelen.

Samengevat is de noodzaak voor beleid op ongewenst gedrag op scholen aan de orde van de dag. De inhoud van dit beleid verschilt echter per pedagoog, afhankelijk van zijn of haar visie op onderwijs. Het handhaven van de orde gaat hand in hand met motivatie en het al dan niet onderwerpen aan gezag. Welke algemene visies op onderwijs kunnen we in Nederland onderscheiden? Waar komen deze verschillen van inzicht over regels en straffen vandaan?

Hoofdstuk 2: Visies op onderwijs

Zoals beschreven in het voorgaande hoofdstuk, bestaat er geen eenduidigheid binnen de pedagogiek ten aanzien van de rol van communicatie bij gedragsmodificatie. In dit hoofdstuk ga ik, aan de hand van de uiteenzetting van pedagoog Wim Wardekker, onderzoeken welke onderwijsvisies mogelijk ten grondslag kunnen liggen aan de verschillende opvattingen over onderwijs geven aan kinderen en communiceren met kinderen in dit onderwijs. Vervolgens schets ik de indeling ten aanzien van de verschillende vormen onderwijs aan de hand van de categorisering van Marshall Rosenberg, zoals weergegeven in zijn boek *Levenverrijkend Onderwijs*. Tenslotte vergelijk ik beide manieren van categoriseren met elkaar.

2.1 Wim Wardekker en Jo Nelissen

Wim Wardekker beschrijft in *Pedagogische kwaliteit van de basisschool* verschillende visies op onderwijs. Hij onderscheidt grofweg vier categorieën:

1. Het standaardmodel

Het standaardmodel waarbij gedacht wordt in termen van 'overdracht van kennis en vaardigheden' is de oudste en meest bekende visie op onderwijs. Synoniemen voor het standaardmodel zijn leerkracht-, programma-, en methodegestuurd onderwijs. Het doel van dit onderwijs is de leerlingen te voorzien van de vaardigheden en kennis ter voorbereiding op de toekomst. Leren is in dit model vrijwel gelijk aan het reproduceren van kennis.

Critici menen dat in dit model geen rekening wordt gehouden met de authenticiteit van de leerling. Daarnaast zou dit model uitgaan van de vooronderstelling dat effectief handelen berust op de objectieve toepassing van juiste kennis. (Geerding, 2006, p. 29)

2. Traditioneel vernieuwingsonderwijs

Een aantal scholen in Nederland zijn gebaseerd op specifieke pedagogische modellen, aan het begin van de twintigste eeuw ontwikkeld door pedagogische vernieuwers zoals Maria Montessori, Petersen (van het Jenaplan), Steiner (Vrije scholen), Parkhurst (Daltonmodel), Freinet en Kees Boeke. Meer recent zijn daar zijn daar ook het ervaringsgerichte onderwijs en de leerwijsscholen bij gekomen. De scholen in deze categorie zijn ontstaan vanwege kritiek op de pedagogische kwaliteit van de standaardmodelscholen en de wens om aan te sluiten bij meer aan te sluiten bij de verschillende behoeften van ieder kind (Geerding, 2006, p. 30).

3. Het nieuwe leren

In het nieuwe leren staat het actief verwerken van kennis tot een eigen 'cognitief' schema van de wereld. De leerling moet zelfstandig aan het werk om de door de leerkracht op de methode gestelde opdrachten uit te voeren. De leerkracht is in deze de begeleider van het leerproces en gids in het 'kennislandschap'. In het nieuwe leren komen elementen van het standaardmodel (de opdracht wordt door methode op leerkracht bepaald) en traditioneel vernieuwingsonderwijs (de leerling is zelf actief en heeft invloed op de uitvoering van de opdracht) samen. Kennis is daarnaast niet langer statisch, maar juist een dynamische structuur waaraan elke leerling zijn bijdrage kan leveren.

4. Leren als transformatie

Leren als transformatie wordt ook wel het 'neohumanistische' of klassieke vormingsmodel genoemd. Dit model houdt in dat leerlingen door zich te verbinden met kennisaanbod, hun visie op zichzelf en de wereld ontwikkelen. De rol van de leerkracht houdt in dat deze niet alleen het studeren stimuleert, maar ook het proces van het interioriseren van kennis begeleidt. De leerling moet een *transformatie* ondergaan. Deze visie op onderwijs wordt vertegenwoordigd door onder andere de pedagogen Langeveld en Dasberg. Ook in Ontwikkelingsgericht Onderwijs, in de onderbouw ook wel bekend als Basisontwikkeling, is leren écht leren als de leerling transformeert. Deze zienswijze, gebaseerd op de ontwikkelingstheorie van de filosoof en psycholoog Lev Vygotsky, is gericht op de identiteitsvorming van de leerlingen, de manier waarop ze in de wereld staan en een bijdrage leveren aan de samenleving. OGO verschilt met het klassieke vormingsmodel doordat niet het kennisnemen van producten van de cultuur (boeken, theorieën) centraal staat, maar het deelnemen aan culturele praktijken. OGO wordt onder meer vertegenwoordigd door Van Parreren, Janssen-Vos en Van Oers en heeft verwachtingschap met de principes van activiteit en authenticiteit, eveneens uitgangspunten van het 'nieuwe leren'. (Geerding, 2006, p. 31)

Jo Nelissen, verbonden aan het Freudenthal Instituut van de Universiteit Utrecht, categoriseert de verschillende onderwijsopvattingen zoals weergegeven in onderstaande tabel:

	STUREND ONDERWIJS	VRIJ LATEN	BANEND ONDERWIJS
INDIVIDUELE LEEROPVATTING	Zelfstandig-individueel leren wat de leerkracht voorschrijft.	Zelfstandig-individueel leren waar het kind zelf voor kiest.	Ruimte voor eigen constructies van het kind in samenspraak met de leerkracht of de leerling (co-constructie)
SOCIALE LEEROPVATTING <i>Bron: Pedagogische kwaliteit in de basisschool, Jo Nelissen, 2006, p. 112</i>	Samen leren en bespreken van een onderwerp dat de leerkracht heeft gekozen en dat hij aan de orde stelt.	Samen over een onderwerp leren, waar de groep zelf voor koos.	Interactie met de leerkracht en met leerlingen over het onderwerp dat aan de orde is.

2.2 Visies op onderwijs vanuit het perspectief van Rosenberg

Al in het voorwoord van *Levenverrijkend Onderwijs*, geschreven door Marshall Rosenberg, beschrijft Riane Eisler de tweedeling binnen het onderwijs wat betreft hiërarchisch ingericht onderwijs en het meer democratische onderwijs. Dr. Eisler, onder andere bestseller auteur en sociaal wetenschapper, gebruikt de termen overheersingsmodel en partnermodel om de twee verschillende visies te duiden. In dit voorwoord wordt direct duidelijk dat Geweldloze Communicatie zich distantieert van de hiërarchische structuur, maar juist streeft naar een school waarin leerlingen en onderwijzers als partners met elkaar omgaan - waar het geweldloze, het leven verrijkende onderwijs deel uitmaakt van elke interactie. Rosenberg spreekt in dit verband dan ook over *Levenverrijkend Onderwijs*. De school is in dit opzicht een leergemeenschap waar leerlingen kennis kunnen ontwikkelen over zaken die hen interesseren, een plek waar de ze hun gevoelens en ideeën mogen delen en iedere leerling erkent en gewaardeerd wordt. De onderliggende wens van dit onderwijs is dat, wanneer leerlingen relaties leren te onderhouden die gebaseerd zijn op onderling respect en samenwerking, het een transformatie naar een rechtvaardige, liefdevolle en werkelijk democratische samenleving tot stand kan brengen.

	HIËRARCHISCH INGERICHT ONDERWIJS	LEVENVERRIJKEND ONDERWIJS	VRIJ LATEN
WERKWIJZE	- Autoriteiten bepalen het aanbod van leerstof en de te behalen doelen zonder dat de leerling daarmee hoeft in te stemmen - Autoriteiten beoordelen de prestaties van de leerlingen	-Onderwijzers en leerlingen werken samen als partners en stellen gezamenlijke doelen waarover gezamenlijke overeenstemming is bereikt -Procestaal = Geweldloze Communicatie	-Leerdoelen worden uitsluitend door de leerlingen opgesteld zonder dat de leerkracht daarmee hoeft in te stemmen
MOTIVATIE	Straf, beloning, schuld, schaamte, verplichting, plicht	Een bijdrage leveren aan het welzijn van anderen Leergierigheid	
EVALUATIE	Cijfers	Wat vervult onze behoeften als mens en wat niet? Wat kan het leven van jou en mij mooier maken?	

Bron: Rosenberg, 2009, p. 20, p. 82

Bij vergelijking van de tabel van Jo Nelissen (zie blz. 16) en de tabel van Rosenberg (blz. 17) worden verschillen en overeenkomsten zichtbaar, betreffende visies op onderwijs. Het sturend onderwijs zou overeen kunnen komen met de opvattingen over hiërarchisch onderwijs: de leraar bepaalt en de leerling volgt. Het oordeel van Rosenberg over deze vorm van onderwijs laat niets aan de verbeelding over. Hij is het hier niet mee eens. Rosenberg noemt deze vorm van onderwijs zelfs ‘een nachtmerrie’ (Rosenberg, 2009, p. 20). Het onderwijs dat de leerlingen vrij laat komt in beide tabellen overeen en krijgt daarnaast dezelfde benaming en inhoud: de leerling bepaalt en de leerkracht volgt. Volgens de tabel komt het banend onderwijs (Nelissen) en het levenverrijkend onderwijs (Rosenberg) dicht bij elkaar in de buurt: samenwerken tussen leerkracht en leerling. In de tabellen wordt respectievelijk de woorden samenspraak en gezamenlijke overeenstemming gebruikt. Interactief onderwijs en levenverrijkend onderwijs komt in principe dus overeen wat betreft de visie op het samenwerken van leerkracht en leerling. Binnen het interactieve onderwijs wordt echter, als het gaat om ordehandhaving, geadviseerd gebruik te maken van belonen en straffen: ongewenst gedrag consequent negeren, positief bekrachtigen, het registreren van gedrag teneinde de leerling bewust te laten worden van eigen gedrag, het tot orde roepen en verbieden wanneer de leerling gedrag vertoont waarbij direct ingrijpen noodzakelijk is en (gematigd) straffen (Bongaards, 2009, p. 306). Bongaard waarschuwt direct dat straffen de relatie tussen leerkracht en leerling kan beschadigen, agressie kan bevorderen en van invloed is op het zelfbeeld van de leerling. Rosenberg plaatst deze vorm van motivatie onder hiërarchisch onderwijs: motivatie door straf, beloning, schuld, verplichting en plicht. Binnen levenverrijkend onderwijs wil hij leerlingen motiveren vanuit hun eigen behoefte om een bijdrage te leveren aan het welzijn van anderen en vanuit leergierigheid. Tenslotte is de manier waarop resultaten geëvalueerd worden ook verschillend. Vanuit interactief onderwijs wordt veelal (nog) gebruik gemaakt van het becijferen van het werk van de leerling. Rosenberg adviseert daarentegen om cijfers achterwege te

BANEND ONDERWIJS	
INDIVIDUELE LEEROPVATTING	Ruimte voor eigen constructies van het kind in samenspraak met de leerkracht of de leerling (co-constructie)
SOCIALE LEEROPVATTING	Interactie met de leerkracht en met leerlingen over het onderwerp dat aan de orde is.

laten maar met de leerling een antwoord proberen te vinden op vragen, zoals:

- *wat vervult onze behoeften als mens en wat niet?*
- *Wat kan het leven van jou en mij mooier maken?*

Om als leerkracht te participeren in levenverrijkend onderwijs dient de leerkracht vloeiend geweldloos te communiceren, ook met leerlingen die gewend zijn aan meer hiërarchisch onderwijs (Rosenberg, 2009, p. 125).

Kortom, generaliserend kan vastgesteld worden dat binnen Nederland drie visies op onderwijs en de daaruit volgende vormen van onderwijs bestaan. Ten eerste die waarbij de leerkracht vorm en inhoud bepaalt en de leerling deze volgt. Daarnaast bestaan visies die, hoewel verschillend van invalshoek, meer wensen aan te sluiten bij de behoeften van de leerlingen. De positie van de leerkracht is dan of begeleidend of volgend. Afhankelijk van de onderwijsvisie zullen de opvattingen over ordehandhaving verschillen. Bij het leerkrachtgestuurde systeem zal de autoriteit van de leerkracht de belangrijkste leidraad zijn. Bij de laatste twee categorieën zal de inspraak van de leerling door middel van interactie tussen de leerkracht en leerling, leerlingen onderling of een combinatie hiervan, eveneens van invloed zijn op de onderwijspraktijk (Geerdink, 2006, p. 113). Langzamerhand maken meer en meer scholen de beweging naar interactief onderwijs (ofwel banend onderwijs volgens de indeling van Nelissen). Hoewel deze visie op onderwijs overeenkomsten heeft met Levenverrijkend Onderwijs, verschillen beide visie van mening over de manier waarop leerlingen gemotiveerd dienen te worden en de manier waarop resultaten geëvalueerd worden.

Voorbeeld

interpretatie: *'Sharon! Het was gemeen van je om Leon op zijn hoofd te slaan met dat blokje'.*

Observatie, gevoel en waarden: *'Ik word bang als ik zie dat je Leon met een blokje op zijn hoofd slaat Sharon, want ik wil dat iedereen veilig is in de klas!'*

Bron: Rosenberg, 2009, p. 33)

Hoofdstuk 3: Formele stellingen ten aanzien van communicatie in het primair onderwijs

De rol van communicatie in gedragsmodificatie heeft niet alleen betrekking op de manier van communiceren met kinderen om hun gedrag te veranderen, de kinderen dienen daarnaast zelf ook vaardig te worden in communiceren. Communicatie in het onderwijs aan kinderen is dus niet alleen het middel, maar ook het doel. Wat betreft communicatie in het onderwijs heeft Stichting Leerplanontwikkeling Nederland dan ook kerndoelen en leerlijnen geformuleerd. Deze kerndoelen en leerlijnen definiëren het langer termijn streven van communicatie in het primair onderwijs. Daarnaast heeft Stichting Beroepskwaliteit Leraren de competenties omschreven die de leerkracht geacht wordt te bezitten om deze kerndoelen en leerlijnen te realiseren in de onderwijspraktijk.

3.1 Kerndoelen en leerlijnen

Communicatie in de school is niet alleen noodzakelijk vanuit praktische overwegingen zoals het handhaven van de orde, maar heeft ook een langer termijn doelstelling.

Nelissen heeft vier doelen geformuleerd die in zijn optiek de doelstellingen zijn van het interactieve onderwijs vanuit een pedagogische invalshoek:

- leerlingen in leiden in het cultuurgood
- leerlingen kritisch leren denken
- transformeren van preconcepten in theoretische concepten
- mondige en kritische burgers ontwikkelen (Geerdink, 2006, p. 114)

Naast het handhaven van orde, hebben alle genoemde indicatoren van de beide capaciteiten (zowel interpersoonlijk als pedagogisch) ook doelstelling wat betreft de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen. De interactie met de leerkracht en de interactie van leerlingen onderling hebben invloed op het verwerven van sociale competenties die de leerling zich eigen moet maken. Het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling SLO heeft onder andere als taak om landelijke leerplankaders (waaronder kerndoelen, eindtermen, referentieniveaus en doorlopende leerlijnen) te ontwerpen en te valideren. Het sociaal competent worden van leerlingen valt deels onder kerndoel 34 en kerndoel 37.

Kerdoel 34 : De leerlingen leren zorg te dragen voor de lichamelijke en psychische gezondheid van henzelf en anderen.

De leerlijnen voor kerndoel 34 zijn in onderstaande tabel weergegeven.

SOCIAAL-EMOTIONELE ONTWIKKELING			
groep 1 en 2	groep 3 en 4	groep 5 en 6	groep 7 en 8
OPKOMEN VOOR JEZELF			
- de uniciteit van ieder mens - uitleiden van gevoelens, wensen, en opvattingen	als groep 1/2 + eigen mogelijkheden, kenmerken, wensen, gevoelens, beperkingen en voorkeuren	als groep 3/4 + - ontwikkeling van persoonlijke eigenschappen en vaardigheden - zelfbewuste houding	als groep 5/6
REKENING HOUDEN MET ANDEREN			
- ontstaan en oplossingsmogelijkheden van conflicten in de eigen omgeving - wederzijdse afhankelijkheid van mensen	als groep 1/2 + - oorzaken van conflicten: tegenstellingen in belangen, opvattingen en gevoelens - inleven in gevoelens, wensen en opvattingen van anderen - gelijktijdige deelname aan verschillende groepen met verschillende rollen	als groep 3/4 + - rekening houden met en openstaan voor anderen - voor alle partijen passende oplossingen bij conflicten in de eigen omgeving - samenwerking in een groep	als groep 5/6
			Bron: www.tule.slo.nl (geraadpleegd op 1 mei 2012)

<http://tule.slo.nl/OrientatieOpJezelfEnWereld/F-L34-Gr78-Kinderen.html> (geraadpleegd op 1 mei 2012).

Naast het kerndoel en de leerlijnen verstrekt SLO opsommingen over de bezigheden van leerlingen en leerkrachten die passend zijn bij het realiseren van het kerndoel. Verder wordt op tule.slo.nl in de vorm van een doorkijkje een voorbeeld geschetst hoe te werk kan worden gegaan met de leerlijnen. In mijn praktijkonderzoek concentreer ik mij op de groepen 6, 7 en 8 (bovenbouw). Daarom kies ik ervoor om hier de voorbeelden van activiteiten te beperken tot deze groepen. Voor SLO gelden vallen groep 5 en 6 in dezelfde categorie. Hieronder staan de activiteiten van leerkracht en leerlingen in groep 7 en 8 vermeld, zoals beschreven op tule.slo.nl.

Wat doen de leerlingen in groep 7 en 8?

- De kinderen oefenen in (verbeelde) praktijksituaties in het op een zelfbewuste manier verzoeken te doen/te weigeren, complimenten te geven/aan te nemen, kritiek te geven/te ontvangen.
- Ze leren bewust om te gaan met gevoelens, wensen en opvattingen.
- Ze leren gebruik te maken van hulpverlenende instanties (kindertelefoon, en dergelijke).
- Ze leren rekening te houden met eigenschappen, gevoelens, wensen en opvattingen van anderen.
- Ze leren hoe sekserollen ontstaan en worden aangeleerd.
- Ze oefenen in de (verbeelde) praktijk in het omgaan met conflictsituaties door voor alle partijen passende oplossingen te vinden.
- Ze leren bij het uitvoeren van taken in een groep plannen te maken en de uitvoering te organiseren.

Wat doet de leerkracht in groep 7 en 8 ?

- De leerkracht zorgt voor een goed sociaal-emotioneel klimaat.
- Zij probeert de school- en thuissituatie zo goed mogelijk op elkaar af te stemmen.
- Zij stimuleert het zelfvertrouwen van kinderen door ze positief en respectvol te benaderen en rekening te houden met de eigenheid van ieder kind.
- En door te oefenen in het zelfbewust omgaan met tal van situaties.
- Zij stimuleert in gesprek en spel het uiten van gevoelens, wensen en opvattingen op een voor iedereen begrijpelijke manier en laat daarbij ruimte voor de gewenste privacy.
- Zij heeft hierbij bijzondere aandacht voor emotionele veranderingen bij het begin van de puberteit en stelt hierbij vragen als:
 - Wat vind je van de veranderingen die er in en aan jouw lichaam en dat van anderen optreden?
 - Verlopen die veranderingen bij jou hetzelfde of anders dan bij je vriend(inn)en?
 - Waar maak je je zorgen over?
 - Wat zijn je toekomstverwachtingen?
 - Wie kun je om hulp vragen als je met problemen rondloopt?
 - Hoe kun je vriendschappen in stand houden en versterken?
 - Wat kun je doen als je je buitengesloten voelt?
 - Zijn je houding en je gevoelens ten opzichte van meisjes of jongens aan het veranderen? Hoe komt dat?
- De leraar stimuleert de kinderen in gesprekje's en door middel van drama rekening te houden met gevoelens, wensen en opvattingen van anderen.
- Zij oefent met de kinderen in (verbeelde) situaties in het oplossen van conflicten op een voor alle partijen passende manier; oefent met de kinderen het samenwerken in een groep.

Een doorkijkje in groep 7 en 8...

Onderwerp: kritiek geven en ontvangen

De kinderen van de klas van meester Jan in spel aan het werk met het geven van kritiek en het ontvangen van kritiek en hoe ze hiermee kunnen omgaan.

In tweetallen spelen kinderen de volgende situaties uit:

- Tijdens de rekenles zit de jongen naast je steeds je aandacht te trekken. Jij wilt graag verder werken, maar hij houdt je steeds van het werk. Wat zou jij tegen hem kunnen zeggen?
- Voor een schoolvoetbalteam worden meestal jongens uitgekozen. Irma vind dat niet eerlijk. Zij vindt dat meisjes net zo goed kunnen voetballen als jongens. Younes mag dit jaar het team samenstellen. Er zitten weer geen meisjes in. Wat zou Irma tegen Younes kunnen zeggen?
- De meester is jarig. Alle kinderen komen verkleed op school, behalve Arjan; die houdt daar niet van. Verschillende kinderen vinden dat maar stom en zeggen dat ook tegen Arjan. Wat zou Arjan in deze situatie kunnen doen?

Na afloop probeert meester Jan samen met de kinderen richtlijnen te formuleren die kunnen helpen bij het omgaan met kritiek, zoals:

- Als je kritiek geeft, begin dan altijd met 'Ik vind het vervelend...', 'Ik vind het niet leuk...' of iets dergelijks.
- Vaak helpt het als je kritiek verpakt in een positieve opmerking, bijvoorbeeld: 'Ik vind het leuk om met je naar school te lopen, maar ik vind het vervelend dat ik altijd zo lang op je moet wachten.'
- Als je het met de kritiek eens bent, moet je dat ook laten merken, bijvoorbeeld: 'Ik denk dat je gelijk hebt. Ik zal er de volgende keer aan denken.'
- Als je het niet met de kritiek eens bent, of je begrijpt die niet, kun je beter vragen wat er precies bedoeld wordt, bijvoorbeeld: 'Waarom vind je dat ik het fout heb gedaan?' (Houterman, 2002)

Kerdoel 37: De leerlingen leren zich te gedragen vanuit respect voor algemeen aanvaarde waarden en normen.

De leerlijnen van kerndoel 37 is uitgewerkt in onderstaande tabel:

SAMENLEVEN, WAARDEN EN NORMEN			
Groep 1 en 2	Groep 3 en 4	Groep 5 en 6	Groep 7 en 8
- gezin en gezinsleven - soorten gezinnen - vriendschap: kenmerken en uitingen - bij een groepje horen - taken op school - taken thuis	- als groep 1/2 + - familie - ruzie: - voorkomen - oorzaken - oplossen - taakverdeling in het gezin - aantal personen dat in een gezin werkt - loon naar werken - geld nodig voor ...	- bevolkingssamenstelling van de eigen buurt op basis van gezinssamenstelling, leeftijd, religie, etnische groepen, beroepen - pesten in groepsverband - discriminatie - gezelligheid en de behoefte aan saamhorigheid - betaald en onbetaald werk - respect - verenigingsleven	- etnische groepen in de samenleving - integratie en behoud van identiteit - vooroordelen, stereotypen en tolerantie - emancipatie - vrijheid van meningsuiting - gelijkwaardigheid van seksen - waarden en normen - beroepen en sekse - kans op werk, werkeloosheid, uitkeringen en sociale voorzieningen

Bron:
www.tule.slo.nl

(geraadpleegd op 1 mei 2012)

Om zicht te krijgen op de gewenste onderwijspraktijk die de ontwerpers van dit kerndoel voor ogen hebben, plaats ik hier de opsomming zoals te vinden op www.tule.slo.nl bij kerndoel 37.

Wat doen de kinderen in groep 5 en 6?

- De kinderen maken een buurtinventarisatie in een wandcollage/grafiek. Ze gaan na hoeveel mannen, vrouwen en kinderen er wonen, wat hun leeftijden zijn en in welke plaats ze geboren zijn.
- De kinderen bespreken in een klassengesprek door hen ervaren ongewenst gedrag c.q. pesten.
- Ze vormen zich een mening over discriminatie.
- Ze bedenken samen vragen, gebeurtenissen en situaties die te maken hebben met respect.
- De kinderen stellen gezamenlijk klassenregels/gedragsregels voor de groep op.
- Ze ontwerpen affiches waarop de klassenregels zijn verwerkt.
- De kinderen denken na over het kenmerkende van een vereniging (speeltuin-, voetbal-, zang-, carnavalsvereniging).
- Ze geven in dit verband een omschrijving van het begrip *verenigingsleven*. (Wat is het verschil met gezinsleven?).
- De kinderen discussiëren/spreken in een kringgesprek waarom sommige werkzaamheden betaald worden of onbetaald zijn.

Wat doet de leerkracht in groep 5 en 6?

- Zij zorgt voor materialen om een wandcollage/grafiek te kunnen maken.
- De leerkracht geeft leiding aan het klassengesprek over pesten en discriminatie.
 - Zij daagt de kinderen uit om situaties te bedenken waarin respectvol gedrag vereist wordt
- De leerkracht zet aan tot nadenken over vragen over een vereniging:
 - Geef voorbeelden van een vereniging?
 - Wat is een vereniging?
 - Wie is er lid van een vereniging en waarom?
- Zij laat kinderen een verhaal afmaken.
Het verhaal gaat over een voetbal/hockey/basketbal/tennis vereniging die aan geld moet zien te komen voor het onderhoud van de velden.
- De leerkracht geeft leiding aan een gesprek over gedragsregels.
- Zij zorgt voor het materiaal waarmee affiches gemaakt kunnen worden.

Doorkijkje groep 5 en 6...

Onderwerp: Over 'respect' in de krant en op tv

Meester Hans geeft een korte inleiding over 'respect'. Hij vertelt dat veel conflicten in de wereld, in de stad en op straat zijn terug te voeren op gebrek aan wederzijds respect, of op een verschil in interpretatie van wat 'respect' betekent.

Hans laat de kinderen thuis een bericht uit de krant knippen dat met respect te maken heeft. Een bericht van tv mag ook, maar dat moeten de kinderen in een paar regels weergeven.

De verschillende berichten worden in groepjes uitgewisseld en besproken. Elk groepje kiest een bericht om voor de klas na te spelen. Van alle berichten maken de kinderen tenslotte een muurkrant.

Om deze doelstellingen te behalen zal de leerkracht zelf een voorbeeld moeten zijn waarin de leerlingen zich kunnen spiegelen en zal de leerkracht zelf het goede voorbeeld moeten geven. Daarnaast leeft de leerkracht voor dat kennis en waarden altijd aan discussie onderhevig zijn en nooit absolute gegevens zijn. Inzichten en betekenissen kunnen veranderen. Verder zal de leerkracht door middel van interactie het reflecteren met en door de leerlingen moeten stimuleren. De leerkracht is in al deze situaties een actieve deelnemer aan en ondersteuner van het proces. De vaardigheden van een leerkracht zijn dus essentieel om genoemde doelstelling te kunnen behalen. Echter, wanneer is een leerkracht competent?

3.2 Stichting Beroepskwaliteit Leraren

Wanneer je over een langere tijdsspanne in contact bent met kinderen, kun je niet vermijden om op te voeden. Dit opvoeden vindt zowel bewust als onbewust plaats. Micha de Winter wijst op de invloed die de opvoeder heeft op het kind door middel van de overdracht van ervaringen, normen en waarden (Geerdink, 2006, p. 7). De leerkracht zal gezien deze stellingen en doelen competent moeten zijn om het streven van de genoemde kerndoelen en leerlijnen te realiseren.

De Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL) heeft de bekwaamheidseisen en andere kwaliteitsnormen voor de beroepsuitoefening van leraren en ander onderwijspersoneel geformuleerd. De stichting ontwikkelt instrumenten voor leraren om bekwaamheid in de praktijk tot uitdrukking te brengen.

SBL stelt dat de competente leraar in staat is een veilige leeromgeving te creëren. Dit betekent dat de leerkracht de verantwoordelijkheid heeft zowel interpersoonlijk als pedagogisch competent te zijn. Een interpersoonlijk competente leerkracht is capabel om, overeenkomstig de bekwaamheidseisen op een correcte manier leiding te geven, een vriendelijk en coöperatieve leef- en werkklimaat te creëren en een open communicatie tot stand te brengen. Deze leerkracht kan de zelfstandigheid van de leerlingen bevorderen en weet in zijn interactie met de leerlingen een juiste afweging te maken tussen:

- leiden en begeleiden
- sturen en volgen
- confronteren en verzoenen
- corrigeren en stimuleren

Daarnaast is de leerkracht pedagogisch competent wat betekent dat de leerkracht de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van de leerling kan bevorderen. De leerkracht begeleidt de leerlingen in het proces om een zelfstandig en verantwoordelijk deelnemer van de samenleving te worden. Dit betekent concreet dat de leerlingen weten dat ze 'erbij' horen en dat ze welkom zijn in de school. Daarnaast weten de leerlingen zich gewaardeerd, leren ze op een respectvolle manier met elkaar omgaan en worden ze uitgedaagd de verantwoordelijkheid voor elkaar te nemen. Tenslotte ontwikkelen de leerlingen de vaardigheid om initiatieven te nemen en zelfstandig te werken. (SBL, bekwaamheidseis po, 2004)

PEDAGOGISCH COMPETENT

Bekwaamheidseis:

De leraar primair onderwijs onderschrijft zijn pedagogische verantwoordelijkheid.

Hij heeft voldoende pedagogische kennis en vaardigheid om een veilige leeromgeving tot stand te brengen waarin kinderen zich kunnen ontwikkelen tot een zelfstandig en verantwoordelijk persoon. Voor een hele klas of groep maar ook voor een individuele leerling. En dat op een professionele, planmatige manier.

Om te voldoen aan deze bekwaamheidseis moet de leraar primair onderwijs het volgende doen:

- ☐ hij vormt zich een goed beeld van het sociale klimaat in een groep, van het individuele welbevinden van de kinderen en van de vorderingen die zij maken op het gebied van zelfstandigheid en verantwoordelijkheid
- ☐ hij ontwerpt op basis daarvan een plan van aanpak of een benadering om de kinderen te begeleiden naar een veilig en harmonisch leef- en werkklimaat en om hun sociaal-emotionele en morele ontwikkeling te bevorderen
- ☐ hij voert dat plan van aanpak of die benadering uit
- ☐ hij evalueert dat plan van aanpak of die benadering en stelt het zonodig bij, voor de hele groep en ook voor individuele kinderen
- ☐ hij signaleert problemen en belemmeringen in de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van leerlingen en stelt, eventueel samen met collega's, een passend plan van aanpak of benadering op.

Om te voldoen aan deze bekwaamheidseis moet de leraar primair onderwijs deze kennis hebben:

- ☐ hij is vertrouwd met de leefwereld van basisschoolkinderen, hun basisbehoeften, hun verwachtingen, met de culturele bepaaldheid daarvan, en hij weet hoe hij daarmee om kan gaan
- ☐ hij is bekend met het globale verloop van de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van basisschoolkinderen, met de problemen die zich daarbij kunnen voordoen en hij weet hoe hij daarmee om kan gaan
- ☐ hij is bekend met ontwikkelings- en opvoedingstheorieën van het jonge en oudere kind, hij is vertrouwd met verschillende opvoedingspraktijken en met de culturele bepaaldheid daarvan; dit alles met name in hun consequenties voor het onderwijs en voor zijn doen en laten als leraar
- ☐ hij heeft kennis van processen van identiteitsvorming, zingeving en waardeontwikkeling bij het jonge en oudere kind én van de culturele bepaaldheid daarvan en hij weet welke consequenties hij hieraan moet verbinden voor zijn handelen

Bron: SBL, bekwaamheidseis po (2004)

INTERPERSOONLIJK COMPETENT

Bekwaamheidseis:

De leraar primair onderwijs onderschrijft zijn interpersoonlijke verantwoordelijkheid. Hij is zich bewust van zijn eigen houding en gedrag én van de invloed daarvan op de kinderen.

Hij heeft voldoende kennis en vaardigheid op het gebied van groepsprocessen en communicatie om een goede samenwerking met en van de kinderen tot stand te brengen.

Om te voldoen aan deze bekwaamheidseis moet de leraar primair onderwijs het volgende doen:

☐ hij maakt contact met de kinderen en zorgt ervoor dat zij contact kunnen maken met hem en zich op hun gemak voelen

☐ hij geeft de kinderen leiding maar laat hun ook verantwoordelijkheid en geeft hun een eigen inbreng

☐ hij schept een goed klimaat voor samenwerking met de kinderen en tussen de kinderen onderling

Om te voldoen aan deze bekwaamheidseis moet de leraar primair onderwijs deze kennis hebben:

☐ hij is goed op de hoogte van communicatie- en omgangsvormen in de leefwereld van de kinderen

☐ hij is op een praktisch niveau op de hoogte van communicatietheorieën, groepsdynamica en interculturele communicatie en hij kent vooral ook de implicaties daarvan voor zijn eigen doen en laten

Bron: SBL, bekwaamheidseisen po (2004)

De Academie Educatie van de Christelijke Hogeschool Ede heeft deze competenties vertaald naar een lijst waarin alle aspecten van deze competenties afzonderlijk van elkaar en onderverdeeld in indicatoren gescoord kunnen worden. Op interpersoonlijk gebied wordt de (aanstormende) leerkracht geacht communicatieve vaardigheden te beschikken die hem/haar in staat stellen adequaat te handelen in de groep (competentie 1, indicator 1.d). Een ander voorbeeld is indicator 1.1.c: de leerkracht benadert de leerlingen positief. Wat betreft het pedagogisch handelen worden onder andere de volgende vaardigheden gevraagd: de leerkracht spreekt de leerlingen aan op gewenst gedrag en stimuleert dit gedrag - orde (2.2.b); de leerkracht creëert een veilig en harmonisch leef- en werkklimaat (2.2.c); de leerkracht houdt een veilig en harmonisch leef- en werkklimaat in stand (2.2.d).

Hoofdstuk 4: De pedagogen en onderwijskundigen aan het woord

In dit hoofdstuk komen onderwijskundigen, zoals Viktor van Geel, en pedagogen, zoals Bea Pompert aan het woord. Zij vertalen de competentieprofielen en de kerndoelen die betrekking hebben op communicatie bij gedragsmodificatie naar de onderwijspraktijk. Hun visie op het verwezenlijken van de doelstellingen en de eisen ten aanzien van de competente leerkracht schetsen de actuele kijk op de manier van communiceren met leerlingen in het primair onderwijs, teneinde het gedrag van de leerlingen te beïnvloeden.

4.1 Orde in de klas

Het creëren en handhaven van een veilig leef- en werkklimaat impliceert dat de leerkracht in staat is om zodanig te communiceren dat hij orde in de klas kan handhaven. Wanneer is een leerkracht echter voldoende in staat om orde te houden? Hoe kan een leerkracht een veilig leef- en werkklimaat creëren? Hoe kenmerkt dit klimaat zich en hoe wordt de leerkracht geacht te handelen wanneer de orde wordt verstoord door het gedrag van een leerling? Volgens Victor van Geel, onderwijskundige en deskundige op het gebied van ordeproblemen, zijn er twee visies wat betreft orde:

- het voorkomen van ordeverstoringen door omstandigheden te creëren die gewenst gedrag stimuleren
- het corrigeren van ordeverstoringen omdat mensen keuzes en verantwoordelijkheid hebben wat betreft hun gedrag. Wanneer de regels overtreden worden, moet er worden gecorrigeerd, vervolgd en gestraft worden.

In de onderwijspraktijk worden beide visies gecombineerd met als doel een veilig leef- en werkklimaat te creëren en te handhaven (Geerdink, 2006, p. 85)

Motivatie, leiderschap en het bekrachtigen van gedrag

Van Geel geeft een aantal aanbevelingen wat betreft het verkrijgen en in stand houden van orde in de klas. In de eerste plaats raad hij de pedagoog aan om activiteiten koppelen aan de intrinsieke motivatie van leerling. Doordat de leerling belangstelling heeft voor het onderwerp, plezier heeft in de vaardigheid en gevoel van competentie ervaart worden ordeproblemen onwaarschijnlijk (Bongaards, 2009, p. 286). Verder dient de groep aan een aantal voorwaarden te voldoen. Zo zullen de leerlingen een gevoel van sympathie moeten ervaren, moet er sprake zijn van een wij-gevoel en dienen de onderlinge relaties hecht te zijn. Daarnaast kan de leerkracht regels stellen waar hij zelf in gelooft, en die redelijk, billijk, hanteerbaar, controleerbaar en overzichtelijk zijn.

Om ordeproblemen te voorkomen en te corrigeren moet de leerkracht de leider van de klas zijn. Hij zal in die functie kinderen moeten laten ervaren dat ze erkend worden door de leerkracht, zodat ze de aandacht niet hoeven op te eisen. De leerkracht komt in dit geval tegemoet aan de behoeften van de leerling.

Naast regels en leiderschap is het bekrachtigen van gedrag een optie: observeer het gedrag dat zich voordoet en ga de reacties op het gedrag na (de bekrachtiging van het gedrag). Verander vervolgens de stimulussituatie en probeert het zo te organiseren dat het gewenste gedrag wordt uitgelokt. Beloon vervolgens het gewenste gedrag. Wanneer de leerling zich niet prettig voelt bij de regels van het sociale systeem en dit uit in door gedrag dat de omgeving als storend ervaart, kan de leerkracht rollen en regels aanpassen (Geerdink, 2006, p. 89). Van Geel gaat dus voor regels, leiderschap en het inspelen op gedragspatronen van individuele leerlingen. Vooral dit laatste vraagt toelichting. Welke acties kan de leerkracht ondernemen om veranderingen in gedrag van leerlingen teweeg te brengen, teneinde een veilig en harmonisch leerklimate te realiseren?

Het boek *Vakbekwaam onderwijzen* (Bongaards, 2009) wordt door Academie Educatie van de CHE aanbevolen aan de startende leerkracht. De visie van de auteurs van dit boek op het handhaven van orde is dat ook van invloed op het handelen van huidige leerkrachten in het basisonderwijs. Daarom laat ik de auteur van dit boek, Brigitte Bongaards, aan het woord om een antwoord te geven op de vraag uit de voorgaande alinea: Welke acties kan de leerkracht ondernemen om veranderingen in gedrag van leerlingen teweeg te brengen?

Dit boek begint het hoofdstuk 'beïnvloeden van gedrag' als volgt:

Regelmatig zullen kinderen gedrag laten zien dat je ze wilt afleren. De aanpak van het gedrag van een kind zal vaak voor jezelf ook een gedragsverandering met zich meebrengen. Je zult moeten letten op je interactiestijl en je moeten afvragen: bekrachtig ik het gewenste gedrag genoeg en negeer ik ongewenst

gedrag? Heb ik oog voor wat de redenen voor het gedrag kunnen zijn?

Vervolgens beschrijft de auteur Brigitte Bongaards maatregelen die de leerkracht kan toepassen om (ongewenst) gedrag te verzwakken:

- consequent negeren van ongewenst gedrag en tegelijkertijd positief gedrag bekrachtigen
- registreren waarbij gedrag gesignaleerd wordt en bijgehouden wordt door bijvoorbeeld 'turven' zodat de leerling bewust wordt van het eigen gedrag.
- logische gevolgen ondervinden waarbij consequent een directe link tussen gedrag en gevolg wordt gelegd
- tot de orde roepen en verbieden wanneer de leerling gedrag vertoont waarbij direct ingrijpen noodzakelijk is. Hierbij wordt geadviseerd kort, zakelijke en ontspannen te zijn, de gang van zaken in de klas zo min mogelijk te onderbreken, gericht te zijn op het gewenste gedrag, minimale aandacht aan de ordeverstoring besteden en positief gedrag onmiddellijk te bekrachtigen. Deze tactiek zou toegepast kunnen om werkgedrag te kunnen herstellen, bepaalde regels weer even onder aandacht te brengen en op de consequenties te wijzen.
- straffen, waarbij de strafmaatregel gematigd moet zijn, moet passen binnen de visie van de school, redelijk ten aanzien van de ouders, duidelijk zijn over de oorzaak van de straf en de straf zelf, door het kind als rechtvaardig en binnen proportie ervaren moet worden. Vakbekwaam onderwijzen wijst op de nadelen van straffen. Straffen kan de relatie tussen leerkracht en leerling beschadigen, agressie bevorderen, heeft impact op de sfeer in de klas en is van invloed op het zelfbeeld van de leerling.
- Het wordt geadviseerd om aan een verzwakkende maatregel een waarschuwing vooraf te laten gaan. De waarschuwer moet consequent optreden. Wanneer de waarschuwing het gedrag niet afdoende verzwakt, kan aan het gedrag gevolgen worden verbonden. (Bongaards, 2009, p. 306)

Bij individuele gedragsproblemen worden door Bongaards de volgende suggesties gedaan (hierbij adviseert zij de ouders van de betreffende leerling op de hoogte te brengen van de voorgenomen gedragsmaatregelen):

- intensivering van de interactiestijl. Naar aanleiding van de probleeminventarisatie kan de leerkracht ervoor kiezen om materiële bekrachtigers in te zetten of gericht 'authentieke' complimenten te geven. Daarnaast kan de leerkracht het bekrachtigen van het gedrag combineren met registeren waarop de leerlingen een beloning kan 'verdienen'. Tenslotte wordt er gewezen op het gevaar dat de leerling afhankelijk wordt van de bekrachtiger en de band tussen leerkracht en leerling uit het oog wordt verloren. Daarom moet de bekrachtiging zo snel mogelijk maar geleidelijk weer afgebouwd worden.
- Wanneer negeren niet langer mogelijk is, er te weinig gewenst gedrag is om te bekrachtigen en de andere leerlingen worden verhinderd in hun werk kan de leerling afgezonderd worden waarbij een bepaalde procedure gehanteerd moet worden.
- De leerkracht kan de leerling de mogelijkheid geven zichzelf even af te zonderen om weer controle over zichzelf te krijgen.

(Bongaards, 2009, p. 312)

Vanuit deze invalshoek kan gedrag dus door middel van externe factoren (aandacht of het onthouden van aandacht, complimenten en/of materiële beloningen zoals stickers en tenslotte straf) beïnvloed worden. De leerkracht moet dus communicatief vaardig zijn om de leerlingen aan te spreken op gewenst gedrag en dit gedrag te stimuleren.

De Drieslagregel

Martie Slooter, principal consultant bij CPS *onderwijsontwikkeling en advies*, past wat betreft visie op het handhaven bij zowel Viktor van Geel als Brigitte Bongaards. Ze geeft in haar boek *De Vijf rollen van de leraar* verbale en non-verbale gedragsindicatoren die de leerkracht kan verwerven zodat de leerkracht een succesvol pedagoog kan worden.

Slooter beschrijft vervolgens “welke succesfactoren een goede werkorde genereren en hoe de leerkracht dreigende wanorde kan indammen” (Slooter, 2009, p. 78)

Heel kort samengevat ligt de basis op het creëren van een goede werkklimaat door contact te leggen met de leerlingen, leiderschapsgedrag te vertonen, duidelijkheid en structuur bieden en tenslotte op het correct blijven reageren op eerder gemaakte afspraken.

Ze geeft daarnaast een overzicht van de mogelijkheden die de leerkracht tot zijn beschikking heeft om een leerling te corrigeren door middel van de correctieladder:

Verder adviseert Slooter het gebruik van de Drieslagregel:

1. Het waarneembare gedrag, ongewenste gedrag benoemen (“Ik zie/hoor dat je...”)
2. De regel benoemen (“De regel is...”)
3. Het gewenste gedrag benoemen (“Ik wil dat je stopt”)

In de uitwerking van de drieslagregel wijst Slooter erop deze regel gericht is op het gedrag van de leerling en niet op de persoon zelf. Zij pleit voor het gebruik van deze regel omdat zij het krachtiger vindt dan het afgeven van een ik-boodschap (“Ik wil iets uitleggen en vind het storend als je erdoorheen praat.”) (Slooter, 2009, p. 82)

De drieslagregel is een concrete uitwerking om leerlingen aan te spreken op gewenst gedrag en dit gedrag te stimuleren (2.2.b). Naast het negeren of bestraffen van ongewenst gedrag, adviseert Slooter dus om ongewenst gedrag te beschrijven, te verbinden aan de bijbehorende regel en vervolgens het gewenste gedrag benoemen.

Differentiatie

Het reageren op gedrag van leerlingen is echter meer dan het toepassen van een batterij aan universele regels en principes. Het ene kind is het andere niet. Dientengevolge moet de leerkracht instaat zijn om aan te sluiten bij de verschillen tussen kinderen in de dagelijkse omgang, tijdens instructie en inoefening en op het gebied van leer- en gedragsproblemen (3.8.f). De leerkracht zal rekening moeten houden met de culturele, sociale en emotionele verschillen tussen leerlingen (3.8.a) en moeten differentiëren naar ontwikkelingsniveau, tempo en interesse (3.8.b-e).

Yvonne Leeman, onder meer universitair docent bij de afdeling Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen, stelt dat een competente leerkracht een aantal specifieke eigenschappen bezit. Zo heeft deze leerkracht een *probleembewustzijn* en een *denkkader* om in te spelen op de verschillen tussen kinderen en tegelijkertijd de pedagogische kwaliteit van het onderwijs in stand te houden. De verschillen tussen kinderen kunnen individueel van aard zijn. Ook kan er sprake zijn van sociale groepsverschillen. Leeman wijst op het gevaar dat leerlingen gevangen raken in stereotiepe beeldvorming en daardoor beperkt worden in hun welbevinden en ontwikkeling (Geerdink, 2006, p. 50). Dolf Janson, senioradviseur bij Marant Educatieve Diensten, voegt hieraan toe dat een leerkracht die recht doet aan de verschillen tussen kinderen de eigenheid van elke leerling herkent, erkent en dit profileert in de verbale- en non-verbale interactie met de leerlingen. (Geerdink, 2006, p. 67). Daarnaast is de leerkracht *professioneel betrokken* op iedere leerling doordat de hij de leerlingen en hun leefomstandigheden kent en participeert

Correctieladder

Non-verbaal corrigeren:

- negeren;
- aankijken: neutraal, vragend of streng;
- aankijken en vinger op de mond leggen;
- aankijken en wenkbrauwen fronsen;
- aankijken, wenkbrauwen fronsen en aanwijzen;
- aankijken en naam noemen;
- op de leerling afstappen;
- schouders ophalen en vragen aankijken;
- naar de leerling wijzen en de naam noemen;
- in de vingers knippen.

Verbaal corrigeren:

- zachter gaan praten;
- harder gaan praten;
- nadrukkelijk gaan praten;
- stoppen in een verhaal;
- naam van een leerling terloops noemen;
- naam noemen: neutraal, vragend, streng;
- reageren met humor;
- een vraag stellen over het gedrag, wat er is;
- iets vragen aan de leerling zodat hij stopt met zijn gedrag;
- aan de leerling rechtstreeks vragen of hij wil stoppen met zijn gedrag;
- ik-boodschap afgeven;
- de drieslagregel toepassen.

Bron: *De Vijf Rollen van de leraar*, Martie Slooter (2009)

in de leeractiviteiten. De leerkracht is dus empathisch en communicatief vaardig in het contact leggen en onderhouden met de leerlingen en betrokkenen. Verder heeft hij een *onderzoekende houding*: de leerkracht is op de hoogte van de leefwereld van de leerlingen en kan dit in verband brengen met mogelijke verklaringen wat betreft het gedrag van de leerlingen. Hij beschikt ook over voldoende *vaardigheden*, zoals gespreks- en begeleidingsvaardigheden. De leerkracht kan bijvoorbeeld ruimte voor dialoog creëren. Tenslotte heeft hij *lef*. Een leerkracht met lef is in staat om grenzen te stellen waar nodig en kan de gemeenschappelijke waarden beschermen (Geerdink, 2006, p. 53). Leeman en Janson voegen dus aan de eerder beschreven vaardigheden, zoals het aanbieden van structuur en leiding en het beïnvloeden van gedrag, de vaardigheid van het herkennen van en participeren op verschillen toe.

Samengevat kan dus worden vastgesteld dat een interpersoonlijk en pedagogisch competente leerkracht in staat is om leiding te geven aan de groep, beschikt over (verbale en non-verbale) communicatieve vaardigheden om adequaat te handelen in de groep, signaleert en diagnosticeert gedragsproblemen en past maatregelen toe om gewenst gedrag te stimuleren. Verder herkent de leerkracht de verschillen tussen kinderen en handelt de leerkracht in overeenstemming met deze kennis. Nu is een aspect van de bekwaamheidseis wat betreft het interpersoonlijk competent zijn nog onderbelicht gebleven: De leerkracht maakt contact met de kinderen en zorgt ervoor dat zij contact met hem kunnen maken en zich op hun gemak voelen. In het volgende onderdeel zal ik, aan de hand van de visie van Bea Pompert, omschrijven hoe de relatie tussen leerkracht en leerling en de daaruit volgende interactie tussen beide partijen gezien wordt vanuit professioneel oogpunt.

4.2 De relatie tussen leerling en leerkracht

Bea Pompert, onderwijspedagoog en verbonden aan het Landelijke Centrum voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs (De Activiteit) beschrijft in het boek *Pedagogische kwaliteit van de basisschool*, hoe een leerkracht een sterke pedagogische basis kan creëren, waarbij de persoonlijke belangen van de leerlingen en de eisen vanuit de samenleving betreffende het onderwijs in evenwicht zijn. Zij stelt, in navolging van Frea Janssen-Vos dat de leerkracht hierin de bemiddelende rol heeft. Pompert schetst vervolgens een aantal specifieke (communicatieve) voorwaarden waaraan de leerkracht moet voldoen om die balans te bewerkstelligen:

- de leerkracht moet op een vriendelijke manier leiding geven waarbij op een open manier wordt gecommuniceerd tussen leerkracht en leerling en leerlingen onderling;
- de leerling wordt door leerkracht gezien als een subject met eigen vragen, mogelijkheden en inbreng;
- de leerkracht stimuleert de leerlingen zich verantwoordelijk op te stellen in groep en samen met andere leerlingen volwaardig deel te nemen aan interessante leeractiviteiten;
- de leerkracht bevordert sensitieve en responsieve interactie en leeft dit voor;
 - Sensitief betekent het open stellen voor de uitingen, de contactpogingen, het gedrag en de inbreng van de leerlingen. De leerkracht laat duidelijk laten merken dat hij beschikbaar is, dat signalen opgevangen worden en dat leerkracht daar rustig onder blijft.
 - responsief: de leerkracht benoemt en onderzoekt signalen en maak van de gegevens gebruik om te ontwikkelen in de relatie met het kind.
- De leerkrachten moet het empathisch vermogen van leerlingen bevorderen door eigen vragen van leerlingen een prominente plaats in het onderwijs te geven zodat de leerling cognitieve en affectieve betrokkenheid ontwikkelt en verschillende zienswijzen en ervaringsvelden leert te herkennen en erkennen. Pompert verwijst hier naar een publicatie van Gordon Wells, verbonden aan de universiteit van Californië. Wells stelt dat “gezamenlijke gesprekken over interessante problemen essentieel zijn voor het leren begrijpen van nieuw kennis en voor het begrijpen van elkaar. In de gezamenlijke poging ergens uit te komen ontstaat onderhandeling over betekenissen, worden argumenten uitgewisseld, dilemma's verkend en tegenstrijdigheden opgelost” (Geerdink, 2006, p. 59)
- De leerkracht stuurt de gesprekken waarin de leerlingen contact kunnen maken met elkaar door de leerlingen veel ruimte te geven voor eigen inbreng, ze op elkaar te betrekken, ze uit dagen gesprek te verdiepen en de uitwisseling van gedachten en gevoelens te bevorderen. Daarbij stelt de leerkracht zo min mogelijk controlevragen, neemt hij de tijd nemen voor het erkennen van gedachten, ondersteunt hij de leerlingen bij het op verhaal komen in de klas door goed te luisteren en luisterresponse te geven. Ten slotte stelt de leerkracht open vragen die de leerlingen stimuleren tot doorpraten en denken

(Geerdink, 2006, p. 58,59)

Concluderend kan dus worden vastgesteld dat de gewenste relatie tussen leerkracht en leerling zich kenmerkt door openheid, sensitiviteit en responsiviteit, empathie en een eigen inbreng van de leerling. Vooral dat laatste aspect fascineert me: de leerling wordt door de leerkracht gezien als een subject met eigen vragen, mogelijkheden en inbreng. Nog niet eerder in dit onderzoek is de eigen inbreng van de leerling genoemd. Dit is echter wel één van de indicatoren die de Academie Educatie van de CHE geformuleerd heeft onder de noemer interpersoonlijk competent: waardeert de eigen inbreng van leerlingen (1.2.f).

4.3 Ontwikkelen van sociale vaardigheden

Dolf Janson stelt dat het verwerven van sociale competenties, zoals weergegeven onder Kerndoel 34: sociaal-emotionele ontwikkeling, concreet betekent dat kinderen leren hoe ze kunnen omgaan met anderen en met omstandigheden waarin ze terecht komen. Dit houdt in dat de leerling onder meer inlevingsvermogen ontwikkelt om zich in een ander en in andere situaties te kunnen verplaatsen (Geerdink, 2006, p. 70). Een kind ontdekt dus het principe van perspectief. Ontwikkelingspsycholoog Robert Selman heeft dit aspect van de ontwikkeling van sociale cognitie (kennis over en inzicht in sociale processen) en sociale vaardigheden onderscheiden in vijf fasen. Deze fasen worden nagenoeg door iedereen in deze volgorde doorlopen. De grenzen zijn uiteraard niet absoluut.

Ontwikkeling Perspectief-name, R. Selman

- 1) 3-6 jaar, in deze fase worden twee stadia onderscheiden:
 - a) het eigen gezichtspunt van het kind geldt voor alle mensen
 - b) het kind beseft dat een ander niet dezelfde gevoelens en gedachten als hijzelf kan hebben
- 2) 6-8 jaar, in deze fase worden twee stadia onderscheiden:
 - a) wanneer een ander hetzelfde meemaakt als het kind, ervaart de ander dezelfde gevoelens en gedachten als het kind
 - b) de ander kan dezelfde gebeurtenis anders beleven
- 3) 8-10 jaar: Het kind kan zich voorstellen dat anderen verschillend denken en voelen, maar kan nog niet het eigen perspectief afzetten tegen het perspectief van de ander.
- 4) 10-12 jaar: Het kind kan zich verplaatsen in een ander en kan zich verplaatsen in een derde persoon die verschillend denkt over hem én de ander. Het leert nu opvattingen tegen elkaar af te wegen en begint te begrijpen dat mensen het gedrag van een ander op een bepaalde situatie interpreteren en daar vervolgens weer hun eigen reactie op afstemmen.
- 5) Vanaf 12 jaar: Het inzicht en de sociale cognitie wordt meer gedetailleerd. Het kind begrijpt dat er samenhang is tussen de gevoelens en de gedachten van een persoon, tot welke groep de persoon behoort, zijn culturele achtergrond en de situatie waarin de persoon zich bevindt. Daarnaast begint het kind meer te redeneren. Het kind ontwikkelt eigen ideeën wat betreft goed en kwaad en gaat zichzelf evalueren en spiegelen aan anderen. Verder krijgt het kind visie op de totale persoonlijkheid van de ander en de manier waarop iemand reageert op de omstandigheden.

(Bron: Bongaards, 2009, p. 291)

Hoewel de ontwikkeling van sociaal gedrag volgens dit model voor ieder individu vrijwel gelijk verloopt, bestaat er verschil van opvatting betreffende de manier op deze ontwikkeling te stimuleren. Suzanne van Capelleveen is docent pedagogiek aan de hbo pedagogiek van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen en houdt zich bezig met het ontwikkelen van een instrument voor het signaleren van sociale competentie in de groep. Ze noemt sociale vaardigheden ook wel het 'cement van een groep'. Van Capelleveen constateert dat, wanneer leerkrachten de sociale vaardigheden van hun groep willen verbeteren, ze voor sociale vaardigheidsprogramma's kiezen. Deze programma's hebben als doel de sociale cognitie en de vaardigheden te vergroten. Van Capelleveen plaatst echter een kritische kanttekening bij het gebruik van dergelijke programma's. Ze stelt dat speciale training van sociaal gedrag veelal plaatsvindt in geïsoleerde en veilige situaties, terwijl van de kinderen wordt verwacht dat ze de ontwikkelde vaardigheden

toepassen in veel complexere en zelfs onveilige situaties. Zij verdedigt daarom het oefenen van sociaal gedrag in natuurlijke en authentieke groepssituaties waarbij sprake is van interactie en communicatie, bijvoorbeeld samen spelen en samen werken. Sociaal gedrag is in dit opzicht het middel om interactie en relatievorming mogelijk te maken, dit in tegenstelling tot de sociale vaardigheidsprogramma's waarbij het aanleren van sociaal gedrag het doel van de interactie is (Geerdink, 2006, p. 81).

Voor Van Capelleveen is het niet voldoende om, zoals SLO adviseert, door middel van drama en gesprekken de leerlingen te leren om rekening te houden met gevoelens, wensen en opvattingen van anderen. SLO raad daarnaast aan om in (verbeelde) situaties het oplossen van conflicten op een voor alle partijen passende manier. Van Capelleveen zal in dit geval waarschijnlijk een vraagteken zetten bij 'verbeelde', omdat dit een geïsoleerde en veilige situatie is.

Geduld, moed en ervaring

Micha de Winter, hoogleraar in de pedagogiek, is eveneens kritisch. Hoewel vanuit een andere invalshoek, namelijk de ouders, heeft hij commentaar op de manier waarop geprobeerd wordt het gedrag van de leerlingen te beïnvloeden. Hij stelt: "Succesvolle opvoeding wordt zo ongeveer gelijkgesteld aan gedragsregulering" Hij legt dit uit als de manier waarop dus ongewenst gedrag vervangen wordt door gewenst gedrag. "Zelden of nooit gaat het over fundamentele en normatieve kwesties zoals de dilemma's die nu eenmaal inherent zijn aan opvoeding: aandacht voor de toekomst, spanning tussen het belang van cultuuroverdracht en cultuurvernieuwing. Kinderen moeten ingeleid worden in de bestaande cultuur, de waarden, normen en gewoonten van de samenleving. Maar anderzijds moeten ze ook de kans krijgen om zich te ontwikkelen tot kritische burgers die met elkaar hun leven en toekomst vormgeven. De spanning tussen vrijheid en dwang, vrijheid en binding, ideaal en werkelijkheid." De Winter verklaard deze nadruk op gedragsregulering door de effectiviteitscultus. Effectiviteit is tenslotte gemakkelijk meetbaar "en wekt daarmee de illusie dat opvoedingsproblemen snel en langs wetenschappelijke weg te manipuleren zijn." Volgens de Winter kan eenvoudig probleemgedrag enigszins gemanipuleerd worden tot gewenst gedrag. "Maar gedragsregulering heeft weinig met opvoeden te maken, want daarbij gaat het om veel complexere zaken zoals de vorming van persoonlijkheid, om het ontdekken van identiteit en de zin van je bestaan, om je plaats in de cultuur en samenleving. Bij zulke weerbarstige kwesties hebben opvoeders uiteindelijk meer aan wijsheid en gezag dan aan simpele conditioneringprincipes, en hebben ze meer aan geduld, moed en ervaring dan aan de voor de hand liggende aanwijzing om consequent te zijn (De Winter, 2011, p. 17).

4.4 Het effect van competent communicatief handelen

Alle genoemde competenties, zowel op interpersoonlijk gebied als pedagogisch gebied, hebben uiteraard als doel dat de leerlingen die aan de leerkracht zijn toevertrouwd zich optimaal kunnen ontwikkelen. Hoe wordt vakbekwaam communicatief handelen echter duidelijk in het gedrag van de leerlingen? De uitkomsten van opvoeden worden vrijwel steeds gemeten in termen van persoonlijke ontwikkeling en individueel psychosociale gezondheid, en dus niet in termen van maatschappelijke doelen zoals democratisch burgerschap (De Winter, 2011, p. 100). Martie Slooter geeft in haar boek *De vijf rollen van de leraar* aan wat het zichtbare resultaat is bekwaam pedagogisch en interpersoonlijk optreden. Volgens Slooter correspondeert de effectiviteit van deze skills van de leerkracht met het gedrag van de leerlingen.

Goed communicatief handelen heeft tot gevolg:

- leerlingen die betrokken zijn;
- leerlingen die willen samenwerken;
- leerlingen die ontspannen met elkaar omgaan;
- leerlingen die bereid zijn om te leren en opdrachten uit te voeren;
- leerlingen met een ontspannen gezichtsuitdrukking;
- leerlingen die zichzelf uiten;
- leerlingen die weten dat ze worden gezien en dat ze van waarde zijn;
- leerlingen die na een interventie in contact blijven;
- leerlingen die correcties accepteren en hun gedrag herstellen (Slooter, 2009)

Het effect van dit handelen is dus een leerling die zowel in als buiten de klas zelfverantwoordelijk is en voldoende capaciteiten bezit om zich in de maatschappij te handhaven. De leerlingen nemen deze vaardigheden mee naar hun vervolgstudie, naar hun baan en naar hun gezin. Opvoeding is schijnbaar essentieel om een veilige en harmonische samenleving te creëren. Zijn alle genoemde competenties en maatregelen echter afdoende om pedagogisch en interpersoonlijk handelingsbekwaam genoemd te kunnen

worden, met het oog op de doelstellingen ten aanzien van de ontwikkelingen van leerlingen? Het willen samenwerken impliceert dat leerlingen deze vaardigheid aanleren en beheersen, dat leerlingen met elkaar kunnen overleggen en bij conflicten tot een consensus kunnen komen. Het competentieprofiel van de opleiding tot leraar basisonderwijs van de CHE bevat onder de noemer Interpersoonlijk Competent de volgende indicator: beschikt over communicatieve vaardigheden om een goede samenwerking tussen leerlingen tot stand te brengen (1.6.c). Het streven is er kennelijk, maar kan het onderwijs in zijn huidige vorm leerlingen het vermogen en de wil om consensus te bereiken aanleren? Zo niet, zijn er aanvullingen denkbaar op de actuele visie op het pedagogisch en interpersoonlijk competent handelen van de leerkrachten?

Hoofdstuk 5: John Dewey, de ‘vredespedagoog’

Om te achterhalen of Geweldloze Communicatie een aanvulling kan zijn op de communicatie ten behoeve van gedragsmodificatie van kinderen in het primair onderwijs, begin ik bij de voedingsbodem van Geweldloze Communicatie: het pragmatisme. Het model Geweldloze Communicatie is ontworpen door Marshall Rosenberg. Hij baseert dit model op het gedachtegoed van Carl Rogers en vertaalde Rogers ideeën naar een interpersoonlijke en pedagogische setting. Rogers heeft zijn visie geënt op filosofie en pedagogiek van de pragmatist John Dewey. Geweldloze Communicatie heeft dus een pragmatistische oorsprong: de mens is in staat tot zelfbepaling en tot een vanzelfsprekend leven in harmonie met de ander, de mens zelf heeft deel in het vormgeven van zijn eigen leven en geschiedenis (Stuyling de Lange, 2000, p. 9). Om tenslotte een opinie te kunnen vormen over Geweldloze Communicatie wil ik weten welke overtuigingen en opvattingen aan de wieg van dit communicatiemiddel staan. Wat is pragmatisme? Het is voor mij eveneens belangrijk om te weten of er binnen het pragmatisme een rol weggelegd is voor God en religie? Is er überhaupt ruimte voor God? Wat wordt gezien als waarheid? Wat drijft de mens om in harmonie te komen met elkaar, vanuit pragmatistisch oogpunt? En wat zijn de consequenties van het pragmatisme voor de pedagogiek? Hoe positioneert het pragmatisme zich ten aanzien van de ontwikkeling en de opvoeding van kinderen en welke rol is hierin weggelegd voor communicatie?

In het boek *Pedagogiek in Meervoud* beschrijven Miedema, Biesta en Berding hoe de geschiedenis van de pragmatistische pedagogiek nauw is verbonden aan de geschiedenis van de filosofie van het pragmatisme. Om meer inzicht te krijgen in het pragmatisme en zijn uiteindelijke invloed op het onderwijs zal ik mij eerst verdiepen in de vraag: wat is pragmatisme en waar komt deze filosofie vandaan? Wat zijn de consequenties voor waarheid en religie? Vervolgens ga ik in op de vraag: wat is pragmatistische pedagogiek? Hoe staat de pragmatistische pedagogiek ten aanzien van de menselijke ontwikkeling?

5.1 Pragmatisme: ‘waar’ is wat ‘werkt’

Het pragmatisme wordt wel gezien als een Noord-Amerikaanse filosofie, ontleend aan de stelregel dat de betekenis van begrippen bestaat uit de praktische effecten die wij ons bij datgene waar het begrip naar verwijst kunnen voorstellen (Miedema, 2000, p. 326). De grondleggers van deze stroming zijn onder andere John Dewey, Charles Sanders Peirce (1839-1914), William James (1842-1910) en George Herbert Mead (1863-1931). Deze representanten van het pragmatisme hadden echter een grote kennis van de Europese filosofie, zoals het werk van Immanuel Kant en de filosofie van Hegel (Miedema, 2000, p. 314). Hoewel het pragmatisme dus zijn oorsprong vindt in filosofie van de Grieks-Romeins-Christelijke cultuur van de afgelopen 2500 jaar, onderscheidt het pragmatisme zich van zijn filosofische voorgangers op het terrein van moderne natuurwetenschap. Naast de filosofische traditie hecht het pragmatisme groot belang aan de acceptatie van de evolutietheoretische benadering zoals beschreven in *On the origin of Species by Means of Natural Selection* van Charles Darwin in 1859, hoewel de filosofen van het pragmatisme van mening verschilden over de positie van natuurwetenschap ten opzichte van filosofie (Miedema, 2000, p. 315).

Daarnaast manifesteren zich eveneens veel verschillen ten aanzien van het werk van de evolutietheoretici. De pragmatisten hebben twee algemene evolutietheoretische noties aanvaard:

- De mens maakt volledig deel uit van de natuurlijke wereld
- De wereld is een wereld-in-ontwikkeling, wereld heeft een open einde die niet vast ligt, Uitkomst is afhankelijk van de creatieve inbreng van de mens

Het pragmatistische gedachtegoed is gebaseerd op een eendimensionale filosofie; er is niet buiten de mens, niets buiten de wereld dat het bestaan van deze wereld garandeert en in stand houdt. Het pragmatisme fundeert zich dus niet op het verklaren van de realiteit vanuit het bovennatuurlijke (ofwel door religie, ofwel door filosofie) (Miedema, 2000, p. 316). Het verschilt in dit opzicht dus fundamenteel van een christelijk wereldbeeld, een wereldbeeld dat zich in verleden-heden-toekomst grondvest op een drie-enig God als Schepper van hemel en aarde.

De centrale gedachte binnen het pragmatisme betreft de verbondenheid tussen handelen en kennen. Alleen door handelen wordt kennis verworven. Kennis is en blijft verbonden met handelen omdat er altijd een relatie tussen de handelingen en de gevolgen van deze handelingen mee wordt uitgedrukt, dus datgene wat in de praktijk het meest effectief blijkt te zijn voorziet uiteindelijk in een standaard voor het bepalen van de ‘waarheid’. Interactie met omgeving leidt tot ontwikkeling van opvattingen. De opvattingen, of ‘beliefs’ zoals Peirce dat omschrijft, zijn datgene waarop mensen bereidt zijn te handelen en zijn feilbaar. In de loop der tijd kunnen er meer adequate opvattingen worden ontwikkeld (Miedema, 2000, p. 317). Peirce het heeft pragmatisme als filosofische stroming geïntroduceerd. John Dewey werkte het pragmatisme van Peirce op een eigen wijze uit. Dewey relateert daarnaast het pragmatisme niet alleen aan wetenschappelijk denken, maar achtte het pragmatisme ook van belang voor het maatschappelijk denken en de pedagogiek (Stuyling de Lange, 2000, p. 6). De Noord-Amerikaanse filosoof

Richard Rorty (1931-2007) heeft met zijn neo-pragmatisme het als verouderd en achterhaalde beschouwde pragmatisme willen doen herleven.

Overigens verschillen Rogers en Dewey van mening over het proces van zelfverwerkelijking. Rogers theorie stelt dat zelfverwerkelijking een autonoom proces en is hiermee dus een individualistische theorie. Dewey gaat er daarentegen vanuit dat mens worden een vormingsproces is waarin de mens zich gaandeweg, met anderen, door anderen en tegenover anderen tot mens vormt. Rogers richt zich daarnaast alleen op de persoonlijke moraliteit en heeft daarom geen duidelijke maatschappijvisie, terwijl Dewey zich specifiek richt op de mens in samenhang met de normen en waarden van de samenleving als democratie (Stuyling de Lange, 2000, p. 9). Rosenberg is echter begonnen, daar waar Rogers gestopt is. Rosenberg heeft de principes van een helpende relatie, zoals geformuleerd door Rogers, vertaald naar een model zodat mensen kunnen leren om conflicten geweldloos op te lossen. Op die manier kunnen ze een bijdrage leveren aan het welzijn van henzelf en anderen. Door Rosenbergs uitwerking wordt Rogers theorie alsnog maatschappelijk interessant. Rogers, Dewey en Rosenberg kunnen elkaar wellicht aanvullen wat betreft *Burgerschapsvorming*.

5.2 Dewey en religie

Het pragmatisme gaat uit van de eendimensionale filosofie; er is niets buiten de mens, niets buiten de wereld dat het bestaan van deze wereld garandeert en in stand houdt. De mens maakt juist volledig deel uit van de natuurlijk wereld, een wereld die in ontwikkeling is. De uitkomst van deze ontwikkeling ligt vast, maar heeft een open einde. De creatieve inbreng van de mens bepaald de uitkomst van de ontwikkeling van de aarde (Miedema, 2000, p. 316). God bestaat dus niet? Of toch wel? Veel pragmatistische denkers lijken niet antireligieus. Dewey refereert herhaaldelijk aan religie en religieuze ervaringen. Heeft Dewey een eigen religieuze conceptie? Relateert hij deze aan een transcendente realiteit?

5.2.a Waarheid

Prof. Dr. Eliyahu Rosenhow is verbonden aan de Universiteit van Frankfurt am Main. In *The Teacher as Prophet of the True God: Dewey's Religious Faith and its Problems* beschrijft Rosenhow de controverse rond van de opvattingen van Dewey ten aanzien van religie. Hij verwijst in zijn eerste alinea naar de verklaring van Dewey dat de leerkracht 'geroepen is om een profeet van de ware God en een gids naar het ware koninkrijk van God te zijn'. Op het eerste gezicht lijkt dit een religieuze roeping en deze stelling wekt de verwachting dat Dewey in dit verband een bovennatuurlijke veronderstelt. Rosenhow poneert aansluitend echter de stelling dat uit nader onderzoek van andere werken van Dewey over religieuze thema's blijkt dat zijn religieuze geloof echter een seculier geloof is in democratische idealen. De roeping van de leerkracht is in dit verband geen bovennatuurlijke, maar een maatschappelijke roeping (Rosenhow, 1997, 427). Hij beargumenteert deze stelling door Dewey te citeren: 'Religies zijn achterhaald. De historische religies reflecteerden van oorsprong de gangbare sociale cultuur, en religieuze geloofsopvattingen en leefregels zijn altijd gerelateerd aan de bestaande sociale situatie. (...) De oude bovennatuurlijke religies verschaften de mensen een verklaring en een manier van handelen zodat ze zich tevreden konden stellen met het ongewone. Iedere religie is een functionele constructie van ideeën en gewoonten die corresponderen met de sociale behoeften. De verklaringen en leefregels zijn echter overvloedig geworden met de toename van wetenschappelijke kennis, ze hebben hun functie vervuld en kunnen nu dus afgeschaft worden. Het geloof in het transcendente is tegenwoordig in strijd met de wetenschappelijke verklaringen' (Rosenhow, 1997, p. 429). Dit citaat sluit aan bij de generaliserende aanname dat pragmatisten de zichtbare werkelijkheid, de eendimensionale werkelijkheid, verklaren op basis van wetenschappelijk bewijs.

5.2.b Geëmancipeerde religie

Religiositeit daarentegen wordt door Dewey gezien als een onderscheidende eigenschap: een creatieve factor die mensen uitdaagt actief en constructief betrokken te zijn in de wereld, om harmonie te bewerkstelligen tussen het 'zelf' en het universum (Rosenhow, 1997, p. 430). Het verschil tussen religie en religiositeit bestaat uit het element instituut. Religie heeft een institutionele organisatie van geloofsopvattingen en gewoonten terwijl religiositeit niet per se gerelateerd hoeft te zijn aan een instituut of bepaald geloof. In dit opzicht pleit Dewey er volgens Rosenhow dan ook voor emancipatie van religiositeit ten opzichte van religie, een emancipatie die scheiding aanbrengt tussen religiositeit en transcendentie. Zonder deze emancipatie ziet Dewey geen mogelijkheden om zijn democratische idealen te realiseren (Rosenhow, 1997, p. 430). Deze redenering leidt tot de conclusie dat wat Dewey betreft

religieuze instituten en organisaties, denk dan aan kerken, afgeschaft kunnen worden. Sterker nog, Deweys eigen conclusie lijkt te zijn dat de kloof tussen de traditionele religies en Dewey zelf vrijwel onoverbrugbaar is, 'not to be bridged': 'churches surrender not only their claims to an exclusive and authoritative position, but also their whole nation of special religious truths, including that of the existence of the God of theism (Rosenhow, 1997, p. 430). De enige rol die wat Dewey betreft is weggelegd voor de kerk, is die van het (her)waarderen van menselijke waarden. De kerk zal zichzelf moeten reconstrueren wat betreft zijn instituten en doctrines en zichzelf een plaats in de maatschappij moeten toekennen als 'een van de vele verschillende krachten van sociaal leven (Rosenhow, 1997, p. 431). Drs. Esther Wit, hoofdredacteur van de humanistische canon, voegt hier aan toe: "Terwijl Dewey afrekent met geïnstitutionaliseerde religies, wil hij juist het religieuze bevorderen. Het religieuze wordt evenals God op bijzondere wijze ingevuld. Specifiek aan religieuze ervaring is de *verbeelding*. De verbeelding helpt mensen een toekomstbeeld te creëren waarin de wereld er mooier uitziet dan nu." Idealen verbinden en verbeelding helpt om deze idealen te realiseren. Volgens Wit doelt Dewey met *God* niet op een buiten de tijd staande waarheid, maar op het menselijke vermogen om een voorstelling te maken van idealen die nog niet nog niet gerealiseerd zijn. In dit opzicht is God de verbindende schakel tussen *werkelijk* en *wenselijk*. Volgens Dewey tast de veronderstelling dat idealen zoals rechtvaardigheid baseren op een vorm van transcendentie de idealen aan en verleent de buitennatuurlijkheid de idealen geen kracht. In haar beschrijving van Dewey's *A Common Faith* concludeert Wit dat Dewey wat betreft religie de nadruk legt op het moraal: "Door aan het idee van God als bestaande entiteit en waarheid vast te houden, ontloopt de mens de verantwoordelijkheid zich zelf voor zijn idealen in te zetten." Het religieuze van Dewey is dus iets anders dan een geloof in God of goden die bovennatuurlijk zijn en een bepaalde waarheid claimen.

Samengevat is Dewey dus van mening dat het claimen van exclusiviteit zoals religies dat doen, in strijd is met het democratisch ideaal. Dit ideaal kan geen werkelijkheid worden zolang religies niet accepteren dat zij slecht een uiting van sociaal leven zijn en niet langer vasthouden aan het monopolie op waarheid.

5.2.c God

Hoe definieert Dewey dan zijn veronderstelling van God? In het licht van zijn streven naar democratie stelt Dewey dat visies over ideale situaties ergens vandaan moeten komen. Ze ontspruiten aan het voorstellingsvermogen, ze zijn echter geen illusies maar realiteiten van potentiële. Het ideaal en de actualiteit zijn verenigd in activiteit en toepassing. Wanneer religie ontstaat wordt van emoties en sentimenten over een bovennatuurlijke God, blijft er een geëmancipeerde eenheid aan religieuze waarden van ervaring en intelligentie over. Deze actieve en activerende eenheid noemt Dewey 'God' (Rosenhow, 1997, p. 433). Dewey definieert God dus als de eenheid van idealen die ons tot verlangen en acties uitlokt. Het is wat Dewey betreft ieders individuele beslissing om deze eenheid te identificeren met het woord 'God'. Rosenhow merkt op dat hoewel Dewey veronderstelt een religieuze mentaliteit te promoten, hij in werkelijkheid zijn politieke en seculiere boodschap camoufleert in religieuze benamingen. Ten aanzien van Deweys religiositeit schrijft Rosenhow het volgende: "He does not propose a new religion, but his purpose is to mobilise the spiritual energies which have so far been directed towards traditional religious channels in the service of current social needs" (Rosenhow, 1997, p. 436). Deweys religie is dus pragmatisch, zoals blijkt uit de beargumentering van Rosenhow. Wit (humanistischecanon.nl) formuleert het als volgt: in Dewey's optiek is het religieuze een natuurlijke en menselijke ervaring die zich alleen kan ontwikkelen als we afstand nemen van het idee dat er een specifieke waarheid is die religie genoemd wordt. Tegelijkertijd dient de werkelijkheid ook niet gefundeerd te worden vanuit de wetenschap. De wetenschap gaat voorbij aan de mens als creatieve factor met een eigen menselijke verantwoordelijkheid en creatieve inbreng in de verwerving van kennis (Miedema, 2000, p. 316).

5.2.d Religie op school

Wat is, met het oog op Dewey formulering van religieuze ervaringen, de visie van Dewey op religieuze educatie ofwel religie binnen scholen? Rosenhow signaleert dat Dewey stelt dat de traditionele educatie in religie, gelieerd aan de kerk als autoriteit en het bestaan van een theïstische God, in strijd is met democratie en met wetenschap. Scholen moeten zich niet mengen in de bovennatuurlijke kant van religie, maar sociale eenheid promoten (Rosenhow, 1997, p. 431). Het is in dit opzicht dan ook niet de taak van de leerkracht om de leerlingen in te wijden in 'the true kingdom of God' zoals dat vanuit een christelijke worldview gezien zal worden. Dewey stelt dat de leerkracht zijn leerlingen zal moeten begeleiden in het ontdekken van manieren tot zelfrealisatie die van nut zijn voor henzelf en voor hun omgeving, ongeacht of deze manieren religieus van aard zijn (Rosenhow, 1997, p. 437).

Kortom, Dewey's godsbeeld betreft niet een bovennatuurlijke entiteit, maar eerder een visie op de kracht van de menselijke verbeelding teneinde de eigen toekomst te realiseren. Hoe paradoxaal ook, God heeft in Dewey's optiek niets van doen met religie in de traditionele betekenis van het woord. Sterker nog, Dewey keert zich tegen religies die een monopolie op waarheid claimen. Kerken die zichzelf profileren als autoriteit, compleet met dogma's en leefregels zijn in strijd met de wetenschap.

5.3 Pragmatistische pedagogiek

Vanuit het pragmatisme is de pragmatistische pedagogiek ontstaan. John Dewey, ook wel 'de vredespedagoog' genoemd, wordt als zeer invloedrijk beschouwd ten aanzien van pragmatistische pedagogiek (De Winter, 2001, p. 113). Opvallend in de carrière van John Dewey is dat hij, naast een leerstoel in filosofie, pedagogiek en psychologie in Chicago, onderzoek deed naar de relatie tussen de theorie en de praktijk van opvoeding. Hij bedacht een plan met theoretische onderbouwing en praktische activiteiten voor een aan de universiteit verbonden lagere school. In 1896 opende de Laboratory School ('Lab School') zijn deuren. Binnen deze scholen werd een beroep gedaan op de constructieve, creatieve en communicatieve impulsen van leerlingen, een vorm van het probleemgestuurde onderwijs waarbij de grenzen tussen schoolvakken vervaagden (Miedema, 2000, p. 318) De Lab School geldt als een verzameling werk- en studieplaatsen, waaronder laboratoria, bibliotheken, tuinen en ontspanningsruimtes. De nadruk ligt op het gezamenlijke onderzoeken van de wereld, door naar buiten te gaan in de vorm van werkbezoeken, excursies en veldonderzoek. Daarnaast wordt de wereld in de school gehaald door middel van materialen zoals platen en boeken en experts die als gids fungeren. Het onderwijs wordt vormgegeven als projectonderwijs, een geïntegreerd geheel van thematisch georganiseerde blokken leerinhouden (Berding, 2007, p. 101).

Critici stellen dat Dewey voorstander is geweest van volledig kindgecentreerd onderwijs. Biesta, Miedema en Berding ontkennen dit echter (Miedema, 2000, p. 318). Zij concluderen dat Dewey streeft naar een adequate situatie tussen kind en cultuur en het kind plaatst in de context (Miedema, 2000, p. 322) De inhoud van de pragmatistische pedagogiek wordt uitgewerkt in drie kernthema's die ik heb ontleend aan de indeling van Miedema, Biesta en Berding (2000):

- * De coördinatie van individuele en sociale factoren
- * De ervaringspedagogiek
- * Communicatie

Deze drie thema's ga ik de volgende drie paragrafen nader onderzoeken.

5.3.a Kind-in-context

Een essentie van de pragmatistische pedagogiek is de *coördinatie van 'individuele en sociale factoren'* - volgens Dewey draait het in de opvoeding zowel om het kind als om de cultuur en samenleving. Opvoeding is bestaat dan ook uit twee aspecten: het individuele en het sociale aspect die niet ondergeschikt zijn aan elkaar. Binnen de opvoeding zal een dynamische balans tussen individuele (ook wel psychologische) en het sociologische aspect moeten ontstaan. Beide aspecten dienen volledig tot hun recht te moeten komen. Het menselijke individu is tenslotte een sociaal individu. Uiteraard zal een kind zich in een 'zuiver' natuurlijke omgeving ontwikkelen en bepaalde, voor die situatie gewenste vaardigheden verwerven. Daarentegen zal het kind alleen door contact met andere mensen lid kunnen worden van de menselijke cultuur, en dus mens worden. Het kind zal mensen nodig hebben die inmiddels inzicht hebben in deze cultuur, zich verbinden met het kind en respons geven op de activiteiten van het kind. Op deze manier ervaart het kind de culturele betekenis van zijn eigen activiteiten en raakt hij vertrouwd met de bestaande betekenissen van de cultuur. Vanuit deze optiek zijn het individuele aspect en het sociologische aspect met elkaar verbonden. Door de ontwikkeling van individuele vaardigheden kan de mens actief participeren in de collectieve menselijke cultuur. Daarnaast krijgen de vaardigheden pas betekenis, waarde en richting in een sociaal-culturele context (Miedema, 2000, p. 323).

In de onderwijssituatie betekent dit dat Dewey pleit voor één ongedeeld leerproces waarin de volgende factoren samenkomen: training en traditie, kind en leerplan. Het zich ontwikkelende kind en de ontwikkelende traditie komen actief tot elkaar. Het kind ontwikkelt zich *aan* de traditie, de ontwikkelingsstof. De veranderingen in de westerse samenleving gaan gepaard met een hoog tempo. De waarde van deze ontwikkeling is daarom ook niet continu en vanzelfsprekend. Om het kind toe te rusten voor participatie in de moderne situatie, zal het kind de beschikking moeten hebben over eigen vaardigheden (Miedema, 2000, p. 324) Kind en cultuur gaan dus hand in hand als delen van het geheel en kunnen niet bestaan, en in geen geval ontwikkelen, zonder elkaar.

5.3.b Ervaringspedagogiek of a moving whole of interacting parts

Het hiervoor beschreven coördinatieproces tussen individuele en sociale factoren is een voortdurende reconstructie van ervaring, ook wel ervaringspedagogiek genoemd. Dewey baseert zijn inzicht op de evolutietheoretische stelling dat de mens volledig onderdeel is van de werkelijkheid, een werkelijkheid die in ontwikkeling is. Deze werkelijkheid ontwikkelt zich door continue interactie. Of, zoals Dewey stelt: *A moving whole of interacting parts* (Dewey, 1929; LW 4: p. 232) Ervaring is in dit verband een verwijzing naar de interactie van levende organismen met hun omgeving, waarbij het organisme verandering veroorzaakt in zijn omgeving en de consequenties van deze verandering vervolgens ervaart. De omgeving van het individu verandert door het actieve, uitgaande aspect van de interactie. Het individu zelf verandert ook als gevolg van het passieve, receptieve aspect van de interactie. Deze veranderingen ten aanzien van het individu zorgen ervoor dat dit organisme in een volgende situatie meer specifiek zal handelen en reageren. Het organisme ontwikkelt dus bepaalde vaardigheden, door Dewey ook wel *habits* genoemd. Het leerproces bestaat uit het verwerven van deze *habits*. De *habits* kunnen worden waargenomen in het arsenaal van vaardigheden van het individu en zijn tegelijkertijd het resultaat van de interactie van het organisme en zijn omgeving (Miedema, 2000, p. 325)

In dit licht noemt Dewey het opvoedingsproces een proces van *growth*. Growth is een proces van continue reorganisatie en reconstructie van ervaring waarin ervaring een steeds rijkere betekenis krijgt en tot een betere sturing van de daaropvolgende ervaringen leidt (Miedema, 2000, p. 330)

Growth heeft een dynamisch karakter, is cumulatief (laag voor laag) door de tijd heen. Het handelen staat centraal, ook wel een handelingsgeoriënteerde basis genoemd. De ene ervaring kan niet zonder een voorgaande ervaring en is noodzakelijk voor een volgende ervaring. De positieve voorwaarde voor *growth* is onrijpheid. Onrijpheid is de *power* of drang tot ontwikkeling (Miedema, 2000, p. 330). Opvoeding is dus een continu proces van reorganiseren, reconstrueren en transformeren van ervaring.

De ervaring van het organisme is géén privébezit, maar is onlosmakelijk verbonden met zijn omgeving - met de cultuur. Ervaring is een natuurlijk proces waaraan alle levende wezens deelnemen. Het organisme mens deelt een voortdurende cyclus met alle andere levende organismen op de aarde, kosmos. Dewey benoemt het algemene, biologische proces van inname en teruggave interactie of ook wel transactie (Berding, 2011, p. 19). Ervaring is dus deel van het coördinatieproces tussen individuele en sociale factoren.

Educatie in het licht van ervaringspedagogiek

Ten aanzien van de onderwijssituatie betekent dit dat het kind leert aan de hand van ervaringen. Dewey doelt hier niet in eerste instantie op het mentale proces dat zich in de menselijke geest afspeelt, maar naar de voortdurende interactie van mens en omgeving (Miedema, 2000, p. 325). Ervaring verwijst ook niet naar de beleavingswereld van het kind of op datgene wat het kind 'uit eigen ervaring kent', maar naar de zich in en door het kind voltrekkende leerprocessen (Miedema, 2000, p. 326). De leerkracht hoeft in dit opzicht dan ook geen leeg vat te vullen of een blanke lei te beschrijven. De leerkracht hoeft eveneens niet de leerling naar een vooraf vastgesteld, door de leerstof bepaald doel te sturen. Daarentegen zal de leerkracht moeten achterhalen in welke richting de leerling de belangstelling van het kind zich aan het ontwikkelen is. Welke dingen, personen of gebeurtenissen trekken zijn aandacht? Wanneer de leerkracht op de hoogte is van deze aanknopingspunten, kunnen deze gebruikt worden om een adequate en motiverende verbinding met het leeraanbod tot stand brengen. Verder wijst Dewey op de noodzaak dat leerstof connectie moet hebben met de concrete situatie waarin het concrete kind leert, ofwel ervaart. Leerstof die geheel los staat van de concrete situatie heeft geen waarde. (Miedema, 2000, p. 326) Vanuit de ervaringspedagogiek is dient dus de centrale vraag te zijn: hoe kan het kind kennis van het verleden zich eigen maken op zo een manier dat die kennis een nuttige factor wordt voor de omgang met het heden? (Miedema, 2000, p. 327). Kortom, leren bestaat uit ervaring door interactie tussen het individu en zijn omgeving. Wanneer de leerkracht, als onderdeel van de omgeving, optimale groei van het kind op het oog heeft, zal hij moeten aansluiten bij de actuele ervaringen van de leerling.

5.3.c Communicatie

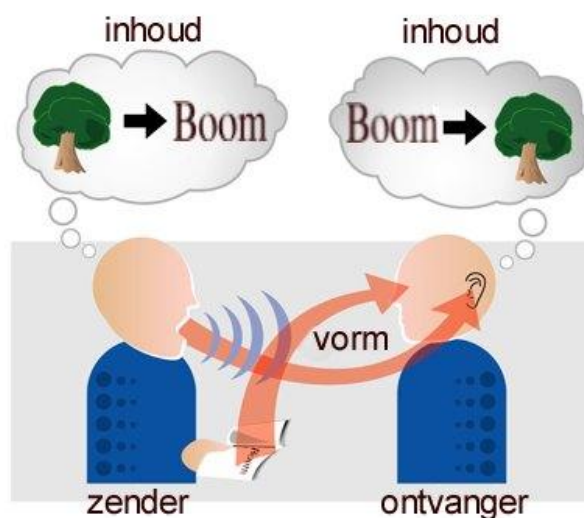
Binnen de ervaringspedagogiek staat de *communicatietheorie* centraal, gericht op de intersubjectieve dimensie van de menselijke ervaring. Specifiek menselijke ervaring is een door en door sociale aangelegenheid, zij is een door de cultuur - dat wil zeggen: medemensen - bemiddelde ervaring. Tussen mensen is de taal geschoven, het symbolensysteem dat het mogelijk maakt op diepgaande, gecompliceerde en voor misvattingen vatbare manier met elkaar communiceren. De taal verbindt en scheidt mensen. De woorden van de taal zijn geladen met betekenissen en gewoonlijk veronderstellen mensen - en zij anticiperen daar ook op als ze met elkaar spreken - dat hun gesprekspartner dezelfde betekenis aan de woorden hecht als zij. Toch is dat nooit helemaal zeker en daarom is communicatie ook een proces van

interpretatie: hij zegt nu dat en dat, en ik denk dat hij er dit onder verstaat. De communicatie verloopt soepel en probleemloos zolang gesprekspartners kennelijk hetzelfde onder de woorden verstaan. Als dat niet het geval blijkt te zijn, als zij elkaar misverstaan, dan treedt er een verstoring op in de interactie. Voor ze verder kunnen, moeten eerst de betekenissen worden opgehelderd. Dit alles impliceert dat mensen met elkaar het communicatieproces maken en dat het geen vooraf gegeven invuloefening van de overdracht van informatie is (Berding, 2011, p. 19). Communicatie bestaat dus bij de gratie van participatie (Miedema, 2000, p.333).

Voor zover we partners in een gezamenlijke onderneming zijn, vermengen de dingen die anderen met ons communiceren als gevolg van hun specifieke aandeel in het geheel meteen met de ervaring die uit onze eigen specifieke handelingen volgt. (Berding, 2011, p. 20) Dewey definieert communicatie als 'the making of something in common' (vgl. Biesta & Miedema, 1999, p. 28) En deze communicatie is essentieel wanneer een individu of een samenleving zich wil ontwikkelen. Om te ontwikkelen is het niet voldoende om alleen in de sociaal-culturele omgeving aanwezig te zijn omdat de culturele betekenis van voorwerpen, handelingen of gebeurtenissen niet direct af te lezen valt. De enige manier waarop het individu de culturele (in tegenstelling tot de 'natuurlijke') betekenis van voorgaande aspecten kan leren, is deel te nemen aan gezamenlijke praktijken waarin die dingen een rol spelen en betekenis wordt verleend aan deze zaken. Pas in en door de sociale interactie, in en door de communicatie kan een kind contact krijgen met de cultuur en zich die cultuur eigen maken (p. 327) Interactie cq. communicatie is de verbindende schakel tussen de individuele factoren en de sociale factoren. Communicatie is dan ook de derde en laatste pijler binnen de pedagogiek van het pragmatisme.

Zender-ontvanger-model

De algemeen bekende en gewaardeerde communicatietheorie is het zogenaamde 'zender-ontvanger model'. Communicatie wordt dit model beschreven als een proces waarin een zender en ontvanger onderling boodschappen uitwisselen en daarbij voortdurend van rol wisselen. Miedema, Biesta en Berding stellen dat deze theorie uitgaat van drie veronderstellingen. Ten eerste wordt verondersteld dat zender en ontvanger onafhankelijk van elkaar bestaan en dat het communicatieproces zich via één of ander medium afspeelt. Ten tweede wordt verondersteld dat zender en ontvanger tot communicatie in staat zijn. Ten derde wordt verondersteld dat het communicatieproces niet van invloed is op de betekenis van datgene dat wordt 'verzonden'. Communicatie is een kwestie van het coderen, transporteren en weer decoderen van informatie. Wanneer de betekenis van die informatie in het communicatieproces wijzigt, wordt dat als een storing opgevat (Miedema, 2000, p. 328).



Communicatietheorie van het pragmatisme

De communicatietheorie van het pragmatisme vaart echter een andere koers. Communicatie wordt niet gezien als een proces waarbij informatie wordt doorgegeven; communicatie is een proces waarin betekenis wordt *gemaakt*. Communicatie is dan ook niet - en dit betreft de eerste veronderstelling - het via één of ander kanaal verzenden van boodschappen van het ene naar het andere bewustzijn. Communicatie is een praktische activiteit. Dewey noemt communicatie het proces waarin iets tot iets gemeenschappelijks wordt gemaakt. Pas in samenwerking tussen mensen ontstaat gemeenschappelijke betekenis. Communicatie is een typisch menselijke mogelijkheid. Ook dieren kunnen op elkaar reageren. Dewey stelt echter dat dit een kwestie is van oorzaak en gevolg. Het gedrag van het ene dier roept een reactie op bij het andere dier; die reactie roept weer een reactie op bij het andere dier, enzovoort. Het gedrag van het ene dier is met andere woorden een stimulus voor bepaald gedrag bij het andere dier. Het bijzondere van de menselijke interactie is dat mensen de mogelijkheid hebben om op de betekenis van het gedrag van hun medemens te reageren. Zij hebben, met andere woorden, de mogelijkheid om te anticiperen. Succesvolle coöperatie van persoon A en B veronderstelt namelijk dat persoon B het gedrag van persoon A interpreteert, d.w.z. het begrijpt als een symbool voor wat A (samen met B) wil bereiken. Een geslaagde communicatie is dus de mate van overeenstemming over relevante aspecten van de situatie tussen de communicatiepartners (Miedema, 2000, p. 329). In dit opzicht is taal een logisch instrument om tot overeenstemming tot komen, maar zij is vooral een sociaal instrument. Taal is het middel voor communicatie; zij is het gereedschap door middel waarvan een individu kan gaan delen in de ideeën en gevoelens voor anderen. (Berding, 2011, p. 31 - Artikel 3/De leerinhouden van de opvoeding).

Ontwikkeling van communicatie

Nu ligt het voor de hand om de vraag te stellen: hoe wordt een mens communicatief vaardig? Worden mensen zo geboren of worden ze in de loop van hun ontwikkeling meer en meer competent tot het anticiperen en coöpereren?

De traditionele voorstelling van communicatie bestaat het communicatief vaardig worden uit het leren beheersen van het communicatiemedium (de taal). Dit proces bestaat uit het ontdekken van de betekenis van gebruikte woorden en deze correct leren toepassen. Vanuit deze visie wordt verondersteld dat heel jonge kinderen niet kunnen communiceren, ze zijn slechts in staat tot pseudocommunicatie. Ze maken contact door te huilen, maar ze kennen nog geen (formeel) taalgebruik en maken nog geen gebruik van woorden en hun betekenissen. Zo gezegd bestaat er dus een breuk in de ontwikkelingslijn tussen een niet-communicatief vaardig en communicatief vaardig kind. De pragmatistische pedagogiek is het hier niet mee eens: het is kind is vanaf de geboorte in staat tot communicatie. Alleen de manier van communiceren verandert onder invloed van de ontwikkeling van het kind. Deze verandering worden met name zichtbaar in de gesproken en geschreven taal (Miedema, 2000, p. 329).

Om de vorm en inhoud van de communicatie te kunnen ontwikkelen, is het noodzakelijk dat volwassenen kinderen de kans geven te oefenen, dat wil zeggen in de gelegenheid stellen zich het gebruik van een aantal cognitieve gereedschappen toe te eigenen. Het is weer de taal, in de vorm van begrippen, regels en werkwijzen, die het belangrijkste cognitieve gereedschap is dat toegang biedt tot de werkelijkheid. Met vallen en opstaan leren kinderen het juiste begrip, de juiste regel en de juiste werkwijze te *matchen* met het gebruik waarvoor deze bedoeld zijn. Dit samen met de kinderen te ondernemen is de pedagogische opdracht, door Dewey aangeduid met de term *participatie*. Kinderen ontwikkelen communicatie door samen met volwassen deel te nemen aan talig gestructureerde activiteiten (Berding, 2011, p. 22). Participatie is dus op te vatten als het (gaan) meedoen en het zich invoegen in een taalgemeenschap, zich het gebruik van het cognitieve gereedschap toe-eigenen en daarmee een plaats veroveren in die gemeenschap. Daarbij is kennis van omstandigheden zoals ze zijn, de enige vaste grond onder communicatie en participatie; alle andere communicatie betekent de onderwerping van sommige mensen aan de persoonlijke mening van anderen. Behoeft en wens - waaruit doel en richting van de energie voortkomen - gaan daarentegen voorbij aan wat bestaat en vandaar voorbij aan kennis, voorbij aan wetenschap. Ze openen voortdurend nieuwe wegen naar de nog niet verkende en niet bereikte toekomst (Berding, 2011, p. 224). Door kennis en communicatie te verbinden wordt de communicatie van een kind rijker en rijker.

5.3.d Het doel van de opvoeding

Het ontwikkelen van communicatie vindt dus plaats door deelname van volwassenen en kinderen in gezamenlijke activiteiten. Dit refereert aan opvoeding. Volwassenen maken deel uit van de leefwereld van kinderen, dus zij zijn in de mogelijkheid om invloed uit te oefenen op de ontwikkeling van kinderen. Wat is echter in pragmatistisch licht het doel van de opvoeding van kinderen? Worden kinderen voorbereid op de grote boze buitenwereld of de functie die zijn later in de maatschappij gaan vervullen? Nee, vanuit pragmatistisch oogpunt ligt het doel van de opvoeding niet buiten de opvoeding. Het doel van de opvoeding is juist in en met de opvoeding gegeven. Dit doel is in tegenstelling tot de teleologische opvatting over opvoeding en ontwikkeling. Dewey spreekt dan ook niet over ontwikkeling. Hij gebruikt de term *growth*. Hij legt dit als volgt uit: *growth* en het leven is een-en-hetzelfde proces. '*The educational process has no end beyond itself*' (Dewey, 1916a; MW9; p. 54). Deze visie op het doel van opvoeding heeft consequenties voor het pedagogisch handelen van de volwassenen, namelijk het creëren van adequate voorwaarden voor groei en ontwikkeling, waarnemen van groei- en ontwikkelingspotenties (huidige en mogelijke ervaringen) en daarop anticiperen met gericht vormingsaanbod. Hoewel opvoeding als zodanig dus geen extern doel heeft, stellen pedagogen zichzelf wel doelen ten aanzien van de opvoeding zelf. Tijdens het handelen opgedane ervaringen kunnen leiden tot het stellen van doelen om het handelen adequater te doen zijn (Miedema, 2000, p. 331). Het doel is in dit verband eigenlijk de verwachte uitkomst van de ervaring. Dewey zegt hierover: 'And it is well to remind ourselves that education as such has no aims. Only persons, parents and teachers have aims, not an abstract idea like education (Dewey, 1916a; MW9; p. 114).

Opvoeder en kind stellen zich bijvoorbeeld als doel om te achterhalen wat de talenten van het kind zijn. Wanneer de opvoeders zicht hebben op de eigen krachten, voorkeuren en belangstelling van het individu, kan het kind tot zelfsturing gebracht worden. (Berding, 2011, p. 27) Zelfsturing is noodzakelijk wanneer het kind onderdeel is van de maatschappij. Omdat het onmogelijk is om te voorspellen hoe de samenleving er over twintig jaar uit zal zien, is het onmogelijk om het kind voor te bereiden op welk specifiek geheel van omstandigheden dan ook. Het kind voorbereiden op een toekomstig leven betekent

hem zo op te leiden dat hij het volledige gebruik van al zijn capaciteiten zal hebben (Berding, 2011, p. 27). Een kind moet leert zodoende te anticiperen op maatschappelijke, economische, politieke en medische veranderingen en situaties.

5.3.e. Continuïteit in ontwikkeling

Nu duidelijk is wat het doel van de opvoeding is, of liever gezegd dat de opvoeding het doel zelf is, wordt het interessant hoe de ontwikkeling van het kind tijdens de opvoeding plaatsvindt. Dewey zegt hierover dat geen één fase in het menselijke leven een eigen 'absolute' waarde kent. Zowel het kind als de volwassene bevinden zich in een groeiproces. De verschillen tussen levensstadia van mensen zijn gradueel, niet principieel. Dewey's ontwikkelingsfilosofie en -psychologie wordt dus gekenmerkt door continuïteitsdenken (Miedema, 2000, p. 325). Dit doet mij denken aan de stelling 'Een leven lang leren'. Zowel het kind als de volwassene veranderen en doen voortdurend nieuwe ervaringen op tijdens de opvoeding.

Dewey stelt voorts in zijn pedagogische geloofsbelijdenis het volgende ten aanzien van opvoeding en ontwikkeling: 'Ik geloof dat alle opvoeding plaatsvindt door de deelname van het individu aan het maatschappelijke bewustzijn van de menselijke soort. Dit proces begint op onbewuste manier al vrijwel bij de geboorte en vormt voortdurend de krachten van het individu, doordrenkt zijn bewustzijn, vormt zijn gewoonten, oefent zijn ideeën en wekt zijn gevoelens en emoties op. Door deze onbewuste opvoeding gaat het individu langzamerhand delen in de intellectuele en morele bronnen die de mensheid ter beschikking heeft gekregen. Hij wordt erfgenaam van het gestorte kapitaal van de beschaving. (Mijn pedagogische geloofsbelijdenis, artikel 1 - Wat opvoeding is; Berding, 2011, p. 25)

5.4 Interactie met de omgeving

De pragmatistische visie op menselijke ontwikkeling wordt duidelijker in vergelijking met de dieren. Vanuit de pragmatistische optiek wordt het verschil tussen mens en dier bepaald doordat de menselijke ervaring door de gecultiveerde omgeving bemiddeld wordt. (Miedema, 2000, p. 325) Een menselijke ervaring betreft altijd de interactie met een sociaal-culturele omgeving.

Het menselijke organisme onderscheidt zich dan ook van andere levende organismen doordat het de mogelijkheid tot reflectieve reorganisatie, transformatie en reconstructie van ervaring bezit. Deze mogelijkheid wordt met de cultuur ingegeven. Door gebruik te maken van taal - meer algemeen: symbolen - kan het menselijke organisme afstand nemen van de onmiddellijkheid van de situatie waarin het verkeerd. Op habitueel niveau vindt reconstructie van de ervaring plaats middels 'trial en error'. Het organisme handelt en ondergaat de gevolgen van de handelingen. Soms leidt dit tot succes en soms niet. Zodra het organisme de beschikking krijgt over symbolen - deelname aan de cultuur, gezamenlijke menselijke praktijken noodzakelijk - kan het conceptuele operaties uitvoeren: het organisme kan op symbolisch niveau relaties leggen tussen de vaak terugkerende handelingen en mogelijke gevolgen van die handelingen. Het organisme kan vervolgens die handeling kiezen die de gewenste situatie het dichtst lijkt te naderen. Of die situatie ook werkelijk zal worden gerealiseerd door middel van die handelingen, kan uiteraard alleen worden vastgesteld door daadwerkelijk te handelen, dat wil zeggen door het uitvoeren van *existentiële operaties*.

De samenwerking van *existentiële* en *conceptuele operaties* (handelen en denken) maakt dat mensen los kunnen komen van trial and error. Mensen zijn in staat tot intelligent handelen doordat zij denkbeeldig verschillende oplossingsstrategieën kunnen proberen. Intelligent handelen is echter geen garantie voor succes. Uitvoerig doordachte oplossingen kunnen toch de plank mis slaan. Daarom is het noodzakelijk dat mensen zich aanleren om reflectief te denken (Miedema, 2000, p. 332). De ontwikkeling van het vermogen tot reflectieve ontwikkeling ontstaat door ervaring in concrete en praktische situaties. Deze theorie vraagt dan ook van het onderwijs om situaties te creëren die leerlingen uitdagen om op onderzoek uit te gaan (Dewey, 1933; LW8: p. 157-158). Door ervaringen met onderzoeken, proberen, vooronderstellingen en resultaten ontstaat er een dynamisch evenwicht tussen abstract/concreet, reflectief denken/trail and error. Doordat de leerling op deze manier vaardig wordt in het oplossen van problemen, wordt zijn handelen intelligent. Intelligent probleem oplossen betekent dat zo zorgvuldig als mogelijk wordt vastgesteld wat het probleem zou kunnen zijn en hoe dit opgelost zou kunnen worden. Om alle mogelijk opties te kunnen overwegen, moet er informatie beschikbaar zijn. Alle kennis, ideeën en hypothesen die wellicht tot een goede oplossing zouden kunnen leiden moeten toegankelijk zijn. Miedema, Biesta en Berding refereren aan de visie van Dewey op de voorwaarden voor intelligent handelen: "Intelligent handelen functioneert optimaal in een situatie die Dewey 'democratisch' noemt; een situatie waarin enerzijds zoveel mogelijk verschillende ideeën, opvattingen, belangen en waarden

naast elkaar kunnen bestaan en waar anderzijds sprake is van vrij verkeer tussen de verschillende groepen en individuen en hun verschillende ideeën, opvattingen, belangen en waarden” (Dewey, 1916a; MW9: p. 89 - Miedema, 2000, p. 333). Dewey’s idee over probleem oplossen heeft dus consequenties voor de inrichting van de samenleving.

5.5 Pragmatisme en democratie

Intelligent handelen vraagt dus een democratische samenleving. Echter, wanneer is de maatschappij democratisch? Veel westerse natiestaten hebben een democratische staatsinrichting, in deze landen is dus intelligent handelen dus geen probleem. In Nederland kiezen de burgers om de vier jaar hun vertegenwoordigers die in het parlement en de gemeenteraad hun belangen behartigen. Bij de volgende verkiezingen wordt er afgerekend. Daarnaast zijn de burgers op veel fronten actief en dragen ze op die manier bij aan het welzijn van de gemeenschap. Deweys definitie van democratie is echter meer dan uitsluitend een vorm van staatsordening (Miedema, 2000, p. 334). Democratie is *‘a life of free and enriching communication’*, aldus Dewey (Dewey, 1927; LW: p. 184). Concreet betekend dit dat *‘a democratic way of life’* zich kenmerkt zich door het erkennen van wederzijdse belangen van individuen en groepen, in de manier waarop mensen zich associëren, hun ervaringen op elkaar afstemmen en participeren aan gezamenlijke praktijken (Dewey, 1923; Berding, 1999, p. 166). Voorgaande formulering bestaat uit twee criteria ten aanzien democratische vorm van samenleven:

- hoe gevarieerd en talrijk zijn de gedeelde belangen in de samenleving?
- Hoe volledig en vrij zijn de interacties tussen verschillende groepen?

Democratie is dus een manier van leven. Wettelijke garanties van de burgerlijke vrijheden van geloof, vrije expressie en vrije vergadering zijn inderdaad van weinig nut als in het dagelijks leven de vrijheid van communicatie, het uitwisselen van ideeën, feiten en ervaringen wordt verstrikt door wederzijds wantrouwen, door misbruik, door angst en haat (Berding, 2011, p. 223). Daar waar mensen samenleven zullen onvermijdelijk conflicten ontstaan. Het is de *‘democratic way of life’* om in geval van ruzie en meningsverschillen geweld te vermijden. Beide partijen zullen elkaar moeten zien als mensen waarvan een ieder van kan leren. “Een waarachtige democratisch geloof in vrede is het geloof dat de mogelijkheid om meningsverschillen, controverses en conflicten te zien als gezamenlijke ondernemingen waarin beide partijen leren door de ander de kans te geven zich uit te drukken, in plaats van dat één partij overwint door gewelddadige onderdrukking van de ander - een onderdrukking die niet minder gewelddadig is wanneer zij plaatsvindt door psychologische middelen als belachelijk maken of intimidatie. Het samenwerken door verschillen een kans te geven zich te uiten vanuit het geloof dat de uitdrukking van verschil niet alleen het recht van anderen is maar ook een manier om de eigen levenservaring te verrijken, is inherent aan de democratische, persoonlijke manier van leven (Berding, 2011, p. 224).

Consequenties voor de school

Dewey past zijn definitie van democratie niet alleen toe op regeringsvormen, maar op diverse soorten kleine en grote gemeenschappen. Zo is ook de school een essentieel onderdeel in het in stand houden en oefenen van democratisch met elkaar samenleven. Democratie fungeert in dit opzicht als *‘omgeving’* die een optimale coördinatie van individuele en sociale factoren tot stand kan brengen. Tegelijkertijd geldt de opvoeding, en dus het onderwijs, als een middel om het democratisch gehalte van de maatschappij te waarborgen en te vergroten. Dewey schetst dus een wederkerige relatie tussen opvoeding en democratie. De school is een embryonale samenleving waarin vrijwel los van economische en politieke druk geoefend kan worden in democratisch samenleven. Maar als onderwijs wil bijdragen aan de democratisering van de samenleving (als staatsinrichting én als voorwaarde voor intelligent handelen), moet zij zelf democratisch georganiseerd zijn. Echter, wanneer is een school democratisch ingericht? Het democratisch gehalte van de school is volgens Dewey te toetsen aan de twee genoemde criteria ten aanzien van belangen en interacties. Dit betekent dat de school ruimte moet creëren voor vormen van participatie (belangen van individuen en groepen) en communicatie (volledige en vrije interacties tussen verschillende groepen) (Miedema, 2000, p. 334). Uiteindelijk zal door het wederzijds aanpassen en afstemmen van belangen, ideeën, opvattingen en behoeften het inzicht van de mensen over de onderlinge afhankelijkheid en samenhang in met menselijk samenleven vergroten.

Het tot stand brengen van een samenlevingsvorm waarin belangen elkaar wederzijds doordringen en waar vooruitgang of aanpassing een belangrijke overweging is, heeft belang bij een bewust en systematische opvoeding (Berding, 2011, p. 200). Een democratische samenleving verwerpt immers het principe van extern gezag. Vrijwillige erkenning en belangstelling zijn de leidraad, deze kunnen echter alleen door opvoeding ontwikkeld worden (Berding, 2011, p. 200). Een democratie moet een type opvoeding hebben dat aan individuen een persoonlijk belang verschaft in sociale relaties en sturing en de mentale gewoonten die leiden tot ordelijke maatschappelijke veranderingen (Berding, 2011, p. 211). Als *‘de*

vredespedagoog' en initiatiefnemer van de 'Outlawty of War-campagnes die rond 1920 in de VS werden gevoerd stelt Dewey dan ook dat "democratie vereist dat mensen als actieve, verantwoordelijke en kritische burgers met elkaar kunnen samenleven, want juist dat type burgerschap is een belangrijk wapen tegen sociale achterstanden, indoctrinatie en slaafs chauvinisme." In de nasleep van de Eerste Wereldoorlog pleitte hij voor een expliciet vredescurriculum: "Als we kinderen respect en vriendschap ten opzichte van andere volkeren weten bij te brengen, dan maken we het ontvlammen van haat en achterdocht een stuk minder waarschijnlijk" (Howlett, 2008, p. 25-33, De Winter, 2011, 113). Andere volkeren zijn in een multiculturele samenleving heel dichtbij, bijvoorbeeld naast het kind in de schoolbanken. Daarnaast hoeven mensen niet van etnische achtergrond te verschillen om ruzie te hebben. In navolging van Dewey zouden leerlingen dus op school moeten kunnen oefenen in het zijn van een 'actieve, verantwoordelijke en kritische burger'.

Hoofdstuk 6: Carl Rogers

Mijn zoektocht naar de filosofische, psychologische en pedagogische achtergrond van Geweldloze Communicatie vervolg ik met een uitwerking van de erfenis van de psycholoog Carl Rogers. Tijdens zijn studie en beroepspraktijk heeft Rogers (zie figuur 1) voortdurend onderzocht hoe hulp geboden kon worden aan mensen met relatieproblemen. Zijn onderzoeksresultaten hebben een sleutelrol gespeeld in de ontwikkeling van het communicatieproces 'Geweldloze Communicatie' (Rosenberg, 2008, p. 7). Om meer inzicht te verkrijgen in de setting waarin het communicatiemodel Geweldloze Communicatie gestalte heeft kunnen krijgen, verdiep ik mij eerst in de biografie van Rogers. Vervolgens ga ik in op zijn algemene hypothese ten aanzien van relatie en ontwikkeling. Ten derde zal ik beschrijven in welke context Rogers het onderwijs plaatst en welke voorwaarden hij aan onderwijs verbind. Tenslotte zal ik schetsen wat in Rogers optiek de belangrijkste belemmeringen zijn ten aanzien van communicatie en welke oplossing hij daarvoor geeft.

6.1 Een biografische schets

Voor de oorsprong van 'Geweldloze Communicatie' gaan we terug naar het jaar 1902. Op 8 januari van dit jaar werd Carl Ransom Rogers geboren als vierde kind in een gezin van zeven kinderen. Dit gezin wordt door Rogers zelf omschreven als een gezin dat gekenmerkt wordt door 'een streng religieuze en ethische sfeer, die geen compromissen kende'. (Rogers, 1976, p. 18) Naar eigen zeggen waren zijn ouders zeer liefdevol, gericht op het welbevinden van het gezin en stuurden zij op een sensitieve, niet-directieve manier het gedrag van de kinderen. De traditionele puriteinse Amerikaanse waarden van hard werken, individualiteit, onafhankelijkheid en het geloof dat ieder mens tot grote hoogten kan stijgen, ongeacht zijn achtergrond, stonden hoog in het vaandel. (Nawas, 1986, p. 132)

Rogers start zijn universitaire loopbaan als student aan de Universiteit van Winconsin, faculteit Landbouwkunde. Al vrij snel wil hij in plaats van landbouwkundige predikant worden en schrijft zich in bij het Union Theological Seminary om zich voor te bereiden op zijn godsdienstige arbeid. Hij wilde zich echter niet verplicht comforteren aan geloofswaarheden om zodoende in het ambt van predikant bevestigd te blijven. Hij wilde een werkveld waarin hij er zeker van kon zijn dat zijn vrijheid van denken niet beknot zou worden. Nog op het Seminarie raakte Rogers geboeid in de colleges over psychologie en psychiatrie. Hij begon dan ook colleges te volgen op het Teachers' College van de Columbia Universiteit waar hij in 1931 de titel *Doctor of Philosophy* verwierf. Hij werd vervolgens aangesteld als psycholoog bij de afdeling ontwikkelingspsychologie van de Society for the Prevention of Cruelty to Children in Rochester, New York.

In 1940 werd Rogers professor Klinische Psychologie aan de Ohio State University, naar eigen zeggen vanwege zijn boek *Clinical treatment of the problem child* (Rogers, 1976, p. 24). Na de Ohio State University volgden de universiteit van Chicago en de universiteit van Wisconsin. Uiteindelijk verbond Rogers zich aan het niet-academische 'Center for Studies of the Person' in La Jolla, Californië en zette hij zich in voor de 'human potential growth'beweging.

Rogers beschreef zijn opvattingen en ervaringen in een tal van boeken en studies. Uiteindelijk groeide hij uit tot een invloedrijk psycholoog en psychotherapeut. Hij wordt gezien als een voorvechter van de cliëntgerichte therapie en de non-directieve benaderingswijze. De therapeutische benadering van Rogers is geworteld in het pragmatisme van John Dewey (Stuyling de Lange, 2000, p. 4) Rogers was er dan ook van overtuigd dat de psychologie als wetenschap en als beroep aan hervorming toe was: de wetenschap moest gehumaniseerd en relevanter worden gemaakt; speculeren en theoretiseren moest aan banden worden gelegd en de waarden van klinisch werk moest worden getoetst. Rogers richtte zich naast zijn vakgebied psychotherapie ook op het onderwijs. Hij was tijdens zijn studie ervan overtuigd geraakt dat het onderwijsklimaat te inperkend was; het humanistische perspectief ontbrak; de leerinhouden waren 'irrelevant' en de theorie was vaker een handicap dan een hulp. (Nawas, 1986, p. 135)

In 1987 werd Carl Rogers genomineerd voor de Nobelprijs voor de Vrede naar aanleiding van zijn werk op het gebied van interculturele conflicten in onder andere Noord Ierland en Zuid Afrika. Rogers overleed echter net voordat het nieuws van de nominatie bekend werd gemaakt.

6.2 Algemene hypothese

Vanuit Rogers ervaringen ten aanzien van iemand met een hulpvraag, bleken intellectuele procedures of trainingsmethoden die gericht zijn op techniek, rationele kennis en het aanleren van een bepaalde handelswijze zonder resultaat op langer termijn. Tijdens zijn zoektocht naar een doelmatige manier om te werken met hulpbehoevende mensen formuleerde Rogers de volgende hypothese: *wanneer ik een bepaald soort relatie weet te scheppen, zal de ander in zichzelf de capaciteiten ontdekken om die relatie te gebruiken voor zijn eigen groei en dan zal er verandering en persoonlijke ontwikkeling plaatsvinden* (Rogers, 1976, p. 38).

Deze hypothese is gebaseerd op de centrale gedachte vanuit het pragmatisme dat de mens door interactie met de omgeving opvattingen ontwikkelt ten aanzien van zichzelf, zijn eigen handelen en ten aanzien van zijn omgeving (Miedema, 2000, p. 317).

Deze hypothese bevat drie elementen

1. De relatie
2. De motivatie voor verandering
3. De resultaten.

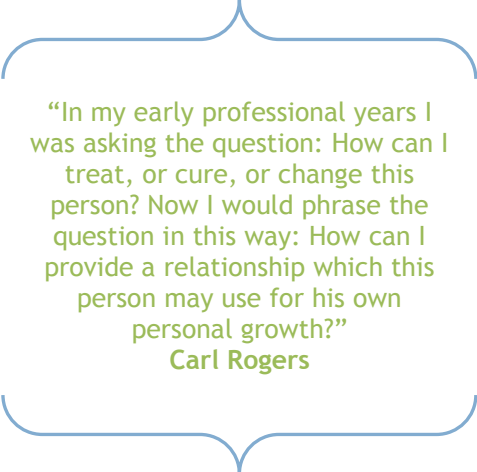
In de volgende alinea's zal ik de visie van Rogers wat betreft deze drie aspecten uiteenzetten.

6.2.a De relatie

Allereerst zal ik beschrijven in welke verhouding van mens tot mens deze hypothese geplaatst kan worden. Rogers stelt dat er sprake is van een helpende relatie wanneer een van de partijen ernaar streeft dat in een of in beide partijen latente, innerlijke mogelijkheden een grotere waardering en meer ontplooiingskansen krijgen, dat deze mogelijkheden beter tot uitdrukking gebracht worden, en dat er een beter, functioneler, gebruik van gemaakt wordt. (Rogers, 1976, p. 43) Rogers schaaft de verhouding van de leerkracht ten opzichte van de leerling onder de categorie 'helpende relatie' als de docent de persoonlijke groei van de leerling op het oog heeft. Met het oog op het doel van de helpende relatie beschrijft Rogers de voorwaarden waar deze relatie aan zal moeten voldoen, namelijk:

- Authenticiteit en transparantie
- Aanvaarding ofwel begrip
- Invoelend vermogen

Om zicht te krijgen op de betekenis van deze drie elementen zal ik deze uitwerken in de volgende alinea's. Rogers geeft eveneens enkele voorbeelden, waarvan hij zegt dat deze als nutteloos of storend ervaren worden binnen een helpende relatie.



“In my early professional years I was asking the question: How can I treat, or cure, or change this person? Now I would phrase the question in this way: How can I provide a relationship which this person may use for his own personal growth?”
Carl Rogers

Authenticiteit

De belangrijkste conditie binnen de helpende relatie is authenticiteit, aldus Rogers. Echtheid betekent dat de helpende relatie zich bewust moet zijn van zijn eigen gevoelens in plaats van het tonen van een façade die niet overeenkomt met de werkelijke gevoelens op een dieper niveau. Vervolgens zal de leerkracht bereid moeten zijn om zich te gedragen naar deze gevoelens en deze te verwoorden. Wanneer de leerkracht zichzelf toont zoals hij werkelijk is, kan de leerling dit eveneens laten zien (Rogers, 1976, p. 39). Rogers spreekt in dit verband ook wel van congruentie, hoewel hij wat betreft de definitie en betekenis van echtheid en congruentie niet consequent is. Congruentie wordt gedefinieerd als nauwkeurige overeenstemming tussen innerlijke ervaringen en de bewustwording daarvan. Meer uitgebreid kan het een samenvallen van beleving, bewustzijn en communicatie betekenen (Rogers, 1976, p. 260).

Het causaal verband tussen congruentie en relatie

Ten aanzien van de constructen congruentie en echtheid in een helpende relatie stelt Rogers een bepaald causaal verband. Aangenomen wordt dat de deelnemers aan de relatie bereid zijn om contact te maken met elkaar en dat zij bereid en in staat zijn om communicatie van de ander te ontvangen en dat het contact een bepaalde tijdsduur plaatsvindt. In dit geval kan het volgende plaatsvinden: “hoe groter de congruentie van ervaring, bewuste gewaarwording en communicatie van de kant van de één is, des te meer zal de relatie die daardoor ontstaat gekenmerkt worden door de tendens tot beter wederzijds verstaan en nauwkeurig begrijpen van de gecommuniceerde mededelingen; betere aanpassing, dat wil

zeggen een opener, eerlijker, reëler psychisch en sociaal functioneren van beide partijen en een wederzijds voldoening in de relatie. Congruentie schept dus de mogelijkheid en de ruimte voor de ander om ook congruent te zijn. Beide partijen kunnen op deze manier op elkaar anticiperen. Het gevolg van gecommuniceerde incongruentie is een verdere communicatie in dezelfde omstandigheden, de deelnemers zullen elkaar minder nauwkeurig begrijpen, er ontstaat meer afweer en verstarring en beiden zullen slechter gaan functioneren. Beide partijen zullen uiteindelijk teleurgesteld zijn in elkaar en in de communicatie.

Samengevat schetst Rogers de wisselwerking en het effect van congruentie als volgt:

Hoe meer Y in de communicatie van x de congruentie van ervaring, bewustwording en communicatie ervaart, des te meer zal de daarop volgende relatie inhouden. (Rogers, 1976, p. 265)

De congruente leerkracht

In de verhouding van de leerkracht tot de leerling stelt Rogers dus dat als de leerkracht zich bewust is van zijn eigen gevoelens die hij ervaart en deze gevoelens communiceert ten overstaande van de leerling, de relatie zich zal ontwikkelen. Rogers merkt zelfs op dat dit het geval is wanneer lijkt alsof deze gevoelens niet bevorderlijk zijn voor een goede relatie (Rogers, 1976, p. 39) Wanneer de leerkracht daarentegen een rol speelt, zal de leerling zich intuïtief afvragen wat er verborgen zit achter de getoonde gedragingen. Bij zo'n leerkracht hebben leerlingen de neiging behoedzaam te zijn. Het is niet het soort relatie waarin de leerling zijn afweer kan laten vallen. Hij komt dan ook niet tot een creatief leerproces of tot innerlijke veranderingen (Rogers, 1976, p. 218) Echter, wanneer de leerkracht congruent is met zichzelf, wordt het leren gestimuleerd. De leerkracht is enthousiast bij een onderwerp dat hem raakt en is gefrustreerd als iemand steeds door hem heen praat onder de instructie. Hij is niet alleen de vertegenwoordiging van de leerdoelen en de methode, maar vooral ook mens (Rogers, 1976, p. 221)

Aanvaarding ofwel begrip

Een volgende voorwaarde voor een relatie waarin de ander (eventueel zelfs beide partijen) kan groeien is aanvaarding van de mens, ongeacht zijn conditie, gedrag en gevoelens. Het continu aanvaarden van de wisselende aspecten van de ander schept een warme en veilige relatie en geeft de ander het gevoel gewaardeerd te worden (Rogers, 1976, p. 39).

Het is als hulpverlener echter niet altijd gemakkelijk om begrip te tonen wanneer gevoelens en gedachten bizar of afschuwelijk schijnen. In dit verband wijst Rogers op een studie van R. D. Quinn. Dit onderzoek laat zien dat het 'begrijpen' van de bedoelingen van een cliënt in wezen de houding is van het 'willen' begrijpen. De mate van begrip werd gemeten aan de hand van losse fragmenten waarin de therapeut reageert op de cliënt. Degenen die het materiaal beluisterden wisten niet waarop de therapeut reageerde of hoe de cliënt op diens interactie reageerde. Desondanks bleek dat de wens om te begrijpen gecommuniceerd wordt (Rogers, 1976, p. 46). Rogers concludeert dan ook dat een houding van willen begrijpen de ander ruimte biedt om zichzelf te onderzoeken.

Oordelen binnen een helpende relatie

Hij merkt in dit verband eveneens op dat aanvaarding betekent dat afgezien wordt van evaluatie op morele of diagnostische gronden. (Rogers, 1976, p. 39) Hij werkt dit verder uit in het volgende citaat uit zijn boek *Mens worden. Een visie op persoonlijke groei*: "In vrijwel iedere levensfase- thuis of op school, op ons werk - worden we beloond of gestraft door externe oordelen: "dat is aardig" of "dat is ondeugend"; "dat is een tien waard" of "dat is een mislukking"; dat is een goede counseling" of "dat is geen beste counseling". Dergelijke oordelen vormen een onderdeel van ons leven, van de wieg tot het graf. (Rogers, 1976, p. 55) In Rogers optiek vormen deze oordelen echter hinderpalen in wederzijdse communicatie, met name in conflictsituaties, en in relaties waarin de een de persoonlijke ontwikkeling van de ander op het oog heeft. "Ik neem aan dat ze een zeker maatschappelijk nut hebben voor instituties of organisaties, zoals in de onderwijs- en de beroepswereld. Net als ieder ander betrap ik mijzelf erop maar al te vaak dergelijke oordelen te vellen. Vreemd genoeg is op de lange duur een positief oordeel even bedreigend als een negatief, omdat het feit dat iemand je kan zeggen dan je goed bent, impliceert dat hij het recht heeft je ook te vertellen dat je slecht bent". (Rogers, 1976, p. 55) Met het oog op het doel van de relatie geeft Rogers een nadere verklaring wat betreft het oordelen: "Zo ben ik tot de overtuiging gekomen dat hoe meer ik een relatie vrij kan houden van waarde-oordelen, des te beter zal de ander het punt kunnen bereiken waarop hij zich realiseert dat de beoordelingsinstantie, het centrum van verantwoordelijkheid, in hemzelf ligt. De betekenis en de waarde van zijn ervaring zijn in uiterste instantie zaken die hij zelf moet bepalen, en geen enkel ander oordeel van buitenaf kan hierin verandering brengen." (Rogers, 1976, p. 55)

Invoelend vermogen

Rogers hanteert in dit verband de begrippen *invoelend vermogen* en *empathisch begrip*. Hij geeft hiervoor de volgende definitie: de wereld van de ander aanvoelen alsof het je eigen wereld is, zonder helemaal het 'alsof' uit het oog te verliezen. Wanneer de een woedend en verward is, zal de ander deze gevoelens proberen te voelen alsof ze van hem zelf zijn, zonder zijn eigen gevoelens van woede en verwarring daarin mee te slepen (Rogers, 1976, p. 219). Deze voorwaarde heeft betrekking op het inleven in de gevoelens en gedragingen van de ander zoals die voor hem op dat ogenblik waar zijn (Rogers, 1976, p. 39). Invoelend vermogen hangt dat ook heel nauw samen met aanvaarding en begrip.

Ten aanzien van de onderwijssituatie poneert Rogers de stelling: *Gevoelens hebben recht van bestaan in de schoolgemeenschap*. Hij beargumenteert dit door aan te geven dat "gevoelens verband houden met de menswording, met doelmatig leren en doelmatig functioneren van de mens. Het met begrip en aanvaarding omgaan met dergelijke gevoelens heeft beslist te maken met het leren van staartdelingen of de geografie van Pakistan" (Rogers, 1976, p. 222).

Nutteloze houdingen

Rogers stelt dat wanneer een hulpverlener zich gereserveerd opstelt ten aanzien van de ander de helpende relatie weinig doelmatig zal zijn. Hij doelt hierop het vermijden van persoonlijke, individuele eigenschappen in een handeling: de hulpverlener blijft anoniem.

Hij zegt dan ook: "zichzelf als mens achter houden en met de ander omgaan als object lijkt me geen beste werkwijze" (Rogers, 1976, p. 49). Ik leg in dit verband een link met professionele afstand. Rogers stelt dat professionele afstand blijkbaar niet helpend is.

Verder brengt Rogers een onderzoek (Heine, 1959) naar voren waarmee hij wil aantonen dat houdingselementen van de therapeut veranderingen bij de cliënt teweeg brachten. Volgens dit onderzoek bleken de volgende houdingen, ongeacht de theoretische achtergrond van de therapeut, vrijwel zonder effect: gebrek aan belangstelling, gereserveerdheid en een overmaat aan sympathie. Rechtstreeks duidelijk omgeschreven adviezen bij het maken van een beslissing werden als storend ervaren en meer nadruk op ervaringen uit het verleden dan op ervaringen uit het heden werd eveneens niet positief gewaardeerd. Richtinggevende suggesties die op een vriendelijk manier werden gebracht zijn nog uitgesproken gunstig, noch ongunstig beoordeeld door de cliënt. (Rogers, 1976, p. 47). Vertaald naar het onderwijs zou dit betekenen dat een leerkracht zichzelf moet zijn in de klas. Daarnaast zal de leerkracht een balans moeten vinden wat betreft betrokkenheid op de leerlingen: niet teveel en niet te weinig. Tenslotte kan de leerkracht de leerlingen enige suggesties aanbieden (denk aan de vier d's: doorvragen, doorspelen, denkstootje en denkhulp), maar zal de leerkracht kant en klare tips en oplossingen moeten vermijden.

Kortom, een helpende relatie wordt gekarakteriseerd door authenticiteit waarbij de ware gevoelens duidelijk zijn, waarin de ander als afzonderlijk mens met zijn eigen waardigheid aanvaard wordt en waarin een empathisch begrip de een in staat stelt de wereld door de ogen van de ander te zien. Als aan deze voorwaarden wordt voldaan, kan de leerkracht de leerling begeleiden in zijn ontwikkeling en zijn behoefte tot leren. Maar hoe krijgt de leerkracht de leerling dan zover dat hij gaat ontwikkelen? Enige drang van de leerkracht lijkt, vanuit Rogers optiek, niet voor de hand liggend? Hoe dan wel?

6.2.b De motivatie voor verandering

Rogers stelt dat de mens in zichzelf het vermogen en de neiging heeft om te ontwikkelen. Als die drang om te ontwikkelen niet zichtbaar is, is deze latent aanwezig. In een geschikt psychologisch klimaat wordt die potentie gewekt, vrij gemaakt en tot werking gebracht. Hij omschrijft zijn visie op ontwikkeling als "de tendentie of oerdrang om alle vermogens van het organisme tot uitdrukking te brengen en te activeren in die mate, dat deze dynamiek het organisme of het zelf in zijn geheel versterkt. De tendentie mag dan begraven liggen onder dikke lagen psychische afweer, ze mag verborgen zijn achter zorgvuldig opgebouwde façades die het bestaan ervan ontkennen. (Rogers, 1976, p. 40) Onder de vereiste voorwaarden zal het organisme zich vrij maken en zich kunnen uiten. Rogers geeft geen duidelijke definitie van dit proces. In zijn optiek kan dit om het even een innerlijke impuls of zelfverwerkelijking genoemd worden. Rogers gaat er vanuit dat de motivatie om te leren en te veranderen voortkomt uit de neiging van het organisme om alle verschillende manieren van ontwikkeling te gebruiken voor zover die als verrijkend ervaren worden (Rogers, 1976, p. 220)

In zijn artikel *Naar een theorie over creativiteit* doet Rogers een poging om destructieve tendenties te verklaren. In zijn optiek zal vrijwel niemand zich bewust willen lenen voor fysieke of psychische vernietiging, met de nadruk op 'bewust'. Hij stelt dat 'de mate waarin de mens grote gebieden van zijn ervaring niet tot zijn bewustwording toelaat (of verdringt), kunnen voor zijn creatieve uitingen pathologisch

en/of maatschappelijk schadelijk zijn. In de mate waarin de mens openstaat voor alle aspecten van zijn ervaring en in zijn bewuste beleven vrijuit de beschikking heeft over alle verschillende gevoelens en waarnemingen die in zijn organisme gaande zijn, zullen nieuwe producten van zijn interactie met zijn omgeving steeds meer productief zijn (Rogers, 1976, p. 270). Dit zou betekenen dat wanneer de mens zich volledig bewust is van zijn eigen voorkeuren, verlangens, patronen en activiteiten, hij de mogelijkheid heeft zich harmonieus, geïntegreerd en constructief te gedragen. De mens heeft dus kennis van zichzelf nodig als motivatie voor ontwikkeling. Een externe factor tot stimulatie is vanuit deze redenering niet noodzakelijk.

Rogers stelt daarnaast dat 'destructief' een betwifelbaar oordeel is. Hij brengt hier het voorbeeld naar voren dat veel revolutionaire ontdekkingen in eerste instantie als ongewenst werden beschouwd. Het kost tijd voordat men de bijdrage als nuttig gaat waarderen. Veel tijdgenoten van de uitvinder kunnen zijn creatieve producten dan ook niet beoordelen. Zij zijn geneigd om een vernieuwing als gevaarlijk te bestempelen en daarmee het idee af te wijzen. Aan de andere kant geeft hij enkele voorbeelden van vernieuwingen met het doel om een sociaal goed te verwezenlijken, zoals de drank-drooglegging na de eerste wereldoorlog. Echter, dit, in eerste instantie zeer nobele idee, had catastrofale gevolgen (Rogers, 1976, p. 269). Rogers wil hiermee aantonen dat het maken van onderscheid tussen 'goede' en 'slechte' oogmerken van een creatief proces niet absoluut en objectief kan zijn.

Concluderend zou ik nu kunnen vaststellen dat de motivatie in de mens zelf is gelegen en onder de juiste voorwaarden tot een creatief proces zal leiden, een proces wat afhankelijk van het bewustzijn van de mens constructieve resultaten zal hebben. De leerkracht moet hierin het vertrouwen hebben dat leerlingen willen groeien en het verlangen hebben kennis en inzicht te verwerven. (Rogers, 1976, p. 223) De functie van de leerkracht is het ontwikkelen van de helpende relatie en het scheppen van een rijke leeromgeving zodat de natuurlijke ontplooiingsdrang kan functioneren. De leerkracht is dus een onderdeel van de voorwaarden en verantwoordelijk voor deze voorwaarden waaronder en waaraan de leerling zich kan ontwikkelen.

6.2.c. De resultaten van een helpende relatie

Nu rest mij de vraag wat het resultaat is van een helpende relatie. Welke significante veranderingen in persoonlijkheid, houding en gedrag worden zichtbaar na het beleven van een dergelijke relatie, gedurende een bepaalde tijdsduur? Rogers ondersteunt zijn conclusies niet met concrete onderzoeksresultaten maar stelt dat de mens meer geïntegreerd en doelmatiger wordt. Daarnaast vertoont de mens minder neigingen die getypeerd kunnen worden als neurotisch of psychotisch, de kenmerken van een gezond functionerend mens nemen daarentegen toe. Rogers ondersteunt deze gegevens met het argument dat deze veranderingen niet zichtbaar werden in de controle groep. Rogers pleit voor meer onderzoek op dit terrein, hoewel hij overtuigd is van het effect van een helpende relatie wat betreft constructieve persoonlijkheidsveranderingen (Rogers, 1976, p. 41).

Effect in de psychotherapie

De volgende opsomming schets een aantal van deze veranderingen die het resultaat zijn van een dussdanige relatie in psychotherapie, aldus Rogers:

- De mens gaat zichzelf anders zien
- Hij aanvaardt in steeds grotere mate zichzelf en zijn gevoelens
- Hij krijgt meer zelfvertrouwen en bepaalt meer zijn eigen richting
- Hij wordt meer degene die hij zou willen zijn.
- Hij wordt beweeglijker in zijn waarnemingen.
- Hij stelt zichzelf reëler doelen.
- Hij gedraagt zich rijper.
- Hij gaat anderen meer aanvaarden.
- Hij staat opener voor het waarnemen van wat zich zowel in hem als buiten hem afspeelt. (Rogers, 1976, p. 216)

Effect in het onderwijs

Wat betreft het onderwijs verwacht Rogers aanzienlijke resultaten als de leerkracht een helpende houding aanneemt die voldoet aan de beschreven voorwaarden. De voortgang van het leerprogramma zal globaal genomen gelijk blijven aan het conventionele onderwijs. De groep die in zijn ontwikkeling ondersteunt wordt door middel van een helpende relatie zal echter een duidelijk grotere toename vertonen van persoonlijke inbreng bij sociale contacten, van het op eigen initiatief meer dan de voorgeschreven leerstof bestuderen, van creatieve activiteiten en eigen verantwoordelijkheid.

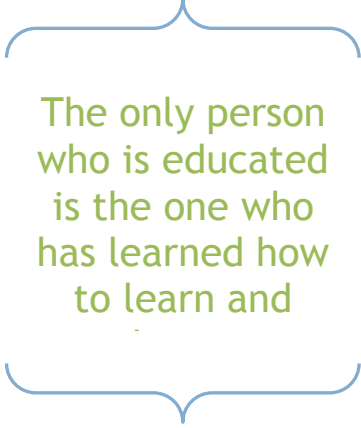
Rogers plaats hier echter een kritische kanttekening omdat deze resultaten waarschijnlijk nooit gemeten zullen worden. Vooruitgang wordt primair vastgesteld ten aanzien van de (kennis)doelen die voor het onderwijs gelden. Deze gegevens geven geen inzicht in de mate waarop een leerling in staat is tot

verantwoordelijkheid of tot het nemen van initiatief. Rogers pleit dan ook voor een mentaliteitsverandering in het onderwijs ten aanzien van creativiteit en oorspronkelijk denken (Rogers, 1976, p. 226)

Samengevat heeft Rogers dus hoge verwachtingen ten aanzien van persoonlijkheidsveranderingen als gevolg van contact in een helpende relatie. Hij is zich tevens bewust van het feit dat een dergelijke benadering van leerlingen moeilijk valt in te passen in het conventionele onderwijssysteem.

6.3 Non-directief onderwijs

Zoals bleek uit de verwachtingen van Rogers ten aanzien van een helpende relatie in het onderwijssysteem, ziet hij idealiter een aangepast soort onderwijs voor ogen. Hij heeft in zijn boek *Mens worden* een hoofdstuk toegevoegd waarin een cursist verslag doet van zijn ervaringen in de cursus bij Carl Rogers. Deze cursist, Samuel Tenenbaum, kwam als geïnteresseerde docent naar de cursus. In een verslag en een persoonlijke brief aan Rogers geeft Tenenbaum uiting aan zijn ervaringen met het non-directieve onderwijs als cursist en als docent. Als eerste beschrijft Tenenbaum de afwezigheid van structuur in de werkwijze van Rogers tijdens de cursus. Hoewel Rogers de studenten een hoeveelheid bronnen beschikbaar stelde, zo ook zichzelf, gaf hij geen leiding. De studenten gingen als individuen een tal van onderwerpen langs zonder te reageren op elkaar. Ze vroegen zich regelmatig af waarom Rogers niet de rol van traditionele docent aannam en een hoorcollege gaf. Rogers gaf op een zeker ogenblik hier gehoor aan door een voordracht te houden. Deze werd echter als teleurstellend ervaren door de saaie en slaapverwekkende toon. De cursisten besloten om niet meer om een college te vragen. Na vier chaotische bijeenkomsten vond er tijdens de vijfde bijeenkomst een opvallende verandering plaats. De cursisten gingen met elkaar discussiëren en verloren hun Rogers-focus. De groep werd een eenheid, de basis voor de handeling. De leden spraken vrijuit, als volledig betrokken personen. Ze deelden ervaringen, stelden zich afhankelijk van elkaar op, waren het oneens met elkaar en reageerden op elkaar. De docent, Rogers, participeerde in dit geheel als onderdeel van de groep, niet als leider. De groep fungeerde als autoriteit ten aanzien van gesprekstijd en 'regels'. Mensen bestudeerden op eigen initiatief, naast de gesprekken die ze met elkaar voerden, uiteenlopende bronnen. In Tenenbaums optiek werd in dit opzicht naast de emotie ook het intellect aangesproken.



The only person
who is educated
is the one who
has learned how
to learn and

6.3.a Analyse van Non-directief onderwijs

In de analyse die Tenenbaum geeft ten aanzien van dit non-directieve proces, zijn enkele kernelementen te onderscheiden. Zo typeert hij de periode van chaos en schijnbare doelloosheid als het proces van gisting en rijping, waarschijnlijk noodzakelijk binnen het leerproces. Tenenbaum doelt hier op de omschrijving van Dewey ten aanzien van reconstructie van ervaringen (Rogers, 1976, 235).

Deze roering en gisting kan plaatsvinden doordat Rogers geen samenvattingen of toetsingen geeft. "Vraagstukken blijven onopgelost, de problemen die aan de orde komen zijn altijd in een toestand van beweging, van door-gaan" (Rogers, 1976, p. 237). Rogers geeft geen tentamens en koppelt geen beoordelingen aan de activiteiten van de cursisten. Iedereen was vrij om zijn gedachten te uiten zonder dat dit beoordeeld werd. Aanvaarding van gedachten en gevoelens was van groot belang. Rogers zelf verklaard deze werkwijze vanuit zijn visie op evaluatie op basis van externe factoren. In plaats van een 'knuppel der weerbarstigen', zou evaluatie van het menselijk kunnen en weten moeten doen als een toegangsbewijs. Hij illustreert zijn opvattingen als volgt: "in het onderricht zouden de vereisten voor veel levenssituaties een onderdeel moeten zijn in de bronnen die de leerkracht de leerlingen aanbiedt. De leerling zou eerst de kennis tot zijn beschikking dienen te krijgen dat hij niet naar een technische school kan zonder dat hij een bepaalde portie wiskunde onder de knie heeft; dat hij geen baan bij firma x kan krijgen, zonder dat hij een eindexamen van de middelbare school heeft; dat hij geen psycholoog kan worden, zonder een zelfstandig doctoraal onderzoek verricht te hebben" (Rogers, 1976, p. 224). Het leven zelf bepaald dus de vereiste kwaliteiten. Leerlingen moeten dan ook inzicht hebben in de eisen die gesteld worden. De leerkracht heeft daarin de taak om samen met de leerlingen te ontdekken welke kennis en vaardigheden zij nodig hebben om deel te nemen aan de door hen gewenste activiteit. De leerlingen, hun wensen en hun capaciteiten zijn dus het uitgangspunt, niet de methode.

6.3.b Effect van non-directief onderwijs

Als docent heeft Tenenbaum zijn ervaringen uit de cursus in praktijk proberen te brengen. Voorheen had hij een angst ten aanzien van lesgeven wat te maken had zijn rol die hij als docent moest vervullen: “de motivator, directeur, regisseur en productiechef van een voorstelling. Ik had altijd de angst dat ik in de klas volledig zou afgaan: de klas lusteloos, ongeïnteresseerd, niet reagerend en ik maar doorzagen en doorzagen tot ik mijn zelfbeheersing verloor, de zinnen niet goed meer kon vormen en tenslotte in allerlei gekunstelde uitspraken verstrikt raakte, terwijl de tijd traag verliep, steeds trager...” (Rogers, 1976, p. 239).

Door de nieuwe ervaringen die Tenenbaum had opgedaan in de cursus van Rogers, ging hij anders te werk ten aanzien van zijn lespraktijk. Hij koos ervoor om zijn onzekerheden te delen met de groep. “Ik was eerlijk omtrent mijn gevoelens en sprak ze openlijk uit. In plaats van ervan uit te gaan dat de docent moest weten en dat de leerlingen er waren om te worden onderwezen, gaf ik mijn zwakheid toe, mijn twijfel en ambivalentie en *mijn-niet-weten*. Aangezien ik in zekere zin mijzelf in mijn rol als docent ontthoonde, kwam mijn natuurlijke zelf meer vrij voor de dag en merkte ik dat ik gemakkelijker er meer creatief praatte. En met ‘creatief’ bedoel ik dan, dat de gedachten bij mij opkwamen terwijl ik sprak” (Rogers, 1976, p. 239)

In dit opzicht zou het kunnen zijn dat het congruent en authentiek zijn van de leerkracht (zie!!!!) niet alleen de leerlingen ten goede komt, maar ook de leerkracht. De leerkracht voelt zich meer vrij, meer zichzelf. Hierdoor wordt de kwaliteit van de les positief beïnvloed, wat uiteindelijk weer effect heeft op de ontwikkeling van de leerling.

Tenenbaum heeft daarnaast zijn verwachtingen ten opzichte van de student en de leerinhouden onderzocht. Hij was gewoon om zijn les rond een vooral bepaalde hoeveelheid lesstof in te vullen, gericht op het overdragen van de kennis. De leerlingen werden geacht om zich deze afgewogen portie kennis eigen te maken. Naar aanleiding van de cursus wilde Tenenbaum dat de studenten niet alleen maar zich bleven richten op de gezaghebbende meningen en feiten, maar dat zij zelf gingen denken. Terugkijkend op zijn ervaringen met deze manier van werken schreef Tenenbaum het volgende: “Als ik het over zou doen, zou ik nog minder ‘beleren’. Maar ik probeerde echt - en ik geloof dat ik er grotendeels in geslaagd ben - iedere student een gevoel te geven van waardigheid, respect en aanvaarding; en het kwam niet meer in me op hen te controleren, te corrigeren of hen cijfers te geven” (Rogers, 1976, p. 240).

6.3.c Rol van de leerkracht

Naast het creëren van de juiste voorwaarden voor de ontwikkeling van de leerlingen, is de leerkracht binnen het non-directieve onderwijs aan bron aan kennis en informatie. Hoewel de leerkracht niet alwetend is, kan hij fungeren als gids in de zoektocht naar informatie (Rogers, 1976, p.222). De leerkracht kan de leerlingen laten weten dat hij beschikbaar is en naar behoefte wil delen en ondersteunen. De traditionele rol van de leerkracht wordt dus losgelaten. De leerinhouden worden niet langer top-down bepaald. De vorderingen van de leerlingen worden niet voortdurend getoetst en vergeleken met een gestandaardiseerde norm. Vertrouwend op de gemotiveerde leerling, die zichzelf wil ontplooien, schept de leerkracht de juiste omstandigheden en biedt zijn kennis en ervaringen aan ter ondersteuning.

6.4 Communicatie

Communicatie is binnen het pragmatisme een essentiële pijler omdat de culturele betekenis van voorwerpen, handelingen of gebeurtenissen niet direct af te lezen valt. De enige manier waarop het individu de culturele (in tegenstelling tot de 'natuurlijke') betekenis van voorgaande aspecten kan leren, is deel te nemen aan gezamenlijke praktijken waarin die dingen een rol spelen en betekenis wordt verleend aan deze zaken. Pas *in en door* de sociale interactie, in en door de communicatie kan een kind contact krijgen met de cultuur en zich die cultuur eigen maken. Interactie cq. communicatie is de verbindende schakel tussen de individuele factoren en de sociale factoren (Miedema, 2000, p. 327). Het traditionele zender-ontvangermodel gaat uit van het coderen, transporteren en decoderen van informatie. Als de gedecodeerde boodschap verschilt met de gecodeerde boodschap, is er sprake van ‘ruis’ (Miedema, 2000, p. 328). De communicatietheorie van het pragmatisme ziet communicatie echter als proces van betekenisgeving (zie!!!!!!). Mensen kunnen op elkaar anticiperen, zij zijn in staat om op de betekenis van de gecommuniceerde gegevens te reageren. Afhankelijk van de coöperatie van persoon A en B kan veronderstelt worden dat persoon B het gedrag van persoon A interpreteert, oftewel persoon B begrijpt het symbool als zijnde wat A (samen met B) wil bereiken. Berding formuleert het proces van betekenisgeving ten aanzien communicatie als volgt: voor zover we partners in een gezamenlijke onderneming zijn, vermengen de dingen die anderen met ons communiceren als gevolg van *hun* specifieke

aandeel in het geheel meteen met de ervaring die uit onze eigen specifieke handelingen volgt. (Berding, 2011, p. 20) Carl Rogers geeft in zijn boek *Mens worden. Een visie op persoonlijke groei* dan ook zijn mening ten aanzien van communicatie en de elementen die binnen communicatie onderscheiden kunnen worden.

6.4.a Communicatiestoornissen

Rogers stelt in zijn essay 'Belemmering en bevordering van communicatie', geschreven in 1951 voor de Centennial Conference on Communication aan de Northwestern University, dat "de voornaamste barrière voor wederzijdse intermenselijke communicatie wordt veroorzaakt door onze zeer natuurlijke neiging tot het direct taxeren en in een bepaalde waarde-categorie indelen, dus tot het onmiddellijk goedkeuren of afkeuren van de uitspraken van de ander of van de andere groep. Mensen nemen niet de tijd om de inhoud van de mededeling tot zich door te laten dringen maar geven snel een reactie" (Rogers, 1976, p. 254). Het uiten van waardeoordelen is zagezegd een normale zaak binnen verbale communicatie, maar is vrijwel onvermijdelijk wanneer de communicerende mensen geëmotioneerd zijn. Sterke emoties blokkeren de uitwisseling van gedachten en gevoelens, het wederzijdse element binnen de communicatie verdwijnt. "Dan zijn er alleen maar twee gedachten, twee gevoelens, twee oordelen die elkaar in de psychologische ruimte missen" (Rogers, 1976, p. 254).

"Vreemd genoeg is op de lange duur een positief oordeel even bedreigend als een negatief, omdat het feit dat iemand je kan zeggen dat je goed bent, impliceert dat hij het recht heeft je ook te vertellen dat je slecht bent."

Carl Rogers
Mens worden. Een visie op persoonlijke groei. 1976, p. 55

6.4.b. Referentiekader

Om tot een bevredigende relatie te komen pleit Rogers ervoor dat mensen zich gaan verdiepen in het referentiekader van de ander met betrekking tot datgene waar de ander over praat. Wanneer mensen tot een oplossing van een conflict willen komen zullen zij moeten gaan invoelen hoe de kwestie voor de ander aanvoelt. Ze kunnen de naar voren gebrachte houding en gedachten eens vanuit het standpunt van de ander proberen te bekijken. (Rogers, 1976, p. 255) Rogers adviseert dan ook om in conflictsituaties de volgende regel te hanteren: "Iedereen kan slechts voor zichzelf spreken, *nadat* hij eerst de gedachten en gevoelens van de vorige spreker nauwkeurig weergegeven heeft, en wel tot tevredenheid van die spreker". Dat betekent dat de spreker, voordat hij zijn eigen mening naar voren kan brengen, genoodzaakt is zich in het standpunt en het referentiekader van de ander te verplaatsen - de gedachten en gevoelens van de ander dermate te begrijpen dat hij ze kan samenvatten. Het gevolg zal zijn dat de emotionele geladenheid in de discussie verdwijnt, dat de verschillen kleiner worden en dat de verschillen die blijven bestaan redelijk en begrijpelijk zijn (Rogers, 1976, 255). In deze staat Rogers niet alleen. De regel *luisteren, samenvatten en doorvragen (LSD)* wordt op de werkvloer vaak toegepast om de effectiviteit en kwaliteit van vergaderingen te vergroten.

Rogers schetst het obstakel dat juist wanneer de emoties het sterkst zijn, het heel moeilijk is zich te verplaatsen in de situatie in het referentiekader van de ander of de andere groep. En toch is dat het moment waarop dat het meest noodzakelijk is, wil er communicatie tot stand komen. Door zijn ondervindingen in de psychotherapie stelt hij dat dit geen onoverkomelijk hinderpaal is. Rogers wijst op een mogelijke oplossing bij hoog opgelopen, emotionele conflicten. Een derde partij, die zijn eigen gevoelens en zijn waardeoordelen tijdelijk kan parkeren, kan een grote bijdrage leveren door met begrip naar ieder persoon of groep te luisteren en de standpunten en houdingen van iedereen duidelijker te maken. Hij heeft gemerkt dat dit heel doelmatig is in kleine groepen waar tegenstrijdige of vijandige houdingen bestaan. Wanneer de partijen in een meningsverschil zich realiseren dat ze begrepen worden, dat er iemand aanwezig is die werkelijk begrijpt, of probeert te begrijpen, hoe zij de situatie zien en beleven, dan worden de opmerkingen minder overtrokken en minder afwerend. Dan is het niet langer noodzakelijk de houding 'ik heb voor 100% gelijk en jij hebt voor 100% procent ongelijk' te handhaven. Op die manier komt wederzijdse communicatie tot stand en de een of andere vorm van overeenstemming wordt steeds meer mogelijk. (Rogers, 1976, p. 257) Samengevat is de stelling van Rogers dat hoewel een verhoogde emotionaliteit het partijen die in conflict zijn moeilijker maakt tot begrip voor elkaars standpunten te komen, een neutrale, begrijpende, katalyserende derde deze hinderpaal kan overwinnen. Deze derde kan bijvoorbeeld de leerkracht zijn.

Rogers schrijft dat zijn onderzoek en zijn ondervindingen doen vermoeden dat communicatiestoornissen - (alsook het direct klaarstaan met waardeoordelen, wat de meest voorkomende belemmering voor communicatie vormt) vermeden kunnen worden. De oplossing is het creëren van een situatie waarin de verschillende partijen de ander vanuit diens standpunt te begrijpen. Deze procedure heeft belangrijke eigenschappen. De ene partij kan hiermee beginnen zonder af te wachten of de ander zich in zijn standpunt wil verdiepen. Zelfs een neutrale derde kan hiermee beginnen, als hij tenminste een minimum aan medewerking van één van de beide partijen krijgt. Als gevolg hiervan verdwijnt de defensieve houding wanneer mensen ontdekken dat de enige bedoeling is hen te begrijpen, niet hen te beoordelen. Deze benaderingswijze leidt naar de ontdekking van de werkelijke wortels van het probleem en naar een realistische kijk op de objectieve belemmeringen voor communicatie. (Rogers, 1976, p. 258) Deze procedure leidt langzaam aan tot wederzijdse communicatie. Wederzijdse communicatie bevordert een klimaat waarin men de problemen gezamenlijk kan oplossen, in plaats van elkaar over de problemen heen te blijven bestrijden. Het leidt tot een situatie waarin beide partijen zien hoe de situatie zich aan de ander voordoet. Op deze manier kan men tot een nauwkeurige en werkelijkheidsgetrouwe omschrijving komen, waardoor vrijwel zeker bij een intelligente aanpak het gehele probleem uit de weg geruimd zal worden; mocht echter blijken dat het gedeeltelijk onoplosbaar is, dan zal men zich daarbij ook op redelijke wijze willen neerleggen.

Ten aanzien van de betekenisgeving binnen het communicatieproces kunnen waardeoordelen het wederzijdse element dus stoppen. Dit is met name het geval wanneer mensen sterk geëmotioneerd zijn. Het is in dit geval noodzakelijk dat de communicerende mensen zich verdiepen in het referentiekader van de ander door de gedachten en gevoelens van de ander nauwkeurig weer te geven. Als het voor beide partijen moeilijk is om zich in te voelen in de gevoelens en gedachten van de ander, kan een neutrale derde een helpende hand bieden. In de onderwijspraktijk zou dit de rol van de leerkracht kunnen zijn.

6.5 Rogers theorie samengevat

De leerkracht is onderdeel van een helpende relatie als hij de groei van zijn leerlingen op het oog heeft. Rogers stelt dat wanneer de leerkracht een helpende relatie weet te creëren, de leerling in zichzelf capaciteiten zal ontdekken om die relatie te gebruiken voor zijn eigen groei en dan zal er verandering en persoonlijke ontwikkeling plaatsvinden. In dergelijke relatie is afhankelijk van de authenticiteit, het aanvaardend vermogen en het empathisch begrip van de leerkracht. Rogers gaat ervan uit de motivatie tot ontwikkeling in de leerling zelf besloten ligt. Onder de juiste omstandigheden zal de leerling zich kunnen ontplooien.

Wat betreft het onderwijs zal een dergelijke benadering weinig ingang vinden in het conventionele systeem. Rogers pleit er dan ook voor dat naast de kennisleerlijnen, verantwoordelijkheid en initiatief kernwaarden binnen het onderwijs worden. Rogers werkt zijn visie op onderwijs uit in de vorm van non-directief onderwijs. Dit systeem is niet gebaseerd op controleren, corrigeren en beoordelen, maar geeft ruimte aan gisting, aanvaarding van ieders bijdrage en evaluatie aan de hand van de eisen die gesteld worden door het leven zelf.

Rogers trekt de conclusie dat begrijpend luisteren en een onbevooroordeelde, empathische benadering leiden tot een verbeterde communicatie, tot een grotere aanvaarding van anderen en dóór anderen en tot houdingen die positiever van aard zijn, waardoor problemen makkelijk opgelost worden. Er valt een duidelijke vermindering waar te nemen van verstarrende afweer, overtrokken beweringen, agressieve kritiek en waarde-oordelen.

Rogers plaatste echter wel de kanttekening dat dit de bevindingen zijn uit communicatieproblemen in kleine groepen. "Wat nu als we proberen begrip te kweken tussen grotere groepen die geografisch ver van elkaar af liggen? Of tussen kleinere groepen die niet voor zichzelf spreken, maar die vertegenwoordigers zijn van anderen, bijvoorbeeld de Verenigde Naties?" (Rogers, 1976, p. 257). Rogers stelt dat hij deze vraag niet kan beantwoorden. Om de significantie van zijn oplossing voor het probleem van een verstoorde communicatie tussen grotere groepen, zoals stammen of bevolkingsgroepen te toetsen is veel meer wetenschappelijk onderzoek nodig.

Hoofdstuk 7: Marshall Rosenberg en zijn vertegenwoordigers

Na Dewey en Rogers, kom ik nu op dé grondlegger van het communicatiemodel *Geweldloze Communicatie*: Marshall Rosenberg.

Om diverse essentialia van Geweldloze Communicatie te verhelderen gebruik ik in dit onderzoek ook de boeken van Justine Mol en Thomas D'Ansembourgh. In de biografische schetsen zal hun aandeel wat betreft Geweldloze Communicatie toelichten.

7.1 Biografische schets van Marshall B. Rosenberg

De grondlegger van *Non violent Communication* ofwel *Geweldloze Communicatie* is Marshall B. Rosenberg. Rosenberg wordt op 6 oktober 1934 geboren als zoon van Fred Rosenberg en Jean Weiner in Canton, Ohio. Rosenberg groeit op in Detroit, waar hij gediscrimineerd wordt om zijn Joodse naam en afkomst (Mol, 2010-2, p. 71). Hij behaalt in 1961 zijn doctoraal als klinisch psycholoog. Als student en later als collega van Carl Rogers raakt Rosenberg betrokken bij het onderzoek hoe hulp geboden kan worden aan mensen met relatieproblemen. Geïnspireerd door vredesdenkers als Mahatma Gandhi en Martin Luther King en door de rassenrellen in Detroit, zoekt Rosenberg naar een manier om taal te gebruiken zonder dat mensen gekwetst worden of in zich in hun waarde aangetast voelen.

Voortbordurend op de onderzoeksresultaten van Rogers, zijn eigen ervaringen en de studie *Comparative Religion*, ontwerpt Rosenberg het communicatiemodel *Geweldloze Communicatie* (afgekort GC of NVC). Geïnspireerd door zijn visie op communicatie is Rosenberg precies daar verder gegaan waar Rogers is gestopt. Rogers heeft zijn theorie getoetst in kleine groepen. Hij had tijdens zijn studies en carrière geen antwoord gekregen op de vraag of zijn principes ten aanzien van communicatie geldig zijn wat betreft conflicten op grote schaal. Marshall Rosenbergs model van communicatie is gericht op persoonlijke, maar ook maatschappelijke en politieke veranderingen. Onder andere aan de hand van het onderzoek van Rogers naar de helpende relatie, heeft Rosenberg zijn visie en model wereldwijd toegepast. Rosenberg gebruikt dit model in eerste instantie tijdens gesubsidieerde conflictbemiddeling en communicatieprojecten in de jaren '60. In 1984 richt hij het Centrum voor Geweldloze Communicatie (CNVC) op. Dit centrum is inmiddels een internationale non-profitorganisatie met meer dan 250 trainers. De trainingen worden over alle continenten gegeven aan leerkrachten, studieadviseurs, ouders, verpleegkundigen en artsen, religieuze leiders, managers, gevangenen en bewakers, politieagenten, militairen en ambtenaren. Rosenberg is betrokken bij het bewerkstelligen van vrede in oorlogsgebieden zoals Rwanda, Burundi, Nigeria, Maleisië, Indonesië, Sierra Leone, het Midden-Oosten, Colombia, Servië, Kroatië en Noord-Ierland. Gesubsidieerd door Unesco heeft het CNVC-team in Servië tienduizenden leerkrachten getraind. Naast Servië heeft ook Israël het communicatiemodel betrokken in het onderwijs (Rosenberg, 2009, p. 156). Wereldwijd is Marshall Rosenberg inmiddels een fenomeen. Marshall Rosenberg woont tegenwoordig in Wasserfallenhof, Zwitserland.

7.2 Biografische schets van Justine Mol

Justine Mol is geboren in 1949. Ze is als docent Engels en later als logopediste jarenlang verbonden geweest aan het onderwijs. In 1998 is Mol in contact gekomen met Geweldloze Communicatie van Marshall Rosenberg. Vanaf 2004 tot 2008 was zij een internationaal gekwalificeerd trainer. Ze heeft vier boeken geschreven ten aanzien van Geweldloze Communicatie:

- Opgroeien in Vertrouwen (2005)
- De Giraf en de Jakhals in ons (2007)
- Geweldig Communiceren met Jongeren (2010)
- Geweldig Communiceren voor jongeren (2010)

Daarnaast geeft zij trainingen en lezingen, schrijft ze artikelen en vertaalt ze boeken van het HeartMath Institute en Geweldloze Communicatie uit het Engels. Sinds 2009 geeft zij samen met Steef Athmer een leergang Coachen met Geweldloos Communiceren.

7.3 Biografische schets van Thomas d'Ansembourgh

Thomas d'Ansembourgh heeft na een rechtenstudie gewerkt als jurist. Later voltooide hij de studie psychologie en een opleiding tot therapeut met specifieke aandacht voor 'Geweldloze Communicatie'. Momenteel werkt hij als therapeut, leerkracht en auteur. Van de Franstalige versie van zijn boek zijn meer dan 200.000 exemplaren verkocht.

7.4 Geweldloze Communicatie: de achtergrond

Geweldloze Communicatie is een manier van interactie die het mogelijk maakt om op een vreedzame manier informatie uit te wisselen en verschillen te overbruggen. Hierbij staan algemene waarden en behoeften centraal. (Leu, 2006, p. 186) In dit hoofdstuk probeer ik antwoord te vinden op de vraag: 'Wat is Geweldloze Communicatie?' Dit antwoord zal ik aan de hand van deelvragen gaan achterhalen. Als eerste ga

“Waarom doe je ook altijd zo stom”

ik in op de vraag hoe Rosenberg taal en communicatie plaatst in de historie van de mens. Tegelijkertijd vraag ik mij af wat de aanleiding is van het ontwikkelen van Geweldloze Communicatie en wat het mensbeeld van Rosenberg in dit verband is. De derde deelvraag raakt het doel van Geweldloze Communicatie. Ten vierde komen de twee essentiële vragen die gesteld worden in binnen GC: 'Wat leeft er in ons?' en 'Hoe kunnen we het leven mooier maken?'

Allereerst beschrijf ik dan manier waarop Rosenberg taal en communicatie plaatst in de historie van de mens. Tegelijkertijd wordt hier duidelijk wat de aanleiding is van het ontwikkelen van Geweldloze Communicatie en wordt het mensbeeld van Rosenberg meer inzichtelijk. Ten tweede

7.4.a. Het begin van Geweldloze Communicatie

Rosenberg stelde zichzelf een aantal vragen: 'Hoe is het mogelijk dat sommige mensen plezier hebben om het lijden van iemand anders? Hoe kan het dat lijden leuk is en het straffen van iemand heroïsch is wanneer diegene als slecht veroordeeld wordt? Hoe kan het dat mensen uit dezelfde samenleving precies het tegenovergestelde zijn? Hij zag in de samenleving, naast mensen die het lijden van iemand anders prettig schenen te vinden, ook mensen die geen vreugde beleven bij de gedachte dat er slechte mensen zijn die gestraft moeten worden. Zij worden echter blij wanneer ze bijdragen aan iemands welzijn. Rosenberg constateerde dat er een aanzienlijk verschil in taal en bewustzijn was tussen mensen die handelden op de gewelddadige manier en mensen die handelende op de compassievolle manier (Rosenberg, 2008, p. 20). Hij besloot dat nader te onderzoeken aan de hand van de volgende vraag: wat is de aard van de communicatie dat stimuleert om bij te dragen aan ieders welzijn en op welke manier verschilt dit proces van communicatie met de manier van communiceren van mensen die bijdragen aan geweld?

Nadat Rosenberg Geweldloze Communicatie ontwikkelde, de taal die Rosenberg zag bijdragen aan een compassievolle interactie, begon hij zich af te vragen waar mensen die andere benaderingen aangeleerd krijgen. Hoe en wanneer leren mensen te denken en te communiceren op een manier die bijdraagt aan het geweld? Onder andere geïnspireerd door de historisch theoloog Walter Wink en zijn boek *The Powers that Be*, gaat Rosenberg 8000 jaar terug in de tijd waar enkele mensen hun omgeving gingen organiseren, met de claim dat zij superieur waren, anderen dominerend (Rosenberg, 2008, p. 99). Sommigen baseerden hun superioriteit op de claim dat hun geslacht dicht bij God stond. De mensheid begon te leven in culturen waarin sommigen domineerden over de rest. Dit had tot gevolg dat mensen gebruik gingen maken van een dominerende taal, een taal waarin mensen geclassificeerd worden; 'Ben je slaaf of prins?', 'ben je goed of slecht?' en 'ben je normaal of abnormaal?', 'ben je competent of incompetent?'.

Deze taal gaat samen met een cultuur van dominantie omdat de mensen aan de top claimen te kunnen bepalen wat goed en wat slecht is. Deze mensen behouden hun macht door krachtige tactieken zoals straffen, schaamte, schuldgevoel of beloning. Dit ten gevolg hebben zij een taal nodig die het straffen en belonen rechtvaardigt, een rechtssysteem die beoordeelt wat andere mensen verdienen. Dit systeem is gebaseerd op vergelding; beloning en straf. Deze *heerschappijen* programmeren hun onderdanen zodanig dat deze gehoorzamen aan de geboden van hun superieuren. Dit gaat gepaard met het negeren van de behoeften en gevoelens van de gewone burger (Rosenberg, 2008, p. 100). Mensen gaan geloven dat heb niet hebben van behoeften het grootste goed is. Vrouwen offeren hun behoeftes op voor hun gezin, mannen geven hun leven voor de koning. Deze strategie helpt de dominanten om hun systeem in stand te houden. Zij verspreiden kennis over goed en fout, egoïstisch en altruïstisch. De hiërarchie bepaald dus wat de geldende norm is en handhaaft deze door middel van vergelding. Volgens Rosenberg is de huidige manier nog steeds op deze manier ingericht (Rosenberg, 2008, p. 101). De koning is weliswaar vervangen door multinationals, maar de verhoudingen zijn onveranderd gebleven.

Doordat de maatschappij zodanig is ingericht dat mensen uit schuldgevoel en schaamte handelen, voelen veel mensen pijn als ze terugdenken aan wat ze hebben gedaan of meegemaakt. Bij het maken van een fout verliezen deze mensen (een deel van) hun zelfrespect: "ik ben een idioot. Ik had dit niet moeten doen/Ik

had dit anders moeten doen.” Rosenberg stelt dan ook: ‘Het woord *moeten* vindt zijn oorsprong in het spelletje waarbij van het bestaan van goed en kwaad wordt uitgegaan, van een *moeten* en *niet moeten*. Als je niet doet wat je moet doen, moet je gestraft worden; als je juist handelt, moet je beloond worden’ (Rosenberg, 2008, p. 68). D’Ansembourg poneert in dit verband zijn stelling dat het systeem voor straf en beloning geen innerlijke zekerheid en zelfvertrouwen tot gevolg heeft. Het veroorzaakt echter een - vaak onbewuste, maar duurzame - wanhopige zoektocht naar een goed punt of de vrees voor een slecht punt (D’Ansembourg, 2005, p. 245)

7.4.b Mensbeeld

Rosenberg zegt ervan bewust te zijn dat geweld een grote rol speelt in de samenleving van vandaag. Toch stelt hij dat de ware aard van de mens is om bij te willen dragen aan het welzijn van elkaar. Hij beargumenteert zijn visie op geweld met een constatering. Hij vraagt overal ter wereld of mensen iets kunnen bedenken wat ze in de laatste 24 uur gedaan hebben om het leven van iemand anders mooier te maken. Op de vraag hoe dit voelt, reageren alle mensen met een glimlach. Daarnaast zeggen deze mensen dat er niets bestaat wat beter voelt dan het leveren van een bijdrage aan het leven en het welzijn van andere mensen (Rosenberg, 2008, p. 25). In de natuurlijke aanleg is de mens dus goed en geneigd om het goede te doen. Dit betekent dat de mens beschikt over basiskwaliteit, zoals vriendelijkheid, compassie, oprechtheid en eerlijkheid (Rosenberg, 2009, p. 109). Deze kwaliteiten hoeven dus niet aangeleerd te worden en zijn niet, in eerste instantie, gericht op het individu. De mens is een sociaal wezen, die voldoening ervaart in contact met anderen en het bevorderen van het welzijn van anderen.

7.4.c Oorzaak van geweld

Rosenberg merkt dan ook met enige nadruk op dat hij niet gelooft dat diegenen die zichzelf superioriteit toekennen en de samenleving inrichten in termen van dominant en ondergeschikt, van nature slecht zijn. “Ze hebben een bepaald systeem ontwikkeld en geloven daarin. Ze denken dat zij gezegend zijn omdat ze dicht bij een hogere macht mogen verkeren en ze doen wat ze doen om de aanwezigheid van deze hogere macht te laten voortduren’ (Rosenberg, 2008, p. 101). Het gedrag van deze mensen valt dus toe te schrijven aan een bepaalde conditionering om het systeem te kunnen handhaven en is niet geheel hun eigen keuze of verantwoordelijkheid. Dit sluit aan bij het uitgangspunt van GC: *Alles wat we doen, doe we om tegemoet te komen aan onze behoeftes* (Rosenberg, 2008, p. 18). Het gedrag van mensen wordt dan ook bepaald doordat dit de beste manier is die zij kennen om tegemoet te komen aan hun behoeften.

Wat is dan de oorzaak van het geweld? In Rosenbergs optiek is het gewelddadig handelen aangeleerd en is men de verbinding met het oorspronkelijke mededogen verloren. Mensen hebben elkaar en zichzelf ontmenselijkt en zijn tot dingen gereduceerd (Rosenberg, 2008, p. 25). Hij verwijst hier naar zijn visie het ontstaan van dominerende structuren. Geweld is dus het gevolg van een aangeleerd geloof in een rechtvaardigheidssysteem dat gebaseerd is op vergelding en oordelen over goed en kwaad.

Thomas d’Ansembourg voegt hieraan toe dat in zijn optiek geweld het gevolg is van een tekort aan inzicht en bewustzijn. Als mensen meer bewust zijn van hun werkelijke gevoelens, dan kunnen zij hun kracht uitdrukken zonder elkaar aan te vallen. Hij stelt dat er sprake is van geweld als mensen hun kracht niet gebruiken om te creëren, te stimuleren of te beschermen, maar om zichzelf en anderen te dwingen. Volgens d’Ansembourg kan deze dwang emotioneel, moreel en autoritair door instituten of organisaties worden uitgevoerd. (d’Ansembourg, 2005, p. 16)

Mensen zijn zich het gebruik van geweld gewoon geworden omdat het plaatsvindt in de taal die iedere dag gesproken wordt. Omdat men zich niet bewust is van dit geweld, wordt het aan een ieder waarmee gecommuniceerd wordt doorgegeven. D’Ansembourg stelt dat individuen de keuze hebben om hun gedachten en bewustzijn te communiceren met woorden die scheiden, splitsen, vergelijken, categoriseren en oordelen of met woorden die bijeenbrengen, uitnodigen, verzoenen en stimuleren. D’Ansembourg gaat ervan uit dat het mogelijk is het menselijke bewustzijn van alles te ondoen wat een goede communicatie verstoort en wat alledaags geweld uitlokt (d’Ansembourg, 2006, p. 17). Omdat bewustwording en bewustzijn een grote rol spelen binnen dit proces spreekt d’Ansembourg ook wel van *Bewust Geweldloze Communicatie*.

Geweld is dus het gevolg van [aangeleerd] geloof in een systeem en onvoldoende bewustzijn van ieders gevoelens. Door bewustwording van het gebruik van geweld en door het bewustzijn van de keuze die gemaakt kan worden ten aanzien van het gebruik van geweld, kan het individu zijn communicatie ontdoen van gewelddadigheid.

7.4.d Het doel van Geweldloze Communicatie

Het doel van GC ligt in eigenlijk al in het mensbeeld opgesloten. Omdat de mens aangeleerd heeft om zichzelf en anderen te zien in structuren zoals dominant en ondergeschikt, is het doel van GC om mensen een mogelijkheid te bieden om contact met elkaar te maken. Door dit contact kunnen mensen met mededogen geven en zich dienstbaar opstellen ten aanzien van anderen en zichzelf, op vrijwillige basis (Rosenberg, 2008, p. 23). Veel mensen ervaren echter pijn en oordelen ten aanzien van hun eigen gedrag en het gedrag van hun omgeving. GC integreert daarom het denken, het taalgebruik en de communicatie om mensen te helpen contact te maken met hun ware aard en om te helpen op een prettige manier aan het leven deel te nemen.

GC vraagt van de mens om een wijze van communiceren te ontwikkelen die het gebruik van woorden die impliceren dat de ander niet deugt vermijdt, waarin eerlijkheid voorop staat, waarin geen kritiek gegeven wordt, niet beledigt en veroordeeld wordt en de ander niet aan een psychologische analyse wordt onderworpen (Rosenberg, 2008, p. 33). Geweldloze Communicatie richt zich juist om bewustwording van ieders behoeften. Rosenberg stelt dat als de mens zich bewust is welke behoeften hij of de ander wil vervullen, hij veel beter in staat is om zijn behoeftes te vervullen zonder zijn zelfrespect te verliezen en is hij beter in staat zich te onthouden van het vellen van oordelen over de uitspraken en het gedrag van mensen. Uiteindelijk zal het individu meer vrede met zichzelf ervaren en met zijn omgeving. Hij draagt aan de hand van Geweldloze Communicatie dus bij aan zijn eigen welzijn en het welzijn van anderen. Concreet betekent dit dat Geweldloze Communicatie de kans vergroot om gehoord te worden, om een aangename sfeer te handhaven, om tot heldere afspraken te komen en om betekenisvolle reacties te krijgen (Mol, 2010-1, p. 31)

Voorbeeld:
“Ik voel me niet begrepen.”

Dit lijkt een gevoel, maar is een interpretatie van bepaald gedrag van de een. De zin impliceert alsof de een de ander niet begrepen heeft. Als iemand denkt dat hij niet begrepen is, kan hij zich teleurgesteld of verdrietig voelen.

7.5 De twee vragen

Om bij te kunnen dragen aan het welzijn van anderen en van zichzelf zal de mens zich bewust moeten zijn van behoeften en gevoelens van zichzelf en van de ander. Wat vindt hij belangrijk en wat vindt die ander belangrijk? Daarnaast moet hij een manier vinden om zijn gevoelens en behoeften te vervullen, waarbij het welzijn van de ander en van zichzelf in acht wordt genomen.

De mens moet antwoord moeten zien te vinden op twee vragen. Rosenberg formuleert deze vragen als volgt:

1. *Wat leeft er in ons?*
2. *Wat kunnen we doen om het leven mooier te maken?*

De antwoorden op deze vragen vindt plaats aan de hand van het basisproces van observeren, gevoelens en behoeften onderkennen en uiten, ontstaan voor gevoelens en behoeften van anderen en doen van duidelijke verzoeken (Rosenberg, 2008, p. 19). De eerste vraag leert ons antwoord geven op de vraag: Hoe gaat het met je? Rosenberg stelt dat iedere taal een vergelijkbare vraag kent, maar dat mensen niet leren om deze vraag te beantwoorden (Rosenberg, 2008, p. 31). Men vraagt voor de neus weg hoe het met de ander gaat. De ander reageert evenzo snel en oppervlakkig dat het goed met hem gaat. Om er achter te komen hoe iemand zich werkelijk voelt, zal deze persoon zich bewust moeten worden van zijn gevoelens, zijn behoeftes en de aanleiding van zijn gevoelens. Welke behoeften zijn onvervuld? Welke gevoelens roepen deze onvervulde behoeften op? Wat is de trigger van dit gevoel? Hierbij is wijst Rosenberg met nadruk op zijn stelling dat het gedrag van de ander nooit de oorzaak is van iemands gevoel. Het impliceren dat bepaald gedrag de oorzaak is van de gevoelens van de ander is levert schuldgevoelens op. Schuldgevoel wordt vaak als middel ingezet om mensen te laten doen wat hun superieur wil dat ze doen (Rosenberg, 2008, p. 41). Mensen zijn echter niet verantwoordelijk voor het gevoel van de ander, aldus Rosenberg. De mens zelf moet communiceren met welk gedrag hij zich gesteund voelt, en met welk gedrag niet. Het uiten van een behoefte, zo schrijft Rosenberg, wordt veelal geassocieerd met afhankelijk en egoïstisch. Hij gaat er van uit dat dit eveneens een gevolg is van een maatschappij waarin mensen leren gehoorzamen aan autoriteiten (Rosenberg, 2008, p. 43). Hoewel het dus onwennig zal zijn om behoeften kenbaar te maken, is het een essentieel onderdeel van GC.

7.5.a Wat leeft er in ons?

Dit is de eerste vraag die gesteld wordt wanneer iemand aan het doel van GC wil voldoen. Verwante vragen behorende bij deze vraag zijn de vragen: wat leeft er in mij? Wat leeft er in jou? Hoe kunnen we verwoorden wat er in ons leeft? Om antwoord te geven op deze vraag, moet de mens kunnen observeren: Het gedrag van de ander en van zichzelf benoemen zonder te interpreteren en te beoordelen (Rosenberg, 2008, p. 37). Justine Mol stelt dat oordelen of 'sluikfrustraties' (De deur staat *alweer* open) de kans op contact verkleint omdat mensen zich gekwetst kan voelen. Mol adviseert dan ook om feiten te ontdoen van interpretaties en oordelen (Mol, 2010-1, p. 61). Neutrale feiten vergroten de kans op contact.

Ik weet dat je gelooft dat je begrijpt wat je denkt dat ik heb gezegd, maar ik weet niet zeker of je beseft dat je niet gehoord hebt wat ik bedoelde.

Anoniem

Vervolgens zal de persoon naar binnen moeten keren en beschrijven wat er in hem leeft als iemand doet wat hij doet. Deze beschrijving bestaat uit een gevoel en uit een behoefte. Hij vraagt zich af welke emoties er door hem heen gaan bij het gedrag van de ander en geeft hier uiting aan. Vervolgens verwoordt hij welke behoefte hij heeft. Het kan voldoende zijn op behoeften te herkennen en te erkennen, aldus Thomas D'Ansembourg. "De bewustwording van behoeften voorkomt dat ze ontkend of verloochend worden" (D'Ansembourg, 2005, p. 120) De behoeften hoeven dan niet bevredigd te worden. Wanneer dit wel het geval is, zal vraag *Wat kunnen we doen om het leven mooier te maken* gesteld worden.

7.5.b Wat kunnen we doen om het leven mooier te maken?

Om deze vraag te kunnen beantwoorden dient een specifiek en duidelijk verzoek, om bepaalde behoeftes te vervullen, gedaan te worden; de een zal de ander verzoeken iets te doen wat zijn leven mooier maakt. Rosenberg wijst hier op het belang om dit verzoek te formuleren aan de hand van positieve en op actie gerichte woorden. Degene die het verzoek doet, maakt dus duidelijk welk gedrag hij wil dat de ander doet, in plaats van te benoemen wat hij niet wil of waar de ander mee moet stoppen (Rosenberg, 2008, p. 45) Hij vraagt zich dus af wat hij wil dat de ander doet.

Vervolgens stelt hij zichzelf de volgende vraag: Welke motivatie zou ik iemand graag zien hebben terwijl hij aan ons verzoek voldoet? Wil ik dat iemand mijn verzoek inwilligt omdat hij bang is voor de dreiging met straf of wil ik dat hij aan mijn verzoek voldoet omdat hij door ons contact mij uit mededogen wil geven? Hier wordt het verschil tussen een verzoek en een eis duidelijk. Dit verschil blijkt als de ander *nee* zegt. Als er straf volgt wanneer iemand geen gehoor geeft aan het verzoek of het oneens is met het verzoek, was dit verzoek een eis. Pas wanneer het veilig is om bezwaar te kunnen maken en begrepen te worden, is het verzoek daadwerkelijk een verzoek. (Rosenberg, 2008, p. 51). Wanneer mensen een verzoek inwilligen om de negatieve gevolgen te ontlopen, hebben zij het vraag opgevat als een eis. Het is dan ook van belang om op zo'n manier te verzoeken dat er geen twijfel bestaat over de aard van de vraag. Justine Mol stelt dat een verzoek niet alleen klinkt als een vraag, maar ook bedoeld is als een vraag. Volgens Mol is het een menselijke gewoonte om een eis te verbergen in een vriendelijk gestelde vraag. De mens is zich niet bewust van dit fenomeen omdat hij geleerd heeft om te allen tijde vriendelijk en beleefd te zijn, ook als hij dit niet meent. Daarnaast heeft de mens geleerd dat zijn wensen ingewilligd moeten worden, of dat hij in ieder geval moet proberen om zijn zin door te drijven (Mol, 2010-1, p. 61). Mol constateert binnen communicatie dan ook een geïnternaliseerd patroon van vriendelijk vragen en 'jij moet' bedoelen.

D'Ansembourg vat het concreet samen.

Wanneer behoeften bevredigd willen worden, denk dan aan de volgende punten:

1. Het verzoek is concreet
2. Het verzoek is realistisch
3. Het verzoek is positief
4. Het verzoek is bespreekbaar

(D'Ansembourg, 2005, p. 121)

7.6 Empathisch contact

Het sleutelwoord binnen GC is empathie, met als doel verbinding of contact. Justine Mol benadrukt het belang van empathie. De vier stappen van het model (observeren, voelen, behoeftes en verzoeken) leveren alleen contact op als daarnaast sprake is van mededogen. Mededogen, een synoniem voor empathie, betekent het van harte met de ander meeleven, belangstelling tonen zonder iets aan de ander te willen

veranderen. Mededogen is de antipool van veroordelen. Als een mens oordeelt over een ander of over zichzelf werkt dit schuldgevoel en schaamte in de hand. Wanneer iemand echter empathie ervaart of mededogen met zichzelf heeft wordt diegene minder afhankelijk van vriendelijkheid en begrip van anderen (Mol, 2010-2, p. 75). Mol wijst daarnaast op het verschil tussen sympathie en empathie. Sympathie betekent het met de ander eens zijn en de ander steunen in zijn mening en oordelen. Sympathie werkt echter polariserend omdat het veronderstelt dat de een gelijk heeft en de ander niet. Empathisch contact bestaat echter uit betrokkenheid en een milde houding ten aanzien van de ander, zonder een eigen oordeel in te brengen (Mol, 2010-2, p. 76). Iemand empathisch benaderen betekent een setting bieden waarin iemand ongehinderd kan denken en voelen, ruimte scheppen zodat de ander zijn eigen oordelen kan onderzoeken.

Rosenberg stelt dat empathisch contact maken betekent dat de een contact maakt met wat er op dat moment in de ander leeft, zonder die ander rationeel te hoeven begrijpen (Rosenberg, 2008, p. 78). De een hoeft dus niet dezelfde gevoelens te hebben als de ander. Empathie is dus tegengesteld aan sympathie of medelijden. Empathisch contact is een voorwaarde om conflicten zodanig op te lossen dat aan ieders behoefte tegemoet kan worden gekomen. Partijen zien elkaar niet langer als tegenstander, ze hoeven elkaar echter ook niet te sympathiseren. Dat laatste kan een vrij onmogelijke opgave zijn. Door het inzicht in wat er in de ander leeft, kunnen ruzies vreedzaam worden opgelost.

Concreet betekent voorgaande dat contact verkleint wordt als:

- De een weet wat goed is voor de ander;
- De een de ander verwijten maakt en veroordeelt;
- De een zaken voor de ander invult en conclusies trekt op basis van eigen interpretatie.

Een empathische houding bestaat uit:

- Vertrouwen hebben. Mensen willen graag hun eigen weg zoeken en hierin ongestoord oefenen. Door vertrouwen te hebben aan deze zoektocht kunnen mensen dicht bij zichzelf blijven;
- Waardering uiten;
- Open belangstelling hebben. Een neutrale, rustige houding waarin alles er mag zijn;
- Aannames checken. Mensen geven betekenis aan wat ze zien of horen. Om er zeker van te zijn dat deze interpretatie klopt met de werkelijkheid van de ander, is het verstandig om dit te verifiëren bij de ander.

(Mol. 2010-1, p. 24)

7.7 Religie en spiritualiteit

Hoewel Rosenbergs zienswijze past binnen een pragmatische invalshoek, en deze een naturalistische basis heeft, staat hij niet afwijzend tegenover religie en spiritualiteit. Rosenberg beschrijft in zijn boek *De Taal van de Vrede* hoe jezuïeten, moslims en joden zich herkennen in Geweldloze Communicatie en dit als een toepassing van hun godsdienstovertuiging zien. Wat betreft de spiritualiteit stelt Rosenberg dat GC niet in eerste instantie zich toelegt op het in contact brengen van mensen met het goddelijke. GC richt zich daarentegen over het dienen van mens tot mens. Rosenberg gaat er dan ook van uit dat de mens bestaat uit goddelijke, natuurlijke en levende energie, gericht op het dienen van anderen en het bijdragen aan de welzijn van anderen (Rosenberg, 2008, p. 22).

GC sluit het bestaan van entiteiten, het bestaan van God en een relatie tussen God en de mens dus niet uit, maar richt zich op intermenselijke relaties. De formulering van Rosenberg ten aanzien van ons bestaan, namelijk 'goddelijke energie', behelst de veronderstelling dat er iets goddelijks bestaat. Rosenberg doet hier echter geen concrete uitspraken over in zijn boeken *De Taal van de Vrede* en *Levenverrijkend Onderwijs*.

7.8 Geweldloze Communicatie in het onderwijs

Aansluitend bij zijn visie op de oorzaak van geweld stelt Rosenberg dat scholen worden gedomineerd door degenen die de economie bepalen. Op scholen leren mensen dat ze zich moeten onderwerpen aan gezag. Daarnaast leren zij te werken voor extrinsieke beloningen, zoals een diploma of een salaris. Ten derde moet de school het kastensysteem, een schijnbare democratie, in stand houden (Rosenberg, 2008, p. 104). Rosenberg noemt de democratie een kastensysteem omdat de samenleving bestaat uit vergelding, dominant en ondergeschikt, superieur en afhankelijk.

Rosenberg constateert echter dat leerkrachten graag een bijdrage willen leveren aan het welzijn van kinderen. Hij pleit er dan ook voor dat het schoolsysteem zodanig getransformeerd wordt dat het kan bijdragen aan een werkelijk democratie. Om een kentering richting vrede te bewerkstelligen zullen scholen, leerkrachten en leerlingen gestimuleerd moeten worden om in harmonie met de essentialia van GC aan de slag te gaan. Rosenberg geeft hier het voorbeeld van leerlingen die een conflict met elkaar hebben. Zij kunnen in zo een situatie gebruik maken van GC om nader tot elkaar te komen. Rosenberg gaat ervan uit dat leerlingen al op jonge leeftijd kunnen leren bemiddelen tussen hun eigen behoeften en de behoeften van anderen (Rosenberg, 2008, p. 104). Hij heeft zijn visie op onderwijs vertaalt naar het *Levenverrijkende Onderwijs*. Deze vorm van onderwijs is nader uitgewerkt in het Hoofdstuk Levenverrijkend Onderwijs (!!!!). Rosenberg heeft zijn visie op onderwijs in diverse landen, zoals Servië en Israël, in de praktijk gebracht en volgt de ontwikkelingen op de voet.

Om een regel te respecteren moeten we zijn betekenis kennen.

Thomas D'Ansembourg
(2006, p. 227)

D'Ansembourg gaat hierop door. Hij verbindt Onderwijs en Geweldloze Communicatie weer door bewustwording. Hij stelt dat het fundamentele aspect van communicatie bestaat uit *zin en betekenis* geven aan handelingen en wensen. Hij schets het beeld van leerlingen die op vragen antwoorden krijgen zoals: 'Sommige dingen moet je nu eenmaal doen, of je wilt of niet' of 'het is voor je eigen bestwil'. D'Ansembourg benadrukt het subtiële mechanisme waardoor kinderen op deze manier al jong gewelddadig benaderd worden. Leerkrachten en ouders zijn zich hier echter niet bewust van en het geweld wordt gecamoufleerd door goede intenties. D'Ansembourg constateert dat deze pedagogische houding steeds minder gehanteerd wordt omdat leerlingen de betekenis en zin van dingen willen kennen en weigeren het blind volgen en uitvoeren van opdrachten, gewoonten of automatismen (D'Ansembourg, 2006, p. 96-97). Leerkrachten moeten dus betekenis leren geven aan hun handelingen en hun waarden en behoeftes gaan benoemen die schuilen achter hun gedrag.

Kortom, het traditionele schoolsysteem wordt ingezet om de dominantiecultuur te handhaven. Tegelijkertijd impliceert deze stelling dat verandering richting een partnercultuur dus op scholen moet beginnen. Wanneer jonge kinderen gewelddoos leren communiceren kunnen zij dit uitdragen gedurende de rest van hun leven en zij kunnen dit doorgeven aan de volgende generatie. Dit vraagt echter van de leerkrachten om betekenis te geven aan hun eigen activiteiten en aan de opdrachten die zij de leerlingen vragen te doen. Om leerlingen een geweldloze leeromgeving aan te bieden, moet het dwingen om opdrachten uit te voeren vermeden worden. Leerlingen hebben behoefte aan inzicht in de zin en betekenis van taken.

7.9 Giraffes en Jakhalsen

In veel landen staat Geweldloze Communicatie bekend onder de naam 'giraffetaal'. Rosenberg koos de giraffe, het landdier met het grootste hart, als symbool voor GC. Zoals de giraffe met zijn lange nek ver vooruit kan kijken en overzicht heeft, zo kunnen mensen die gebruik maken van GC dat ook, stelt Lucy Leu in haar werkboek Geweldloze Communicatie. Leu vervolgt: "Geweldloze Communicatie maakt mensen meer bewust van wat mogelijk is en van de consequenties die gedachten, woorden en handelingen kunnen hebben. Geweldloze Communicatie is een taal die de nadruk legt op het uiten van gevoelens en behoeften. Dit maakt kwetsbaar, maar met GC kan die kwetsbaarheid omgezet worden in kracht. De lange nek van de giraffe herinnert ons eraan hoe belangrijk kwetsbaarheid is. De giraffe heeft dus een groot hart, is empathisch, helder en oprecht" (Leu, 2006, p. 9).

Rosenberg maakt gebruik van een speelgoedjakhals die symbool staat voor een manier van communiceren die mensen zowel van hun eigen gevoelens en behoeften als die van anderen vervreemd. De jakhals staat voor een armoedige mentaliteit. Deze houding heeft angst, verdeeldheid en geweld als gevolg. De jakhals maakt anderen liever verantwoordelijk voor de kwaliteit van leven (Leu, 2006, p. 9). Hij staat symbool voor iemand die honger heeft en bang is om niet aan zijn trekken te komen (Mol, 2010-1, p. 34) ofwel iemand die behoeftes heeft en niet weet hoe hij deze op een levenverrijkende manier kan vervullen.

Het is voor je eigen bestwil!

Het woord 'giraffe' wordt wel gebruikt als synoniem voor Geweldloze Communicatie of staat voor iemand die Geweldloze Communicatie hanteert. De jakhals is eigenlijk een giraffe met een taalprobleem. Voor veel mensen zijn de speelgoedfiguren hulpmiddelen om deze twee aspecten (of deze twee manieren van denken en spreken) van elkaar te onderscheiden, en vormen ze een effectief leermiddel dat Geweldloze Communicatie helder en speels maakt (Leu, 2006, p. 10)

Het gedrag van de jakhals past bij een geconditioneerde manier van communiceren zoals mensen dat al eeuwen doen. De giraffe kan hierin verandering in gang zetten. De taak van de giraffe kan zijn dat hij gaat onderzoeken welke verlangens en behoeftes er achter het gedrag van de jakhals schuilen (Mol. 2010-1, p. 34). Doordat de jakhals serieus genomen wordt, voelt de hij zich gehoord en kan hij afstand gaan nemen van gewelddadig gedrag.

Justine Mol wijst erop dat de symboliek van de giraffe en de jakhals vooral effectief is bij kinderen en volwassenen. Jongeren kunnen zich te oud vinden om met knuffels te spelen (Mol. 2010-1, p. 35).

De jakhals en de giraffe staan beiden dus symbool voor de twee keerzijden binnen communicatie. Zonder te willen stigmatiseren symboliseert de jakhals degenen die uit zijn op eigen gewin en verbeeld de giraffe de mensen die willen bijdragen aan het welzijn van anderen en van zichzelf door geweldloos te communiceren.

7.10 Samengevat: Rogers en Rosenberg

Als antwoord op een historie van geweld heeft Marshall Rosenberg een communicatiemodel ontwikkelt die de mensen in staat moet kunnen stellen om bij te dragen aan het welzijn van anderen en daarbij hun eigen behoeften in acht te nemen. Om dit te bewerkstelligen pleit Rosenberg ervoor dat mensen contact maken met wat er in hen leeft, contact maken met anderen en dat maatschappelijke systemen veranderd dienen te worden. Daarnaast geeft GC handvatten om de ander een verzoek te doen zodat tegemoet kan worden gekomen aan de behoeften van een ieder. Rosenberg baseert dit alles op empathie ofwel mededogen. Hij heeft dit gesymboliseerd in de giraffe en de jakhals. Om de maatschappij te transformeren richting Geweldloze Communicatie benadrukt Rosenberg het belang van GC in het onderwijs zodat kinderen leren om zelfstandig en onafhankelijk te functioneren, met het oog op vrede.

De doorwerking van Carl Rogers op Geweldloze Communicatie is duidelijk zichtbaar aan de hand van de tabel waarin ik Rogers en Rosenberg naast elkaar heb gepositioneerd.

Omschrijving	Carl Rogers	Marshall B. Rosenberg
Relatie	Helpende relatie: als een van beide partijen ernaar streeft dat in een of beide partijen innerlijke mogelijkheden tot een grotere waardering komen en meer ontplooiingskansen krijgen (Rogers, 1976, p. 43)	Partnerschaprelatie tussen leerkracht en leerling waarbij op basis van gezamenlijke overeenstemming doelen worden nagestreefd. (Rosenberg, 2009, p. 82)
→	Congruentie: de persoon is zich bewust van de gevoelens die hij ervaart en communiceert deze gevoelens ten overstaande van de ander (Rogers, 1976, p. 39)	Bewust zijn van eigen gevoelens en behoeften n.a.v. de vraag: <i>wat leeft er in ons?</i> (Rosenberg, 2008, p. 19)
→	Invoelend vermogen/empathisch begrip: de wereld van de ander aanvoelen alsof het je eigen wereld is, zonder helemaal het 'alsof' uit het oog te verliezen (Rogers, 1976, p. 219)	Empathie: contact met de ander door open te staan voor wat de ander op dat moment voelt en nodig heeft, zonder te diagnosticeren, te interpreteren, de ander rationeel te moeten begrijpen of dezelfde gevoelens te moeten hebben. (Rosenberg, 2009,

Religie	Realiteit wordt niet verklaard vanuit het bovennatuurlijke (religie of filosofie). Rogers is echter niet a-religieus. Hij biedt ruimte aan religieuze ervaring.	De mens bestaat uit goddelijke energie (Rosenberg, 2008, p. 22) Gebaseerd op <i>seculiere ethiek</i> , niet verbonden aan een bepaalde godsdienstige overtuiging, maar gericht op de basiskwaliteiten van de mens zoals vriendelijkheid, compassie, oprechtheid en eerlijkheid (Rosenberg, 2009, p. 109)
Motivatie voor ontwikkeling	De mens heeft in zichzelf het vermogen en de neiging om te ontwikkelen vanuit een innerlijke tendentie om alle vermogens van het organisme tot uitdrukking te willen brengen en te activeren teneinde het organisme te versterken. (Rogers, 1976, p. 40) Onder de juiste [psychologische] voorwaarden zal de mens tot een creatief proces komen. Afhankelijk van het bewustzijn van de mens zal dit proces constructieve resultaten hebben.	De mens is een sociaal wezen die voldoening ervaart in het bevorderen van het welzijn van anderen (Rosenberg, 2008, p. 25) Alles wat we doen, doen we om tegemoet te komen aan onze behoeften (Rosenberg, 2008, p. 18)
Functie van de leerkracht	– Ontwikkelen van een helpende relatie – Scheppen van een rijke leeromgeving – Inzicht geven in de eisen die het leven aan de leerlingen stelt (Rogers, 1976, p. 223)	Partner in de partnerschapsrelatie: In samenspraak met de leerling: – Meetbare doelen opstellen – Evalueren van de doelen (Rosenberg, 2009, p. 96)
Visie op onderwijs	Non-directief onderwijs: – Geen beoordelingen als markerings van het einde van het leerproces – Ruimte voor schijnbare doelloosheid – Aanvaarding van gedachten en gevoelens van leerlingen en leerkrachten – Behoeftes van de leerlingen zijn het uitgangspunt, niet de leerstof – Leerkracht is een gids binnen het aanbod van bronnen (Rogers, 1976, p. 222)	Levenverrijkend Onderwijs – Partnerschapsrelatie tussen leerlingen en leerkrachten – Procestaal = GC – Motivatie door leergierigheid – Evaluatie i.p.v. beoordelingen – Samenwerkingsverband – Gezamenlijke overeenkomst van regels en voorschriften (Rosenberg, 2009, p. 22)
Communicatie	“Iedereen kan slechts voor zichzelf spreken nadat hij eerst de gevoelens en gedachten van de vorige spreker nauwkeurig en naar diens tevredenheid heeft weergegeven.” (Rogers, p. 1976, p. 255)	Communiceren is praten én luisteren: je uitdrukken en de ander de gelegenheid geven zich uit te drukken, naar jezelf luisteren, naar de ander luisteren en onderzoeken of je elkaar goed hebt begrepen. (D’Ansembourg, 2005, p. 129)

Oordelen	Oordelen leiden tot communicatiestoornissen (Rogers, 1976, p. 254)	Oordelen zijn destructief, ze leiden niet tot een bijdrage aan welzijn en nodigen uit tot agressie. (Rosenberg, 2008, p. 36)
----------	---	--

Hoofdstuk 8: Levenverrijkend Onderwijs

Marshall Rosenberg was de afgelopen veertig jaar adviseur van onderwijzers, de schoolleiding en docenten op elk niveau, zowel in Amerika, Europa en landen als Israel. Vanuit zijn psychologiepraktijk ontmoette hij veel ouders van kinderen met 'leer- en gedragsproblemen'. Hij besloot om met de scholen van deze kinderen samen te gaan werken. Door deze samenwerking merkte hij dat leerkrachten en leerlingen leden onder de wijze waarop de school georganiseerd was: competitie verhinderd dat leerkrachten en leerlingen elkaar onderling ondersteunen. Hij zocht naar alternatieven om in tegenstelling tot competitie juist samenwerking te bevorderen. Vanuit zijn visie en praktijk van Geweldloze Communicatie is hij wereldwijd scholen gaan adviseren en ondersteunen in het ontwerpen van een onderwijsmethode. Het resultaat is *Levenverrijkend Onderwijs* (zie tabel blz. 17), een methode gericht op diversiteit, zelfstandigheid en samenwerking. Levenverrijkend onderwijs is een totaal concept waarbij het gedrag van leerlingen en het beïnvloeden van dit gedrag onlosmakelijk verbonden is met de manier waarop kinderen leren en begeleidt worden in hun ontwikkeling.

Levenverrijkend Onderwijs richt zich met name op de peilers interpersoonlijke en pedagogische communicatie, maar heeft ook consequenties voor de vakdidactiek en de organisatie van de school. Volgens Marshall Rosenberg zijn de twee basisproblemen op elke school: conflicten oplossen en ordehandhaving (Rosenberg, 2009, p. 123). Voor het creëren van een levenverrijkende school is het een voorwaarde om conflicten zodanig op te lossen dat beide partijen tevreden zijn. Door middel van dialoog tussen zowel leraren en de schoolleiding én de leerlingen wordt gezamenlijk en op basis van wederzijds respect voor ieders behoeften besloten welke regels en voorschriften nodig zijn voor het handhaven van de orde. Niemand hoeft zich te onderwerpen, iets in te leveren of een compromis te sluiten. Het gedrag van de leerling en de manier waarop hij begeleidt wordt in zijn ontwikkeling gaan wat Rosenberg betreft hand in hand. Wanneer een leerling verplicht wordt om een bepaalde taak uit te voeren, kan er voorbij gegaan worden aan de behoeften van een leerling op dat moment. De leerling kan in dit geval gaan rebelleren of ervoor kiezen om gehoor te geven aan de eis en daarbij zijn eigen behoeften te negeren. In beide gevallen is het gedrag van de leerling gekoppeld aan de manier waarop de leerling geacht wordt te leren en te ontwikkelen.

8.1 Observeren, interpreteren en/of oordelen!?

Geweldloos communiceren vraagt van de leerkracht het vermogen om te kunnen observeren zonder een interpretatie van het getoonde gedrag te geven. Een interpretatie kan namelijk worden opgevat als kritiek. Wanneer leerlingen zich kritisch beoordeeld voelen, is de kans groot dat ze zichzelf gaan verdedigen of eveneens kritiek gaan uiten. Dit verhindert effectieve samenwerking. De bekritiseerde kan uit schuld-, schaamtegevoel of angst de criticaster gehoorzamen, maar gaat zo voorbij aan zijn eigen behoefte. Een observerende leerkracht geeft een beschrijving van dat wat zichtbaar, hoorbaar en/of tastbaar is en vermijdt oordelen. De leerkracht kan aan zijn observatie wel zijn gevoel verbinden en een koppeling maken met wat hij zelf belangrijk en waardevol vindt (Rosenberg, 2009, p. 33). Zijn oordelen dan volstrekt uit den boze?

Oordelen mag, Rosenberg bepleit echter het gebruik van waardeoordelen in plaats van moralistische oordelen. Volgens Rosenberg dragen moralistische oordelen bij aan het veronderstellen van leerlingen dat het belangrijkste op school niet zozeer het ontwikkelen van vaardigheden en kennis betreft, maar positief beoordeeld worden en negatieve oordelen vermijden (Rosenberg, 2009, p. 28). In tegenstelling tot moralistische oordelen scheppen waardeoordelen duidelijkheid over de resultaten van de leerling: zijn de resultaten in overeenstemming met de behoeften of de waarden van de leerkracht en de leerling? De leerkracht vermijdt het gebruik van kritiek en complimenten maar evalueert resultaten door bijvoorbeeld te achterhalen wat de leerling aan het eind van een leerperiode kan in vergelijking met de start van die periode. (Rosenberg, 2009, p. 100) Daarnaast stelt Rosenberg het belang van samenwerken boven het

Voorbeeld

Leerling: 'Dat is niet eerlijk! Ik krijg nooit de beurt van jou.'

behoefte: gelijke behandeling

Voorbeeld

Leerkracht: 'Je bent deze week elke dag te laat gekomen. Het kan je ook niets schelen of je wat leert, hè?'

Behoefte: waardering voor het werk dat hij in de voorbereiding van de les heeft gestoken

Bron: Rosenberg, 2009, p. 44

belang van competitie. Samenwerken versterkt het idee dat individueel welzijn van een leerling verbonden is met het welzijn van andere leerlingen. Moralistische oordelen vergroten het competitiegevoel ('ik ben beter dan jij') en zijn dus funest voor samenwerking.

8.2 Herkennen van behoeften en gevoelens

Het observeren van gedrag en het vermijden van interpretatie is echter niet voldoende. Gedrag kan een uitdrukking zijn van een onvervulde behoefte van de leerling. Deze onvervulde behoefte wordt niet vervuld door het gedrag te negeren of te bestraffen. Het ligt soms echter niet in het vermogen van de leerling om aan te geven waar hij behoefte aan heeft.

Om uitdrukking te kunnen geven aan gevoelens en behoeften is het van belang dat de leerkracht een uitgebreid vocabulaire met betrekking tot specifieke gevoelens en behoeften ontwikkeld (Zie bijlage 3). Zo kan hij zijn eigen gevoelens en behoeften onder woorden brengen en het gedrag van de leerling vertalen naar behoeften en gevoelens. Wanneer de leerkracht expliciet kan aangeven wat hij voelt of wat hij nodig heeft, hoeven de leerlingen daar niet naar de raden en ontstaat er geen verwarring waarbij de kans groot is dat de behoefte van de leerkracht niet vervuld is. Daarnaast moet de leerkracht zich bewust zijn van het feit dat interpretaties, kritiek,

diagnoses en oordelen vervormde uitingen zijn van behoeften die niet vervuld zijn. Zowel in het onder woorden brengen van gevoelens en behoeften als in het reageren op verkapte behoeften heeft de leerkracht een voorbeeldfunctie. Door het benoemen van gevoelens en behoeften hebben de leerlingen de mogelijkheid hun woordenschat uit te breiden om uiteindelijk zelf uitdrukking te kunnen geven aan wat ze voelen en wat ze nodig hebben. (Rosenberg, 2009, p. 45)

Reacties die de behoefte niet achterhalen

- Rechtaardigen of uitleggen: 'Dit werk is heel belangrijk als je naar het Vwo wilt.'
- Onderzoeken (vragen stellen met de bedoeling om informatie te krijgen over zaken die niet met de behoeften en gevoelens te maken hebben): 'Wat vind je er saai aan?'
- Zeggen dat de boodschap begrepen wordt zonder dit te checken
- Verontschuldigen of medeleven vertonen: 'Het spijt me dat je er zo over denkt.'
- Veroordelen: 'Dat is dwaas.'
- Instemmen: 'Ik vond het ook nooit leuk.'
- Oneens zijn: 'Dit is juist een leuke opdracht.'
- Interpreteren: 'Je probeert gewoon onder de opdracht uit te komen.'
- Adviseren
- Het persoonlijk opvatten
- Direct het probleem willen oplossen

Bron: Rosenberg, 2009, p. 70

Voorbeeld:

'Ik wil graag dat je oplet als ik praat.'

Verzoek om een specifieke actie:
'Als ik klaar ben met mijn verhaal, wil ik graag van je horen wat je mij hebt horen zeggen.'

Bron: Rosenberg, 2009, p. 56)

8.3 Verzoek vs. eis

Een leerkracht die de procestaal Geweldloze Communicatie spreekt, kan daarnaast verschil maken tussen een verzoek en een eis. Het weigeren van een eis heeft normaal gesproken schuld of straf tot gevolg. De leerling kan dus op twee manieren reageren op een eis: toegeven of protesteren. Toegeven is niet bevorderlijk voor het zelfbeeld en de zelfverantwoordelijkheid van de leerling. Protesteren veroorzaakt onrust of zelfs agressie. Wanneer een leerkracht de leerling echter een verzoek doet, is het van belang dat de leerkracht in staat is precies te zeggen wat hij wil door het specifieke, gewenste gedrag te benoemen. Dit vergroot de kans dat de leerling bereid is om deze specifieke actie uit te voeren (Rosenberg, 2009, p. 51)

Rosenberg is zich bewust van het gegeven dat leerlingen zo geconditioneerd kunnen zijn dat zij ieder verzoek van iemand in een positie van autoriteit als een eis interpreteren. Om hier als leerkracht adequaat op te kunnen reageren geeft Rosenberg het advies deze leerlingen te helpen het vertrouwen te krijgen dat een verzoek een verzoek is, en empathisch contact te maken wanneer ze niet op het verzoek ingaan. Rosenberg stelde bijvoorbeeld eens de vraag: "Hoe kan ik je laten weten wat ik van je wil, zonder dat je het idee krijgt dat ik de baas over je speel?" (Rosenberg, 2009, p. 60). Met empathisch contact maakt wijst Rosenberg eveneens op een essentieel onderdeel van Geweldloze Communicatie.

8.4 Empathie

Rosenberg beschrijft in *Levenverrijkend Onderwijs* hoe een leerkracht empathisch luistert naar boodschap van de leerlingen. Maar, wat is empathisch contact? Wanneer is luisteren empathisch luisteren? Wat is het doel van empathisch luisteren?

Allereerst, empathie moet niet verward worden met begrijpen op intellectueel niveau of medelijden/medeleven. Empathisch luisteren is luisteren met de aandacht volledig geconcentreerd op de spreker en controleren of het gehoorde overeenkomt met wat de spreker bedoelt.

Geweldloze Communicatie vraagt de leerkracht om empathisch te luisteren: luisteren zonder te diagnosticeren, te interpreteren, af te dwalen of te analyseren (Rosenberg, 2009, p. 66). De empathisch luisterende leerkracht zal de spreker verbaal spiegelen door de uitgesproken gevoelens en behoeften te herhalen. De leerkracht kan zo controleren of hij de leerling correct heeft begrepen en kan op deze manier de leerling bevestigen dat hij begrepen wordt. Wanneer blijkt dat de leerkracht de leerling verkeerd begrepen heeft, kan de leerling de leerkracht corrigeren. Het is niet de bedoeling om de ander te laten weten wat hij voelt en waar hij behoefte aan heeft: de luisteraar weet het niet beter dan de spreker. Naast verbaal spiegelen kan de leerkracht de leerling ook non-verbaal laten weten empathisch te luisteren.

Kortom, wanneer de leerkracht de intentie heeft om empathisch contact te maken met de leerling, is het de bedoeling dat de betekenis van de oorspronkelijke boodschap achterhaald wordt. Deze boodschap zal vervolgens in gevoelens en behoeften vertaald moeten worden. (Rosenberg, 2009, p. 72) Wanneer leerlingen niet weten hoe ze zich kunnen uitdrukken, is het belangrijk dat de leerkracht empathisch contact probeert te maken met de behoeften en gevoelens van de leerlingen (Rosenberg, 2009, p. 73). Rosenberg geeft in dit verband het volgende voorbeeld:

Voorbeeld

Leerling: 'Ik haat dit. Het is saai. Ik wil iets anders doen'.

Mogelijke reactie van de leerkracht: 'Dus je zegt dat je jezelf hiervoor niet wilt inspannen?'

Reactie Rosenberg: dit is een rationele interpretatie van gevoelens en behoeften van de leerling en geen poging om contact te maken met gevoelens en behoeften.

Mogelijke reactie van de leerkracht: 'Oh, dus je zegt dat ik je vandaag maar moet laten doen waar je zin in hebt?'

Reactie Rosenberg: de leerkracht verwacht de behoeften van de leerling met een mogelijk verzoek.

Mogelijke reactie van de leerkracht: 'Wat vind je er saai aan?'

Reactie Rosenberg: de leerkracht stelt een vraag met de bedoeling informatie te krijgen die niet met de behoeften en gevoelens te maken hebben (onderzoeken).

Empathische reactie van de leerkracht: 'Dus je vind het saai om Huckleberry Finn te lezen en je word er moe van om het door te worstelen?'

(vervolg op de empathische reactie) Reactie leerling: 'Ja, het is niet eens goed Engels.'

Reactie leerkracht: 'Dus je vind de gedeeltes in dialect saai en je word er moe van?'

Reactie leerling: 'Ja, ik begrijp niet wat er staat.'

Reactie leerkracht: 'Dus je voelt je gefrustreerd en kunt wel wat hulp gebruiken?'

Empathisch luisteren roept echter, zelfs bij doorgewinterde leerkrachten, vragen op. Kost empathisch luisteren niet teveel tijd? Wat doen de andere leerlingen als de leerkracht empathisch aan het luisteren is? Als antwoord op deze vaak gestelde vragen wijst Rosenberg erop dat leerlingen eerder tot samenwerken geneigd zijn als ze merken dat de leerkracht hen wil begrijpen in plaats van dwingen. Daarnaast kost herhalen wat de leerlingen moeten doen ook tijd.

Denken leerlingen niet dat je goedkeurt wat ze denken en voelen als je op deze manier spiegelt? Rosenberg geeft aan dat empathisch begrijpen niet synoniem is aan instemmen. Empathisch luisteren is mogelijk zonder te impliceren dat de leerkracht het met de leerling eens is, dat hij een oogje dichtknijpt of dat hij het waardeert dat de leerling dit denkt of voelt (Rosenberg, 2009, p. 71)

8.5 Partnerschapsrelatie tussen leerkracht en leerlingen

Marshall Rosenberg stelt dat zowel het hiërarchisch vormgegeven onderwijs als het onderwijs waarin leerlingen worden vrij gelaten, leerlingen niet voorbereiden op het creëren van levenverrijkende organisaties. Rosenberg pleit daarentegen voor scholen waar leerlingen onder andere mogen participeren in het vaststellen van de leerdoelen. Tijdens het proces waarbij leerlingen en leerkrachten gezamenlijk doelen gaan bepalen, zullen beiden partijen, leerkracht en leerling, tot overeenstemming moeten komen. Ieders behoefte zal meegenomen worden in de overwegingen. Rosenberg is zich bewust van de angst die leerkrachten kunnen ervaren als leerlingen bij het stellen van de doelen worden betrokken. Deze angst wordt volgens hem veroorzaakt door de volgende vragen:

- Weten de leerlingen wel genoeg om te zien wat het beste is voor hen?
- Wat als de leerling afwijst wat de leerkracht cruciaal vindt? (Rosenberg, 2009, p. 87)

Wanneer leerlingen onwetend zijn over het belang van bepaalde leerdoelen, adviseert Rosenberg de leerkrachten om hun verantwoordelijkheid te nemen en de leerlingen het belang te laten zien van het onderwerp, zodat de leerling overtuigd is en bereid is zich actief voor dit leerdoel in te zetten. Verder geeft Rosenberg drie mogelijke opties als de leerkracht geen consensus bereikt met zijn leerling:

- Het leerdoel is niet waardevol voor de leerlingen en moet daarom niet gepresenteerd worden als iets wat van essentieel of vitaal belang is;
- Het leerdoel is belangrijk, tegelijkertijd is de leerkracht tot nu toe niet in staat geweest om duidelijk te communiceren waarom het waardevol is voor de leerling. De leerkracht kan ervoor kiezen om helderder te communiceren;
- De leerkracht communiceert hoe belangrijk hij een leerdoel vindt en dat hij graag ziet dat de leerlingen dit doel verwezenlijken, tegelijkertijd zal de leerling niet gestraft worden als het doel niet bereikt wordt. (Rosenberg, 2009, p. 86)

Iedere leerkracht weet dat leerlingen kunnen weigeren aan een bepaalde leeractiviteit deel te nemen. Vanuit Geweldloze Communicatie zal de leerkracht herkennen welke behoefte schuilgaat achter 'Nee' of 'Ik heb geen zin om dat te doen'. Het is mogelijk dat de leerling probeert duidelijk te maken dat hij bang is dat het niet lukt en zich op deze manier voor de pijn wil beschermen die hij in het verleden voelde toen iets niet lukte. Of de leerling heeft persoonlijke problemen en heeft behoefte aan begrip. Pas wanneer de behoefte vervuld is, is de leerling weer in staat om te leren. De leerkracht kan in dit geval de behoefte achterhalen, zich inzetten om de behoefte te vervullen of op zoek gaan naar alternatieven. Binnen de partnerschapsrelatie is de doelstelling om hoogwaardig contact te ontwikkelen waarin tegemoet kan worden gekomen aan de behoeften van de leerkracht en de leerling. Het is niet het doel om de leerling zover te krijgen dat hij doet wat de leerkracht wil (Rosenberg, 2009, p. 90). Een leerling dwingen te doen wat de leerkracht wil, zonder dat de leerling hier zelf het belang van in ziet, past bij het hiërarchische onderwijsmodel.

Daarnaast betekent het gezamenlijk opstellen van leerdoelen dat de leerkracht en de leerling beiden betrokken zullen zijn in de evaluatie van deze doelen. Om te kunnen evalueren, is het van belang dat de leerkracht en de leerling een manier kiezen waarmee het behalen van het doel gemeten kan worden (Rosenberg, 2009, p. 96).

Rosenberg licht in zijn boek *Levenverrijkend Onderwijs* toe waarom hij stelt dat partnerschap van leerkracht en leerling zelfstandigheid en het vermogen om samen te werken vergroot.

- Het samen opstellen van meetbare doelen heeft tot gevolg dat de leerling niet langer passief hoeft af te wachten tot de leerkracht opdrachten geeft. Als alleen de leerkracht het leerdoel weet, is de leerling afhankelijk van de leerkracht.
- Meetbare doelen kunnen gekoppeld worden aan concrete criteria om te bepalen op de leerling het leerdoel heeft bereikt. Als de leerling participeert in het opstellen van de doelen, kan de leerling zelf constateren of hij bereikt heeft wat hij wilde. De leerling wordt actief ten aanzien van zijn eigen evaluatie.
- Als de leerling betrokken is bij het opstellen van meetbare doelen zal de leerling meer inzicht hebben in leerervaringen. De leerling zal ervaren dat hij steeds meer competent wordt. Cijfers werken in de hand dat leerlingen hun hoofd boven water houden door het halen van voldoende. Daarnaast kan de leerkracht door middel van becijfering moeilijk vaststellen of de leerling bij voorbaat al meer wist over het onderwerp en daardoor een hoger cijfer heeft gehaald dan zijn klasgenoten.
- Gezamenlijk opstelde leerdoelen hebben een positief effect op de motivatie van de leerlingen. Motivatie heeft vervolgens een positief effect op ordeproblemen,
- Het gezamenlijk opstellen van meetbare leerdoelen zorgen ervoor dat leerkracht en leerling alert zijn op irrelevante zaken.

8.6 Leergemeenschap gericht op samenwerking

Het concept Levenverrijkend Onderwijs is niet gericht op competitie maar op samenwerking. Leerlingen leren met en van elkaar. Competitie is een ongelijke strijd omdat het niets zegt over daadwerkelijk opgedane kennis. Rosenberg is echter benieuwd naar het verschil tussen de startsituatie en het einde van de opdracht. Welke nieuwe kennis en vaardigheden heeft de leerling ontwikkeld en wat vindt de leerling hier zelf van? Daarnaast is het effectief wanneer leerlingen elkaar onderwijzen. Degene die helpt heeft evenveel voordeel van de situatie als degene die geholpen wordt. Dit komt doordat kennis interioriseert als leerlingen dit met andere delen. (Rosenberg, 2009, p. 111). Bijkomend effect is dat de leerkracht meer tijd heeft om zich te focussen op specifieke problemen. Voorwaarde is wel dat de leerkracht voldoende materiaal aanbiedt waarmee de leerlingen zelfstandig en met elkaar hun leerdoelen kunnen behalen. Verder is het van belang dat de leerkracht inzicht heeft wat betreft de benodigde vaardigheden waarmee de leerlingen hun einddoel kunnen bereiken. Tenslotte heeft de leerkracht de taak om te helpen waar dat gewenst is, alternatieven aan te bieden en duidelijk te maken waarom deze alternatieven levenverrijkend zijn (Rosenberg, p. 113).

8.7 Conflicten oplossen en ordehandhaving

Rosenberg onderkent dat ordehandhaving en het oplossen van conflicten basiselementen zijn binnen het onderwijs. Vanuit Geweldloze Communicatie wordt gestreefd om conflicten op een voor alle partijen bevredigende manier op te lossen. Door middel van dialoog tussen leerkrachten, schoolleiding en leerlingen en op basis van wederzijds respect wordt vastgesteld welke regels en voorschriften nodig zijn voor het handhaven van de orde. Om te voorkomen dat iemand zich moet onderwerpen, iets in moet leveren of een compromis moet sluiten, is het nodig dat alle partijen over Geweldloze Communicatie vaardigheden beschikken. Iedereen zal contact moeten maken met elkaars gevoelens en behoeften. Als de partijen hierin slagen, blijft iedereen betrokken bij het probleem tot er een oplossing is die tegemoet komt aan alle geconstateerde behoeften. Om te voorkomen dat iemand instemt met de actie uit angst voor straf, uit schuld- of schaamtegevoel of plichtsbesef, zal iedereen bij zichzelf moet controleren of de oplossing daadwerkelijk aansluit bij zijn behoeften. Het is niet de bedoeling dat extrinsieke motivatie het oplossen van conflicten bepaald.

Uitgaande vanuit dit standpunt zullen de leerkracht en andere autoriteiten uiteindelijk respect verdienen. Ze hoeven dit niet op te eisen of af te dwingen. Daarnaast legt Geweldloze Communicatie het accent op zelfdiscipline en niet op gehoorzaamheid. (Rosenberg, 2009, p. 124)

Uit angst voor anarchie wil de leerkracht de regie over alle facetten van het onderwijs in eigen beheer houden terwijl dit rebellie, agressie en demotivatie in de hand werkt omdat de behoefte aan autonomie van de leerling genegeerd wordt.

Verder verdedigt Rosenberg het principe van conflictbemiddeling door een mediator. Wanneer twee partijen ruzie hebben en niet over voldoende communicatievaardigheden beschikken om het conflict op te lossen, kunnen ze een derde partij vragen hen te begeleiden tot een oplossing te komen. Dit kunnen eventueel leerlingen die zijn aangewezen om bij toerbeurt de rol van 'vredestichter' op zich te nemen. (Rosenberg, p. 130)

Hoofdstuk 9: Effectief luisteren naar kinderen

Evenals Rosenberg was ook Thomas Gordon een fanatiek pleitbezorger van het vermijden van oordelen binnen de communicatie.

Het begrip ‘Geweldloos Communiceren’ werd door Gordon echter nooit letterlijk gebruikt. Geweldloos Communiceren is de specifieke merknaam die verbonden is aan het gedachtegoed van Marshall Rosenberg. Gordon’s nalatenschap sluit wat betreft visie en pedagogiek echter nauw aan bij Rosenberg. Gordon richt zich daarbij specifiek op de manier waarop communicatie gebruikt kan worden om het gedrag van kinderen te beïnvloeden. In dit hoofdstuk zal ik dan ook de essentialia van de Gordonmethode schetsen.

9.1 Biografische schets van Thomas Gordon

Thomas Gordon, geboren in Parijs in maart 1918 en overleden in Californië in augustus 2002, was een Amerikaans klinisch psycholoog. Hij was student en later collega van Carl Rogers. Met zijn boek *‘luisteren naar kinderen’* lanceerde Gordon een methode om de opvoedingsstijl en de relaties tussen ouders en kinderen te verbeteren. Zijn methode was in lijn met de “anti-autoritaire opvoeding”, de reactie op de voorheen autoritaire opvoedingsstijl. Naast de ouder-kindrelatie paste Gordon de methode ook toe op andere situaties zoals onderwijs, sociale reclassering en kinderopvang.

Hij schreef negen boeken die in 28 talen zijn vertaald en waarvan er reeds meer dan zes miljoen zijn verkocht over de hele wereld. Zijn *“Parent Effectiveness Training”*, die hij in 1962 introduceerde, werd een populaire trainingscursus die door meer dan een miljoen ouders uit 43 verschillende landen gevolgd. Sinds de officiële introductie van de Gordoncursus *Effectief omgaan met kinderen* in 1979 in Nederland hebben 49.000 mensen de opleiding gevolgd.

Thomas Gordon werd in 1997, 1998 en 1999 genomineerd voor de Nobelprijs voor de Vrede. In 1999 ontving Thomas Gordon van de APF (American Psychological Foundation) de Gold Medal Award voor zijn voortdurende bijdragen aan de toegepaste psychologie.

9.2 De hulpbiedende relatie

De nauwe verwantschap tussen Rogers en Gordon is overduidelijk. De door Rogers gestelde voorwaarden voor een helpende relatie (authenticiteit, aanvaarding en invoelend vermogen) komen in de methode van Gordon terug in zijn beschrijving van een ‘effectieve hulpbiedende relatie’ (Gordon, 2012, p. 37).

Hij beschrijft in zijn boek *Luisteren naar kinderen* hoe opvoeders waarden op een respectvolle manier aan kinderen kunnen overdragen, daarbij het kind tegelijkertijd de ruimte gevende om eigen waarden te ontwikkelen. Hij schetst hoe een voor beide partijen bevredigende relatie gestalte kan krijgen, zodat beiden kunnen worden wat in hen is en mensen met elkaar kunnen omgaan met gevoelens van wederzijdse eerbied en liefde, in vriendschap en vrede (Gordon, 2012, p. 235). Om een dergelijke relatie te creëren, zal de relatie aan drie volwaarden moeten voldoen, aldus Gordon.

Echtheid

Gordon laat de term authenticiteit voor wat het is, maar pleit voor de menselijke opvoeder. Een opvoeder leeft vaak in de veronderstelling dat hij de verantwoordelijkheid heeft om iets meer dan een gewoon mens te zijn. Hij vindt dat hij consequent moet zijn, dat hij tolerant moet zijn, dat hij zijn eigen verlangens opzij moet zetten en altijd eerlijk moet zijn (Gordon, 2012, p. 21). Gordon stelt echter dan kinderen daarentegen juist echtheid en menselijkheid waarden in de opvoeder. Opvoeders zijn gewone mensen, geen heilige figuren. Als opvoeders zich gedragen als gewone mensen en niet als acteurs, reageren kinderen met het gunstigste resultaat.

Acceptatie

Aansluitend noemt Gordon het begrip acceptatie. Alle opvoeders hebben van tijd tot tijd verschillende soorten gevoelens ten opzichte van de kinderen: acceptatie en geen acceptatie. Opvoeders kunnen het gedrag van het kind soms aanvaarden en soms niet. Gordon benadrukt dat het gedrag van het kind iets is wat het kind zegt of doet. Dit is iets anders dan het oordeel van de opvoeder over dit gedrag.

Sommige gedragingen van kinderen zijn als opvoeder gemakkelijk te accepteren, anderen niet. In hoeverre de opvoeder het gedrag van een kind kan accepteren hangt af van wat voor soort mens de opvoeder is, wat voor type het kind is, de gemoedstoestand van de ouder en de situatie op dat moment (Gordon, 2012, p. 25).

Gordon trekt vervolgens de conclusie dat het logisch is dat een opvoeder inconsequent is, want gevoelens variëren van dag tot dag, van kind tot kind en van situatie tot situatie. Voortdurend consequent zijn betekend onecht zijn (Gordon, 2012, p. 27). Daarbij kan het voorkomen dat een opvoeder ogenschijnlijk veel gedragingen accepteert, terwijl in werkelijkheid de gedragingen in strijd zijn met de gevoelens en behoeften van de opvoeder. Hoewel de opvoeder dan net doet alsof hij het gedrag van het kind accepteert, vangt het kind signalen op van ongenoegen. Deze gemengde, tegenstrijdige boodschappen brengen het kind in het nauw. Gordon waarschuwt opvoeders voor dergelijke situaties omdat hij stelt dat deze vorm van schijnacceptatie schadelijk is voor de relatie tussen opvoeder en kind. Het kind gaat twifelen aan de eerlijkheid en oprechtheid van de opvoeder (Gordon, 2012, p. 29). Eerlijke opvoeders zullen er niet aan ontkomen dat ze het gedrag van de kinderen nu eens accepteren en dan weer niet. Daarbij varieert hun houding ten opzichte van het vertoonde gedrag van tijd tot tijd en mogen opvoeders hun gevoelens niet verbergen.

Empathische benadering

Wanneer een kind gedrag vertoont dat de opvoeder afwijst, moet hij dit dus op de een of andere manier kenbaar maken, zonder het kind het gevoel te geven dat alles aan hem niet deugt. Gordon pleit in deze situaties om het gedrag van het kind te benoemen en niet te oordelen. Gordon noemt de confronterende ik-boodschap een effectief middel om kinderen te laten weten dat bepaald gedrag beneden de acceptatiegrens ligt van de opvoeder, zonder daarbij de relatie tussen opvoeder en kind te beschadigen (Gordon, 2012, p. 99).

Als de opvoeder het gedrag van het kind wel accepteert, kan hij deze acceptatie zowel door niet in te grijpen, passief te luisteren en verbale en non-verbale boodschappen uitdrukken. De opvoeder kant het kind vrij laten, zijn gang laten gaan, de ruimte geven om fouten te maken, fouten herstellen en tegelijkertijd belangstelling tonen. Daarnaast kan de opvoeder ervoor kiezen om alleen te luisteren naar het verhaal van het kind en zelf te zwijgen. Het kind krijgt zo de ruimte om zijn verhaal te doen. Echter, mensen hebben verbale uitwisseling nodig. Opvoeders praten met kinderen en kinderen hebben gesprekken met opvoeders om tot een vertrouwelijke, wezenlijke relatie te komen (Gordon, 2012, p. 44). Om een kind uit te nodigen meer te zeggen, kan de opvoeder kiezen voor het geven van vage reacties, zoals: 'O, ja?', 'Mm. Hmm', 'Juist, ja.' Andere, iets duidelijkere reacties zijn: 'Vertel het maar', 'Ik wil er best wat meer over horen', 'Wil je erover praten?' Dit soort uitspraken nodigen kinderen uit om zich te uiten (Gordon, 2012, p. 51). Ze moedigen het kind aan op te gaan praten of te blijven praten. Daarbij neemt de opvoeder het gesprek niet over, maar laat de verantwoordelijkheid bij het kind. *Passief luisteren* is dus acceptatie tonen, voornamelijk zwijgen en een uitnodigende houding aannemen.

Gordon stelt echter dat *actief luisteren* een veel effectiever middel is binnen de interactie met kinderen. Actief luisteren brengt zender en ontvanger met elkaar in contact, waarbij beide partijen actief bij het proces betrokken zijn. Deze peiler van de Gordon-methode stoelt op de theorie van Rogers over het invoelend vermogen. Actief luisteren vraagt van de ontvanger om zijn eigen gedachten en gevoelens opzij te zetten om uitsluitend aandacht te geven aan de boodschap van het kind. Als de opvoeder de boodschap van het kind wil begrijpen, moet hij zich in de plaats van het kind stellen, in zijn belevingswereld en zijn realiteit; pas dan kan hij de betekenis horen die de zender bedoelde. Door de actief luisterend verkregen informatie vervolgens terug te geven aan het kind, krijgt het kind de verzekering dat hij goed is begrepen of kan het kind zijn boodschap verduidelijken (Gordon, 2012, p. 60). Deze empathische benadering geeft het kind de veiligheid om zijn verhaal te doen.

Kortom, Gordon pleit voor echtheid, acceptatie en actief luisteren. Deze drie termen worden in zijn methode uitgebreid toegelicht en voorzien van voorbeelden. Gordon sluit hiermee nauw aan bij de opvoedpraktijk. Waar Rogers zich meer bezighield met de pragmatische filosofie, is Gordon op zoek naar oplossingen voor op de werkvloer.

9.3 Niet effectieve communicatie

Als een opvoeder het gedrag van een kind storend vindt en wil dat dit ophoudt, maakt hij vaak gebruik van ineffectieve communicatiemethoden. Vaak beginnen deze boodschappen met 'jij of zijn ze kleinerend.

- Commanderen: *Leg onmiddellijk die pen neer!*
- Dreigen: *Als je die pen niet teruggeeft, dan.....!*
- preken, moraliseren: *Dat mag je toch helemaal niet doen?*
- Adviseren: *Pak je eigen viltstiften maar.*
- Beleren: *Daar ben je nog veel te klein voor.*
- Beschuldigen: *Jij pakt ook altijd spullen die van een ander zijn.*

- Schelden: *Stouterd die je bent!*
- ontleden, analyseren: *Jij vind dit leuk hè? Je doet dit steeds.*
- Prijzen: *Goed zo, geef hem maar aan mij. Dan ben je lief!*
- Meeleven: *Ach, je mag er wel even mee spelen hoor. Je hebt toch al zo weinig.*
- Vragen: *Waarom pak je dat toch steeds? Wat wil je?*
- Afleiden: *Oh, kijk eens op de klok. Het is tijd.'*

Gordon noemt voorgaande manieren van communicatie blokkades. Deze blokkades hebben waarschijnlijk tot gevolg dat:

1. het kind zich verzet tegen de pogingen van de opvoeder om invloed uit te oefenen en weigert zo het gedrag dat voor de opvoeder onaanvaardbaar is te veranderen
2. het kind het gevoel krijgt dat zijn leerkracht hem nogal stom vindt
3. het kind zich schuldig voelt of spijt heeft als men hen beoordeeld of beschuldigt
4. het gevoel van eigenwaarde van het kind daalt
5. het kind zich heftig gaat verdedigen
6. het kind uitgedaagd wordt de opvoeder aan te vallen of zich op de een of andere manier nog dwarser te gaan gedragen.
7. het kind denkt dat zijn leerkracht geen rekening houdt met zijn behoeften (Gordon, 2012, p. 95)
8. kinderen krijgen het gevoel dat de opvoeder niet eerlijk is. Ze vinden het onrechtvaardig: 'Ik heb niets gedaan' of 'Ik bedoelde het niet zo'.
9. het kind zich afgewezen of onbemind voelt. 'Ze vind me niet lief omdat ik iets fout heb gedaan'.
10. de antwoorden van kinderen als een boemerang terug komen: 'Zelf ben je ook niet zo netjes' (Gordon, 2012, p. 99)

Gedrag

+

Gevoel

+

Gevolg

9.4 Confronterende ik-boodschap

Ik-boodschappen zijn in tegenstelling tot kleinerende opmerkingen of jij-boodschappen veel effectiever voor de relatie tussen leerkracht en leerling. Een ik-boodschap roept minder weerstand en rebellie op. Als de opvoeder eerlijk zegt welke uitwerkingen het gedrag op hem heeft, is dat voor het kind veel minder bedreigend dan wanneer de leerkracht suggereert dat de fout bij de leerling ligt. Gordon geeft hier het volgende voorbeeld:

'Au. Dat deed pijn - ik houd er niet van geschopt te worden.' = ik-boodschap

'Wat ben jij een stoute meid. Je mag niet zo gemeen schoppen.' = veroordeling

Bij het beschrijven van het gedrag van de leerling of leerlingen moet onderscheid gemaakt worden tussen wat waarneembaar is en het oordeel daarover. Een oordeel komt al snel agressief of iemand over.

- gedrag: wat waarneembaar is met de zintuigen. Gedrag is wat het kind zegt en doet.
- Oordeel: alles wat (in het hoofd) toevoegt wordt bij het waarnemen van bepaald gedrag. Hoe wordt er gedacht over dat gedrag.

Een ik-boodschap laat de verantwoordelijkheid bij de het kind. De leerkracht geeft de boodschap af dat hij erop vertrouwt dat de leerling de situatie aan kan, dat hij van het kind verwacht dat hij rekening houdt met de behoeften van de leerkracht en dat hij de kans krijgt om zich constructief te gaan gedragen (Gordon, 2012, p. 105).

Als de opvoeder het gedrag van het kind wil veranderen omdat het beneden zijn acceptatiegrens ligt, kan hij gebruik maken van een ik-boodschap. Deze confronterende ik-boodschap bestaat uit drie componenten:

1. De beschrijving van het onacceptabele gedrag
2. Het gevoel van de opvoeder
3. De merkbare en concrete gevolgen dat het gedrag op de opvoeder heeft (Gordon, 2012, p. 101).

Een ik-boodschap vraagt van de opvoeder om bewust na te denken over hoe ze zich voelen bij bepaald gedrag van het kind: 'Ben ik bang, boos of ongerust, geneer ik me of voel ik wat anders?' (Gordon, 2012, p. 102). Echter, een tweeledige ik-boodschap is vaak niet voldoende om het gedrag van het kind te veranderen. Juist het derde component, het concrete gevolg van het gedrag voor de opvoeder, zorgt voor de reden tot gedragsverandering. Een kind moet weten waarom zijn gedrag een probleem is (Gordon, 2012, p. 103). Gordon stelt dat deze, volledige, ik-boodschap, kind alle informatie krijgt die hij nodig heeft om zijn acties aan te passen. Het kind hoort niet alleen dat zijn gedrag een probleem is, maar ook wat het gevoel van die ander is en waarom het gedrag een probleem veroorzaakt of heeft veroorzaakt. Dit driedelige verhaal zorgt voor de motivatie tot verandering.

Een voorbeeld:

Situatie: Ik vind dat de leerlingen in de klas hard schreeuwen, terwijl ik een ander kind instructie probeer te geven.

Confronterende ik-boodschap: "Als jullie dit geluid maken, erger ik me daaraan omdat zo geen instructie kan geven."

Pat Patfoort noemt in haar boek *Ik wil, jij wilt niet. Geweldloos opvoeden* de termen 'argument' en 'fundering'. Alles wat de opvoeder gebruikt om de leerling in een meerdere of mindere positie te duwen zijn argumenten. Een leerkracht gebruikt bijvoorbeeld argumenten als hij alleen de positieve aspecten van zijn eigen standpunt noemt en de negatieve aspecten van het standpunt van de ander. Argumenten voeden de situatie op zo'n manier dat ze leiden tot polariteit. Leerkracht en leerling komen tegenover elkaar te staan en de volgende stap is dat beide partijen elkaar proberen te overtuigen van hun gelijk. Funderingen zijn bij Patfoort een verzameling van onderliggende gevoelens, motivaties, gewoonten, belangen, waarden en behoeften. Ze vormen het fundament onder een uitspraak. Als leerkracht en leerlingen deze fundamente uitwisselen en als zij openstaan voor de fundering van elkaar, wordt de situatie gevoed met een diversiteit aan informatie. Zo ontstaan een meer volledig beeld en worden verschillende mogelijkheden zichtbaar om met de situatie om te gaan (Mol-1, 2010, p. 48). De uitleg van Patfoort verheldert de essentie van een driedelige confronterende ik-boodschap: gedrag koppelen aan gevoelens en gevolgen.

In eerste instantie lijkt de confronterende ik-boodschap op de drieslagregel van Martie Slooter (zie Hoofdstuk 4). Dit is slechts ogenschijnlijk, want inhoudelijk en qua formulering verschillen Gordon en Slooter fundamenteel. Slooter spreekt van ongewenst gedrag. Deze woordkeuze herbergt een oordeel, namelijk 'ongewenst'. Gordon laat de oordelen achterwege en spreekt alleen van gedrag wat boven of onder de acceptatiegrens valt. Of gedrag gewenst of ongewenst is, is afhankelijk van ieders interpretatie en is dus volledig subjectief. Een dergelijk oordeel kan al leiden tot miscommunicatie, terwijl het doel van de boodschap is om helder en volledig te communiceren. De tweede stap in de boodschap staat voor het benoemen van de regel. Deze regel is echter extern en het is afwachten of het kind zich door deze externe factor laat motiveren. Stap drie uit de regel van Slooter is het benoemen van het gewenst gedrag.

- Drieslagregel:
1. Het waarneembare gedrag, ongewenste gedrag benoemen ("Ik zie/hoor dat je...")
 2. De regel benoemen ("De regel is...")
 3. Het gewenste gedrag benoemen ("Ik wil dat je stopt")
- (Slooter, 2009, p. 82)

Is het kind nu volledig geïnformeerd over zijn gedrag en het effect van zijn gedrag? Na stap één kan het kind zijn oren al gesloten hebben omdat het oordeel hem kwetst, een schuldgevoel geeft of juist ergert. Bovendien vertelt de drieslagregel slechts wat de norm is, niet wat het concrete effect van het gedrag van de leerling is op de ander. Een norm is afstandelijk, emotioneel en theoretisch. Tenslotte vertelt de drieslagregel de leerling wat er moet gebeuren, terwijl de confronterende ik-boodschap die verantwoordelijkheid aan het kind zelf laat. De confronterende ik-boodschap verstrekt alleen de informatie die het kind nodig heeft om te veranderen en dwingt het kind nergens toe. Door de verantwoordelijkheid bij het kind te laten wil Gordon het kind uitnodigen tot ontwikkeling (Gordon, 2012, p. 105). Het bijeffect van de confronterende ik-boodschap is dat de leerling dergelijke formuleringen ook kan gebruiken. Waar de drieslagregel gebaseerd is op een gezagsverhouding, is de confronterende ik-boodschap gebaseerd op gelijkwaardigheid. Door het toepassen van de confronterende ik-boodschap leeft de leerkracht een effectieve manier van communiceren voor, die het kind zich tegelijkertijd eigen kan maken. Gordon stelt dat deze ik-

boodschappen kinderen ertoe kunnen brengen soortelijke boodschappen te geven als hij iets kwijt moet (Gordon, 2012, p. 105).

Samengevat is het verschil tussen het effect van een driedelige confronterende ik-boodschap en een jij-boodschap of drieslagregel:

1. Een ik-boodschap heeft een grotere kans op een gunstig resultaat met betrekking tot het gedrag van het kind dan een jij-boodschap, omdat een ik-boodschap minder weerstand oproept.
2. Een ik-boodschap tast het gevoel van eigenwaarde van het kind niet aan, terwijl het gebruik van jij-boodschappen bij het kind een negatief zelfbeeld veroorzaakt.
3. De relatie tussen de opvoeder en het kind blijft bij een ik-boodschap in stand, terwijl een jij-boodschap deze relatie verslechterd.
4. Bij een ik-boodschap ligt de verantwoordelijkheid bij het kind, waardoor het kind creativiteit en intelligentie kan ontwikkelen. Een jij-boodschap of een drieslagregel nodigt niet uit tot ontwikkeling (Gordon, 2012, p. 106).

Andere ik-boodschappen

Naast de confronterende ik-boodschap bestaan de volgende ik-boodschappen:

- verklarende ik-boodschappen: deze boodschap geeft weer wat de mening is van de leerkracht, wat zijn gevoelens, gedachten of waarden zijn. Bijvoorbeeld: *“Ik zou graag willen dat de leerlingen zelfstandig zijn.”*
- preventieve ik-boodschappen: deze boodschap kan de opvoeder gebruiken als hij moeilijkheden aan zie komen. Door van te voren aan te geven wat zijn behoeften zijn, kunnen anderen daar rekening mee houden. Bijvoorbeeld: *“Ik wil vanmorgen al het werk gedaan hebben, want vanmiddag is er een sportmiddag.”*
- positieve ik-boodschappen: deze boodschappen versterken de relatie. Het is belangrijk om zowel open te zijn over negatieve gevoelens als ook over positieve gevoelens. Positieve ik-boodschappen maken de relatie warmer en hechter. Bovendien vergroten ze de eigenwaarde van het kind. Bijvoorbeeld: *“Ik vind het fijn dat je de hoek hebt opgeruimd.”*
- antwoordgevende ik-boodschappen: deze boodschappen geven een duidelijk antwoord. Wanneer een kind iets vraagt waarop de leerkracht met 'nee' wil antwoorden, is hij duidelijk wanneer hij daarbij ook de reden aangeeft waarom het verzoek niet aanvaardbaar is. Door bewust stil te staan bij een verzoek, kan het voor de leerkracht duidelijk worden, waarom hij iets wel of niet wil. Dit kan ook gelden als zijn antwoord 'ja' is. De toevoeging van de reden is hierbij niet strikt noodzakelijk, maar het kan de ander soms wel meer inzicht geven in zijn wensen en verlangens.

9.5 Complimenten geven

De verwantschap met Rogers valt ook op in Gordons visie op het geven van complimenten. Rogers stelt dat “het feit dat iemand je kan zeggen dat je goed bent, impliceert dat hij het recht heeft je ook te vertellen dat je slecht bent” (Rogers, 1976, p. 55). In Rogers optiek is het dan ook wenselijk om een helpende relatie te vrijwaren van dergelijke oordelen. Gordon haakt hierop in: “Veel complimenten geven lijkt heel positief. Het nadeel van complimenten geven is dat het door opvoeders vaak manipulerend bedoeld wordt. In die zin kunnen complimenten zelfs destructief voor de opvoeder-kind relatie zijn.” (Gordon, 2012, p. 118). Gordon erkent het effect van complimenten: beloning versterkt het plaatsgevonden gedrag. Desondanks stelt Gordon dat een kind het compliment als een beloning moet *voelen*, wil het compliment effectief zijn. Hoewel de opvoeder een positief oordeel velt over een bepaalde handeling van het kind, kan het kind daar anders over denken of het compliment verwerpen en ontkennen, zoals in het volgende voorbeeld het geval is:

Opvoeder: ‘Je speelde geweldig!’

Kind: ‘Helemaal niet, ik voel me verschrikkelijk. Ik had moeten winnen.’

Verder worden veel complimenten als een jij-boodschap geformuleerd: ‘Je doet het veel beter op school.’. Deze boodschap bevat echter een oordeel over het kind en kan dus als manipulatief worden opgevat. Hoe kan een leerkracht zijn waardering dan formuleren? Gordon wijst op twee voorwaarden waaraan een positieve ik-boodschap zal moeten voldoen:

1. De opvoeder probeert niet bewust de boodschappen te gebruiken om het kind te beïnvloeden het gewenste gedrag te herhalen (of toekomstig gedrag te veranderen).
2. De boodschap is gewoon een manier om een spontaan gevoel over te brengen, dat wil zeggen, het gevoel is echt en wordt in het hier en nu ervaren.

Voldoet de ik-boodschap aan deze twee voorwaarden, dan zal de boodschap niet als manipulatief worden

ervaren. De ik-boodschap is dan een manier om positieve gevoelens te delen met kinderen als de opvoeder spontaan waardering voelt, zoals dat voorkomt bij een menselijk mens.

Voorwaarde 1 lijkt in strijd met de opvattingen van Van Geel en Bongaards: het negeren van ongewenst gedrag en het belonen/bekrachten van gewenst gedrag (zie Hoofdstuk 4). Gordon spreekt zich hier uit tegen deze manier van gedragsmodificatie, want belonen en straffen past bij een opvoeding waarin gebruik wordt gemaakt van macht.

9.6 Machtsgebruik: nodig en rechtvaardig?

“Iedereen weet dat een kind in de hand kan worden gehouden door macht uit te oefenen. Door beloning en straf zorgvuldig te hanteren, kan de opvoeder het kind ertoe brengen zich op een bepaalde manier te gedragen of hem de moed te ontnemen om zich op een andere manier te gedragen.” (Gordon, 2012, p. 143). Gordon erkent dat opvoeden op basis van macht enerzijds effectief is. Het gebruik van macht heeft succes als de opvoeder de macht ook werkelijk bezit. Zijn beloningen moeten voor het kind aantrekkelijk genoeg zijn om ze te willen hebben en zijn strafmaatregelen moeten krachtig genoeg zijn om te garanderen dat het kind het gedrag nalaat waarvoor hij gestraft wordt. Het kind moet afhankelijk zijn van de opvoeder; hoe afhankelijker het kind is van dat wat de opvoeder in zijn bezit heeft (beloning), des te groter is de macht van de opvoeder (Gordon, 2012, p. 145).

Zodra een kind minder afhankelijk wordt van zijn opvoeder voor zijn directe behoeften, verliest de opvoeder echter geleidelijk aan zijn gezag, stelt Gordon. Een kind gaat vervolgens zoeken hoe hij strafmaatregelen kan vermijden. De opvoeder verliest zo langzaam maar zeker macht en dus invloed.

Daarbij stelt Gordon dat opvoeden op basis van macht strikte regels vereist. Hij vergelijkt een dergelijke ‘effectieve training’ met dierendressuur, waarbij:

1. Het proefdier of de proefpersoon zeer sterk gemotiveerd moet zijn. Hij moet een grote behoefte hebben om naar de beloning toe te werken.
2. De straf niet te zwaar moet zijn. Als de straf te zwaar is, zal de proefpersoon de situatie helemaal ontlopen. Als men een kind zwaar straft omdat hij een fout maakt, zal hij mogelijk leren om niet meer te proberen iets goed te doen.
3. De beloning snel genoeg verkrijgbaar moet zijn om het gedrag te kunnen beïnvloeden. Als men tegen een kind zegt dat het over drie weken naar het strand mag, als hij nu zijn karweitjes op knapt, zal men ontdekken dat zo’n verre beloning niet krachtig genoeg werkt om het kind te motiveren zijn klussen nu te doen.
4. Men moet enorm consequent zijn bij het geven van een beloning voor verlangd gedrag of van straf bij ongewenst gedrag. Opvoeders zijn echter vaak niet consequent in het toepassen van beloning en straf. Inconsequentie in toepassen van beloning of straf geeft kinderen niet de kans om goed (beloond) gedrag aan te leren en ongewenst gedrag te vermijden. Kinderen raken zo gefrustreerd, verward en boos. Dergelijk inconsequent handelen kan zelfs psychosociale problemen tot gevolg hebben (Gordon, 2012, 159).
5. Beloning en straf kunnen maar zelden effectief zijn om complex gedrag aan te leren, behalve als men zeer ingewikkelde en tijdrovende methoden gebruikt onder strikt gecontroleerde omstandigheden.
(Gordon, 2012, p. 147)

Reactiemechanismen op macht

Gordon merkt echter op dat eerlijkheid, vriendelijkheid en behulpzaamheid niet af te dwingen zijn.

Daarbij heeft Gordon een lijst van reactiemechanismen op opvoeden door middel van macht verzameld:

1. Verzet, zich afzetten, opstandigheid, negativisme.
2. Haat, boosheid, vijandigheid.
3. Agressie, wraakneming, terugslaan.
4. Liegen, gevoelens, verbergen.
5. Anderen de schuld geven, klikken, bedriegen.
6. Domineren, de baas spelen, tiranniseren.
7. Beslist willen winnen, niet tegen verlies kunnen.
8. Een verbond sluiten, samenspannen tegen opvoeders.
9. Onderwerping, meegaandheid, gehoorzaamheid.
10. In een goed blaadje proberen te komen, de gunst zoeken.
11. Inschikkelijkheid, gebrek aan zelfwerkzaamheid, bang zijn iets nieuws te proberen, eisen dat succes verzekerd is.
12. Zich onttrekken, ontsnappen, fantaseren, regressie (Gordon, 2012, p. 148)

Grenzen stellen

Volgens Gordon is macht dus niet effectief. Hebben kinderen dan geen gezag en beperkingen nodig, laat hij zich vragen. Zullen kinderen zonder gestelde grenzen niet alleen wild en ongedisciplineerd zijn, maar zich ook onveilig voelen? Hoewel Gordon stelt dat deze angst geen excuus is om macht te gebruiken, erkent hij dat hier een kern van waarheid in schuilt. Kinderen hebben inderdaad behoefte aan grenzen in hun relatie met de opvoeder. Ze moeten weten hoever ze kunnen gaan voordat hun gedrag onaanvaardbaar wordt. Pas dan kunnen ze besluiten dergelijk gedrag te vermijden (Gordon, 2012, p. 156). Dat een kind wil weten wat de grenzen van de acceptatie van zijn opvoeders zijn, betekent echter nog niet dat hij verlangt dat zijn opvoeders die grenzen door middel van macht duidelijk maken.

Gordon wijst erop dat kinderen er behoefte aan hebben dat hun opvoeders hun vertellen hoe ze zich voelen wat hun gedrag betreft, zodat zij zelf hun gedrag kunnen veranderen als dat voor de opvoeders onaanvaardbaar mocht zijn. Maar kinderen willen niet dat ouders hun gedrag proberen te beperken of te veranderen door het gebruik van of het dreigen met gebruik van macht (Gordon, 2012, p. 157). Kortom, kinderen willen zelf hun gedrag kunnen veranderen als blijkt dat hun gedrag beperkt of veranderd moet worden. Kinderen hebben behoefte aan autonomie ten aanzien van hun eigen gedrag teneinde zelfwerkzaam te kunnen worden.

Uiteraard willen kinderen het liefste dat hun opvoeders elk gedrag van het kind accepteren, aldus Gordon. Hij stelt echter dat het kind weet dat dit niet alleen irreëel, maar zelfs onmogelijk is. Kinderen zullen ook niet van hun opvoeders verwachten dat ze elk gedrag kunnen accepteren. Wat kinderen wel mogen verwachten, is dat hun opvoeders het altijd zullen zeggen als ze bepaald gedrag niet kunnen accepteren. Bijvoorbeeld: 'Ik voel me geïrriteerd als je mijn aandacht vraagt terwijl ik met iemand aan het praten ben. Ik kan me dan niet concentreren.' Als opvoeders de kinderen vertellen wat hun gevoelens zijn met betrekking tot bepaald gedrag van het kind, zijn ze bezig invloed uit te oefenen. Als de opvoeders vervolgens de gevolgen van het gedrag van het kind benoemen, zal het kind daarvan leren. Opvoeden, dat wil zeggen kinderen dingen leren en beïnvloeden met de waarden van de opvoeders, heeft het meeste effect in het geen-probleem-gebied (daar waar kind en opvoeders zich veilig en comfortabel voelen). Kinderen accepteren deze invloed naarmate ze de opvoeders meer gezag toekennen. Opvoeders hebben meer gezag naarmate ze minder macht, beloningen en straffen gebruiken (Gordon, 2012, p. 158).

Maar is macht desondanks niet gerechtvaardigd omdat opvoeders de verantwoordelijkheid hebben de kinderen zodanig te beïnvloeden dat ze zich gaan gedragen op een wijze die volgens de opvoeders of de samenleving als wenselijk wordt beschouwd? Gordon voorziet ook problemen rond deze poging om 'pedagogische macht' te legaliseren. Hij vraagt zich af wie weet wat het beste is? Gordon lijkt hier op één lijn te zitten met Dewey. Dewey stelt dat het onmogelijk is het kind voor te bereiden op welk specifiek geheel van omstandigheden dan ook. Niemand weet tenslotte hoe de maatschappij er over 10 á 20 jaar uit zal zien. Dewey vindt dan ook dat een kind zelf moet leren om alle mogelijke veranderingen en situaties (Berding, 2011, p. 27). Met Dewey gaat Gordon er dus vanuit dat 'Het is voor je eigen bestwil' macht niet rechtvaardigt, hoe gemakkelijk volwassenen het ook vinden om het gebruik van macht met dergelijke ideeën te beredeneren (Gordon, 2012, p. 160). Verder voorziet Gordon dat macht corruptie in de hand werkt. Zo ook bij kinderen. Kinderen gaan met macht om door het tegenovergestelde te doen van wat de opvoeders van hen verlangen (Gordon, 2012, p. 160).

Concluderend ziet Gordon dus meer voordelen in het vermijden van macht, dan in het toepassen van macht binnen de opvoeding van kinderen. Macht is niet effectief, maar kweekt zijn eigen tegenstanders door alle reactiemechanismen op macht. Door niet autoritaire manieren van beïnvloeden zullen kinderen veel eerder serieus de ideeën en gevoelens van hun opvoeders overdenken en als gevolg daarvan hun gedrag in de gewenste richting veranderen.

9.7 Actief luisteren

Een van de drie peilers van de Gordon-methode is actief luisteren. Actief luisteren is daar van toepassing waar het kind aangeeft dat het een probleem heeft. Alle kinderen krijgen in hun leven te maken met situaties die teleurstellend, pijnlijk, frustrerend of ontredderend zijn. Wanneer een kind tegen deze problemen aanlopen, zullen veel opvoeders de neiging hebben om te denken dat de problemen van de kinderen ook de hunne zijn. Als gevolg daarvan gaan de opvoeders de problemen oplossen door adviezen te geven of hun mening over het probleem te ventileren. De ouder neemt op die manier de verantwoordelijkheid van het probleem over van het kind. Gordon stelt echter dat kinderen die juist geholpen worden om zelf hun problemen op te lossen, psychisch gezond blijven en ontwikkelen. Zij krijgen steeds meer zelfvertrouwen en een positief zelfbeeld (Gordon, 2012, p. 62).

Als er een probleem gedetecteerd is, is het dus zaak om vast te stellen wie er een probleem heeft. Het kind heeft een probleem als het in het vervullen van zijn behoeften wordt gedwarsboomd. Wanneer de ouder geen duidelijke belemmering in zijn behoeftebevrediging ervaart, is het probleem van het kind. Als het probleem bij het kind ligt, is actief luisteren van de ouder van toepassing en kan dit hulp bieden. Want als een ouder accepteert dat het kind zijn eigen problemen heeft, betekent dat niet dat hij, de ouder, daar niet bezorgd over mag zijn of geen hulp mag bieden. Sterker nog, actief luisteren is een machtig middel om het kind te helpen zijn eigen problemen op te lossen (Gordon, 2012, p. 63).

De hulpvaardigheid *Actief luisteren* bestaat uit drie stappen.

- a. Het kind ervaart een probleem.
b. Het kiest een signaal (=code) uit in woorden, manier van doen, stem, houding of gebaren.
c. Het kind zendt het signaal uit.
- a. De leerkracht ontvangt het signaal en vertaalt het (=decoderen).
b. De leerkracht krijgt hierdoor een indruk van het probleem.
c. De leerkracht zendt die indruk in een signaal uit en deelt hierin mee wat hij/zij heeft opgevangen van het signaal van het kind.
- a. Het kind bevestigt dat het goed begrepen is en gaat verder of
b. Het kind geeft aan dat het niet goed begrepen is en probeert zich duidelijker uit te drukken of herhaalt het eerder gegeven signaal.

Met actief luisteren laat de opvoeder het kind merken dat hij het kind wil begrijpen. Actief luisteren helpt het kind erachter te komen wat het eigenlijke probleem is. Door dit inzicht is het kind in staat om zelf zijn probleem op te lossen (Gordon, 2012, p. 53).

Actief luisteren is alleen te gebruiken als de leerkracht voldoende acceptatie kan voelen voor de leerling en de leerling echt wil helpen bij zijn probleem. Daarnaast werkt actief luisteren niet als de leerkracht zelf degene is die een probleem heeft. Evenmin werkt actief luisteren als de leerkracht de leerling wil beïnvloeden om gedrag te veranderen dat hij niet accepteert. Verder zal de opvoeder moeten letten op signalen van het kind waarmee het kind aangeeft dat hij of zij nu niet wil praten of wil ophouden met praten. De leerkracht zal deze wens moeten respecteren. Naast actief luisteren zal de leerkracht ook andere luistervaardigheden moeten gebruiken. Niet elke reactie van de ander vraagt om actief luisteren. Gebruik actief luisteren vooral als de gevoelens sterk zijn en als de ander duidelijk behoefte heeft om gehoord te worden. Daarbij zal de opvoeder niet moeten verwachten dat de leerling uitkomt op de oplossing die de voorkeur van de opvoeder heeft. Actief luisteren is immers een hulpmiddel om anderen hun eigen oplossing te laten vinden. Het is zelfs mogelijk dat er soms geen oplossing komt. Desondanks zal

Als ik je vraag naar mij te luisteren en jij begint mij adviezen te geven, dan doe je niet wat ik je vraag.

Als ik je vraag naar mij te luisteren en jij begint mij te vertellen, waarom ik iets niet zo moet voelen als ik voel, dan neem jij mijn gevoelens niet serieus.

Als ik je vraag naar mij te luisteren, en jij denkt dat jij iets moet doen om mijn problemen op te lossen,

Dan laat je mij in de steek, hoe vreemd dat ook mag lijken.

Dus, als je blijft, luister alleen maar naar me en probeer me te begrijpen.

En als je wilt praten, wacht dan even en ik beloof je dat ik op mijn beurt naar jou zal luisteren.

Leo Buscaglia, Amerikaanse psycholoog

de opvoeder niet te snel op moeten geven. Het kind heeft tijd nodig om zich te realiseren dat de leerkracht hem of haar echt wil begrijpen en dat de leerkracht acceptierend is ten opzichte van de gevoelens en problemen van de leerling. Tenslotte, actief luisteren is een vaardigheid die al doende natuurlijk en prettig aan zal gaan voelen (Gordon, 2012, p. 59).

Actief luisteren is een belangrijk middel om een kind te helpen zijn problemen te verwerken en zo mogelijk op te lossen. Er is nog een andere toepassing van actief luisteren, namelijk in combinatie met confrontatie.

Overschakelen

Als de leerkracht een kind confronteert, geef deze het kind in feite tijdelijk een probleem omdat het die confrontatie meestal onplezierig vindt. Het kind zal dan waarschijnlijk met verzet reageren op de confronterende ik-boodschap. Dat verzet uit zich bij kinderen meestal via non-verbaal gedrag: keihard de deur dichtgooien; zich terugtrekken of door opmerkingen als “Nou, en.....”.

Niemand vindt het leuk om van een ander te horen dat zijn gedrag als storend wordt ervaren. Zelfs de beste ik-boodschappen zullen reacties van verzet uitlokken. De ik-boodschap verhindert het kind immers zijn eigen behoeften te bevredigen, want het kind moet luisteren naar de leerkracht.

Daarom is het goed alert te zijn op signalen die erop wijzen dat het kind zich tegen de ik-boodschap verzet. Wanneer de leerkracht merkt dat het kind zich verzet moet hij “overschakelen”. De leerkracht schakelt over van confrontatie naar luisteren. Hij luistert dan naar de gevoelens van het kind. De opvoeder kan dan laten zien dat hij gevoelig is voor wat er in het kind omgaat en dat hij oprecht probeert om zijn behoeften te begrijpen. Met overschakelen kan hij laten blijken dat hij er niet op uit is om ten koste van het kind zijn zin te krijgen.

Overschakelen betekent niet dat de leerkracht zijn eigen behoeften of mening opgeeft. Eén keer overschakelen naar actief luisteren is vaak al genoeg om het kind te helpen zijn negatieve gevoelens kwijt te raken. Als de opvoeder na het overschakelen terugkomt op zijn oorspronkelijke ik-boodschap heeft hij meer kans dat het kind naar hem luistert en de boodschap accepteert. Het kind hoeft het niet met de opvoeder eens te zijn, maar is bereid om zijn standpunt te aanvaarden.

Soms zal de leerkracht een aantal keer moeten overschakelen, voordat het kind naar hem kan luisteren (Gordon, 2012, p. 202).

9.8 De overlegmethode of de geen-verliesmethode

Maar wat te doen als er sprake is van een conflict tussen meerdere partijen? De leerkracht heeft een conflict met een leerling of leerlingen hebben onderling ruzie over een levensbelangrijk of futiel onderwerp. De leerkracht wordt geacht hier helderheid te scheppen. Maar hoe? Gordon presenteert in dergelijke situatie de overlegmethode. Hij noemt deze strategie ook wel de geen-verliesmethode, beter bekend als de win-winsituatie. Deze methode elimineert de noodzaak van macht. De verschillende partijen binnen het conflict bestrijden elkaar niet, maar werken samen aan een gezamenlijke taak. Zodoende worden kinderen niet gedwongen om allerlei methoden te ontwikkelen om zich te verzetten tegen de macht van de opvoeders. Bij de overlegmethode respecteren de opvoeders de behoeften van het kind, maar vergeten hun eigen behoeften daarbij niet. Met deze methode vertelt de leerkracht het kind: ‘Ik respecteer je behoeften en jouw recht om die behoeften te bevredigen, maar ik heb mijn behoeften en tevens het recht om ook daaraan te voldoen. Laten we dus een oplossing zoeken die voor ons beiden acceptabel is. Op die manier komen we tegemoet aan jouw behoeften en tevens aan die van mij. Niemand verliest - we winnen allebei.’ (Gordon, 2012, p. 172).

De geen-verliesmethode bestaat uit zes onderdelen:

Stap 1. Vaststellen van het probleem in termen van behoeften.

Dit is een cruciale stap bij het oplossen van problemen. De leerkracht gaat na wat ieders behoeften zijn in het probleem. Hij gebruikt ik-boodschappen en actief luisteren om de behoeften van hemzelf en die van de ander boven tafel te krijgen. Zijn beschrijving van het probleem moet niet overkomen als een beschuldiging of een oordeel. De behoeften moeten positief geformuleerd worden. Als de leerkracht niet weet hoe het probleem er voor het kind uit ziet, zal de leerkracht het kind vragen het probleem te beschrijven. Wanneer het kind heftig reageert of zich gaat verdedigen, is actief luisteren het beste middel om achter zijn behoeften te komen.

Zowel het kind als de leerkracht moeten hun gevoelens kunnen uiten, voordat ze verder gaan. Wanneer de behoeften van beiden duidelijk zijn vastgesteld en beiden akkoord gaan met het probleem, volgt stap 2. Het kind moet weten dat er gezocht wordt naar een oplossing die voor beiden acceptabel is.

Stap 2. bedenken van zoveel mogelijk oplossingen.

Dit is het creatieve deel van het oplossen van conflicten. Het is vaak moeilijk om meteen met de juiste oplossing te komen. De leerkracht vraagt eerst aan het kind om allerlei oplossingen te geven; er komt nog tijd genoeg voor de oplossingen van de leerkracht!. De leerkracht geeft geen beoordeling of kritiek op de oplossing van het kind. Hij gebruikt actief luisteren en schrijft desnoods alle oplossingen op om ze later te bekijken. Wanneer de zaak vast komt te zitten, kunnen de behoeften en het probleem opnieuw aan de orde gesteld worden.

Stap 3: beoordelen van de oplossingen

Bij stap 3 zullen beide partijen eerlijk een kritisch moeten zijn. Dit keuren van de oplossingen is belangrijk omdat anders het gevaar bestaat dat de oplossing niet van voldoende kwaliteit is of niet serieus wordt uitgevoerd.

Stap 4: Een oplossing kiezen

De oplossing die gekozen wordt moet voor beiden acceptabel zijn. Als een kind niet uit vrije wil een oplossing kiest, is de kans groot dat het kind de oplossing niet uitvoert. Als beide partijen dicht bij een beslissing zijn, is het zaak om de oplossing nog eens onder woorden te brengen zodat beide partijen er zeker van zijn dat de ander het begrijpt. De leerkracht kan de oplossing opschrijven, zodat bij later meningsverschillen nagegaan kan worden over welk besluit beide partijen het eens waren geworden.

Stap 5: Uitvoeren van de oplossing

Bij stap vijf wordt afgesproken wie wat doet.

- Spreek af wie wat wanneer doet. Kinderen die niet gewend zijn aan de overlegmethode kunnen in het begin laks zijn met de uitvoering van de oplossing. Komt het kind zijn afspraak niet na, dan kan de leerkracht dit duidelijk maken met een ik-boodschap. Voortdurend het kind herinneren kan echter irritatie en afhankelijkheid opleveren.

Stap 6: Nagaan van de resultaten

Bij deze laatste stap gaan beide partijen na of de plannen zijn uitgevoerd en het conflict is opgelost. Soms zal de oplossing vanwege zwakke plekken moeten worden herzien (Gordon, 2012, p. 195).

Kinderen helpen hun eigen conflicten op te lossen

Wat doet de opvoeder nu precies als kinderen in conflict zijn met elkaar? Welke rol kan de leerkracht aannemen?

De leerkracht heeft de rol van vertaler. De leerkracht 'vertaalt' door actief luisteren de gedachtegang van beide partijen. De leerkracht lost niets op. Eigenlijk zijn de enige mensen die een probleem in een relatie op kunnen lossen die mensen zelf.

Stap 1: Wat is er aan de hand?

Stap 2: Actief luisteren naar beide partijen.

Stap 3: Het samenvatten van de behoeften van beide partijen.

Stap 4: beide partijen bedenken oplossingen en kiezen daar één van.

Als tijdens het conflict duidelijk een slachtoffer aan te wijzen is, bijvoorbeeld door het gebruik van geweld, kan dit vervolgens in stap 5 en 6 aan bod komen.

Stap 5: Vraag aan het slachtoffer "Hoe was het voor jou?"

Stap 6: Stap 1t/m4 herhalen.

De leerkracht stelt als eis dat de oplossing voor beide partijen goed is. Verder brengt de leerkracht niets in tijdens het gesprek.

Praktische tips voor de leerkracht als kinderen in conflict zijn met elkaar:

- beslis eerst of je wel of niet zult ingrijpen. De meeste onderlinge ruzies lossen zich vaak vanzelf op.
- Als de leerkracht besluit tot actief ingrijpen, neem dan als leerkracht een neutrale houding aan. Door partij te kiezen voor één kind wordt het andere kind vaak nog feller en bozer.
- Stel neutrale vragen zoals: "Wat is er aan de hand?" i.p.v. Vragen als "Waarom heb jegedaan?"
- Luister actief naar heftige emoties.
- Laat kinderen elkaar aankijken en tegen elkaar praten.

- De leerkracht kan ook oplossingen toevoegen aan de door de kinderen zelf bedachte oplossingen. (Gordon, 2012, p. 206)

Samengevat pleit Thomas Gordon dus voor een benadering zonder gebruik van macht. Macht zal de conflicten en het onbegrip alleen maar doen toenemen. Voortbouwend op de theorie van Carl Rogers heeft Gordon een methode ontwikkeld om in verbinding te geraken met kinderen en zo de mogelijkheid te creëren het kind te begeleiden in zijn ontwikkeling. Een effectieve manier om kinderen op te voeden is de empathische benadering waarbij het probleem door diegene wordt opgelost die het probleem ervaart en waarbij alle partijen zich tevreden voelen met de oplossing. In deze methode worden oordelen over de ander en het gedrag van de ander vermeden, maar worden de gevoelens en de behoeften van leerkracht en leerling benoemd, zodat beide partijen hun gedrag aan de hand van deze informatie kunnen aanpassen. Gordon gebruikt in zijn methode daarom het actief luisteren, de driedelige confronterende ik-boodschap en de geen-verliesmethode.

Hoofdstuk 10: Burgerschapsvorming

Geweldloze Communicatie en Effectief Luisteren naar kinderen passen wellicht naadloos binnen het programma Burgerschapsvorming. De wet Actief burgerschap en sociale integratie verplicht scholen in het primair onderwijs in kwaliteitszorg en onderwijsaanbod de basiswaarden van een democratische rechtsstaat te verweven. In dit hoofdstuk zal deze actuele ontwikkeling in het primair onderwijs en de noodzaak daartoe nader toegelicht worden. Tegelijkertijd wordt een concrete invulling van deze wet, De Vreedzame School, beschreven.

10.1 Wet actief burgerschap en sociale integratie

Volgens Dewey heeft de school een aanzienlijk aandeel in het socialiseren van de samenleving door kinderen te laten oefenen in deelnemen in zo'n maatschappij. Deze stelling is vandaag de dag weer actueel door de burgerschapsopdracht zoals vastgelegd in de sectorwetten primair en voortgezet onderwijs (WPO 8.3, WVO 17) en de expertisecentra (WEC 11.3) De opdracht luidt: 'Het onderwijs...

- Gaat er mede van uit leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving;
- Is mede gericht op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie;
- Is er mede op gericht dat leerlingen kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdgenoten.

De wet komt voort uit de constatering van het ministerie van OCW dat de betrokkenheid tussen burgers onderling en tussen burgers en overheid afgenomen is. De plichten en rechten die bij burgerschap horen lijken naar de achtergrond te geraken. Verder is zijn niet alle burgers bekend met de burgerschapstradities en de gebruiken van de samenleving in Nederland, aldus de toelichting bij deze wet. Sinds 1 februari 2006 zijn scholen daarom verplicht om het actieve burgerschap en de sociale integratie van hun leerlingen te bevorderen. Op verzoek van de minister van OCW houdt de Inspectie van Onderwijs sinds eind 2006 toezicht op de naleving van deze opdracht.

Het toezicht van de inspectie is onderdeel van de toezichtkaders voor primair en voortgezet onderwijs en de expertisecentra en wordt ingevuld aan de hand van twee kwaliteitsindicatoren: 'kwaliteitszorg' en 'onderwijsaanbod'.

Kwaliteitszorg

De indicator 'kwaliteitszorg' bevat elementen met betrekking tot de borging van de kwaliteit van burgerschapsgerelateerd onderwijs. De inspectie beoordeelt vier aandachtspunten. Zo is van belang dat:

1. de school een visie heeft op de bijdrage die ze aan burgerschap wil leveren en aangeeft welke burgerschapscompetenties ze aan leerlingen wil meegeven. Vervolgens gaat het om de vertaling naar de leerdoelen die de school met haar onderwijs bereiken wil, en de formulering van een samenhangend, planmatig onderwijsaanbod waarmee die doelen bereikt kunnen worden.
2. scholen transparant zijn en in hun schoolplan en schoolgids verantwoorden hoe burgerschap wordt ingevuld.
3. de school door regelmatige evaluatie nagaat of de beoogde doelen worden gerealiseerd.
4. de school het aanbod afstemt op specifieke omstandigheden in en rond de school, die van belang kunnen zijn voor burgerschap en integratie of deze onder druk kunnen zetten. Van belang is dat de school inzicht heeft in de aan burgerschap en integratie gerelateerde opvattingen, houdingen en gedragingen van leerlingen, met inbegrip van het voorkomen van intolerantie, extremistische ideeën, discriminatie en dergelijke. Een element is ook dat de school alert is op risico's die zich op dit vlak kunnen voordoen, bijvoorbeeld als er sprake is van tendensen tot onverdraagzaamheid of radicalisering onder leerlingen of in de omgeving waar leerlingen opgroeien. Vervolgens is van belang dat de school daar met haar onderwijs zo nodig op inspeelt.

De indicator 'kwaliteitszorg' wordt als voldoende beoordeeld wanneer de visie en planmatige invulling daarvan (punt 1), de verantwoording (punt 2) en de aandacht voor risico's en afstemming

Onderwijsaanbod

Met de indicator 'onderwijsaanbod' wordt beoordeeld of de school onderwijs aanbiedt dat gericht is op:

1. de bevordering van de **sociale competenties**;
2. openheid naar de **samenleving en de diversiteit daarin**, alsmede van bevordering van deelname aan en betrokkenheid bij de samenleving;
3. bevordering van **basiswaarden** en van de kennis, houdingen en vaardigheden voor participatie in de democratische rechtsstaat;
4. een leer- en werkomgeving waarin burgerschap **zichtbaar** is en die de leerlingen mogelijkheden biedt om daarmee zelf te oefenen.

De indicator 'onderwijsaanbod' wordt als voldoende beoordeeld wanneer twee van deze aandachtspunten op de school aanwezig zijn. Daarbij geldt bovendien dat het onderwijs (of andere uitingen van de school) in geen geval in strijd mag zijn met basiswaarden van de democratische rechtsstaat.

Basiswaarden

Met 'basiswaarden van de democratische rechtsstaat' wordt verwezen naar zeven basiswaarden:

1. vrijheid van meningsuiting
2. gelijkwaardigheid
3. begrip voor anderen
4. verdraagzaamheid (tolerantie)
5. autonomie
6. het afwijzen van onverdraagzaamheid (intolerantie)
7. het afwijzen van discriminatie

De overheid of de inspectie kiest deze basiswaarden niet zelf. Belangrijke bronnen zijn de grondrechten uit Hoofdstuk 1 van de Nederlandse Grondwet en de Universele verklaring van de rechten van de mens. Beide weerspiegelen basale, als universeel beschouwde waarden, die breed zijn geaccepteerd en gelegitimeerd.

Basiswaarden verwijzen dan ook naar basale, minimale en breed onderschreven waarden die de democratische rechtsstaat schragen. De basiswaarden van de democratische rechtsstaat laten alle ruimte aan scholen om zelf te bepalen welke waarden ze aan hun leerlingen willen voorhouden, maar drukken tevens voor de Nederlandse samenleving fundamentele waarden uit.

Om leerlingen adequaat op deelname aan de Nederlandse samenleving voor te bereiden, is de minimale eis die aan scholen gesteld mag worden dat het onderwijs daarmee rekening houdt, en niet in strijd is met basiswaarden. De opdracht actief burgerschap en sociale integratie te bevorderen betekent bovendien dat scholen deze waarden uitdragen en aan de leerlingen voorhouden en voorleven.

Domeinen

Burgerschapsvorming wordt geacht leerlingen de basiskennis, vaardigheden en houding bij te brengen die nodig zijn om een actieve rol te kunnen spelen in de directe omgeving van het kind en in de samenleving. De thema's die aan moeten komen zijn onder andere democratie, grond- en mensenrechten, duurzame ontwikkeling, conflicthantering, sociale verantwoordelijkheid, gelijkwaardigheid en het omgaan met maatschappelijke diversiteit. Deze thema's zijn verdeeld over drie domeinen:

- **Democratie** - kennis over de democratische rechtstaat en politieke besluitvorming; democratisch handelen en de maatschappelijke waarden
- **Participatie** - kennis over de basiswaarden en mogelijkheden voor inspraak en vaardigheden en houdingen die nodig zijn om op school en in de samenleving actief mee te kunnen doen
- **Identiteit** - verkennen van de eigen identiteit en die van anderen; voor welke (levensbeschouwelijke) waarden sta ik en hoe maak ik die waar?
<http://www.slo.nl/primair/themas/burgerschap> (geraadpleegd op 2 mei 2012)

Aan de hand van een leerplankundig model met per domein doorlopende leerlijnen (slo.nl) dienen scholen zelf een visie op actief burgerschap en sociale integratie te ontwikkelen; Hoe gaan we dit realiseren en welke concrete doelen willen we nastreven?

Burgerschap leeft dus in de huidige samenleving en in onderwijsland, misschien wel meer dan ooit te voren. Deze aandacht voor burgerschap is noodzakelijk, stelt de Amerikaanse politicologe Meira Levinson.

BURGERSCHAP: KENNIS, VAARDIGHEDEN EN ATTITUDES

Overleg, menings- en besluitvorming ☐ een standpunt hebben ☐ opkomen voor eigen standpunt ☐ luisteren naar anderen ☐ verplaatsen in standpunt anderen ☐ debatteren ☐ argumenteren ☐ bereidheid van standpunt te veranderen ☐ compromissen sluiten ☐ loyaal aan genomen besluit ☐ rekening houden met minderheidsstandpunt ☐ kritisch denken ☐ informatie kritisch analyseren ☐ procedures en begrippen vergaderen	Omgaan met conflicten ☐ inzicht in en kennis van conflictoplossing ☐ inzicht in eigen stijl van conflictoplossing ☐ verplaatsen in positie van ander ☐ onderhandelen ☐ win-winoplossing nastreven ☐ afzien van fysiek of mentaal geweld ☐ kennis van mediatie ☐ mediatievaardigheden ☐ omgaan met boosheid in een conflict	Verantwoordelijkheid voor gemeenschap ☐ verantwoordelijkheid voor klas ☐ verantwoordelijkheid voor elkaar ☐ verantwoordelijkheid voor de school ☐ verantwoordelijkheid voor de buurt ☐ verantwoordelijkheid voor maatschappij ☐ zorgzaamheid ☐ rechtvaardigheidsgevoel ☐ participatie ☐ initiatieven nemen ☐ meepraten en meedenken ☐ aan regels houden ☐ samenwerken ☐ behulpzaamheid	Uitgaan van diversiteit ☐ tolerantie ☐ aanpassen aan andermans regels en gewoonten ☐ respect voor andere levensopvattingen en -stijlen ☐ inleven in de ander, in andere culturen, in andere levensomstandigheden ☐ constructief omgaan met vrijheid van meningsuiting, godsdienst ☐ onderscheid vooroordeel-oordeel ☐ kennis van levensbeschouwelijke stromingen	Democratische geletterdheid ☐ democratische instituties (Tweede Kamer, grondwet e.d.) ☐ democratische spelregels ☐ rechten en plichten in een democratie ☐ democratische principes (verkiezingen, achterban, vertegenwoordiging) ☐ rol van de media in democratie
Basale intrapersonlijke componenten: ☐ zelfreflectie ☐ zelfvertrouwen / positief zelfbeeld ☐ zelfsturing ☐ eigen impulsen reguleren/ zelfcontrole ☐ inzicht in effect eigen handelen op andere		Basale interpersoonlijke componenten: ☐ empathie/ jezelf kunnen en willen verplaatsen in anderen ☐ van perspectief kunnen wisselen ☐ inzicht in gedrag en beweegredenen van anderen ☐ nieuwsgierigheid / open staan voor anderen of iets nieuws ☐ je willen aanpassen aan bestaande regels		
<i>Bron: Basisschool Management, 2009, p. 20</i>				

De democratie wordt zeer kwetsbaar als er een tekort aan kennis over betrokkenheid bij de democratie ontstaat: “Als teveel burgers ongeïnteresseerd zijn, dan houden ook de democratische structuren en regels uiteindelijk geen stand.” De ‘liberal state’ is een gemeenschappelijk goed dat door de burgers

gezamenlijk onderhouden moet worden: “It depends on its stability and preservation on there being a sufficiently high percentage of citizens who behave in public and private in ways that advance democracy, toleration and non-discrimination” (Levinson, 1999, p. 43).

10.2 Democratisch tekort

Volgens Micha de Winter, hoogleraar in de pedagogiek, is de belangstelling voor burgerschap eveneens niet ten overvloede. “Tamelijk populair is het tegenwoordig om psychiatrisch klinkende etikettering toe te passen: iemand die zich antisociaal gedraagt, lijdt daarmee vrijwel zeker aan de zogenaamde antisociale persoonlijkheidsstoornis. Al deze verklaringen kunnen in bepaalde situaties voor bepaalde jeugdigen geldig zijn. Wanneer we echter de grondbeginselen en omgangsvormen van de democratische rechtsstaat als referentiekader kiezen voor de beoordeling van uitingen en gedragingen, dan zouden we wellicht moeten spreken van een *democratisch tekort*. Zo'n tekort manifesteert zich in het gedrag van de jeugdigen die daarvoor natuurlijk een eigen verantwoordelijkheid dragen, maar zeer nadrukkelijk ook, en misschien wel

in eerste instantie, in het falen van de socialiserende personen en instituties” (De Winter, 2011, p. 97). De ‘socialiserende personen en instituties’, waarvan de school er een van is, moeten dus dit tekort dus zien aan te vullen. Opvoeding en de manier waarop de maatschappij reilt en zeilt zijn immers direct aan elkaar verwant. “Die relatie werkt twee kanten op: als kinderen vanaf hun jeugd meekrijgen dat het goed en normaal is om er bij het minste of geringste op los te slaan, dan zullen ze als volwassenen hoogstwaarschijnlijk niet erg gediend zijn van het poldermodel. En wie opgroeit in een buurt waar het recht van de sterkste heerst, loopt een flinke kans om van zijn ouders te leren dat praten weinig helpt” (De Winter, 2011, p. 5).

Maar hoe is dit democratisch tekort dan ontstaan? Niet alleen Dewey, maar ook Kant, Maria Montessori en Freire zagen al een direct verband tussen politieke en sociale misstanden en de manier waarop kinderen opgevoed werden. De Duitse verlichtingsfilosoof Immanuel Kant schetste in zijn traktaat *Zum Ewigen Frieden* (1795) hoe in zijn optiek het geweld tussen naties zou moeten worden uitgebannen. De kern van zijn betoog vormt de geëmancipeerde, mondige burger. Als die het - ten opzichte van de feodale traditie van zijn tijd - meer voor het zeggen zou krijgen, dan zouden er ongetwijfeld minder oorlogen worden gevoerd, is zijn gedachte. Voor die emancipatie, en dus voor het bereiken van democratie en wereldvrede, zijn opvoeding en onderwijs essentieel. Oorlogen zijn geen natuurrampen, aldus Kant, maar een product van menselijk handelen en daarom moeten mensen leren om hun eigen verstand en moraal te gebruiken (De Winter, 2011, p. 112). Paolo Freire schreef in zijn boek *Pedagogy of the oppressed*: onderwijs en opvoeding zijn per definitie politiek van aard, altijd gekoppeld aan bepaalde maatschappelijke belangen (Freire, 1971). Onderwijs en opvoeding kunnen daarmee in principe twee kanten uitwerken: als instrument van onderdrukking, maar ook van bevrijding. Educatie, binnen en buiten het formele onderwijs, moest volgens Freire gericht zijn op kritische bewustwording, emancipatie en uiteindelijk verzet van arme en rechteloze bevolkingsgroepen. De instrumenten die hij daarvoor ontwikkelde waren behalve alfabetisering vooral dialoog en gezamenlijke kennisontwikkeling in een democratische context (De Winter, 2011, p. 113). De Winter sluit zich aan bij Kant en Freire. Burgers moeten leren consensus te vinden over omgangsvormen in het persoonlijke, sociale en maatschappelijke leven, over rechtvaardigheid, solidariteit en handhaving van normen. Dit sociale engagement ontstaat niet vanzelf, maar moet actief worden gevormd. Vanwege het algemene belang bij het opvoeden van kinderen, spreekt De Winter dan ook van ‘maatschappelijke opvoeding’ (De Winter, 2000; De Winter, 2011, p. 93). Door een dergelijke opvoeding heeft als doel dat burgers bereid zijn conflicten op te lossen door middel van dialoog en onderhandeling. Eventueel wordt een rechter ingeschakeld, maar in geen geval wordt gebruik gemaakt van geweld. In een democratie, en als gevolg van een maatschappelijke opvoeding, zijn de burgers erop gericht om conflicten tussen individuen en/of groepen op een humane, geordende en vreedzame manier op te lossen (Gutmann&Thompson, 1996; De Winter, 2011, p. 93).

Oorzaak democratisch tekort

Opvoeding en maatschappelijke misstanden houden zo gezegd verband met elkaar. Deze kennis is niet nieuw en zou dus inmiddels geïntegreerd moeten zijn in het onderwijs. Dit is echter niet het geval. De Winter licht toe: “Om allerlei redenen is het tegenwoordig in elk geval niet meer hip om opvoeding en ‘de toestand van de wereld’ met elkaar in verband te brengen. We geloven niet meer zo in maakbaarheid en als iemand het in zijn hoofd haalt om opvoeding te willen inzetten om maatschappelijke doelen te bereiken, dan wordt al gauw het stempel van naïviteit of staatsopvoeding opgeplakt. In de neoliberale cultuur is opvoeding vooral een persoonlijk project geworden” (De Winter, 2011, p. 5).

De Winter stelt echter dat opvoeding niet alleen een zaak van achter de voordeur is. Ook de samenleving moet betrokken zijn bij de opvoeding van (toekomstige) burgers. De manier van opvoeden heeft namelijk naast de uitwerking op het individu, ook effect op het sociaal functioneren van de betreffende persoon. Tegelijkertijd heeft de manier waarop de samenleving en de politiek functioneren een grote impact op de opvoeding, het onderwijs en het jeugdbeleid (De Winter, 2011, p. 19).

Het democratisch tekort is echter niet alleen te wijten aan de neoliberale opvattingen. Micha de Winter heeft in een aantal publicaties herhaaldelijk en uitgebreid aandacht besteed aan de gaten die er de afgelopen jaren zijn gevallen in het geheel van noodzakelijke voorzieningen en activiteiten gericht op de opvoeding en vorming van jeugdigen, met andere woorden in de pedagogische infrastructuur (De Winter, 2011, p. 103) Die gaten zijn ontstaan door onder andere het wegvallen van de traditionele continuïteit tussen de verschillende opvoedingscontexten waarmee kinderen te maken hebben. Familie, buurt, school, kerk en het verenigingsleven lijken als elementen niet alleen een minder prominente rol in te nemen, maar vertonen ook minder onderlinge samenhang en afstemming. De Winter heeft in zijn onderzoeken aangetoond dat veel jongeren die in achterstandswijken wonen zich vaak een nummer voelen op school, onveilig in hun buurt, alsmede onwelkom en overbodig in de samenleving. Dit heeft vervolgens een wederkerig effect op de maatschappij: “Wie zich in de samenleving onvoldoende gerespecteerd en gewaardeerd voelt, wie weinig perspectief op werk en sociale status ziet, zal zijn zelfrespect vooral

ontlenen aan de mate waarin hij in de dagelijkse leefomgeving respect kan afdwingen. Respect op straat dwing je af door het vermogen en de bereidheid om geweld te gebruiken” (De Winter, 2011, p. 103).

Opdracht voor de school

Om het tijt te keren ziet De Winter een belangrijke taak voor het onderwijs. Kinderen moeten leren begrijpen en internaliseren wat democratisch burgerschap, humaniteit en vrijheid inhoudt. “Wat betekent het om te leven in een democratische samenleving waarin je recht hebt op een eigen identiteit, maar waarin je anderen dan datzelfde recht moet gunnen? Hoe biedt je weerstand tegen het verleidelijke wij-zij denken, dat enerzijds een veilig gevoel van verbondenheid geeft, maar anderzijds het risico van dehumaniseren en uitsluiten van de ander met zich meebrengt? Of: hoe geef je gestalte aan vrijheid in je leven? Wat is belangrijk: ongestoord je gang kunnen gaan, of juist samen met anderen vorm geven aan het bestaan, bijvoorbeeld als het gaat om duurzaamheid of sociale rechtvaardigheid?” (De Winter, 2011, p.6).

Daarbij stelt Lynn Davies (2004) dat het normaal is dat kinderen conflicten hebben. Binnen democratie is dit zelfs essentieel. De democratie bestaat juist bij door de legitimiteit van verschillende perspectieven. Conflicten moeten daarom op een positieve manier tegemoet getreden worden, zodat leerlingen leren te dealen met afwijkende overtuigingen (De Winter, 2011, p. 137). Uiteraard zijn er gedragingen of houdingen die, door welke overtuiging ze dan ook worden ingegeven, volgens universele standaarden verwerpelijk zijn. De praktijk is nu vaak dat het uiten van extreme opvattingen simpelweg verboden wordt, juist uit angst voor conflict (vergelijk Van San, Sieckelink & De Winter 2010). In een democratische schoolcultuur moet het uiten van zulke opvattingen juist een plaats hebben, omdat ze daarmee ook tegengesproken kunnen worden. De school is tenslotte de plaats waar kinderen leren om zelf inzicht te krijgen in de reële problemen, conflicten en tegenstellingen waar ze elke dag mee te maken hebben.

Autoritair, permissief of autoritatief?

Maar hoe kan het onderwijs deze opdracht vormgeven? Leerlingen springen nu eenmaal voortdurend uit de band. Daar moet op gereageerd worden. Orthopedagoog Astrid Boon (*Straf/Regels*, 2009) pleit voor heldere en effectieve straffen: strafregels schrijven na schooltijd, een procedure bij ongewenst gedrag laten ondertekenen door ouders en de schorsing voor onbepaalde tijd als ultieme sanctie (NRC, 15-11-11, p. 4-5). De Winter pleit echter ook voor een positieve oriëntatie in de opvoeding. De nadruk op het beteugelen van de vrijheid van kinderen en ouders, zal op langer termijn de problemen alleen maar verergeren (De Winter, 2011, p. 7). In de opvoeding zal dus een balans gevonden moeten worden tussen begrenzing en ruimte. De Winter legt uit: “opvoeding die wordt gedomineerd door begrenzing en waarin kinderen ondersteuning en ontwikkelingsruimte krijgen, levert weliswaar gehoorzaamheid op, maar meestal weinig autonomie en kritisch sociaal engagement. En omgekeerd: als er in opvoeding veel ruimte wordt geboden maar weinig grenzen worden gesteld, dan leren kinderen daardoor zichzelf als het centrum van de wereld te zien en weinig rekening te houden met anderen (De Winter, 2011, p. 25). Waar een te autoritaire opvoeding leidt tot onvoldoende mogelijkheden voor een kind om een eigen identiteit en verantwoordelijkheidsgevoel te ontwikkelen, leidt een te permissieve houding onder meer tot grenzeloosheid en onzekerheid. De Winter pleit voor de autoritatieve manier van opvoeding, waarbij ondersteuning en monitoring in balans zijn, gecombineerd met een inductieve (redenerende) manier van corrigeren (De Winter, 2011, p. 100).

Sinds 1 februari 2008...

De verscherping van het toezicht van de inspectie op basiswaarden van Burgerschap in het onderwijs betreft:

- De school heeft een visie op de bijdrage die ze wil leveren aan bevordering van burgerschap en de integratie van de leerlingen in de samenleving.
 - De school stelt, in het verlengde van die visie, doelen.
 - De school geeft planmatig invulling aan die visie en de realisering van de doelen waarin de visie is uitgewerkt.
- Minstens twee van de onderstaande vier aandachtspunten. De school heeft een structureel aanbod op het terrein van:
- sociale competenties;
 - openheid naar de samenleving en de diversiteit die daarin aanwezig is;
 - basiswaarden en democratische rechtsstaat;
 - de school als ‘oefenplaats’ voor burgerschap en integratie.

Bron: En dan ook nog:

Burgerschapsvorming, Leo Pauw - Basisschool Management, 2009, p. 17

Berkowitch en Grych (1998) geven een aantal opvoedingsstrategieën om kinderen autonomie, kritisch sociale betrokkenheid en het rekening houden met anderen bij te brengen. Moraliteit wordt bevorderd door:

1. inductie
2. zorgzaamheid en ondersteuning
3. eisen stellen en grenzen stellen
4. sociaal-moreel gedrag voorleven
5. open democratische discussies en conflictoplossing

(De Winter, 2011, p. 101)

Enkele van deze strategieën heeft De Winter, in samenwerking met onderwijsbegeleidingsdienst Eduniek en een tiental basisscholen, toegepast op 'Democratisch Burgerschap in de basisschool'. Daarbij plaats hij wel de kanttekening dat binnen de vredeseducatie niet moet worden vergeten dat kinderen over een eigen belevingswereld beschikken en dat ze recht hebben om hun eigen keuzes te maken (De Winter, 2011, 114).

10.3 De Vreedzame School: Democratisch Burgerschap in de basisschool

De Vreedzame School is een programma waarin kinderen in theorie en praktijk de grondbeginselen van de democratische rechtsstaat oefenen (De Winter, 2011, p. 24). De klas en de school wordt als leefgemeenschap gezien, waarin kinderen kunnen werken aan sociale competenties en democratisch burgerschap: samen beslissingen nemen, conflicten oplossen, omgaan met verschillen, verantwoordelijkheid en democratische geletterdheid. De Vreedzame School bestaat uit een lessenserie. Alle groepen in de basisschool volgens iedere week een les uit deze serie. Conflictoplossing en de vereiste sociale competenties staat tijdens deze lessen centraal. De Vreedzame School wil echter meer zijn dan een methode. Ze wil een filosofie zijn waarin de kracht van het kind centraal staat.

Deelnemen aan De Vreedzame School vraagt een invoeringstraject van twee jaar waarin het team getraind wordt in leerkrachtgedrag wat past bij deze filosofie. In het eerste jaar wordt daarnaast de lessenserie ingevoerd. In het tweede jaar volgt de leerlingmediatie. Eventueel kunnen daarna de leerling-participatie en de Groepsvergadering uitgebouwd worden. Leerling-participatie vergroot de actieve betrokkenheid van de leerlingen in de school en in de Groepsvergadering wordt het democratische hart in de klas en in de school georganiseerd en krijgen de leerlingen een eigen stem.

De wekelijkse les of activiteit duurt 30-45 minuten en volgt het curriculum van De Vreedzame School, bestaande uit zes blokken:

1. Onze klas: 'verantwoordelijkheid voor de gemeenschap'. Tijdens dit blok wordt gewerkt aan een positief klimaat in de klas. Leerlingen maken afspraken over het omgaan met elkaar en bedenken daarnaast zelf taken en verantwoordelijkheden die zijn in de klas gaan uitvoeren.
2. Conflicten oplossen: In dit blok leren de leerlingen begrippen als 'conflict' en win-win-oplossing. Daarnaast oefenen hoe ze kunnen reageren op een conflict. Na de blok zijn de leerlingen zelf in staat om, met behulp van een stappenplan, zelf conflicten op te lossen.
3. Communicatie: Hierbij wordt aandacht besteed aan communicatie als de sleutel van het oplossen en voorkomen van conflicten. Aan bod komen onder andere de rol van misverstanden, het je kunnen verplaatsen in het gezichtspunt van anderen, actief luisteren, etc.
4. Gevoelens: Leerlingen leren in dit blok hun eigen gevoelens herkennen, erover vertellen, het herkennen van gevoelens van een ander en het accepteren van de gevoelens van een ander.
5. Mediation: Het begrip mediation wordt aangeboden en het stappenplan voor mediation wordt geïntroduceerd en geoefend.
6. Anders en toch samen: In dit blok staat samenwerken en het positief waarderen van verschillen centraal. (Pauw, 2010)

Aan de hand van de Veiligheidsthermometer evalueert De Vreedzame School haar resultaten en concludeert dat het programma een duidelijke toename van het gevoel van veiligheid tot gevolg heeft.

Inmiddels doen, sinds de start in 1998, zo'n 465 scholen mee met het programma van De Vreedzame School.

10.3.a De Vreedzame School: burgerschap en het pedagogisch klimaat.

Het verwezenlijken van De Vreedzame School vraagt elementaire veranderingen. Burgerschapsvorming houdt niet op bij het informeren van de leerlingen over staatsinrichting en het invullen van een stembiljet. Daarbij is de kennisaspect van burgerschap niet het moeilijkste. Het aanleren en het oefenen van vaardigheden en het stimuleren van attitudevorming is veel ingewikkelder. Het is, aldus Leo Pauw van Eduniek, een uitdaging om burgerschapsvorming in te passen in het pedagogisch klimaat van de school (Pauw, 2009-1, p. 20). Pauw wijst er daarom op dat De Vreedzame School niet alleen een lesmethode is. Als een school ervoor kiest om burgerschapsvorming te koppelen aan het pedagogische klimaat van de school, betekent dat het realiseren van een cultuur waarin kinderen democratisch burgerschap 'ervaren'. Het geven van een goede les is niet voldoende. De grondhouding van de school ten aanzien van democratie moet in alle aspecten van de school doorleefd worden: in de interactie tussen leerkrachten en leerlingen, in de manier waarop de teamleden communiceren, in de wijze waarop leiding wordt gegeven, hoe er gereageerd wordt op incidenten, ten aanzien van de ouders, etc. Voor een dergelijke cultuur- en gedragsverandering is meer nodig dan het organiseren van een kort durend project, of het invoeren van een lesmethode. Voor het veranderen van menselijk gedrag, moet er naast het aanbieden van theoretische achtergronden, ook mogelijkheden worden gecreëerd om het nieuwe gedrag te oefenen. Daarbij moeten onderliggende overtuigingen, opvattingen en attitudes mee veranderen. Dit vraagt tijd en ondersteuning van de omgeving (ouders, professionals, leeftijdgenoten, andere volwassenen). Dit proces van gedragsverandering geldt zowel voor de leerlingen als voor de leerkrachten (Pauw, 2009-2, p. 14-15).

10.3.b. De Vreedzame school en Dewey

De Vreedzame School lijkt een concrete, praktische uitwerking van de visie van Dewey. "Ik geloof dat de school het hier en nu moet representeren - het leven zo reëel en vitaal voor het kind als het leven dat hij thuis leidt, in de buurt of in de speeltuin (Berding, 2011, p. 28). Wordt deze opvatting van Dewey gerealiseerd in De Vreedzame School? Naast De Vreedzame School bestaat nu ook De Vreedzame Wijk. De Vreedzame Wijk sluit aan bij de werkwijze van de scholen: het gebruik van dezelfde begrippen, inspelen op de geleerde vaardigheden, dezelfde pedagogische aanpak, op dezelfde wijze omgaan met conflicten, etc. Het doel van De Vreedzame Wijk is om de pedagogische milieus met elkaar te verbinden zodat overal dezelfde verwachtingen worden gehanteerd en dezelfde regels en afspraken gelden. Dit lijkt in overeenstemming met Dewey: "Ik geloof dat morele opvoeding zich concentreert op de opvatting van de school als een vorm van maatschappelijk leven; dat de beste en meest diepe morele opvoeding precies wordt verkregen door de noodzaak de juiste relaties met anderen aan te gaan in een eenheid van werken en denken (Berding, 2011, p. 29).

Naast de school als democratische samenleving, dient ook de positie van de leraar langs de democratische meetlat gelegd worden. Dewey stelt: "Ik geloof dat de positie en het werk van de leraar op dezelfde basis moeten worden geïnterpreteerd. De leraar is niet in de school om bepaalde ideeën op te leggen of om bepaalde gewoonten te vormen in het kind, maar is daar om als lid van de gemeenschap de invloeden te selecteren waarmee het kind in contact komt en hem te helpen op de juiste wijze te reageren op deze invloeden (Berding, 2011, p. 29). Binnen de Vreedzame School is de positie van de leerkracht inderdaad in beweging. De Groepsvergadering geeft kinderen op De Vreedzame School een stem. Dat betekent dat een beslissing van een leerkracht niet per definitie de leidraad is. Zijn de leerlingen het niet eens met de groepsofstelling, bespreek het tijdens de Groepsvergadering! Zo kan het zijn dat een leerkracht, overtuigd door de beargumentering van de leerlingen, besluit om zijn beslissing aan te passen. Leo Pauw, projectleider van Eduniek, schrijft dat dit in een hiërarchisch ingerichte schoolorganisatie ingewikkeld zijn. Toch geeft dit leerlingen de gelegenheid om te leren dat vrijheid en inspraak verbonden is met verantwoordelijkheid en rekening houden met elkaar (Pauw, 2009, p. 15). Dus Dewey's overtuiging dat de discipline in de school moet voortkomen uit het leven van de school en niet slecht direct van de leerkracht (Berding, 2001, p. 29), wordt waargemaakt in De Vreedzame School.

Kortom, om te stimuleren dat de burgers de democratie serieus nemen en actief betrokken zijn, zijn opvoeding en onderwijs het juiste middel. Naast kennisoverdracht rond staatsinrichting, moet op scholen geoefend worden met de basiswaarden van een democratische rechtsstaat, zoals vrijheid van meningsuiting, gelijkwaardigheid, begrip voor anderen, verdraagzaamheid, autonomie en het afwijzen van onverdraagzaamheid. Deze taak van het onderwijs is vastgelegd in de wet *Actief Burgerschap en Sociale Integratie* en sinds 2006 moeten scholen verplicht invulling geven aan deze wet in kwaliteitszorg en onderwijsaanbod. De Vreedzame School is een programma waarin kinderen in theorie en praktijk de grondbeginselen van de democratische rechtsstaat oefenen. De Vreedzame School positioneert de school als democratische samenleving en dientengevolge is ook de leerkracht geacht zich langs democratische weg te bewegen. Leerlingen leren op De Vreedzame School dat vrijheid en inspraak verbonden is aan verantwoordelijkheid en rekening houden met elkaar.

Hoofdstuk 11: Visie

Nu Geweldloze Communicatie, van zijn historische oorsprong tot zijn huidige verschijning in pedagogische methoden, voor het voetlicht is geweest, vraag ik mij af hoe Geweldloze Communicatie strookt met mijn eigen levensbeschouwing. Dit hoofdstuk behandelt dan ook mijn mening wat betreft de voorgaande hoofdstukken in vergelijking met de Bijbel en mijn worldview. Kan ik mijzelf baseren op de pragmatistische pedagogiek zoals verwoord door Dewey? Hoe verhoud mijn Godsbeeld zich met het gedachtegoed van Dewey? Hoe zie ik mijzelf in verhouding tot de principes waarop Rosenberg zijn Levenverrijkend Onderwijs baseert? Wat betekend dit voor het *Effectief Luisteren Naar Kinderen*? Wat vind ik van macht en gezag? Om een antwoord te vinden op voorgaande vragen, wordt de theorie van Dewey, Rogers, Rosenberg en Gordon vergeleken met de Bijbel. Daarnaast worden visies van pedagogen en deskundigen die zich eveneens baseren op het Woord van God beschreven. Wat vinden zij van dergelijke opvattingen? Ik hoop zo een afgewogen standpunt in te kunnen nemen ten aanzien van Geweldloze Communicatie.

In dit hoofdstuk komen de volgende punten aan bod:

1. God
2. Religie en wetenschap
3. Het moraal
4. De pedagogische opdracht
5. Macht en gezag
6. Democratie in het onderwijs
7. Mijn gevoelens
8. Mijn behoeften

11.1 God

In Dewey's pragmatistische opinie bestaan er geen vaste archimedische punten zoals natuur, mensen, God, bewustzijn en cultuur. Dewey wijst alles wat statisch is af, dus ook de 'Ik zal zijn die Ik zijn zal' (Exodus 3:14 NBV), de schepper van hemel en aarde. De transcendente en tegelijkertijd immanente God wordt door Dewey niet erkent. In tegenstelling tot de visie vanuit het christendom, God als innerlijke drijvende kracht die de hele schepping beïnvloedt, stelt Dewey dat de mens van nature dynamisch reageert op stimuli uit de omgeving. De mens is een actief, sociaal en vooral intelligent wezen en hoeft niet door een externe factor tot ontwikkeling aangezet te worden. Dewey's opvattingen komen dan ook niet overeen met termen als "menselijke imperfectie" als gevolg van de erfzonde. Volgens de christelijke leer is ieder mens belast met zonde sinds de zondeval in het paradijs. Vrijwel alle christelijke kerken onderschrijven dit geloofsartikel.

Het is dan ook niet verwonderlijk dat de Nederlandse pedagoog M. J. Langeveld in een *in memoriam*, in het jaar van Dewey's overlijden, schrijft: "Zijn waardeleer was uitermate simplistisch en alleen de zekerheid van Dewey's fatsoen en een welgezinde liberale wereld als achtergrond, maken zijn denken in dat opzicht ongevaarlijk. Wij Europeanen hebben in hem sterk gemist de dragende, vaste grond ener wereldschouwing, wier grondslagen gelegd waren op een niveau dat alleen de gelovige mens toegankelijk is. Maar dat betekent geen twijfel aan zijn ernst en onbaatzuchtigheid" (Langeveld, 1952, p. 202).

Inderdaad, Dewey's opvattingen missen een 'dragende, vaste grond'. Hoewel ik me aangetrokken voel tot de visie van Dewey op democratie en de consequenties van democratie voor het onderwijs, geloof ik in een God die zich onderscheidt van de schepping en gelijktijdig onlosmakelijk met deze schepping verbonden is. Met Dewey constateer ik dat de menselijke intelligentie een prachtig instrument is. Deze

Genesis 1: 26-31

26 God zei: 'Laten wij mensen maken die ons evenbeeld zijn, die op ons lijken; zij moeten heerschappij voeren over de vissen van de zee en de vogels van de hemel, over het vee, over de hele aarde en over alles wat daarop rondkruipt.' 27 God schiep de mens als zijn evenbeeld, als evenbeeld van God schiep hij hem, mannelijk en vrouwelijk schiep hij de mensen. 28 Hij zegende hen en zei tegen hen: 'Wees vruchtbaar en word talrijk, bevolk de aarde en breng haar onder je gezag: heers over de vissen van de zee, over de vogels van de hemel en over alle dieren die op de aarde rondkruipen.' 29 Ook zei God: 'Hierbij geef ik jullie alle zaaddragende planten en alle vruchtbomen op de aarde; dat zal jullie voedsel zijn. 30 Aan de dieren die in het wild leven, aan de vogels van de hemel en aan de levende wezens die op de aarde rondkruipen, geef ik de groene planten tot voedsel.' En zo gebeurde het. 31 God keek naar alles wat hij had gemaakt en zag dat het zeer goed was. Het werd avond en het werd morgen. De zesde dag.
NBV

intelligente is echter een gift is die de Schepper aan zijn schepping heeft meegegeven. De menselijke actie (denken, voelen en handelen) is onlosmakelijk verbonden met de scheppende kracht God. Deze kracht uit zich in de specifieke talenten die de mens heeft ontvangen. Door de zondeval is het menselijk handelen niet volmaakt en ten tijde van dit aardse bestaan zal het menselijk handelen nooit volmaakt worden. Tegelijkertijd is de bijbelse opdracht om rentmeester te zijn op deze aarde, zoals beschreven in Genesis 1:26. Na de zondeval was de aarde niet meer perfect, maar deze opdracht is nooit ingetrokken. Vanwege onze imperfecte staat hoeven we dus niet bij de pakken neer te zitten en mogen we naar beste kunnen handelen en ambitieus zijn in het vervullen van onze opdracht, zoals blijkt uit de inspirerende tekst uit de bergrede (Mattheüs 5:3-9): nederigheid, zachtmoedigheid, gerechtigheid, barmhartigheid, zuiverheid en vrede...

11.2 Religie en wetenschap

Ten aanzien van religie stelt Dewey: 'Religies zijn achterhaald. De historische religies reflecteerden van oorsprong de gangbare sociale cultuur, en religieuze geloofsopvattingen en leefregels zijn altijd gerelateerd aan de bestaande sociale situatie. (...) De oude bovennatuurlijke religies verschaften de mensen een verklaring en een manier van handelen zodat ze zich tevreden konden stellen met het ongewone. Iedere religie is een functionele constructie van ideeën en gewoonten die corresponderen met de sociale behoeften. De verklaringen en leefregels zijn echter overtuiging geworden met de toename van wetenschappelijke kennis, ze hebben hun functie vervuld en kunnen nu dus afgeschaft worden. Het geloof in het transcendente is tegenwoordig in strijd met de wetenschappelijke verklaringen' (Rosenhow, 1997, p. 429). De werkelijkheid is nu dus te verklaren aan de hand van de wetenschap. Het religieuze is wat Dewey betreft dan ook niet meer dan het verbeelden van idealen en deze verbeelding stimuleert de mens om

Mattheüs 5: 3-9

3 Gelukkig wie nederig van hart zijn,
want voor hen is het koninkrijk van de hemel.
4 Gelukkig de treurenden,
want zij zullen getroost worden.
5 Gelukkig de zachtmoedigen,
want zij zullen het land bezitten.
6 Gelukkig wie honger en dorsten naar gerechtigheid,
want zij zullen verzadigd worden.
7 Gelukkig de barmhartigen,
want zij zullen barmhartigheid ondervinden.
8 Gelukkig wie zuiver van hart zijn,
want zij zullen God zien.
9 Gelukkig de vredetochters,
want zij zullen kinderen van God genoemd worden.

NBV

deze idealen te willen realiseren. Door het op 'aards niveau' verklaren en invullen van religiositeit schiet Dewey mijns inziens echter tekort. Wetenschap kan die behoefte aan een verticale dimensie in het leven nooit vervangen. Herman van Praag, emeritus hoogleraar psychiatrie, schrijft dat religiositeit diep en solide verankerd ligt in de menselijke geest. "Religiositeit verwijst naar een persoonlijkheidstrek, één die deels erfelijk is vastgelegd: de ontvankelijkheid voor en behoefte aan religieuze ervaringen en overwegingen. Religiositeit is geen zeldzaamheid. Het verschijnsel manifesteert zich in een meerderheid van de bevolking, ook in het Westen, zij het in individueel wisselende mate. Dat toont epidemiologisch onderzoek aan (Van Praag, 2011).

Religiositeit is de grondslag van religie. Religie geeft vorm en inhoud aan de behoefte tot de verticale dimensie, het 'omhoog denken'. Religie is in dit opzicht een gecodificeerde en gestructureerde vorm van religiositeit, aldus Van Praag. Uiteraard zijn tegen religie rationele, al dan niet wetenschappelijke, argumenten te vinden. Die tasten het fundament, religiositeit evenwel niet aan. "De mens bestaat uit meer dan verstand. Zijn doen en laten wordt niet uitsluitend, zelfs niet in hoofdzaak, gestuurd door verstand. De ziel omvat talrijke irrationele, emotionele bestanddelen die ons weten, en daarmee ons gedrag en onze beslissingen beïnvloeden. Het weten, het verstand kan daar niet omheen. Ook onze irrationaliteit vraagt om bevrediging. Stáát op bevrediging. Het eist zijn plaats op en oefent een krachtige invloed uit op onze ratio (Van Praag, 2011). Van Praag vervolgt dat het verstand niet 'per se zalmakend' is, het kent doodlopende paden, kronkelwegen en dwaalwegen. Irrationaliteit hoeft daarentegen niet destructief te zijn. "Religiositeit hoort thuis in het irrationele domein van de ziel. Dat schept behoeften die niet weg te denken zijn uit de menselijke conditie, en niet weg te krijgen (Van Praag, 2011).

Religiositeit is volgens mij dus een niet te negeren aspect van het menselijk leven. Dit bewijst dat God zich aan ons manifesteert, onder andere door behoefte aan vorm en invulling aan religiositeit te creëren. Religies kunnen hoe dan ook niet vervangen worden door de wetenschap. Daarnaast kan de behoefte aan religiositeit kan niet puur en alleen horizontaal worden ingevuld. Hoewel vervolgens over de vorm en inhoud van religie valt te twisten, uit die behoefte aan religiositeit zich in diverse religies. Deze religies hebben hoe dan ook invloed op de samenleving. Mensen ontleen aan religies niet alleen zingeving of verklaringen over het ontstaan van de kosmos, religie geeft ook waarden en normen voor het samen leven. Dewey en ik zijn eens wat betreft het nut van religie voor de waarden en normen, maar verschillen van mening over het verticale aspect van religiositeit.

15Wees niet partijdig wanneer je rechtspreekt. Trek onaanzienlijken niet voor en zie machthebbers niet naar de ogen. Spreek rechtvaardig recht over je naasten. **16**Breng het leven van een ander niet in gevaar door lasterpraat over hem rond te strooien. Ik ben de HEER.

Lev. 19:15,16
NBV

11.3 Het moraal

Hoe zit het dan met de waarden en normen in de bijbel? Van Praag gaat in op de vraag wat de Hebreeuwse Bijbel de mensen biedt ten aanzien van sociaal gedrag. De Bijbel geeft een uitgebreide wetgeving met civiele, religieuze en ethische componenten. Hoewel in Mesopotamië ten tijde van het derde en tweede millennium voor de gewone jaartelling al juridische codes bestonden, gaf de bijbelse codex juist een ethische regelgeving: iedereen heeft gelijke rechten, iedereen is voor de wet gelijk. Status en antecedenten zijn niet de norm. Niemand, zelfs geen keizer of koning, staat boven de wet van God. Daarbij moeten armen, wezen, weduwen, daklozen en zieken worden bijgestaan. Niet vanuit liefdadigheid, maar als een religieuze plicht. Van een naaste die tot armoede vervalt en geld leent, mag geen rente gevraagd worden. Als hij zich, om z'n schulden af te betalen, als slaaf verkoopt, moet hij na zes jaar worden vrijgelaten. De slaaf krijgt geen slavenbehandeling, maar wordt gezien als loonarbeider of vreemdeling die bij je woont. Een slaaf is geen rechteloos ding, maar heeft recht op een menswaardig bestaan. Aldus besliste God, "want alle Israëlieten horen mij toe" (Van Praag, 2011).

Hetzelfde geldt voor het land Kanaän: de Israëlieten mogen het beheren. God heeft iedere stam, clan, familie zijn deel gegeven. Het convenant legt hebzucht en zelfverrijking aan banden. Land dat men heeft moeten verkopen, moet na vijftig jaar aan de oorspronkelijke eigenaar worden terug gegeven. Zo voorkomen de Israëlieten een tweedeling in hun agrarische maatschappij : grootgrondbezitters aan de ene kant, permanente armoedzaaiers aan de andere. De wet beschermt humaniteit meer dan eigendom. De rechtspraak vindt, volgens de bijbelse wetgeving, plaats door middel van evenredigheid. Volgens de lex talionis dienden delict en strafmaat in verhouding te zijn (Van Praag, 2011). Wraak nemen is dus niet im sprache.

God gaf het volk daarnaast de Tien Geboden. Deze zijn niet voorwaardelijk gesteld - als je dit doet zal dat het gevolg zijn - maar dwingend: "Gij zult niet". In een maatschappij zoals God voor ogen staat, mogen deze dingen niet gebeuren. Onder geen enkele voorwaarde. Het was Zijn intentie, zo denk ik, de maatschappij te transformeren tot een morele gemeenschap. De regelgeving werd aan het hele volk gepresenteerd, niet aan één mens, niet aan Mozes alleen. Niet een koning, maar God zelf gaf deze wet door en het volk aanvaardde dat (Van Praag, 2011). Het volgen van de Bijbelse wetgeving is daarmee niet alleen een uiting van goed burgerschap, maar een religieuze plicht. Liefde voor God zou zich moeten manifesteren in een fatsoenlijk leven.

Niet zozeer in rituele vroomheid en ritueel geloof. De plichten tegenover God vallen dan ook grotendeels samen met plichten jegens de medemens. Religieus humanisme in zuivere vorm (Van Praag 2011). Mattheüs 22 geeft hier een expliciet voorbeeld van in de verzen 36 tot en met 40. Burgerschapsvorming is in deze context een plicht. Scholen met een 'C' op de gevel moeten deze opdracht dan ook bijzonder serieus nemen. De opdracht van de wet is overigens voor iedereen: *13 Niet wie de wet slechts aanhoort zal voor God rechtvaardig zijn, maar wie de wet naleeft. 14 Wanneer namelijk heidenen, die de wet niet*

36 'Meester, wat is het grootste gebod in de wet?' **37** Hij antwoordde: 'Heb de Heer, uw God, lief met heel uw hart en met heel uw ziel en met heel uw verstand. **38** Dat is het grootste en eerste gebod. **39** Het tweede is daaraan gelijk: heb uw naaste lief als uzelf. **40** Deze twee geboden zijn de grondslag van alles wat er in de Wet en de Profeten staat.'

Mattheüs 22: 36-40
NBV

hebben, de wet van nature naleven, dan zijn ze zichzelf tot wet, ook al hebben ze hem niet. 15 Ze bewijzen door hun daden dat wat de wet eist in hun hart geschreven staat; en hun geweten bevestigt dit, omdat ze zichzelf met hun gedachten beschuldigen of vrijpleiten. (Romeinen 2, NBV)

De Bijbel geeft de mensheid dus een moraalcode vandaag de dag nog actueel is in de Westerse samenleving. Het stelt namelijk een maatschappij in het vooruitzicht gebaseerd op de overtuiging dat, *all men are created equal*, zoals de Amerikaanse president Abraham Lincoln het heeft genoemd. Een maatschappij niet gebaseerd op macht maar op consensus, waarin de zwakken zich gesteund zouden weten door staat en medeburger (Van Praag, 2011). De Bijbelse moraal kan volgens mij dus ingepast worden in de democratische samenleving.

Ik vraag me overigens wel af in welk licht de oorlogen en andere gewelddadigheden in het Oude Testament gezien worden. En is het toepassen van geweld sinds het Nieuwe Testament veranderd? Veel passages uit de Bijbel die betrekking hebben op het uitroeien van bepaalde bevolkingsgroepen lijken nogal in strijd met het volkenrecht zoals ik daarmee vandaag de dag bekend ben. Ik begrijp het geweld niet. Maar Gods daden zijn inderdaad nooit geheel te doorgronden. Dr. M. J. Paul (2006) doet een poging het geweld in het Oude Testament te belichten. Hij stelt dat de oorlogen en ter dood veroordelingen in het O.T. allen godsdienstig gemotiveerd zijn. Daarbij wijst hij erop dat de ban in Israël nooit een algemene opdracht geweest is om de hele heidense, ongelovige wereld voor God te veroveren en alle heidenen uit te roeien. Daarbij schetst hij de mogelijkheid dat de afgodendienst van de Kanaänieten sterk occult belast kan zijn geweest, wat mogelijk een verklaring van de vernietigende straf kan zijn. Hij vervolgt dat het van belang is dat ook de opdracht tot het doden van de Kanaänieten slechts eenmalig is, namelijk bij de intocht van het beloofde land. Wanneer het volk Israël eenmaal veilig woont in het land en het koningschap gevestigd is, valt de nadruk op de positieve omgang met vreemdelingen. Ook na deze uitleg blijven nog steeds enorme vraagtekens bij gewelddadige acties zoals beschreven in het O.T. Ik denk echter dat de Tien-geboden in deze de overhand hebben en ik het 'waarom' van alle onverklaarbare zaken in dit geval achter me kan laten. Een opdracht is luid en duidelijk en verheven boven alle twijfel: 'Gij zult niet doden!'.

Jozua 6: 16-19

16 'Schreeuw, want de HEER heeft u Jericho in handen gegeven! 17 Maar op de stad en alles wat erin is rust de ban van de HEER: ze is onvoorwaardelijk aan de HEER gewijd en moet vernietigd worden. Alleen de hoer Rachab mag in leven blijven, samen met iedereen die bij haar in huis is, want zij heeft onze verkenners een schuilplaats gegeven. 18 Maar denk eraan dat op al het andere een ban rust. Dus vernietig de stad maar maak niets buit, zodat u niet Israëls eigen kamp aan de vernietiging prijsgeeft en Israël in het ongeluk stort. 19 Al het zilver en goud en alle voorwerpen van koper, brons en ijzer zijn aan de HEER gewijd; alles gaat naar de schatkamer van de HEER.'

NBV

Dr. Sam Janse stelt in zijn boek *De tegenstem van Jezus. Over geweld in het Nieuwe Testament* dat het godsbeeld in het Nieuwe Testament net zo gewelddadig is als in het Oude Testament, maar dat de evangelisten of apostelen nergens oproepen tot geweld om het geloof in de Messias Jezus te verbreiden of het Koninkrijk van God te realiseren. Janse gaat er van uit dat deze verandering met betrekking tot geweld te maken heeft met de tegenstem van Jezus.

Kan het verschil tussen het Oude Testament en het Nieuwe Testament dus verklaard worden door het verschuiven van geweld van de mens naar God zelf (Janse, 2006, 23-24). Betekend dit dat het inzicht is doorgebroken dat geweld ter wille van Gods Koninkrijk alleen bij God zelf in goede handen is en dat God dit geweld uitstelt tot Zijn laatste oordeel? Wie zal het zeggen... Leviticus 19:18 valt echter niet te negeren: 'Heb uw naaste lief als uzelf!'

11.4 De pedagogische opdracht

Hoewel Dewey het bestaan van en de behoefte aan God ontkent, herken ik me wel in zijn visie op de 'democratic way of life'. Dewey stelt dat het intelligent handelen pas optimaal functioneert in een situatie die 'democratisch' is; een situatie waarin enerzijds zoveel mogelijk verschillende ideeën, opvattingen, belangen en waarden naast elkaar kunnen bestaan en waar anderzijds sprake is van vrij verkeer tussen de verschillende groepen en individuen en hun verschillende ideeën,

Heb uw naaste lief als uzelf.
Lev. 19:18

opvattingen, belangen en waarden” (Dewey, 1916a; MW9: p. 89 - Miedema, 2000, p. 333).. Dewey en ik verschillen van mening over de herkomst van ‘intelligent handelen’, maar de door Dewey geschetste voorwaarden om tot dit intelligent handelen te komen en dit vervolgens te ontwikkelen, zijn relevant.

“Een waarachtige democratisch geloof in vrede is het geloof dat de mogelijkheid om meningsverschillen, controverses en conflicten te zien als gezamenlijke ondernemingen waarin beide partijen leren door de ander de kans te geven zich uit te drukken, in plaats van dat één partij overwint door gewelddadige onderdrukking van de ander - een onderdrukking die niet minder gewelddadig is wanneer zij plaatsvindt door psychologische middelen als belachelijk maken of intimidatie. Het samenwerken door verschillen een kans te geven zich te uiten vanuit het geloof dat de uitdrukking van verschil niet alleen het recht van anderen is maar ook een manier om de eigen levenservaring te verrijken, is inherent aan de democratische, persoonlijke manier van leven (Berding, 2011, p. 224).

Gebaseerd op de Bijbel kan dit als volgt geformuleerd worden: Het is een (goddelijke) opdracht voor ieder mens om de mogelijkheid om meningsverschillen, controverses en conflicten te zien als gezamenlijke ondernemingen waarin beide partijen leren door de ander een kans te geven zich uit te drukken, in plaats van dat één partij overwint door gewelddadige onderdrukking van de ander. Het samenwerken door verschillen te uiten vanuit het geloof dat alle mensen gelijkwaardig aan elkaar zijn, zodat het uitdrukken van verschillen niet alleen een recht van anderen is maar ook een manier om de schepping van God te eren.

Consensus, geweldloosheid, samenwerking..., dit alles sluit naadloos aan bij democratie. Dewey en de Bijbel hebben dus overeenkomsten en streven een zelfde situatie na. Dewey's uitwerking van de begrippen participatie en democratie, zoals concreet gemaakt in De Vreedzame School, zijn dan ook bruikbare aanknopingspunten om een democratische samenleving vorm te geven. De toevoeging van de verticale dimensie zal een dergelijke school tenslotte nog rijker en meer waardevol maken.

Efeze 6. *‘Gij kinderen, zijt uw ouders gehoorzaam in de Heer; want dat is recht.(...) En gij vaders, verwek uw kinderen niet tot toorn, maar voedt hen op in de lering en vermaning des Heeren’.*

Dewey stelt dat een democratie een type opvoeding moet hebben dat aan individuen een persoonlijk belang verschaft in sociale relaties en sturing en de mentale gewoonten die leiden tot ordelijke maatschappelijke veranderingen (Berding, 2011, p. 211). Terugdenkend aan Berkowitch en Grych (1998) en hun opvoedingsstrategieën om moraliteit te bevorderen, kan een dergelijke opvoeding dus alleen vormgegeven kan worden door het voorleven van sociaal-moreel gedrag, zorgzaamheid en ondersteuning ten aanzien van de leerlingen, waar nodig grenzen stellen, ruimte bieden aan conflictoplossing en open democratische discussies en inductie. Immers, goed voorbeeld doet volgen (en een slecht voorbeeld ook!). Dit blijkt uit Efeziërs 4, vers 31 en 32: *Alle bitterheid, en toorn, en gramschap, en geroep, en laster zij van u geweerd, met alle boosheid; Maar zijt jegens elkander goedertieren, barmhartig, vergevende elkander, gelijk ook God in*

Christus u vergeven heeft. Deze Bijbelse opdracht is klip en klaar. Paulus geeft daarnaast concrete aanwijzingen omtrent de omgang tussen ouders en kinderen in Efeze 6. *‘Gij kinderen, zijt uw ouders gehoorzaam in de Heer; want dat is recht.(...) En gij vaders, verwek uw kinderen niet tot toorn, maar voedt hen op in de lering en vermaning des Heeren’.* Paulus haakt aan bij het 5e gebod, wanneer hij de kinderen oproept tot gehoorzaamheid. Tegelijk moet dat respect de ouder als het ware ook toekomen door diens levenwandel. Een ouder kan niet een grillige dictator zijn onder het mom van gezagsdrager. Maar hoe kan ik opvoeden in goedertierenheid, barmhartigheid en vergeving, zonder het kind tot toorn te verwekken? Deze opdracht vraagt om een pedagogische benadering die zich eveneens baseert op vergelijkbare waarden. De pedagogiek van Dewey is een dergelijk benadering. De praktische uitwerking van Rosenberg en Gordon eveneens.

In mijn opinie is Dewey dus een inspiratiebron op het gebied van de pedagogiek. Ook Wielenga, hoogleraar onderwijsdidactiek aan de Vrije Universiteit Amsterdam, had moeite met Dewey's afwijzing van het christelijke openbaringsbegrip. Toch stelt Wielenga dat Dewey's didactische opvattingen heel bruikbaar zijn. Volgens Wielenga kunnen deze dienen als uitgangspunten voor een organische didactiek die alle aspecten van de schoolactiviteit, de doelstellingen, de leerstof en de methodiek omvat. Wielenga gebruikte Dewey's ideeën dan ook tijdens opfriscursussen voor duizenden leerkrachten die werkzaam waren in het lager onderwijs (Berding, 2007, p. 99).

Om vanwege Dewey's (eigenlijk niet bestaande) godsbeeld en mensbeeld, zijn inzichten over pedagogiek links te laten liggen, is dan ook het kind met het badwater weggooien. Dewey ontbeert echter een concrete, pragmatische uitwerking van zijn ideeën over pedagogiek. Carl Rogers heeft, weliswaar in een meer individualistische benadering, de helpende relatie gestalte proberen te geven. De helpende relatie van Rogers staat aan het begin van Rosenbergs *Geweldloze Communicatie* en Gordon's methode *Effectief luisteren naar kinderen*.

11.5 Macht en gezag

Hoe zit het dan met macht en gezag? Gordon's weergave van de reactiemechanismen (zie 9.6) op macht overtuigen mij van de effecten van macht. 'Omdat ik het zeg' en 'Het is voor je eigen bestwil' horen niet thuis in een constructieve pedagogische benadering. De term gezag is daarentegen niet direct verwerpelijk. Hoewel het woord 'gezag' niet letterlijk voorkomt in de Bijbel, komt het als thema wel diverse keren terug, stelt Elma Nobel - Buijs in DRS (2008). Gezag is dan geen synoniem voor macht. Gezag is herleid van 'zeggen'. Het betekent letterlijk: 'het voor het zeggen hebben'. Deze verklaring van gezag heeft dus alles te maken met communicatie. Degene die het voor het zeggen heeft - degene die communiceert. Inderdaad, zo gesteld geeft het verstrekken van informatie invloed. Terwijl macht refereert aan dwang en onderdrukking, is gezag verbonden met communicatie. Deze benadering sluit aan bij Gordon. Hij stelt immers dat wanneer opvoeders kinderen vertellen wat hun gevoelens zijn met betrekking tot bepaald gedrag, ze bezig zijn invloed uit te oefenen. Kinderen accepteren deze invloed naarmate ze de opvoeders meer gezag toekennen. Opvoeders hebben meer gezag naarmate ze minder macht, beloningen en straffen gebruiken (Gordon, 2012, p. 158). De opvoeder kan gezag dus verkrijgen door middel van zijn houding ten opzichte van kinderen. Als de opvoeder gezag echter wil afdwingen door zich autoritair te laten gelden, is dat geen gezag maar macht. Macht is dan ook ineffectief en leidt ons af van de Liefde van God, terwijl gezag juist de invulling van deze Liefde is.

11.6 Democratie in het onderwijs

Binnen het traditionele, degelijke onderwijs is gezag geen exotisch woord. Hoewel de autoritaire en de democratische leerkracht elkaar waarschijnlijk nog wel kunnen vinden in de definitie van gezag, kan de onderwijspraktijk enorm verschillen. Ik voel mij zelf behoorlijk comfortabel met het autoritaire onderwijs omdat ik dit zelf jarenlang genoten heb. Ik ben niet anders gewend en vanuit die ervaring ben ik geneigd hetzelfde pad te kiezen. De autoritaire leerkracht heeft ogenschijnlijk zijn zaakjes goed voor elkaar. Hij maakt de dienst uit, de kinderen passen zich aan en hoeven niet al te veel zélf na te denken. Er wordt klassikaal gewerkt en het gaat voornamelijk om de prestaties. De kinderen hebben vooral geleerd hun mond te houden en 'braaf' te zijn. Maar, zo waarschuwt Jacques Vriens als ervaringsdeskundige, vraag niet wat er zich onderhuids kan afspelen in een dergelijke groep. Vaak is er sprake van pesterijen, discriminatie en ruzie - en dit leidt tot kinderen die iedere dag met lood in hun schoenen de school binnengaan omdat ze bang of ongelukkig zijn. Want in de klas lijkt alles rustig, maar om de hoek van de school worden ze opgewacht en geschopt en geslagen. Komt de leerkracht daar achter, dan volgt straf voor de boosdoeners en daarmee is de kous af, want een autoritaire leerkracht denkt uitsluitend in termen van straffen en belonen (Sluijter, 2012). Hier heb ik als basisschoolleerling ook het nodige in meegemaakt. Hoewel ik niet twijfel aan de goede wil van mijn meesters en juffen, heerste op het schoolplein toch het recht van de sterkste. Vriens wijst vervolgens op het verschil tussen de autoritaire leerkracht en de democratische leerkracht: " Een democratische leerkracht is zich bewust van zijn rol als opvoeder en wil geen schijndiscipline of neptolerantie in zijn klas. Democratisch burger wordt je niet vanzelf. Daar zitten heel wat uren meesterschap in" (Sluijter, 2012). Vriens pleit dan ook om kinderen de ruimte te geven om zelf na te denken en te ontdekken. Kinderen krijgen zo de kans te ontdekken waar hun talenten liggen en dit geeft hen zelfvertrouwen. Vanuit dit zelfvertrouwen kan het kind leren omgaan met agressie en frustraties. De leerkracht met een democratische gezindheid laat daarbij zien dat iets wat anders is, niet direct raar, gevaarlijk of dom is. Onwetendheid is immers een voedingsbodem voor vooroordelen, aldus Vriens. Dit pleidooi van een rasechte meester is een glashelder argument voor Geweldloos Communiceren en een aanvulling op de theoretische benadering van denkers zoals Dewey, Rogers, Gordon en Rosenberg. De school moet de plek moeten zijn waar democratie geoefend kan worden door de manier waarop groot en klein met elkaar omgaat. Democratie is niet vanzelfsprekend. Mensen moeten leren om tot consensus te komen, leren om oog te hebben voor elkaar en degene die hulp nodig heeft een helpende hand te reiken. De leerkracht heeft in dit alles een voorbeeldfunctie en zal zijn handel en wandel hierop moeten grondvesten.

11.7 Mijn gevoel

Dan rest mij tenslotte het delen van mijn gevoelens en behoeften, element twee en drie uit het model. Geweldloze Communicatie. Ik herken mij in Justine Mol, zoals zij vaststelt in haar boek *Geweldig communiceren met jongeren* dat zij als voorstander van Geweldloze Communicatie haar lezers wil overreden om haar visie over te nemen. Ik constateer dat ik in dit hoofdstuk de neiging moet onderdrukken om de lezer van mijn gelijk te overtuigen. Ik zou willen dat de lezer naar mij luistert en na het lezen van dit onderzoek zijn manier van communiceren afstemt op Geweldloze Communicatie, want ... Hier zou ik u willen voorzien van argumenten voor Geweldloze Communicatie en argumenten tegen de traditionele communicatie die zich baseert om hiërarchie. Ik ben mij ervan bewust dat wanneer ik spreek van 'autoritair onderwijs' en aanverwante benamingen, ik generaliseer en het gevaar van polarisatie ligt hier op de loer. Ik creëer op deze manier afstand tussen mijn visie en u wanneer u een andere mening bent toegedaan. Denkend aan Pat Patfoort en haar visie op argumenten en funderingen besluit ik dan ook om in dit hoofdstuk mijn behoeften met u te delen, zodat polariteit voorkomen wordt en de situatie gevoed wordt met een diversiteit aan informatie. Ik zal u vertellen wat ik voel (het tweede element uit het model Geweldloze Communicatie) en waar ik behoefte aan heb (het derde element). Allereerst voel ik me bezorgd. Vanuit mijn ervaring als leerling in het primair en het voortgezet onderwijs en als stagiaire leraar basisonderwijs voel ik me bezorgd als ik zie hoe destructief relaties tussen leerkracht en leerling en leerlingen onderling kunnen zijn. Daarbij denk ik onder andere aan bang zijn voor pesten, pestgedrag, bang zijn voor het oordeel van de juf of meester en niet meer naar school durven. Diezelfde leerlingen komen terecht in de maatschappij waar ik onderdeel van uitmaak en ik voel me gefrustreerd als ik me bedenk dat deze leerlingen het gedrag wat zij hebben ontwikkeld op school, doorzetten in hun verdere participatie in de samenleving. Verder voel ik me ongeduldig en dat maakt dat ik me stellig wil uitdrukken en wil generaliseren, zodat de lezer sneller overtuigd raakt van mijn gelijk. Echter, ik weet dat overdrijven en generaliseren juist averechts werkt en het is niet mijn bedoeling om mijn gelijk te halen.

11.8 Mijn behoeften

'Alles wat we zeggen of doen, is een poging om een behoefte te vervullen', aldus Justine Mol (Mol-1, 2010, p. 42). Zo gesteld vraag ik me af welke behoeften ik probeer te vervullen door me stellig en generaliserend uit te drukken. Allereerst heb ik behoefte om gehoord te worden in de alternatieve aanpak die ik voorstel. Verder heb ik behoefte aan betekenis: ik wil bijdragen aan meer vrede in de wereld. In mijn rol als leerkracht en als burger heb ik behoefte aan vaardigheden om bij te dragen aan vrede. Tegelijkertijd heb ik dus ook behoefte aan vrede en rust, zowel voor mezelf als voor alle mensen. Deze behoeften zijn mijn motor in het onderzoek dat voor u ligt. Dit verslag bevat mijn zoektocht naar de manier waarop ik genoemde behoeften kan vervullen. Daarvoor heb ik behoefte aan kennis over de actuele situatie en behoefte aan kennis over de voorgestelde situatie wanneer ik geweldloos communiceer. Zoals ik al beschreef aan het begin van dit hoofdstuk, ik heb ook behoefte aan religiositeit en aan 'verticaal denken'. Hoewel ik geloof dat deze behoefte aan religie niet vanuit mijzelf komt, maar een gift is van de Schepper, voel ik vanuit de invulling van deze behoefte aan religiositeit een religieuze plicht om de bijbelse wetgeving te volgen. De Tien-geboden voorzien mij in deze behoefte van een overduidelijk en veilig kader.

Hoewel ik in dit hoofdstuk argumenten voor Geweldloze Communicatie heb verzameld, heb ik in deze laatste twee alinea's dit onderzoek tevens willen voorzien van een fundament zodat dit onderzoek kan bijdragen aan het vervullen van mijn behoeften. Wanneer ik dit schrijf valt mij op hoe ingeslepen patronen van communicatie zijn: ik schrijf over Geweldloze Communicatie maar zou het liefste met groot geschut een ieder voortaan willen verplichten om op een dergelijke manier uiting te geven aan zijn ideeën. Ik zou de ander willen veranderen tot een perfecte pedagoog. Maar het doel heiligt niet alle middelen. Zeker niet als het middel tegelijkertijd het doel is.

Mijn conclusie is dat Geweldloze Communicatie, of een aanverwante interpretatie, mij in mijn behoeften voorziet. Ik kan deze praktische uitwerkingen verenigen met mijn levensbeschouwing en ze inzetten om actief en betrokken te zijn in de democratische samenleving. Ik ben het niet eens met stellingen van Dewey ten aanzien van God en religie, maar zijn visie op democratie heeft wat mij betreft daarmee niet afgedaan. Als leerkracht geeft Geweldloze Communicatie mij handen en voeten aan de Bijbelse pedagogische opdracht om kinderen voor te leven in vrede en naastenliefde en hen te ondersteunen in hun communicatieve ontwikkeling.

Hoofdstuk 12: Onderzoeksdesign praktijkonderzoek

Dit hoofdstuk bevat de onderzoeksvraag van dit praktijkonderzoek, de deelvragen, de hypothese, het doel van dit onderzoek en de onderzoeksmethode.

12.1 Onderzoeksvraag

Welke communicatie wordt ingezet bij gedragsmodificatie in de bovenbouw van het primair onderwijs en kan Geweldloze Communicatie hier een aanvulling op zijn?

12.2 Deelvragen

1. Welke communicatie wordt geadviseerd met betrekking tot gedragsmodificatie?
 - a. Hoe ervaren de bovenbouwleerlingen (gr. 7/8) de communicatie rond gedragsmodificatie op hun school?
 - b. Hoe ervaren de bovenbouwleerkrachten de communicatie rond gedragsmodificatie in hun onderwijspraktijk?
2. Hoe gaat een communicatief competente leerkracht om met verschillen tussen leerlingen?
 - a. Hoe ervaren bovenbouwleerlingen (gr. 7/8) de differentiatie door leerkrachten ten aanzien van sociaal-emotionele verschillen tussen leerlingen?
 - b. Wat is de visie en de onderwijspraktijk van bovenbouwleerkrachten als het gaat om differentiatie door leerkrachten ten aanzien van sociaal-emotionele verschillen tussen leerlingen?
3. Wat is de positie van de leerkracht binnen de relatie tussen leerkracht en leerling?
 - a. Hoe ervaren de bovenbouw leerlingen (gr. 7/8) de relatie tussen de leerkracht en de leerling?
 - b. Wat is de visie en de onderwijspraktijk van de bovenbouwleerkrachten als het gaat om de relatie tussen leerkracht en leerling?
4. Wat is de visie op het stimuleren van de sociaal-emotionele ontwikkeling binnen het primair onderwijs?
 - a. Wat staat er in de schoolgids en op de website van CBS 't Speel-kwartier en De Ontdekkingsreis vermeld ten aanzien van het stimuleren van de sociaal-emotionele ontwikkeling?
 - b. Hoe ervaren de bovenbouwleerlingen (gr. 7/8) de visie en onderwijspraktijk van hun school als het gaat om het stimuleren van de sociaal-emotionele ontwikkeling?
 - c. Wat is de visie en de onderwijspraktijk van bovenbouwleerkrachten als het gaat om het stimuleren van de sociaal-emotionele ontwikkeling?
5. Wat is het verschil tussen leerlingen van 't Speel-kwartier en leerlingen van De Ontdekkingsreis ten aanzien van de ervaring door de leerlingen wat betreft de rol van communicatie in gedragsmodificatie?

12.3 Hypothese

Ik verwacht dat op basisschool 't Speelkwartier ten behoeve van gedragsmodificatie gecommuniceerd zal worden op basis van het positief bekrachtigen van gewenst gedrag en het verzwakken van ongewenst gedrag door het intensiveren van de interactiestijl (gesprekken met de betreffende kinderen) en het geven van een verzwakkende maatregel een gematigde straf), waarbij een waarschuwing vooraf wordt gegeven. De leerlingen ervaren dat de leerkracht en de directie de structuur (regels en onderwijsaanbod) van de school bepalen, waarbij leerlingen op bepaalde momenten inspraak zullen ervaren. Ik verwacht dat de leerlingen zullen ervaren dat op 't Speel-kwartier straf soms als maatregel ingezet wordt, maar dat tegelijkertijd het gesprek met de leerlingen belangrijk is. Verder verwacht ik dat de leerlingen de sociale omgang met elkaar als redelijk zullen ervaren, dat de leerlingen 'best graag naar school gaan omdat zij problemen met iemand kunnen delen' en dat het merendeel van de leerlingen zal ervaren dat een leerkracht in geval van ruzie de ruziemakers uit elkaar haalt en helpt het probleem op te lossen. Daarnaast verwacht ik dat deze leerlingen de begeleiding van de leerkrachten als betrokken zullen ervaren, maar weinig momenten van gesprek over hulp, interesse van de leerling en individuele doelen van de leerlingen ondervinden.

Ik verwacht dat op basisschool De Ontdekkingsreis de leerlingen het sociocratisch besluitvormingsmodel zullen ervaren en dientengevolge zullen gewaarworden dat zij inspraak hebben in de structuren van de school. Daarnaast verwacht ik dat de leerlingen het Geweldloze Communicatiemodel zullen ondervinden in de manier waarop conflicten benaderd worden en ik denk daarom ook dat de leerlingen de sociale omgang en de begeleiding van de leerkrachten als positief zullen ervaren.

12.4 Doel

Het doel van dit onderzoek is het achterhalen van de wijze waarop de leerlingen van 't Speel-kwartier en De Ontdekkingsreis de communicatie in gedragsmodificatie ervaren en het achterhalen van de visie en ervaringen van de begeleidende leerkrachten ten aanzien van communicatie in gedragsmodificatie zoals dat plaatsvindt in hun onderwijspraktijk. Aan de hand van deze gegevens ga ik in de conclusie van dit onderzoek beschrijven welke communicatie wordt ingezet bij gedragsmodificatie in de bovenbouw van deze twee scholen en beantwoord ik de vraag of Geweldloze Communicatie een aanvulling hierop kan zijn.

12.5 Onderzoeksmethode

12.5.a. Structuur van het onderzoek

Het onderzoek is een case study. Hoofdstuk 13 start met de schoolprofielen van de deelnemende scholen. Hoofdstuk 14 bevat de resultaten van het praktijkonderzoek. In hoofdstuk 15 volgt de analyse naar aanleiding van de onderzoeksresultaten.

12.5.b. Onderzoeksstrategie

Om voldoende gegevens te verzamelen om tot een antwoord op mijn onderzoeksvraag te komen, maak ik gebruik van twee onderzoeksstrategieën. De eerste onderzoeksstrategie is het afnemen van een gedeeltelijk open enquête onder bovenbouw leerlingen van het primair onderwijs. Ten tweede heb ik betrokken leerkrachten door middel van een interview bevraagd op hun onderwijsvisie ten aanzien van communicatie bij gedragsmodificatie en de consequenties van deze visie voor hun onderwijspraktijk.

12.5.c. Onderzoeksgroep

CBS 't Speel-kwartier (onderdeel van CPOV - stichting Christelijk Primair Onderwijs Veenendaal en Omgeving) is de school waar ik mijn LIO-stage heb gelopen. Ik heb deze stage gedaan in de combinatiegroep 7/8. Groepsleerkracht Helga Dikkeschei was mijn stagecoach en Johannes Groenewold, groepsleerkracht groep 8, was mijn Interne Coach (ICO). 't Speel-kwartier maakt deel uit van mijn onderzoek omdat de school niet bekend is met het model Geweldloze Communicatie. De onderzoeksdata van deze school hebben betrekking op het eerste deel van de hoofdvraag: Welke communicatie wordt ingezet bij gedragsmodificatie bij leerlingen van de bovenbouw van het primair onderwijs?

Vanwege het leerstofjaarklassensysteem spreek ik in het geval van 't Speel-kwartier over de bovenbouw als gr. 7/8.

Deelnemende leerlingen bovenbouw 't Speel-kwartier (groep 7/8 + gr. 8): 47 leerlingen

Deelnemende leerkrachten bovenbouw: Helga Dikkeschei (gr. 7/8), Johannes Groenewold (gr. 8)

Basisschool De Ontdekkingsreis in Doorn is deel van mijn case study omdat deze school gebruik maakt van Geweldloze Communicatie aan de hand van de Gordonmethode: Effectief luisteren naar kinderen. Deze onderzoeksgroep kan aantonen wat het effect is van het toepassen van Geweldloze Communicatie op de manier waarop leerlingen de communicatie rond gedragsmodificatie ervaren. De onderzoeksdata van deze school hebben daarom betrekking op de beide delen van de hoofdvraag: Wat is de rol van communicatie in gedragsmodificatie bij leerlingen van de midden- en bovenbouw van het primair onderwijs en kan Geweldloze Communicatie hier een aanvulling op zijn? De Ontdekkingsreis werkt niet met een leerstofjaarklassensysteem. De leerlingen zijn verdeeld in onderbouw, middenbouw en bovenbouw. Ik sluit me in dit onderzoek aan bij deze verdeling. De deelnemende leerlingen noem ik dan ook *de bovenbouw*.

Deelnemende leerlingen bovenbouw De Ontdekkingsreis: 20 leerlingen

Deelnemende leerkracht bovenbouw: Ellen Bothof

Het verschil in aantal deelnemende leerlingen/leerkrachten heeft als oorzaak het verschil in grootte van het totaal aantal leerlingen van beide basisscholen.

12.5.d. Planning van het afnemen van de enquête en het interview

Datum	Onderdeel
12 juni 2012	Praktijkonderzoek deel 1, CBS 't Speel-kwartier (combinatiegroep 7/8 - leerkracht: Helga Dikkeschei)
14 juni 2012	Praktijkonderzoek deel 2, CBS 't Speel-kwartier (groep 8 - leerkracht Johannes Groenewold)
19 juni	Praktijkonderzoek deel 3, basisschool De Ontdekkingsreis (bovenbouwleerlingen - leerkracht: Ellen Bothof)

12.5.e. Periode

Moment van afname van de enquêtes en de interviews: juni 2012

12.5.f. Meetinstrumenten

(zie bijlage 7)

- Leerlingen bovenbouw (gr. 7/8) Enquête met gesloten en open vragen aan de hand van de volgende topics:
 - Cultuur (wie bepaalt wat er gebeurt op school)
 - Veiligheid
 - Sfeer
 - Sociale omgang
 - Begeleiding
- Leerkrachten bovenbouw (gr. 7/8) Interview met open vragen aan de hand van de volgende topics:
 - Cultuur (wie bepaalt wat er gebeurt op school)
 - Veiligheid
 - Sfeer
 - Sociale omgang
 - Begeleiding

Met de enquête wil ik achterhalen hoe de leerlingen op beide basisscholen de communicatie bij gedragsmodificatie op school ervaren (wat is de rol van communicatie in gedragsmodificatie bij midden- en bovenbouw leerlingen van het primair onderwijs?). Naast het antwoord op deze vraag zullen de data van de enquête en het interview die worden afgenomen op De Ontdekkingsreis antwoord moeten geven op de vraag: Kan Geweldloze Communicatie een aanvulling zijn op de huidige manier van communiceren in gedragsmodificatie?

Interview

Soort kwalitatief interview: Topicinterview met veldbetrokkene

Veldbetrokkene: leerkracht bovenbouw primair onderwijs

Onderwerp van het interview: Communicatie tussen leerkracht/leerling en leerlingen onderling in de bovenbouw van het primair basisonderwijs

Rol van de interviewer: niet-participerend

Doel van het interview: het verzamelen van informatie uit de mededelingen van de ondervraagde personen, om zo de vraagstelling 'Welke communicatie wordt ingezet bij gedragsmodificatie in de bovenbouw van het primair onderwijs?', te beantwoorden.

Het gebruikte medium: mondeling, vastgelegd als geluidsopname door middel van een voicerecorder.

12.5.g. Bewerking onderzoeksdata

De antwoorden van de leerlingen op de gesloten vragen verwerkt ik als percentages in cirkeldiagrammen. De antwoorden van de leerlingen op de open vragen verzamel ik in tabellen, waarbij ik de antwoorden voorzie van een label. Aan de hand van de labels verwerk ik van de meest relevante vragen de antwoorden weer in cirkeldiagrammen, zodat beide scholen met elkaar vergeleken kunnen worden. De cirkeldiagrammen zijn opgenomen in het hoofdstuk: resultaten praktijkonderzoek. De tabellen zijn ondergebracht in Bijlage 1.

De interviewresultaten worden gefragmenteerd aan de hand van labels die een indicatie geven van het fragment. De labels en een specificatie van deze labels zijn ondergebracht in 14.2.

Hoofdstuk 13: Schoolprofielen praktijkonderzoek

Beide deelnemende scholen, 't Speel-kwartier en De Ontdekkingsreis, presenteren in de schoolgids en op de website hun visie op onderwijs, op het kind en op de rol van communicatie in gedragsmodificatie. In dit hoofdstuk geef ik deze visie dan ook weer aan de hand van de subonderwerpen die gehanteerd worden op de website en in de schoolgids.

13.1 Schoolprofiel 't Speel-kwartier Veenendaal

De opdracht

CBS 't Speel-kwartier ziet het als opdracht de ontwikkeling van een kind te stimuleren. De inspiratie voor die ontwikkeling vindt zij in de Bijbelse waarden en normen als fundament en als richtingaanwijzer voor het leven. 't Speel-Kwartier wil daarom een uitdagende leeromgeving creëren waarin het kind zijn talenten ontwikkelt en zich gewaardeerd voelt.



Visie op de identiteit

't Speel-kwartier wil een school zijn waarin de Bijbelse waarden en normen *zichtbaar* zijn in de levenshouding van de medewerkers en de kinderen, *merkbaar* in de methoden en *voelbaar* in het pedagogisch-didactisch klimaat.

Visie op het kind

't Speel-Kwartier wil tegemoet komen aan de 3 basisbehoeften van ieder kind: relatie, competentie en autonomie. Zij vinden het belangrijk dat ieder kind zich geliefd en gewaardeerd weet door de mensen om zich heen.

Visie op onderwijs

't Speel-kwartier wil kinderen opvoeden tot zelfstandig denkende mensen die hun verantwoordelijkheden ten opzichte van zichzelf en anderen niet uit de weg gaan. Elk kind krijgt een bepaalde hoeveelheid vrijheid en draagt daarvoor verantwoordelijkheid.

Zelfstandigheid houdt zelfwerkzaamheid in. Zelf actief problemen oplossen en de mogelijkheid krijgen zelf te plannen wat en met wie je leert, leert kinderen zelfstandig nadenken en beter begrijpen. Kinderen worden gestimuleerd om eigen activiteiten te ontplooiën. Ook wil de school kinderen volop de kans geven om trots te zijn op hun eigen werk. Er wordt zorgvuldig omgegaan met en aandacht besteed aan gemaakt werk. Kinderen voelen zich gewaardeerd, leren reflecteren op de eigen prestatie en ervaren dat zij van hun fouten mogen leren.

Er wordt een stuk van de *verantwoordelijkheid* van de leerkracht gedelegeerd aan de leerling. Kinderen worden daarmee niet alleen verantwoordelijk voor het eigen leerproces maar ook voor de leeromgeving en het welzijn van hun medeleerlingen. Kinderen worden op school geconfronteerd met de mening van andersdenkenden en leren daar respectvol mee om te gaan.

Organisatie

Over het algemeen wordt het onderwijs op 't Speel-kwartier gekenmerkt door het zogenaamde leerstofjaarklassensysteem. Door het invoeren van nieuwe methoden en werkwijzen wil de school echter steeds meer aandacht schenken aan differentiatie en onderwijs op niveau, om zo tegemoet te komen aan de individuele mogelijkheden van elk kind (=onderwijs op maat). Op termijn wil de school het leerstofjaarklassensysteem verder gaan loslaten.

Onderwijsaanbod

Het aanleren van de basisvaardigheden en het voldoen aan de gestelde kerndoelen staan centraal bij 't Speel-kwartier. Om deze doelen te behalen willen zij aansluiten bij de leer- en onderwijsbehoefte van de kinderen en vanuit de doorgaande lijn met tussendoelen relevante activiteiten aanbieden (of kinderen laten kiezen) zodat kinderen op een zo effectief mogelijke wijze de gestelde doelen kunnen halen. Methodes kunnen daarbij de leidraad van werken zijn.

In het aanbod wil CBS 't Speel-kwartier zorgen dat ieder kind op drie niveaus kan leren:

- Kennis: 'ik kan rekenen, taal en lezen en heb kennis van de wereld om mij heen' - Kennismaken met instrumentele vaardigheden en de buitenwereld.
- Inzicht: 'Ik weet wie ik ben, ik weet wat ik goed en minder goed kan'. Inzicht in de eigen ontwikkeling, talenten en speerpunten.
- Vaardigheden: 'Ik kan op een positieve manier bijdragen aan de wereld om mij heen'. Persoonlijke en sociale vaardigheden.

Sociaal emotionele ontwikkeling

't Speel-kwartier stelt dat sociaal emotionele ontwikkeling (SEO) als een rode draad door alle vakgebieden binnen hun onderwijs loopt. Binnen hun godsdienstmethode streven zij er naar om met de sociaal-emotionele gebeurtenissen te leren omgaan. Bij SEO gaat het om gedrag wat een kind nodig heeft in alledaagse situaties om zelfstandig op te kunnen treden. Het gaat erom kinderen hierin te stimuleren en vaardig te maken. Versterken van zelfvertrouwen en zelfstandigheid vindt 't Speel-kwartier dan ook heel belangrijk. Door de hele school worden er lessen gegeven om de sociale vaardigheden te trainen en te oefenen. De methode die zij hierbij gebruiken in de groepen 1 tot en met 8 is 'Kinderen en hun sociale talenten'. Met behulp van een leerlingvolgsysteem worden de sociale en emotionele ontwikkeling van de kinderen bijgehouden.

Pesten

Naast de SOE beschrijft 't Speel-kwartier in de schoolgids hun werkwijze in het geval van pesten: Veranderingen in gedrag kunnen allerlei oorzaken hebben. Op 't Speel-kwartier vinden ze het belangrijk om daar aandacht aan te besteden. De veranderingen kunnen er namelijk op wijzen dat het kind gepest wordt. Als school hebben zij een pestprotocol (bijlage 5) dat erop gericht is eventueel pestgedrag te verminderen en/of tegen te gaan. Het pestprotocol is onderdeel van het zorgplan en is voor ouders inzichtelijk. Kinderen die een steuntje in de rug kunnen gebruiken op het gebied van sociale weerbaarheid wordt (indien mogelijk) een sociale vaardigheidstraining aangeboden (vanaf groep 4).

Onder pesten wordt op 't Speel-kwartier verstaan dat iemand wordt getreiterd of het mikpunt van pesterijen is als hij of zij herhaaldelijk en (langdurig) blootstaat aan negatieve handelingen, verricht door een of meerdere personen (kinderen). Er is dan ook sprake van een ongelijke machtsverhouding. Als er wordt gepest, is het ene kind altijd sterker dan het andere. Onder plagen verstaat 't Speel-kwartier als er sprake is van incidenten: een persoon zegt iets en de ander reageert en daarmee stopt het. De machtsverhouding is in dit geval gelijk en de plager en de geplaagde hebben een bijna gelijk macht. Daarnaast ontstaat geen blijvende psychische en of fysieke schade.

'T Speel-kwartier hanteert een aantal stappen om het pesten zo goed mogelijk tegen te gaan en vermeld tegelijkertijd dat voorkomen nooit helemaal zal lukken. De preventieve maatregelen rond pesten zijn:

- In de klas: hoe gaat iedereen met elkaar om;
- De manier waarop zij kinderen in de klas bij de les betrekken, aanmoedigen, helpen, corrigeren, het gevoel geven dat kinderen fouten mogen maken;
- Verschillen tussen kinderen bespreekbaar maken en er rekening mee houden;
- Afspraken maken in de groep; 't Speel-kwartier werkt met de 10 gouden speelkwartierregels die in alle groepen hangen en in dezelfde periode worden besproken;
- Methodegebruik; Kinderen en hun sociale talenten.

Mocht er toch gepest worden, dan vindt 't Speelkwartier signalering belangrijk: ouders melden dat het kind wordt gepest; leerling meldt het pesten; de leerkracht signaleert het; medeleerlingen melden het; uit het sociogram blijkt een geïsoleerde positie.

Als er wordt gepest wil de school actie ondernemen: gesprekken voeren, eventueel met de klas, het MT wordt op de hoogte gebracht, een en ander wordt schriftelijk vastgelegd, de gemaakte afspraken worden besproken en geëvalueerd. Mocht het pesten onverhoopt niet stoppen, dan kan er een gesprek met de directeur volgen. Schorsing zou een mogelijkheid kunnen zijn en in extreme gevallen verwijdering van de school.

De gouden Speel-kwartier-regels

1. Zorg goed voor elkaar. Dat is beter voor hem en haar.
2. Samen spelen, samen delen.
3. Andere kinderen zullen wij niet hinderen.
4. Ik houd mijn mond als er niets aardigs uitkomt.
5. Zeg geen NEE, maar: speel jij ook met ons mee?
6. Erover praten hoef je niet te laten.
7. Buiten rennen is oké, binnen lopen een goed idee.
8. Als iemand zegt STOP, dat houd je ook echt op.
9. Ruzie maken is niet fijn. We willen allemaal vriendelijk zijn.
10. Niet schoppen of slaan, maar naar de juf of meester gaan.

13.2 Schoolprofiel De Ontdekkingsreis Doorn

Visie

De Ontdekkingsreis baseert het onderwijs aan basisschoolkinderen op de volgende visie: Ieder mens heeft eigen unieke talenten, wil in essentie groeien en zichzelf ontwikkelen. Voor kinderen is het belangrijk om zich in de huidige snel veranderende maatschappij evenwichtig te ontwikkelen. Leren de kracht in jezelf te zoeken en maatschappelijk optimaal functioneren vloeien samen. Levendige, dynamische,

zelforganiserende leergemeenschappen vormen de basis voor een omgeving waarin kinderen “lerend leven” en een stevig fundament leggen voor hun volwassen leven in de maatschappij.



Vanuit een zelforganiserende leergemeenschap en een open en oprechte omgang met elkaar leren kinderen hun eigen verantwoordelijkheid te nemen en in vrijheid te handelen, verbonden met anderen en het grote(re) geheel. Door interactie tussen kinderen, leerkrachten én ouders worden relaties binnen en buiten de school identiek. Dit creëert een omgeving waarin “leerstof” overgaat in “leefstof”. Er wordt een sterke voedingsbodem gecreëerd van waaruit leren een natuurlijk en blij makend proces is.

Kinderen zijn nieuwsgierig en willen van nature leren. Als kinderen de mogelijkheid krijgen tot een zelfgestuurde ontplooiing, volgen ontwikkeling en leren vanzelf. Veiligheid, aanbod en ondersteuning zijn echter wel voorwaarden om het kind het vertrouwen in zichzelf te geven om te ontdekken, te verkennen en te onderzoeken. Vanuit een veilige en vertrouwde leeromgeving laten kinderen vervolgens vanuit een intrinsieke motivatie en passie hun unieke talenten zien, verdiepen zich daarin en leggen de basis voor een gelukkige toekomst.

Een “lerend leven” is dan een continue ontdekkingsreis, waar het beste in een ieder naar boven komt.

Samen op reis

De Ontdekkingsreis wil een school zijn waar kinderen graag naar toe gaan en waar het cognitieve leren een vanzelfsprekend onderdeel is van hun persoonlijke groei. Daarom werkt De Ontdekkingsreis vanuit gelijkwaardigheid en wil dat zichtbaar maken in de manier waarop zij met elkaar communiceren: vanuit openheid en respect. Kinderen moeten gezien, gehoord en geholpen worden om op te komen voor zichzelf en te luisteren naar anderen.

De Ontdekkingsreis stelt dat fouten maken mag, omdat iedereen aan het leren is en dat groei tijd kost. Dit gegeven wil De Ontdekkingsreis accepteren. Soms staat een kind open voor groei op het ene gebied, soms op het andere gebied. Soms lijkt een kind stil te staan in zijn ontwikkeling, soms gaat het razendsnel. De Ontdekkingsreis wil daarom niets forceren; vertrouwen is hun uitgangspunt.

Door deze basis van acceptatie en vertrouwen wil De Ontdekkingsreis kinderen veiligheid en ontspanning bieden. Zo kunnen de leerlingen groeien in zelfzekerheid en leren ze zichzelf kennen. Ze leren samen te werken en zich te verplaatsen in een ander. Ze leren positief te denken over zichzelf en durven zich steeds meer te laten zien. Leren vanuit intrinsieke motivatie wordt vanzelfsprekend. Kinderen leren hun hart te volgen, aldus De Ontdekkingsreis.

De Ontdekkingsreis wordt gemaakt met iedereen die daarbij betrokken is. De school stelt dan ook het volgende: we zijn verbonden met elkaar maar laten elkaar ook vrij. Iedereen mag zijn wie hij is en dat geeft een veilig gevoel. Wie zich veilig voelt, kan omgaan met vrijheid: veilig voelen is de basis voor veilig zijn. Kinderen leren hun grenzen kennen en op tijd hulp vragen als ze dat nodig hebben. Ze leren bij zichzelf te blijven, hun eigen keuzes te maken en daarvoor te staan.

Natuurlijk gaat dat met vallen en opstaan en dat is probleem. Vanuit verbondenheid wil De Ontdekkingsreis de veiligheid in de school borgen. Begeleiders zoeken naar ruimte voor vrijheid maar zorgen ook voor veilige kaders - voor dit kind, voor deze groep, voor dit moment. En binnen die kaders zorgen de kinderen voor zichzelf, voor elkaar en voor een veilige school.

Sociocratische kringmethode

De sociocratische kringmethode (SKM) werd ontwikkeld door Gerard Endenburg en heeft als uitgangspunt gelijkwaardigheid in besluitvorming. Op De Ontdekkingsreis wordt gewerkt met de SKM om ervoor te zorgen dat iedereen gehoord wordt en dat ze met elkaar verantwoordelijkheid kunnen dragen voor de school die zij bouwen.

Verschillende kringen beslissen over verschillende dingen en iedereen neemt deel aan de kring die past bij zijn of haar rol op school. Besluiten nemen zij per consent. Dat betekent: niemand heeft een overwegend, beargumenteerd bezwaar. De school wil dat iedereen kan leven met de oplossingen die wordt bedacht en als dat nog niet zo is, wordt ieders creativiteit gebruikt om ervoor te zorgen dat ze écht met elkaar verder kunnen.

Zo maken kinderen met elkaar afspraken over spellen die ze verzinnen of over de regels die nodig zijn in de groep. Kinderen beslissen samen met hun leerkracht en ouders over hun eigen leerproces.

Persoonlijke leerweg

De Ontdekkingsreis gaat uit van de persoonlijk leerweg van ieder kind, want iedereen is anders en ieder loopt zijn eigen pad. Iedereen brengt zijn eigen talenten en uitdagingen mee en ieder zoekt zijn eigen passie.

Zij creëren daarom een rijke leeromgeving waar kinderen zoveel mogelijk zelf hun weg in mogen zoeken. De leerkrachten zorgen ervoor dat het aanbod dat kinderen in elk geval nodig hebben gegeven wordt en dat kinderen kunnen werken op hun eigen niveau. Als kinderen eigen ideeën hebben, projecten willen doen of zelfstandig willen werken, is er ruimte om samen met een begeleider te zoeken naar wat er kan.

Vrijheid en structuur

Naast de persoonlijke leerweg zijn vrijheid en structuur peilers binnen de visie van De Ontdekkingsreis: wie alle vrijheid heeft verdwaalt gemakkelijk en wie verdwaald is voelt geen vrijheid meer. Daarom gebruikt De Ontdekkingsreis allerlei structuren die de kinderen helpen hun weg te vinden. Er is een rooster met het aanbod van de dag, kinderen maken samen met hun begeleider dag- en leerplannen. Ze starten en eindigen de dag in een kring en twee keer per jaar maken de kinderen toetsen, die hen helpen bij het zoeken naar het aanbod dat ze nodig hebben.

Deze structuren staan niet altijd vast en moeten verbonden blijven met wat een ieder op De Ontdekkingsreis nodig heeft. Daarom worden de structuren met aandacht beleefd en bewust geoefend. Op deze manier wil De Ontdekkingsreis met elkaar een school maken waarin structuur zorgt voor verbinding en waarin verbinding zorgt voor vrijheid. Hierdoor willen zij in vrijheid, verbondenheid en met liefde leren.

Geweldloze Communicatie

Een van de inspiratiebronnen van De Ontdekkingsreis is Thomas Gordon: 'Luisteren naar kinderen'. De begeleiders hebben de cursus 'Effectief luisteren naar kinderen' gevolgd, onder leiding van Youandi van Staa. Jaarlijks wordt deze communicatietraining georganiseerd voor ouders. Daarnaast zijn er regelmatig herhalingsdagen. Ouders kunnen hier in een veilige sfeer oefenen in het communiceren vanuit gelijkwaardigheid en het actief luisteren naar hun kind(eren).

In de schoolgids stelt De Ontdekkingsreis dat conflicten horen bij het leren zien dat wat je doet gevolgen heeft en dat dit een verantwoordelijkheid met zich mee brengt. Wanneer kinderen (of volwassenen) elkaars grenzen overschrijden ontstaat er een conflict, dat De Ontdekkingsreis altijd vanuit verbondenheid probeert op te lossen. Vanuit het verlangen om prettig met elkaar te kunnen samen leven, proberen zij zonder oordelen naar elkaar te luisteren en eerlijk te zijn over wat een ieder nodig heeft. Als dat lukt, kunnen ze op zoek naar een oplossing die tegemoet komt aan beide partijen. Begeleiders bemiddelen hierbij door actief te luisteren en waar nodig te vertalen. Ze streven ernaar de kinderen zelf met een oplossing te laten komen. Op deze manier krijgen de kinderen helder wat hun eigen grenzen zijn. En ze kunnen vanuit begrip en met respect met elkaar verder.

De schoolafspraken

Met de schoolafspraken wil De Ontdekkingsreis richting geven aan hun gedrag. Ze gelden voor iedereen op school: kinderen, leerkrachten en ouders.

Ik zorg goed voor mezelf. Wie goed voor zichzelf zorgt, zit lekker in zijn vel en heeft ook ruimte voor anderen. Zo creëren we een stevige basis voor alles wat we doen.

Ik ga respectvol met de ander om. Respect zit in onze houding ten opzichte van elkaar. We laten elkaar in onze waarde en proberen elkaar écht te accepteren. We oefenen om ons respectvol te uiten en te verplaatsen in de ander.

Ik praat ruzies uit en ik rond ze af. Natuurlijk zijn er soms botsingen, maar ook dan willen we er met elkaar voor zorgen dat we samen weer verder kunnen. Zo blijven we met elkaar verbonden.

Ik neem verantwoordelijkheid voor mijn handelen. Alles wat we doen heeft gevolgen en die gevolgen kunnen we niet altijd overzien. Verantwoordelijkheid nemen is willen leren en is aanspreekbaar zijn op je gedrag. Verantwoordelijkheid kan ook zijn: staan voor wat je belangrijk vindt.

Hoofdstuk 14: Resultaten praktijkonderzoek

Dit hoofdstuk bevat de resultaten van de enquête, zoals afgenomen op CBS 't Speel-kwartier en basisschool De Ontdekkingsreis onder de bovenbouwleerlingen (=gr. 7 en 8).

14.1 Enquêteresultaten

Aantal leerlingen basisschool 't Speel-kwartier Veenendaal: 47

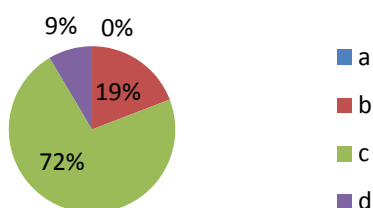
Aantal leerlingen basisschool De Ontdekkingsreis Doorn: 20

Cultuur (wie bepaalt wat er gebeurt op school?)

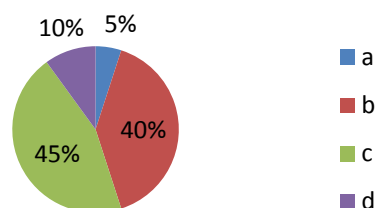
1 De opdrachten op school vind ik

- a. Saai want ik snap niet waarom ik ze moet doen.
- b. Best leuk maar ik snap niet waarom ik ze moet doen.
- c. Best leuk want ik snap waarom ik ze moet doen.
- d. Leuk want ik snap waarom ik ze moet doen.

gr. 7/8 't Speel-kwartier



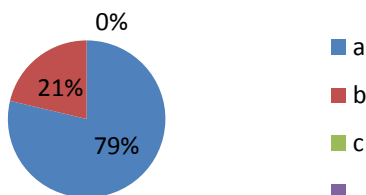
Bovenbouw De Ontdekkingsreis



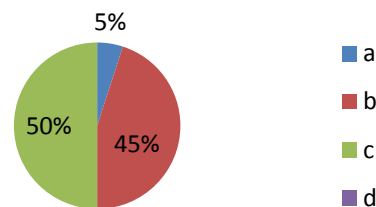
2 Als ik een opdracht niet leuk vind...

- a. Vertel ik dat niet aan de juf/meester
- b. Vertel ik dit aan de juf/meester, maar moet ik de opdracht gewoon doen
- c. Vertel ik dat aan de juf/meester en kijken we samen wat er aan de hand is en hoe we dit kunnen oplossen

gr. 7/8 't Speel-kwartier



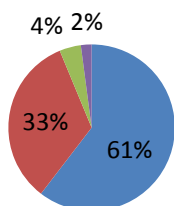
Bovenbouw De Ontdekkingsreis



3 Op school

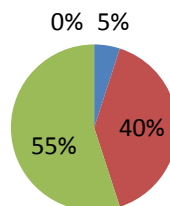
- Bepaalt de meester/juf wat ik moet doen.
- Bepaalt de meester/juf wat ik moet doen en mag ik soms bij bijzondere lessen kiezen wat ik ga doen.
- Bepaal ik samen met de meester/juf wat ik ga doen.
- Bepaal ik zelf wat ik ga doen.

gr. 7/8 't Speel-kwartier



a
b
c
d

Bovenbouw De Ontdekkingsreis

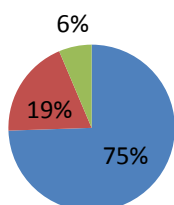


a
b
c
d

4 Als er een beslissing genomen wordt op school over een schoolreis/excursie...

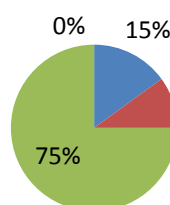
- Wordt de beslissing genomen door de juf/meester.
- Vraagt de juf/meester wat de leerlingen belangrijk vinden, maar beslist de juf/meester.
- Bespreken we in de groep wat de juf/meester en de leerlingen belangrijk vinden en besluiten we met elkaar wat we gaan doen.

gr. 7/8 't Speel-kwartier



a
b
c
d

Bovenbouw De Ontdekkingsreis

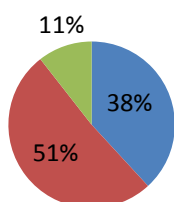


a
b
c
d

5 De schoolregels...

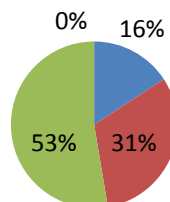
- Worden bepaald door de meester/juf (of directie).
- Worden bepaald door de meester/juf (of directie) en de juf/meester bespreekt met de leerlingen waarom deze regels belangrijk zijn.
- Worden bepaald door de meester/juf (en directie) samen met de leerlingen waarbij iedereen kan zeggen wat hij/zij belangrijk vindt.

gr. 7/8 't Speel-kwartier



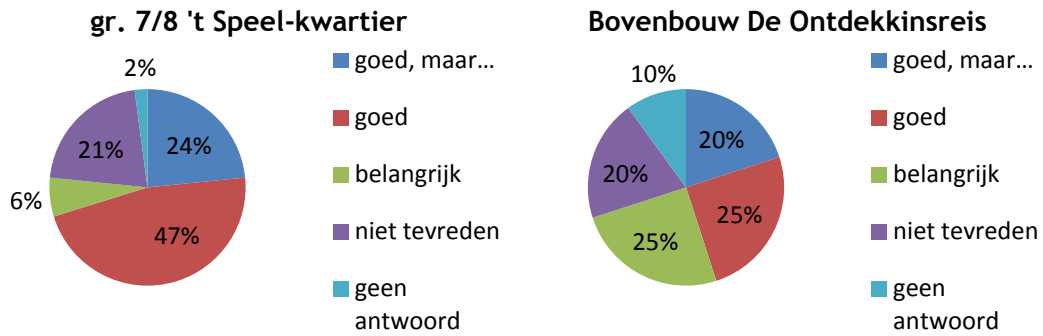
a
b
c
d

Bovenbouw De Ontdekkingsreis



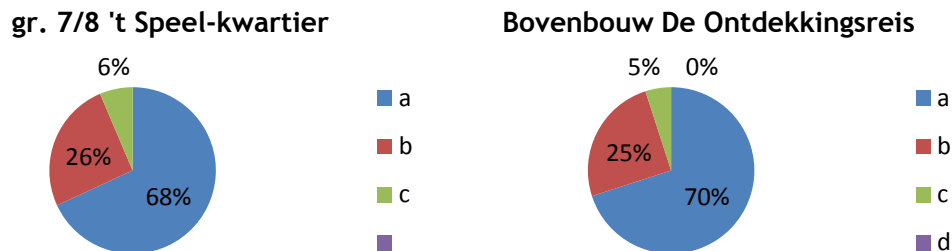
a
b
c
d

6 Wat vind je van de schoolregels op school? (Zie tabel 1, Bijlage 1)



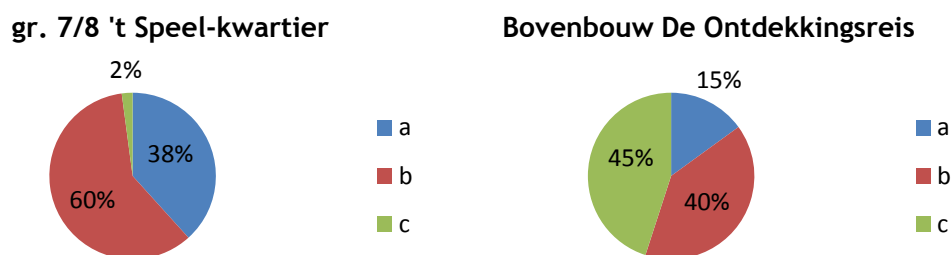
7 Zou je iets aan de schoolregels willen veranderen?

- Nee, ik vind de schoolregels prima zoals ze zijn.
- Ja, maar ik denk dat leerlingen deze regels niet kunnen veranderen.
- Ja, want ik denk dat de meester/juf/directie en andere leerlingen benieuwd zijn naar mijn ideeën over de regels.



8 Denk je dat er naar je geluisterd wordt op school als jij iets wilt veranderen aan de schoolregels?

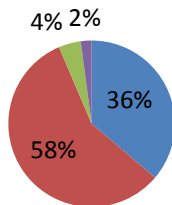
- Nee, de meester/juf/directie bepaalt de regels. Daar heb ik niets in te vertellen.
- Misschien wel, als de juf/meester/directie weet waarom ik dit belangrijk vind.
- Ja, ik kan dit met de meester/juf/directie bespreken en uitleggen waarom ik dit belangrijk vind.



9 Straffen...

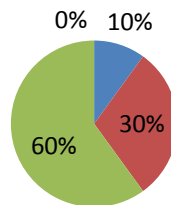
- Hoort erbij bij ons op school. Als je iets gedaan hebt wat niet mag, krijg je daarvoor straf.
- Is soms nodig om iemand te laten zien dat hij te ver is gegaan. Praten over het probleem is eigenlijk belangrijker bij ons op school.
- Doen we niet bij ons op school. We zoeken juist samen naar de oplossing van het probleem zodat iedereen tevreden is.
- Geen antwoord

gr. 7/8 't Speel-kwartier



a
b
c
d

Bovenbouw De Ontdekkingsreis



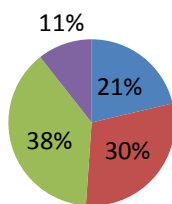
a
b
c
d

Veiligheid

10 Als kinderen gepest worden...

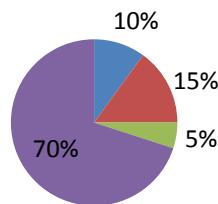
- Vertel ik dit niet aan de juf, want
- Vertel ik dit aan de juf/meester maar wordt er niets mee gedaan
- Vertel ik dit aan de juf/meester en de juf/meester zegt tegen de pester dat hij moet stoppen
- Vertel ik dit aan de juf meester en de juf/meester helpt tot het probleem opgelost is

gr. 7/8 't Speel-kwartier



a
b
c
d

Bovenbouw De Ontdekkingsreis

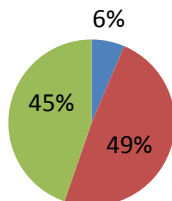


a
b
c
d

11 Ik voel mij...

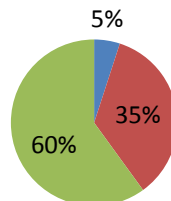
- a. Niet veilig op school want ik kan bij niemand terecht met mijn problemen
- b. Best wel veilig want als er een probleem is durf ik dit tegen de meester/juf te vertellen
- c. Veilig op school want ik kan altijd met iemand praten als er een probleem is en ik word geholpen om het probleem op te lossen

gr. 7/8 't Speel-kwartier



a
b
c

Bovenbouw De Ontdekkingsreis



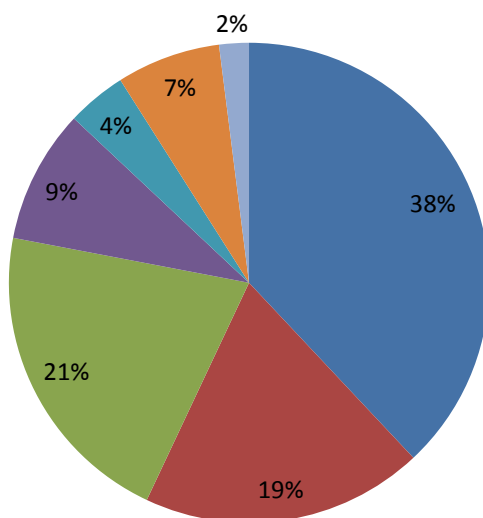
a
b
c

12 Wat doe je als iemand uit jouw groep gepest wordt?

13 Waarom doe je dat?

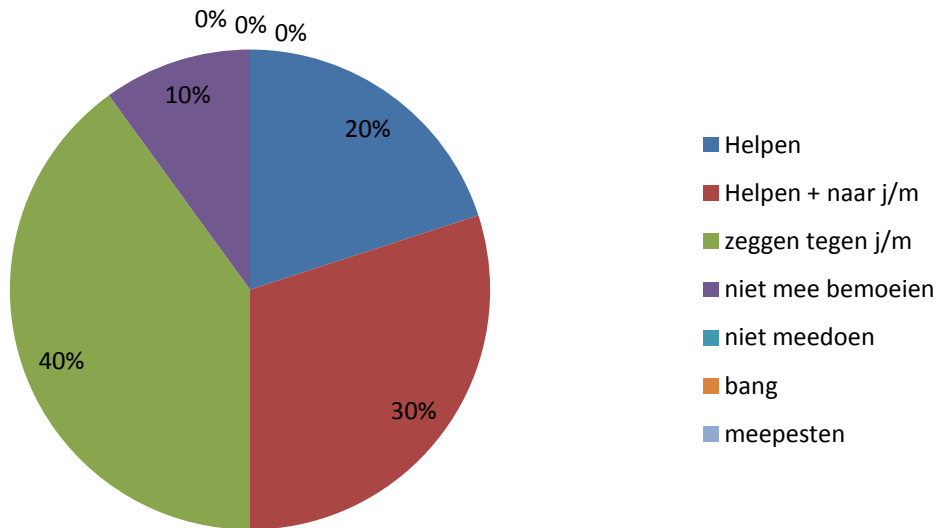
Zie ook tabel 2 en 3 (Bijlage 1)

gr. 7/8 't Speel-kwartier



Helpen
Helpen + naar j/m
zeggen tegen j/m
niet mee bemoeien
niet meedoen
bang
meepesten

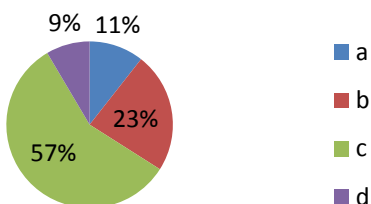
Bovenbouw De Ontdekkingsreis



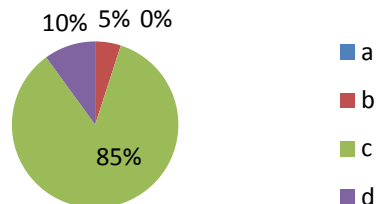
14 Bij een ruzie tussen leerlingen...

- Geeft de juf/meester de ruziemakers straf zodat ze stoppen met ruzie maken
- Haalt de juf/meester de ruziemakers uit elkaar en zegt tegen de ruziemakers dat ze moeten stoppen met ruzie maken
- Haalt de juf/meester de ruziemakers uit elkaar, vraagt wat het probleem is en helpt om het probleem op te lossen
- Anders, namelijk.....
 - 't Speel-kwartier
 - De meester geeft straf (nablijven) en dat gaan ze het uitpraten.
 - Ze doen bijna niks behalve meester (naam).
 - Eerst zelf oplossen daarna helpen.
 - Ze praat erover maar de volgende keer gebeurt het weer.
 - De Ontdekkingsreis:
 - Niks
 - Haalt ruziemakers uit elkaar & helpt uitpraten.

gr. 7/8 't Speel-kwartier

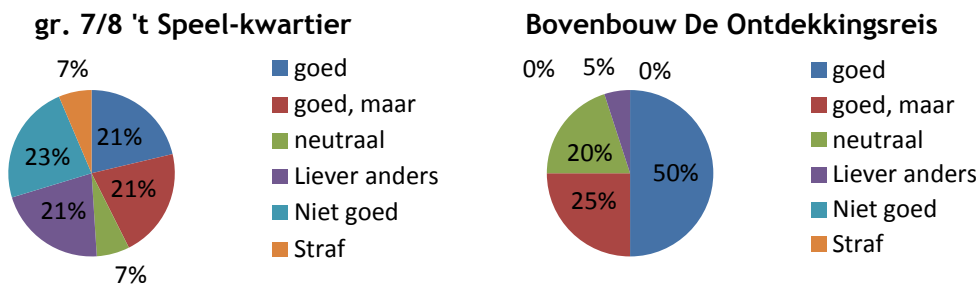


Bovenbouw De Ontdekkingsreis



15 Wat vind je van de begeleiding van jouw meester of juf als er ruzie is? Wat is goed? Wat zie je liever anders?

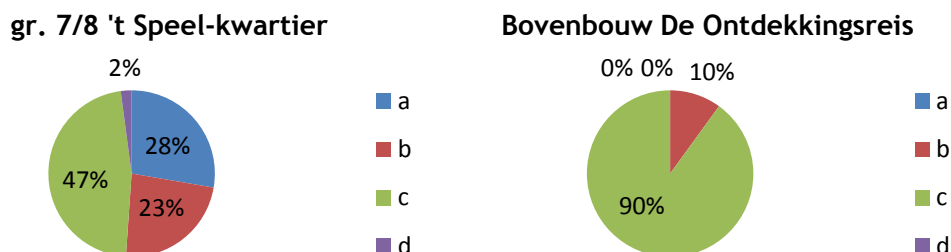
Zie ook tabel 4 (Bijlage 1)



Sociale omgang (Hoe gaan we met elkaar om?)

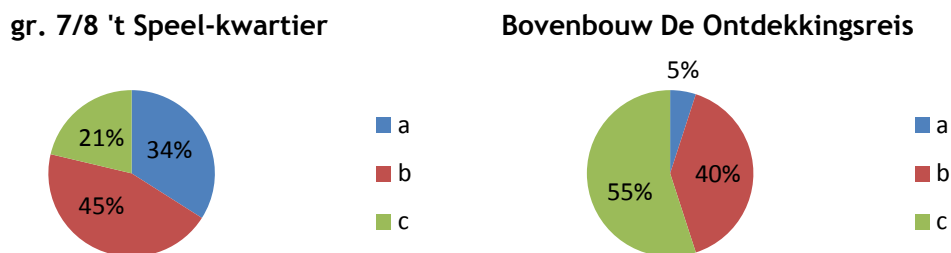
16 Het samenwerken bij opdrachten...

- Is vervelend omdat leerlingen bij ons op school niet met elkaar overleggen over de opdracht.
- Gaat best goed omdat de juf/meester ons vertelt hoe we moeten overleggen.
- Gaat goed omdat wij op school leren hoe we kunnen overleggen en bespreken wat prettig is bij het samenwerken.
- Geen antwoord



17 Op onze school...

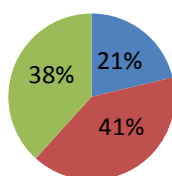
- Moet iedereen gewoon normaal doen, anders krijgt hij of zij straf.
- Proberen we te begrijpen waarom iemand iets doet, maar hij of zij moet wel gewoon mee doen met de groep. Als het niet lukt, krijgt hij/zij hulp buiten de klas.
- Krijgt iedereen de ruimte om te doen wat hij of zij graag doet, en overleggen we met elkaar hoe we elkaar erbij kunnen helpen.



18 Op onze school...

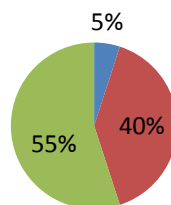
- Is het nodig dat ik boos word als er iets gebeurt waar ik het niet mee eens ben, anders gaat het gewoon door.
- Kan ik bij de juf/meester terecht als er iets gebeurt waar ik het niet mee eens ben. De juf/meester helpt me dan een oplossing te zoeken.
- Leren we hoe we hoe leerlingen zelf problemen met elkaar kunnen oplossen en kunnen we bij de meester/juf terecht als we er zelf niet uitkomen.

gr. 7/8 't Speel-kwartier



a
b
c

Bovenbouw De Ontdekkingsreis

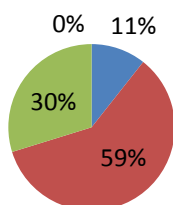


a
b
c

19 Gaan leerlingen op jouw school respectvol met elkaar om?

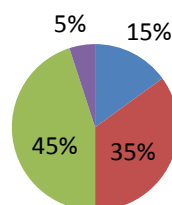
- Nee, elke dag is er wel ruzie en wordt er geschreeuwd naar elkaar.
- Best wel, soms is er ruzie en wordt er geschreeuwd maar leerlingen willen de ruzies meestal oplossen.
- Ja, soms is er ruzie maar leerlingen willen de ruzies oplossen en helpen elkaar daarbij.
- Geen antwoord.

gr. 7/8 't Speel-kwartier



a
b
c
d

Bovenbouw De Ontdekkingsreis



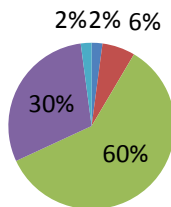
a
b
c
d

Sfeer

20 Ik ga

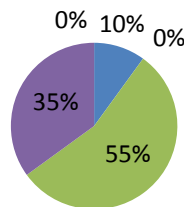
- Niet graag naar school want we gaan op school niet prettig met elkaar om.
- Niet graag naar school want we gaan op school niet prettig met elkaar om en er wordt elke dag gepest.
- Best graag naar school want als er een probleem is, kan ik dit tegen iemand vertellen.
- Graag naar school want ik voel me veilig op school omdat problemen worden opgelost.
- Geen antwoord

gr. 7/8 't Speel-kwartier



a
b
c
d
e

Bovenbouw De Ontdekkingsreis



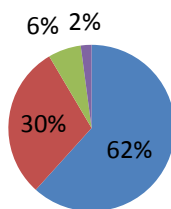
a
b
c
d
e

Begeleiding (Hoe gaat de leerkracht met jou om?)

21 De meester/juf...

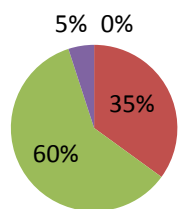
- Praat nooit met mij over wat ik graag doe.
- Praat 1 keer in het half jaar met mij over wat ik graag doe.
- Praat 1 keer per maand met mij over wat ik graag doe.
- Geen antwoord

gr. 7/8 't Speel-kwartier



a
b
c
d

Bovenbouw De Ontdekkingsreis

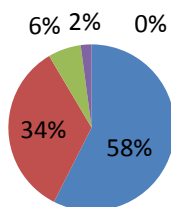


a
b
c
d

22 De meester/ juf...

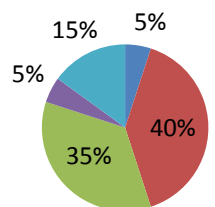
- Praat nooit met mij over waar ik hulp bij nodig heb.
- Praat 1 keer in de maand met mij over waar ik hulp bij nodig heb.
- Praat elke week met mij over waar ik hulp bij nodig heb.
- Geen antwoord.
- Als het nodig is. (optie toegevoegd door leerlingen van De Ontdekkingsreis)

gr. 7/8 't Speel-kwartier



a
b
c
d
e

Bovenbouw De Ontdekkingsreis

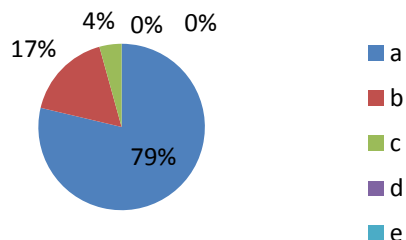


a
b
c
d
e

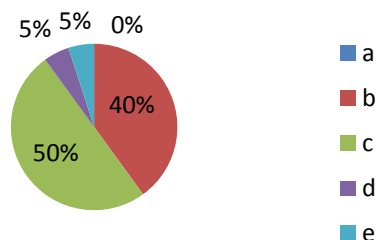
23 De meester /juf...

- a. Praat nooit met mij over wat ik wil leren op school.
- b. Praat 1 keer in het half jaar met mij over wat ik wil leren op school.
- c. Praat 1 keer per maand of vaker met mij over wat ik wil leren op school.
- d. Geen Antwoord
- e. Als het nodig is. (Optie toegevoegd door leerlingen van De Ontdekkingsreis)

gr. 7/8 't Speel-kwartier



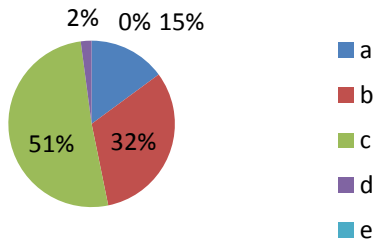
Bovenbouw De Ontdekkingsreis



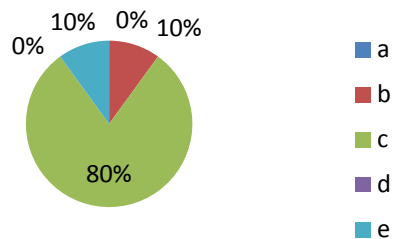
24 De meester/juf

- a. Geeft mij nooit complimenten.
- b. Geeft mij 1 x in de maand een compliment.
- c. Geeft mij elke week of vaker een compliment.
- d. Geen antwoord.
- e. Als het nodig is. (Optie toegevoegd door leerlingen van De Ontdekkingsreis)

gr. 7/8 't Speel-kwartier



Bovenbouw De Ontdekkingsreis



25 Als ik iets niet snap...

a. Vraag ik geen hulp want.....

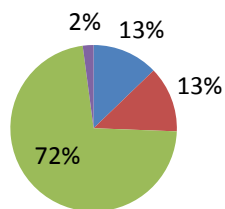
gr. 7/8 't Speelkwartier	Bovenbouw De Ontdekkingsreis
Dat durf ik niet Ik los het zelf op Daar heb ik nooit zin in	

b. Vraag ik hulp, maar snapt de juf/meester niet wat ik bedoel

c. Vraag ik hulp en zoekt de meester/juf uit wat ik bedoel

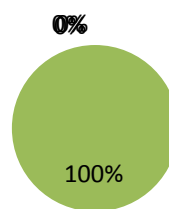
d. Geen antwoord.

gr. 7/8 't Speel-kwartier



a
b
c
d

Bovenbouw De Ontdekkingsreis



a
b
c
d

14.2 Interviewresultaten

De interviewresultaten zijn aan de hand van de volgende stappen tot stand gekomen:



Stap 1

Tijdens de interviews zijn de volgende topics en daarbij behorende vragen aan bod gekomen:
Interviewvragen:

- Cultuur (wie bepaalt wat er gebeurt op school?)
 - Leerkracht+methode centraal
 - Leerling centraal
 - Leerling+leerstof+leerkracht centraal in vorm van co-constructie
 - Wie bepaalt wat er gebeurt in de klas (opdrachten)
 - Wat doe je als een leerling weigert om een opdracht te maken?
 - Hoe worden beslissingen genomen op school als het gaat om schoolreisjes of andere gezamenlijke activiteiten? (voorbeeld?)
 - Hoe worden de schoolregels bepaald? Welke rol hebben de leerlingen hierin?
 - Wat vind je van straf? Pas je dit toe? Zo ja, hoe, wat en wanneer? Zo nee, waarom niet? Alternatieven?
- Veiligheid
 - Hoe ga je om met pestgedrag? Is er een pestprotocol? Volg je die? Wat vind je belangrijk als het gaat om pesten?
 - Wat doe je als je merkt dat een leerling gepest wordt? (voorbeeld?)
 - Wat doe je met de pester? (voorbeeld?)
 - Jantje krijgt al vier dagen tijdens pauzes te horen dat hij niet mee mag doen met het spel omdat hij niet goed kan voetballen. Steeds staat hij daarom als enige jongen aan de kant van het plein. Hij komt huilend bij je. Wat doe je dan als leerkracht?
 - Wat is de taak van de leerkracht als er gepest wordt in de groep?
- Sociale omgang
 - Hoe stimuleer je leerlingen bij het samenwerken? Wat vind je belangrijk als leerlingen samenwerken?
 - Wat doe je als een leerling niet wil samenwerken?
 - Wat doe je als een leerling buitengesloten wordt bij het samenwerken?
 - Hoe bevorder je het sociale gedrag van leerlingen? (sociale vaardigheidsprogramma's/authentieke situaties)
 - Wat vind je van het sociaal-emotionele gedrag van de leerlingen in jouw groep/school?
 - Wat valt je op als je denkt aan de beheersing van sociaal-emotionele vaardigheden van de leerlingen in jouw groep?
 - Hoe bevorder je het respect tussen leerlingen onderling?
 - Een kind scheldt je uit voor 'rotjuf' of 'rotmeester'. Hoe reageer je daarop?
 - Twee leerlingen hebben ruzie om een spelregel van het spel dat ze aan het spelen zijn. Ze schelden flink. Wat doe je?
- Sfeer
 - Hoe ervaar je de sfeer in de klas/school?
- Begeleiding
 - Wat vind je belangrijk als het gaat om het rekening houden met culturele, sociale en emotionele verschillen tussen leerlingen?
 - Hoe sluit je aan bij deze verschillen tussen leerlingen in de dagelijkse omgang?
 - Een leerling zegt: 'Ik snap het nut van deze opdracht niet, dus ik maak deze opdracht niet.' Hoe reageer je daarop?
 - Hoe motiveer je kinderen in hun ontwikkeling?
 - Aansluiten bij de interesse van leerlingen... Hoe werkt dat in jouw onderwijspraktijk? Wat is hiervan de reden? Wat vind je hiervan?
 - Wat vind je van complimenten geven? Hoe ga je hierin te werk? Wat is het effect van de complimenten? Welk compliment geef je graag?

Stap 2

De interviews zijn als geluidsbestanden opgenomen met behulp van een voicerecorder. Deze bestanden zijn vervolgens uitgeschreven.

Stap 3

De antwoorden op de interviewvragen zijn vervolgens verdeeld in fragmenten, waarbij per fragment één onderwerp aan bod komt. Elk fragment heeft een fragmentnummer (1.1, 1.2,), zodat ik tijdens de analyse van de onderzoeksresultaten kan verwijzen naar de betreffende uitspraak van de leerkracht. De onderwerpen zijn samengevat in labels. De labels geven een indicatie van de inhoud van het fragment. Als de leerkracht zegt dat hij 'de baas is in de klas', krijgt dat fragment het label *directieve begeleiding*. Als de geïnterviewde een positief oordeel geeft over het label of zich herkent in het label, is het fragment gecodeerd met een +. Als de geïnterviewde een negatief oordeel geeft over het label of zich niet herkent in het label is het fragment gecodeerd met een -. Dus het fragment 'het is wenselijk dat ik de regels bepaal' krijgt het label *directieve begeleiding+*. Als de leerkracht in het fragment zegt dat hij het niet wenselijk vindt dat hij alleen zeggenschap heeft over de regels, krijgt het fragment het label *directieve begeleiding-*.

Onderstaande figuur is een voorbeeld van de wijze waarop ik de antwoorden op de interviewvragen heb geordend. Aan de hand van deze ordening werd het voor mij mogelijk om het antwoorden te verwerken in de analyse. Het geheel van de interviewresultaten was te groot om aan dit document toe te voegen.

Label	Interviewer	Fragment	Ellen Bothof, De Ontdekkingsreis
L: motivatie	Wat zijn jou peilers waarop je jouw manier van lesgeven baseert?	1.1	Wat ik het allerbelangrijkste vind is dat kinderen echt goed in hun val zitten.
LIn: sociaal – emotionele vaardigheden		1.2	Ik ben van mening dat als je niet lekker in je vel zit, of je zit bijvoorbeeld nog met een probleem wat nog niet is opgelost, dat je dan tot leren niet meer komt.
L: coachende begeleiding +		1.3	Ik vind het echt heel belangrijk om in gesprek te blijven met kinderen en ook op een gelijkwaardige manier, zodat ze ook echt durven zeggen.
L: directieve begeleiding -		1.4	Dat het niet is dat de leerkracht zegt wat je moet doen en als dat niet zo gaat, dan houdt het op.
L: coachende begeleiding + L: dialoog +		1.5	Maar dat je in gesprek gaat met kinderen om te zoeken naar een oplossing. En als er een probleem is, dat je dat oppakt en net zolang doorgaat tot de angel eruit is.
LIn: sociaal – emotionele ontwikkeling		1.6	Want meestal lijkt er een probleem te zijn, maar zit er eigenlijk nog een probleem onder bij het kind zelf.

Stap 4: Ieder fragment koppelen aan een label

De labels zijn ondergebracht in thema's. Alle opmerkingen (en de daarbij behorende labels) van de bovenbouwleerkrachten die betrekking hebben op de visie van de school zijn ondergebracht onder het kernthema **School (S)**. Alle opmerkingen van de leerkrachten die van toepassing zijn op de leerkracht zelf vallen onder het kernthema **Leerkracht (L)**. Alle opmerkingen van de leerkracht over het gedrag van de leerlingen en de omgeving van de leerlingen hebben als kernthema **Leerling (Lln)**.

De labels zijn gelieerd aan de volgende deelvragen:

1. Welke interventies worden geadviseerd met betrekking tot gedragsmodificatie?
Label: *pestprotocol, complimenten, consequenties, rolmodel*
2. Hoe gaat een communicatief competente leerkracht om met verschillen tussen leerlingen?
Label: *differentiatie*
3. Wat is de positie van de leerkracht binnen de relatie tussen leerkracht en leerling?
Label: *directieve begeleiding, coachende begeleiding, dialoog, rolmodel, zelfstandigheid, verantwoordelijkheid, schoolleiding*
4. Wat is de visie op het stimuleren van de sociaal-emotionele ontwikkeling binnen het primair onderwijs?
Label: *visie op onderwijs, referentiekader, directieve begeleiding, coachende begeleiding, rolmodel, dialoog, sociaal emotionele vaardigheden, gedragsmodificatie, zelfstandigheid, verantwoordelijkheid, complimenten, consequenties, differentiatie, pestprotocol, ouders, team.*

De overige labels hebben een relatie met randaspecten:

- De leerkracht als persoon (*leeftijd, opleiding*)
- Onderzoek (*Geweldloze Communicatie, Doel onderzoek*)

kernthema	subthema	Label
Onderzoek		Geweldloze Communicatie
		Doel onderzoek
School		Visie op onderwijs
		Pestprotocol
		Schoolleiding
		Sfeer
		Team
Leerkracht	Persoon	Leeftijd
		Opleiding
		Referentiekader
		Motivatie
	Gedragsmodificatie	Complimenten
		Consequenties
		Differentiatie
		Programma
		Directieve begeleiding
		Coachende begeleiding
		Rolmodel
		Dialoog
Leerling (Lln)	Ontwikkeling	Sociaal emotionele vaardigheden
		Gedragsmodificatie
		Zelfstandigheid
		Verantwoordelijkheid
	Omgeving	Ouders

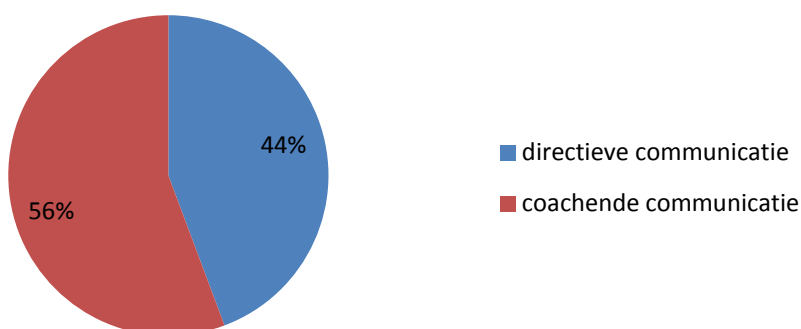
Stap 5: Bewerken van de interviewdata

In de volgende twee tabellen is geturfd hoe vaak de geïnterviewden zich in een positieve, negatieve of neutrale context uitlieten over de onderwerpen die samengevat zijn in de labels. Door een kwantitatieve benadering van de interviewresultaten kan vastgesteld worden welke communicatieve benadering de geïnterviewde leerkrachten toepassen in hun onderwijspraktijk.

't Speel-kwartier: Helga en Johannes			
Label	Positief	Negatief	Neutraal
O:Geweldloze Communicatie	1		
O:Doel onderzoek	1		
S:Visie op onderwijs	3	7	5
S:Pestprotocol	1	1	1
S:Schoolleiding	1		
S:Sfeer	2		
S:Team	1	2	2
L:Leeftijd			
L:Opleiding			
L:Referentiekader			3
L:Motivatie			11
L:Complimenten	20	2	2
L:Consequenties	9	4	
L:Differentiatie	5	2	11
L:Programma	1	3	1
L:Directieve communicatie	39		3
L:Coachende communicatie	49	8	2
L:Rolmodel	4		
L:Dialogoog	14	1	3
Lln: Sociaal emotionele vaardigheden	12	6	15
Lln: Gedragsmodificatie	8	6	3
Lln: Zelfstandigheid	10	13	2
Lln: Verantwoordelijkheid	3	1	
Lln: Ouders	1	3	5

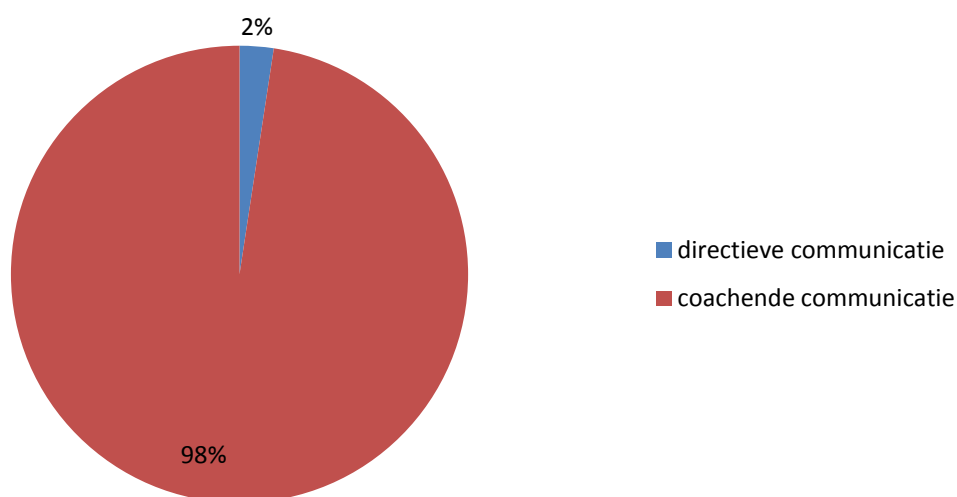
De leerkrachten van 't Speel-kwartier spreken zich 39 keer positief uit ten aanzien van directieve communicatie en 49 keer als het gaat om coachende communicatie. In het volgende diagram is dit in percentages weergegeven.

Bovenbouwleerkrachten 't Speelkwartier



De Ontdekkingsreis: Ellen			
Label	Positief	Negatief	Neutraal
O:Geweldloze Communicatie			
O:Doel onderzoek			
S:Visie op onderwijs	2	0	2
S:Pestprotocol			1
S:Schoolleiding			
S:Sfeer	1		
S:Team	1		1
L:Leeftijd			
L:Opleiding			
L:Referentiekader			
L:Motivatie			1
L:Complimenten	1		1
L:Consequenties	3		
L:Differentiatie	5		
L:Programma	2	1	1
L:Directieve communicatie	1	5	
L:Coachende communicatie	40		
L:Rolmodel			
L:Dialogoog	21		1
Lln:Sociaal emotionele vaardigheden	21	2	7
Lln:Gedragsmodificatie	2		
Lln:Zelfstandigheid	10		
Lln:Verantwoordelijkheid	5		
Lln:Ouders	1		1

Bovenbouwleerkracht De Ontdekkingsreis



In het hoofdstuk data-analyse worden de verdere resultaten van het interview verwerkt, omdat deze dan inhoudelijk geplaatst kunnen worden.

Hoofdstuk 15: data-analyse praktijkonderzoek

15.1 't Speel-kwartier

Dit onderdeel bevat de enquêteresultaten van de bovenbouwleerlingen van 't Speel-kwartier, aangevuld en in vergelijking met de interviews met de bovenbouwleerkrachten en de visie op onderwijs van 't Speel-kwartier, zoals gepresenteerd in de schoolgids 2011/2012 en het zorgplan tot en met 2012. Uit de enquête zijn de volgende vragen opgenomen: 2, 3, 4, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 en 24.

Vraag 2: Motivatie

Op de vraag wat de bovenbouwleerlingen doen als ze een opdracht niet leuk vinden, antwoord 79% van de leerlingen dat ze dit niet tegen de juf of meester vertellen. De overige 21% vertelt dit wel tegen de leerkracht, maar moet de opdracht vervolgens gewoon doen. Tijdens het interview met de bovenbouwleerkrachten wordt duidelijk hoe zij het motiveren van de leerlingen in de onderwijspraktijk ervaren. Voorheen ging Helga uitgebreid op de leerling in als deze het nut van de opdracht niet in zag. Nu is dat veranderd: "Ik ben nu al wel zo ver dat ik ook wel eens heb gehad: 'nou, als je geen zin hebt, dan moet je maar zin maken.' Ik ben soms ook wel zo nuchter, want het is soms ook bij kinderen een beetje zoeken: kijken hoe ver kan ik gaan... Ik zeg soms: 'Je hoeft ook geen zin te hebben, maar het moet wel gebeuren. Ik verwoord ook soms wel eens: 'Ik snap best dat je het niet leuk vind', maar ik ga niet heel erg in discussie. Daar heb ik dan ook helemaal geen zin in. Ik merk als je zegt: 'Naja, het moet gewoon gebeuren. Ik snap best dat je het niet leuk vind', dan doen ze het ook wel. Tja, dat is een beetje mijn ervaring. Ik weet niet altijd of het heel pedagogisch is maar dan denk ik, toe maar". Het motiveren van kinderen op dergelijke wijze heeft ook wel te maken met tijdgebrek: "dat je toch in je hoofd hebt - dat is heel stom maar dat heb je toch - ik moet mijn programma rond krijgen. Maar het is ook mijn opvoeding. Ik ben zo opgevoed. Dat hoorde ik heel vaak. Als ik zei: 'Ik heb geen zin' dan was het: 'Dan maak je maar zin'. Dat Helga ook gebruik maakt van deze uitspraak, verklaart zij als volgt: "Het is een beetje een doodoener maar tegelijkertijd is het ook een stukje nuchterheid. Want in mijn werk zijn ook dingen die ik niet leuk vind, die toch moeten gebeuren".

Als je geen zin hebt, dan moet je maar zin maken.

Op dit punt lopen deskundigen zoals Viktor van Geel (zie 4.1) en de onderwijspraktijk op 't Speel-kwartier uit elkaar. Van Geel geeft een aantal aanbevelingen wat betreft het verkrijgen en in stand houden van orde in de klas. In de eerste plaats raadt hij de leerkracht aan om activiteiten koppelen aan de intrinsieke motivatie van leerling. Doordat de leerling belangstelling heeft voor het onderwerp, plezier heeft in de vaardigheid en gevoel van competentie ervaart, worden ordeproblemen onwaarschijnlijk (Bongaards, 2009, p. 286). Johannes zegt over het aansluiten bij de interesse van de leerlingen dat het motiverend voor leerlingen kan zijn als hij of zij kan werken vanuit zijn interesse. Maar in de onderwijspraktijk vindt hij dit moeilijk in te passen: "Ik vind ook het ook even heel lastig om dat continu, of eigenlijk veel frequenter in de praktijk te brengen. Kijk, je kunt altijd zeggen: je kunt een spreekbeurt houden over je hobby of jouw interesse. Maar dat is een beetje afgezaagd, want dat hebben ze waarschijnlijk in vijf, zes of zeven al een keertje gedaan denk ik. Dus daar ben ik heel kort in zijn. Daar doe ik te weinig mee". Enerzijds geeft hij aan dat dit komt door tijdgebrek, anderzijds doordat hij hier nog te weinig over na heeft gedacht.

Vraag 3,4,8: Wie bepaalt wat er gebeurt op school?

61% van de bovenbouwleerlingen van 't Speel-kwartier ervaren dat de leerkrachten bepalen wat de leerlingen moeten doen. 33 % geeft aan te ervaren dat de leerkrachten bepalen wat de leerlingen moeten doen, maar dat de leerlingen bij bijzondere lessen keuzemogelijkheden hebben. 4 % van de leerlingen ervaart samen met de meester of juf te bepalen wat hij of zij gaat doen en 2 % ervaart zelf te kunnen bepalen wat hij of zij doet (zie vraag 3, enquête).

75 % van de leerlingen ervaart dat beslissingen zoals schoolreis en excursies genomen worden door de leerkrachten. 19 % van de leerlingen ervaart dat de leerkrachten informeren naar de wensen van de leerlingen, maar de leerkrachten uiteindelijk zelf de beslissing nemen. 6 procent geeft aan te ervaren dat

in de groep wordt besproken wat leerkracht en leerlingen belangrijk vinden en dat er met elkaar een besluit wordt genomen (vraag 4, enquête).

Bij vraag 9 ervaart 38% van de leerlingen dat de leerkrachten en de directie de regels bepalen en denken dat zij hier niets in te vertellen hebben. 60 % ziet misschien mogelijkheden om de regels te veranderen, als de leerkrachten en de directie weten waarom de leerlingen dit belangrijk vinden. 2 % van de leerlingen is er zeker van dat zij hun wensen over de schoolregels kunnen bespreken met de leerkrachten en de directie om zo de regels te kunnen aanpassen.

Op grond van deze gegevens concludeer ik dat de meerderheid van de bovenbouwleerlingen van 't Speelkwartier de school als een leerkrachtgestuurde school ervaren. In vergelijking met de tabel van Nelissen (zie 2.1) past 't Speelkwartier binnen het sturende onderwijs, waarbij de leerlingen leren wat de leerkracht voorschrijft (= individuele leeropvatting) en de leerlingen samen leren en spreken over een onderwerp dat de leerkracht heeft gekozen en dat hij aan de orde stelt (= sociale leeropvatting). De school heeft echter ook aspecten van het banende onderwijs (zie tabel Nelissen, 4.1). De minderheid van de leerlingen ervaart meer of mindere ruimte voor eigen constructies al dan niet in samenspraak met de leerkracht.

In vergelijking met de visie op het kind, zoals gepresenteerd in de schoolgids 2011/2012 van 't Speelkwartier valt op dat de school tegemoet wil komen aan de 3 basisbehoeften van ieder kind: relatie, competentie en autonomie. Het percentage van de leerlingen die daadwerkelijk autonomie ervaren blijkt echter in de minderheid (39 % bij vraag 3, 25 % bij vraag 4). In de visie op onderwijs herhaalt 't Speelkwartier dat zij 'leerlingen wil opvoeden tot zelfstandig denkende mensen die hun verantwoordelijkheden ten opzichte van zichzelf en anderen niet uit de weg gaan. Elk kind krijg een bepaalde hoeveelheid vrijheid en draagt daarvoor verantwoordelijkheid. De leerling is dan ook verantwoordelijk voor het eigen leerproces' (zie 13.1, schoolprofiel 't Speelkwartier). Deze zelfstandigheid betreft ook het zelf plannen wat en met wie je leert, aldus 't Speelkwartier. Hier lijken de onderzoeksresultaten en de onderwijsvisie van elkaar te verschillen, omdat de meerderheid van de leerlingen (61 %) ervaart dat de leerkrachten bepalen wat de leerlingen moeten doen.

Dit verschil in onderwijsvisie en onderwijspraktijk ten aanzien van de zelfstandigheid en de inbreng van leerlingen blijkt ook uit de interviews met de bovenbouwleerkrachten. Johannes Groenewold, meester van groep 8, stelt: "Uiteindelijk ben ik wel degene die bepaalt welke leerstof aangeboden wordt. Ik geloof wel dat ik een grote stem in het kapittel heb". Op mijn vraag hoe hij dat in percentages zou verdelen, zegt hij: "Ik denk 90-10. ik ben in deze best nog een ouderwetse meester, ondanks dat ik ook wel met nieuwe dingen mee kan gaan moet ik ook wel bepalen wat er gebeurt". 90 procent van de verantwoordelijkheid over de inhoud van het programma ligt dus bij de leerkracht. De overige 10 procent is aan de leerlingen. Johannes zegt hierover: "Ook daarin heb ik wel weer zoiets van dat je tegen bepaalde kinderen kunt zeggen van: 'wat zie je wel zitten en wat zie je niet zitten?' of 'Hoe kan ik jou wel met bepaalde dingen helpen of als jij en ik denken dat ik jou daar niet mee kan helpen, dan is het misschien verstandig om dat niet met jou te gaan doen". Johannes verklaard deze werkwijze als volgt: "Ik denk, het zijn nog kinderen en die weten van heel veel dingen nog niet zoveel af. Die zul je dus een bepaalde kant op moeten sturen. De ene kan meer zelfontdekkend doen dan de ander. Je hebt ook heel veel kinderen die je bijna aan het handje zult moeten meenemen, want als je dat niet doet gebeurt er niet zoveel".

Op 't Speelkwartier is sinds kort een leerlingenraad: "Uit iedere klas zitten er twee kinderen in en die mogen wel hun mening geven over dingen. We hebben een verkiezing gehouden in alle klassen en dan mochten de kinderen op schrijven van 'wie vind jij er geschikt voor?' en ze mochten ook meteen aangeven: waar zou je wel over willen praten? En dan geven kinderen bijvoorbeeld aan: het overblijven of het plein of... Dus ze mogen wel hun mening erover geven". Leerlingen hebben dus een vorm van inspraak. Helga merkt op: "Het is alleen wel de vraag: in hoeverre kun je daarmee mee gaan?. De leerlingen hebben dan ook niet direct invloed op de besluitvorming, maar een informerende rol. "Veel verder zal het ook niet gaan".

Enerzijds kent 't Speelkwartier dus de beweging om leerlingen meer zelfstandigheid en verantwoordelijkheid geven, anderzijds is de onderwijspraktijk dat de leerkrachten betwijfelen in hoeverre de leerlingen zelfstandig en verantwoordelijk kunnen zijn. De leerkrachten nemen dan ook een sturende rol in.

Vraag 9: praten en/of straf

36 % van de bovenbouw leerlingen geeft aan: 'straf hoort erbij bij ons op school. Als je iets gedaan hebt wat niet mag, krijg je daarvoor straf' (zie vraag 10, enquête). 58 % van de leerlingen ervaart dat straf 'soms nodig is om iemand te laten zien dat hij te ver is gegaan. Praten over het probleem is eigenlijk belangrijker bij ons op school.' Van de overige leerlingen ervaart 4 % dat straf niet nodig is op 't Speel-kwartier en dat zij juist samen naar een oplossing zoeken van het probleem zodat iedereen tevreden is. 94% van de leerlingen herkent dus het toepassen van straf, waarbij iets meer dan de helft tegelijkertijd ook ervaart dat op 't Speel-kwartier over het probleem gepraat wordt.

Wat betreft de visie op straf en het gebruik van straf zegt Helga Dikkeschei het volgende: "Ik noem het liever consequentie, al gebruik ik het woord *straf* wel vaak". Het klopt dus dat bijna alle leerlingen het toepassen van straf ervaren. Helga licht het toepassen van consequenties als volgt toe: "Ik vind het goed dat kinderen leren dat een consequentie aan hun gedrag zit. Dus als je hard werkt, ben je snel klaar - heb je tijd voor iets anders. Dat is de consequentie. En dat vind ik ook in negatieve zin". Ze geeft aan dat straf effect heeft omdat leerlingen baten van de consequentie die verbonden wordt aan het gedrag en daardoor hun gedrag veranderen. Ze waarschuwt echter voor de risico's die verbonden zijn aan straf: "Al vind ik wel dat je met straf ook voorzichtig moet zijn. Want dat kan er in verzanden dat het straf op straf op straf wordt. Dat het helemaal geen impact meer heeft omdat het een hele negatieve sfeer wordt". Johannes zegt over straf: "Als je van mij straf krijgt dan heb je zoiets onbenulligs gedaan, dan heb ik al zo vaak gewaarschuwd dat ik geen zin meer heb om erover na te denken of om met jou erover te gaan praten, om er een gesprek over te hebben en om met jou uit te zoeken wat we anders kunnen doen. Dan krijg je van mij straf. En straf is van mij tafels. Dat ga ik nergens over na denken". "Als kinderen maar wat doen en de kont tegen de krip - nou, dan ben ik ook even heel lastig. Dan is het ook even van: wie niet horen wil, moet maar voelen". Over het effect van dergelijke straffen zegt Johannes: "Bij sommige kinderen werkt het wel: hé, ik ben geloof ik nu wel een beetje erg ver gegaan". Hij stelt dat recalcitrant gedrag dan wel verandert.

Wie niet
horen wil,
moet maar
voelen.

De onderwijspraktijk op 't Speel-kwartier ten aanzien van straf heeft overeenkomsten met de visie op straf van Brigitte Bongaards (zie 4.1). Zij stelt dat wanneer een waarschuwing het gedrag niet afdoende verzwakt, aan het gedrag gevolgen moeten worden verbonden. Zij geeft echter eveneens aan de aan straf nadelen verbonden zitten. Straffen kan de relatie tussen leerkracht en leerling beschadigen, agressie bevorderen, heeft impact op de sfeer in de klas en is van invloed op het zelfbeeld van de leerling. Helga vult dan ook aan: "Ik bekijk het dan ook liever van twee kanten. Een consequentie is ook een compliment krijgen. Als je snel je spullen op ruimt of als je goed luistert. Het moet allebei zijn. En dan het liefst zoveel mogelijk positief".

Regel 6 van *De Gouden Speel-kwartierregels* luidt: Erover praten hoef je niet te laten. 62% procent van de kinderen ervaart dit in de onderwijspraktijk, waarvan 58% van de leerlingen in combinatie met straf. Johannes ligt dit toe: "Een keertje nablijven. Dan laat ik ze eerst drie, vier minuten zitten en dan ga ik daarna het gesprek met ze aan: 'waarom heb je zus/zo gereageerd?' Dat is voor mij straf. Ik vind mijzelf geen erg 'strafferige' meester. Ik ga heel lang praten". "Als er dingen aan de hand zijn probeer ik eigenlijk altijd al pratende er uit te komen. En ja, dat vind ik ook de meest handige manier om er uit te komen. Zo van, we hebben elkaar begrepen en ik hoop dat jij ook snapt waarom ik jouw verbaal op de kop heb gegeven of jou heb gevraagd even te blijven. Dan ben ik het meest tevreden". Johannes merkt ook dat het gesprek effect heeft op het inzicht en het gedrag van leerlingen: "Meestal hebben ze - als ze in alle rust met je zitten te praten - ook zelf wel in de gaten gekregen dat ze niet zo handig bezig waren. Dat het beter had gekund, dat het anders had gekund". Aan dit praten zit wat Johannes betreft wel een grens: "En wat ik net zei in de definitie, als kinderen ook echt zelf even helemaal te gortig reageren, dan denk ik ook van: bekijk het!".

Hoewel de ervaring van de leerlingen en leerkrachten met elkaar overeenkomen, ziet Helga verschillen tussen de onderwijspraktijk en de visie op onderwijs van 't Speel-kwartier: "Ik heb zelf een beetje het idee dat de schoolgedachte is: we gaan reflecteren met kinderen, je praat met kinderen, je laat kinderen zelf verwoorden wat ze hebben gedaan en waarom. En dat vind ik ook heel goed. Maar soms moet je ook gewoon heel duidelijk zeggen van 'nee, dit kan niet' of 'je moet luisteren' of als kinderen zich niet aan, werkafspraken houden, dan komt er ook gewoon een duidelijke sanctie. Ik heb weleens het idee dat dit niet helemaal met elkaar strookt: hoe het in de praktijk gebeurt en hoe het eigenlijk op papier staat, hoe het bedacht is". Inderdaad staat in de visie op onderwijs van 't Speel-kwartier (13.1) dat leerlingen op school leren reflecteren. Over sancties of consequenties wordt niets vermeld.

Vraag 10, 11, 12, 14: Wat te doen bij ruzie en pesten?

Als er wordt gepest, vertelt 21% van de leerlingen dit niet aan de juf. 30% van de bovenbouwleerlingen vertelt dit wel aan de juf, maar ervaart niet dat er daadwerkelijk iets met die informatie wordt gedaan. 38% van de leerlingen vertelt aan de leerkracht dat er wordt gepest en ervaart dat de juf of meester vervolgens tegen de pester zegt dat hij/zij moet stoppen. 11% van de leerlingen laat aan de juf of meester weten dat er wordt gepest en ervaart dat de leerkracht vervolgens helpt tot het probleem is opgelost.

Onder het onderdeel *pesten* schrijft 't Speel-kwartier in haar schoolgids dat ten aanzien van pesten op school gewerkt wordt met *De Gouden Speel-kwartierregels*. Regel 10 luidt: niet schoppen en slaan, maar naar de juf of meester gaan. 79% van de bovenbouwleerlingen geeft aan dit dus ook te doen. 40% van de bovenbouwleerlingen noemt 'naar de juf of meester gaan' of 'het tegen de juf of meester zeggen' bij: wat doe je als er iemand uit jouw groep gepest wordt? 38% geeft aan de gepeste te helpen. 9% bemoeit zich niet met de situatie. 4% noemt specifiek het 'niet mee willen doen' omdat dat ook pesten is. 7% geeft aan te bang te zijn dat als zij actie ondernemen, zij ook gepest worden.

Op 't Speel-kwartier is een pestprotocol met als doel pestgedrag verminderen en het tegen te gaan. De peilers van dit protocol staan ook vermeld in de schoolgids. Het complete protocol is te vinden in het zorgplan van 't Speel-kwartier en in te zien via de website. Wat betreft de taak van de leerkracht staat samengevat in de schoolgids dat de leerkracht preventieve maatregelen neemt om het pestgedrag te voorkomen. Dit zal zich moeten uiten in de manier leerkracht waarop zij kinderen in de klas bij de les betrekken, aanmoedigen, helpen, corrigeren, leerlingen het gevoel geven dat zij fouten mogen maken, de verschillen tussen kinderen bespreekbaar maken en er rekening mee houden. Daarnaast gaat het om afspraken maken in de groep. 't Speel-kwartier werkt met de 10 gouden speelkwartierregels die in alle groepen hangen en in dezelfde periode worden besproken. Verder stelt de school sociale vaardigheidslessen aan te bieden, aan de hand van de methode *Kinderen en hun sociale talenten*.

Als er wordt gepest wil de school actie ondernemen: gesprekken voeren, eventueel met de klas, het MT wordt op de hoogte gebracht, een en ander wordt schriftelijk vastgelegd, de gemaakte afspraken worden besproken en geëvalueerd. Mocht het pesten onverhoopt niet stoppen, dan kan er een gesprek met de directeur volgen. Schorsing zou een mogelijkheid kunnen zijn en in extreme gevallen verwijdering van de school. Wat zeggen de bovenbouwleerkrachten hier zelf over?

Wat betreft het pestprotocol zegt Helga: "Dan heb ik echt niet helemaal in mijn hoofd precies wat de stappen zijn. Ik vind het wel goed dat het op papier staat, want daar kun je elkaar ook eigenlijk aan houden". Johannes meldt hierover: "We hebben op school een pestprotocol, maar ik heb volgens mij nog nooit precies volgend de regels gewerkt".

Ten aanzien van hun eigen handelen bij pestgedrag zegt Helga: "Als je merkt dat iemand iets zegt of doet of dat er in de pauze iets gebeurd is, dan wil ik dat eigenlijk wel altijd in de pauze of in de klas bespreken, als er heel veel kinderen bij betrokken zijn. Of, als het om een paar gaat, om met die paar kinderen erover te praten. 'Wat gebeurde er nou eigenlijk?'. Ze vervolgt: "Als het echt langdurig is... Je hebt weleens incidentjes, maar als het telkens hetzelfde kind is dan ga ik vaak met dat kind apart praten: 'wat gebeurt er nu eigenlijk iedere keer?' En dat ik hem soms ook wel dan met het gepeste kind laat praten, samen". Het kan ook voorkomen dat er tenslotte een sanctie volgt op pestgedrag: "Kijk, als ik heel duidelijk met kinderen erover gepraat heb en het gebeurt weer, kan het wel betekenen dat ze er straf voor krijgen. Helga doelt dan op een consequentie die concreet met de situatie te maken heeft: "Als het in de pauze gebeurt, meerdere keren, dan is het op een gegeven moment: 'dan blijf je maar een keer binnen'. Helga geeft aan soms ook contact met de ouders op te nemen, zodat zij op de hoogte zijn van de situatie en de verantwoordelijkheid delen met de leerkracht. Dit is volgens het pestprotocol (zie bijlage 5). Helga heeft bij haar handelen bij pesten en ruzie het volgende doel op het oog: "Dus dat vind ik belangrijk: dat ze zien wat er eigenlijk gebeurde, ook de kinderen die eromheen staan. Die moet je soms ook bewust van maken: 'ja, je stond er wel bij.' Dat ze ook leren: 'ik kan dit zelf stoppen of ik kan weglopen of ik kan er iets van zeggen of ik kan er een volwassene bijhalen'. "Het is aan de ene kant een open deur van 'je moet het stoppen'. Maar ik ben er wel van overtuigd: als leerkracht of als volwassene kun je niet alles stoppen. Je moet kinderen, zeker bij grote kinderen, ervan bewust maken wat er nu eigenlijk gebeurd en wat je ermee aan kan richten".

Johannes stelt ten aanzien van zijn handelen bij pestgedrag: "Als in mijn klas iets gebeurd, dan haal ik meteen beide partijen bij elkaar en dan wordt er meteen gepraat. Dat is meestal het eerste wat ik doe". Soms wacht hij eerst even af, soms stelt hij het gesprek uit tot half vier. Tijdens het gesprek confronteert hij de leerlingen met elkaar. "Dan gaan we met z'n drieën zitten, of als er meer bij zijn, en dan wordt er gepraat. Dan mogen ze aan elkaar vertellen wat er is gebeurd. En dan mogen ze nooit over een ander

vertellen. Het is niet: 'jij deed dat' Maar: 'ik deed dit.' 'Ja, maar...' 'Nee, ik wil weten wat jij gedaan hebt en dan vraag ik dan vraag ik aan jou: Klopt dat?' 'Ja.'

'Of als je zegt: klopt niet...' Zo proberen we eruit te komen". "Is het een keer een akkefietje en beiden hebben uitgesproken en hebben allebei in de gaten dat het niet zo slim was... Kunnen we elkaar een hand geven? Nou, meestal lukt dat wel. Klaar!". Bij heftige situaties belt Johannes net als Helga naar de ouders van de leerling. Evenals Helga kiest Johannes ervoor om, wanneer het gedrag niet stopt, een sanctie te verbinden aan pestgedrag: "Dan ben ik weleens een keer geneigd om te denken: 'Oh, daar heb ik jou weer. Jij hebt er weer mee te maken.' En dan ben ik weleens een beetje onredelijk. 'Heb ik nu al zo vaak met jou hier om tafel zitten kletsen. Nu ben ik het even zat. Nu ga je het maar even voelen.' Dan schrijf je tafels. Of ik praat een keer met ze en zeg ik: 'Als het weer gebeurt, bel ik naar huis'. Johannes omschrijft zijn handelen als coachend en bemiddelend. Als dat geen effect heeft en het pesten stopt niet, dan "ga ik optreden. Dan ben ik schoolmeester. Vooral bij die notoire pester: die ik steeds tegenkom, die ik steeds moet waarschuwen".

De leerlingen ervaren het handelen van de leerkrachten als volgt: 11% meldt dat de leerkracht de ruziemakers straf geeft zodat ze stoppen. 23% van de leerlingen geeft aan de leerkracht de ruziënde leerlingen uit elkaar haalt en ze zegt te stoppen met ruzie maken. 57% ervaart dat de leerkracht de ruziemakers uit elkaar haalt, vraagt wat het probleem is en vervolgens helpt het probleem op te lossen. De overige 9% noemt: straf in combinatie met uitpraten, ze doen bijna niks, eerst zelf oplossen en daarna helpen, ze praten erover maar de volgende keer gebeurt het weer. Johannes noemt dat laatste ook: "Dat er weleens akkefietjes zijn die je al pratende heb uitgepraat en dan gebeurt het weer, dat hoort ook een beetje bij kind zijn. Kinderen blijven kinderen". 21% van de leerlingen vindt de begeleiding van de meester of juf bij ruzie goed. 21% vindt deze begeleiding goed, maar plaats daar wel een kanttekening bij. Zo noemt een leerling: "Ik vind de manier van aanpak goed, maar soms geeft de meester de verkeerde straf maar daar kan hij niets aan doen want hij was er niet bij" (tabel 5, 't Speel-kwartier). 21% ziet de begeleiding liever anders. Bijvoorbeeld: "De meester of juf zegt dat ze moeten stoppen en vrienden worden. Maar ik vind dat je moet niet per se vrienden moeten worden als ze het niet willen" (tabel 5, 't Speel-kwartier). 23% vindt de begeleiding niet goed. Zo meldt een leerling: "Je word 'gedwongen' om het goed te maken. Ik vind dat leerlingen dit zelf mogen bepalen. Het gaat tenslotte om hun emoties" (tabel 5, 't Speel-kwartier). 7% koppelt geen oordeel aan de handelingen van de meester of juf. Een leerling uit deze categorie schrijft: "Ze halen ze bij elkaar en praten het uit. En geven ook waarschuwingen. Soms doen ze er niks aan" (tabel 5, 't Speel-kwartier). Nog eens 7% noemt het toepassen van straf: "Nou, als er ruzie is wordt er wel wat van gezegd en als ze dan nog doorgaan krijgen ze straf" (tabel 5, 't Speel-kwartier).

Samengevat, het merendeel van de leerlingen handelt naar de schoolregel: naar de meester of juf gaan. 49% van de leerlingen ervaart dat de leerkracht vervolgens actie onderneemt. Van de leerlingen zelf onderneemt 78% actie als er wordt gepest: de gepeste helpen en/of het tegen de meester of juf zeggen. Het handelen van de leerkracht is in eerste instantie gericht op gesprek met de betrokkenen. Wanneer dit geen resultaat oplevert worden de ouders bericht en volgt er mogelijk een sanctie op het gedrag. Daarnaast is het doel van dit handelen om de leerlingen bewust te maken van het gedrag en het effect van dit gedrag. Inderdaad ervaart 57% van de leerlingen dat de leerkracht de leerlingen begeleidt in het oplossingsproces. 11% noemt daarnaast dat de leerkrachten straf geven als er ruzie gemaakt wordt. 42% geeft een positief oordeel over de begeleiding van leerkrachten bij ruzie. 44% is niet tevreden.

Vraag 16: Samenwerken

28% van de bovenbouwleerlingen ervaart het samenwerken als vervelend omdat leerlingen bij het samenwerken niet met elkaar overleggen over de opdracht. 23% van de leerlingen vindt het samenwerken best goed gaan omdat de meester/juf hen vertelt hoe ze moeten overleggen. Bijna de helft, 47 %, van de leerlingen ervaart het samenwerken als goed omdat zij op school leren hoe ze kunnen overleggen en bespreken wat prettig is bij het samenwerken (vraag 16, enquête).

Het leren samenwerken staat inderdaad op het programma op 't Speel-kwartier. Wat betreft de begeleiding van de leerkracht stelt Johannes: "Dat kun je ze leren. Dat doe ik ook weleens. Je hebt van die leuke trucjes. Dan ben je de leider en dan ben je de gespreksleider, secretaris.. En dat wissel ik ook weleens met ze". En dat weet ik dan van te voren: als ik die secretaris maak, dat loopt als een trein. Als ik het die laat doen, dan wordt het drie keer niks. En ondanks het feit dat je er heel veel tijd in stopt, ja.... Ik denk ook dat het te maken heeft met het feit 'dat heb je meegekregen'. Een potentiële Vwo-leerling is er denk ik beter in dan een potentiële Vmbo-leerling".

De ervaring van Helga is dat de leerlingen tijdens het samenwerken soms niet met elkaar communiceren: “Want je merkt regelmatig, in groepjes dat dingen niet goed lopen en dan blijkt dat ze gewoon niet gezegd hebben wat er is. En dan vertellen ze aan jou als volwassene: ‘ja, hij werkt niet mee’ of ‘zij doet stom’ of ‘zij speelt de baas’, maar dat hebben ze dan niet tegen elkaar gezegd..”. De leerlingen hebben dan de begeleiding van de leerkracht nodig: “Als je ze dan, met jou erbij met elkaar laat praten komen die dingen pas op tafel”. Ze merkt dat de leerlingen in het geval van samenwerken nog veel op de leerkracht leunen: “Ze kunnen wel bij jou komen klagen. Dat is typisch wat kinderen doen. ‘Juf.... Dit....’, ‘Meester.... Dat....’. En ze zijn nog niet zover dat tegen de ander kunnen zeggen: ‘waarom luister jij niet als ik dat zeg?’ of ‘waarom gaan we niet eerste de taken verdelen?’ Op de een of andere manier kunnen ze dat zelf nog niet”. Helga vraagt zich af of dit komt doordat de leerlingen het idee hebben dat de leerkrachten de organisatie moeten bepalen. Ze merkt vervolgens op: “Maar dat vind ik wel apart bij ons op school, want eigenlijk zijn we daar wel best heel veel mee bezig, maar op de een of andere manier...” Inderdaad, vanuit de visie op onderwijs wil ’t Speel-kwartier verantwoordelijkheden bij de leerlingen neerleggen als het gaat om het eigen leerproces, maar ook het welzijn van de medeleerlingen. Op dit terrein bestaat dus nog enige twijfel in de onderwijspraktijk op ’t Speel-kwartier: kunnen leerlingen dit eigenlijk wel zelf reguleren?

In eerste instantie moeten leerlingen verplicht samenwerken als dit de opdracht is: “Eigenlijk, als het echt een samenwerkopdracht is, vind ik gewoon dat het moet. Dan zeg ik ook wel: dat hoort er nu gewoon bij”. Wat betreft differentiatie binnen het samenwerken, merkt Helga op: “De kinderen die het echt niet willen kunnen het vaak ook echt niet goed. Dat zie je ook bij kinderen die iets autistisch hebben. Dus dan vind ik het wel oké als ze dan in hun eentje met een deeltaakje bezig zijn. Je ziet dan ook wel dat kinderen erg gaan leunen op iemand die de leider in het groepje. Dat vind ik op zich niet zo’n probleem want het is voor die kinderen ook heel lastig.” Johannes sluit daarbij aan: “Ik denk dat je eigenlijk moet zeggen, niet kan samenwerken. Ik denk dat sommigen het niet kunnen. Niet willen.... Nou, je zou maar een echte autist zijn. Die heeft niet veel behoefte aan samenwerken. In zo’n situatie dan verwacht ik wel dat hij mee doet. Maar daar ga ik wel anders mee om dan met de rest van de groep. Ik denk wel dat het goed is dat hij leert, of nee - ervaart dat je soms wel te maken krijgt met mensen om je heen. Ik bedoel, dat krijg je straks in de maatschappij ook. Dat ligt er wel aan welke vorm van autisme je hebt. Je hebt het in gradaties.”

Vraag 17: Differentiatie

Wat betreft het samenwerken geven Helga en Johannes aan rekening te houden met de mogelijkheden van de leerling. Het differentiëren komt ook terug in de onderwijsvisie van de school. In de missie en visie van ’t Speel-kwartier staat beschreven dat de school wil denken, kijken, praten en handelen vanuit de mogelijkheden. Verschillen tussen kinderen mogen er zijn en worden zichtbaar in de organisatie van het onderwijs, de inrichting van de leeromgeving, het aanbod van leerbronnen en het professionele gedrag van het team.

Hoe ervaren de leerlingen dit? Uit de antwoorden op vraag 20 uit de enquête blijkt dat 34% van de leerlingen ervaart dat iedereen op ’t Speel-kwartier gewoon normaal moet doen, anders krijgt hij of zij straf. 45% van de bovenbouwleerlingen geeft aan: we proberen te begrijpen waarom iemand iets doet, maar hij of zij moet wel gewoon mee doen met de groep. Als dat niet lukt, krijgt hij/zij hulp buiten de klas. De rest van de leerlingen, 21%, heeft gekozen voor: op school krijgt iedereen de ruimte om te doen wat hij of zij graag doet en overleggen we met elkaar hoe we daarbij kunnen helpen. De meerderheid van de leerlingen ervaart dus inderdaad dat de school probeert aan te sluiten bij de behoeften van de leerlingen.

Johannes zegt hierover: “De kunst is om daar steeds op in te spelen. Dat lukt niet altijd, want soms zijn kinderen daar niet duidelijk in. Soms zijn kinderen daar super duidelijk in. Als kinderen daar super duidelijk in zijn, dan is het een makkie. Dan ga je ze in ieder geval in gesprek. En dan ga je kijken wat je voor dat kind kan betekenen. En de andere keer, dan moet je soms even inschatten: zou er iets zijn? Want van hem of haar ben ik dat niet gewend. Als je het van een leerling niet gewend ben en er gebeurd iets, dan is het: ‘hé, als jij zo raar reageert, is er misschien iets. Ik had het nog niet gemerkt.’ Als je ze op een gegeven moment een beetje kent dan weet je: bij die moet ik even rustig aan doen, die moet ik even aanpakken, die moet ik stevig aan pakken en soms juist ook weer niet. Een stukje gevoel is dat.” Helga noemt dat het aanpassen van de consequenties naar aanleiding van de verschillen tussen kinderen risico’s met zich meebrengt: “Je loopt dan het risico dat je van bepaalde kinderen heel veel gaat nemen. En dat is dan niet altijd eerlijk.” Daarbij is differentiatie niet altijd eenvoudig: “Soms heb je een kind dat heel makkelijk is, eigenlijk altijd luistert, en die heeft dan op een dag of een periode dat het niet goed gaat. Dan ben je eigenlijk in zo’n kind extra teleurgesteld. Maar eigenlijk is dat niet eerlijk. Ik heb dat ook wel eens gehad dat ik dan tegen zo’n kind zeg van: ‘Nou, dat valt me van jou echt tegen’. Maar dan dacht ik

later: ‘eigenlijk is dat niet eerlijk.’ Maar zo gaat dat wel. Het is ook wel een beetje het zoeken naar evenwicht omdat al die kinderen natuurlijk verschillend zijn.”

Kortom, zowel leerkrachten en leerlingen ervaren ruimte voor verschillen tussen kinderen. De differentiatie, zoals gesteld in de onderwijsvisie, komt dus terug in de onderwijspraktijk en in de communicatie met leerlingen.

Vraag 18: Sociaal emotionele ontwikkeling

Naar aanleiding van vraag 21 geeft 21% van de leerlingen aan dat het op 't Speel-kwartier nodig is om boos te worden als de leerlingen het ergens niet mee eens zijn, omdat het anders gewoon door gaat. 41% ervaart dat hij of zij bij de leerkracht terecht kan als er iets gebeurt waar de leerling het niet mee eens is. De juf of meester helpt dat een oplossing te zoeken. 38% van de leerlingen ervaart te leren dat ze zelf problemen kan oplossen en dat ze bij de leerkracht terecht kunnen als ze er zelf niet uit komen.

In de visie op onderwijs (13.1) vermeldt 't Speel-kwartier dat zij zelfwerkzaamheid stimuleren zodat leerlingen zelf problemen op kunnen lossen. 1/5 van de leerlingen ervaart dit als zodanig. Helga benoemt dat de leerlingen in geval van ruzie leren: “ik kan dit zelf stoppen of ik kan weglopen of ik kan er iets van zeggen of ik kan er een volwassene bijhalen.” 't Speel-kwartier heeft de methode *Kinderen en hun sociale talenten*.

Helga zegt hierover: “Wij hebben wel een methode al komen we niet veel aan de lessen toe. Maar ik vind dat soms zo'n bedachte situatie. Soms is dat juist niet zo handig.” Ten aanzien van het effect van deze lessen rond sociaal-emotionele ontwikkeling vervolgt zij: “Ik zie vaak - als het echt van die lessen zijn - dat de belangstelling niet altijd even groot is. En dat vind ik ook wel lastig. Want ik vind het wel

Wat weet je ervan?
Hoe denk je erover?
Wat zou er kunnen
veranderen?

belangrijk. Het lastige vind ik ook dat juist de kinderen die sociaal vaardig zijn, die doen heel actief mee. Daar leren andere kinderen natuurlijk ook wel wat van, maar juist die kinderen die je een beetje uit hun schulp wil halen, dat ze ook hun mening geven of dat ze ook iets oefenen. Die blijven dat een beetje achter. En dat vind ik wel heel lastig daaraan, omdat je toch ook daarbij juist eigenlijk heel veel niveaueverschillen hebt. Terwijl je denk ik niet moet onderschatten wat die wat minder sociale vaardige kinderen, of die kinderen die wat teruggetrokken zijn, wat die oppikken van wat de anderen zeggen.”

Johannes zegt over dit onderwerp: “Ik hou in mijn klas ook sociale vaardigheidslessen. Dat doe ik trouwens heel vaak als er iets gebeurd is. En dan ‘hoe gaan we met elkaar om’ en ‘we moeten proberen dit’. ‘Ja, natuurlijk meester!’ Als ik met de hele klas aan het praten ben naar aanleiding van akkefietjes, en er zijn in mijn huidige klas gebeurd die ook heel ver gingen en aardige vertakkingen hadden om zo maar te zeggen, dan gooi ik dat gewoon in de groep en dan zeg ik: schrijf eens op wat je weet en wat je vindt. Dat zijn meestal de vragen: wat weet je ervan? Hoe denk je erover? Wat zou er kunnen veranderen? Dat soort vragen stel ik meestal. En dan gaan we met elkaar praten. En dan zie ik iedereen heel ernstig meedoen. En ik ben er echt van overtuigd dat ze het menen. Dat geloof ik gewoon. En goed, als iemand het dan niet meent, kan hij goed toneel spelen. Ze gaan naar buiten met de beste bedoelingen. Maar ja, dan hoeft Pietje maar net een keer tegen Jantje aangeknald te zijn en Jantje is een toevallig een notoire pester. Ja, die moet dan toch weer even reageren. Ondanks het feit dat we net een heel goed gesprek gehad hebben.”

Zowel Helga en Johannes plaatsen dus kanttekeningen bij sociale vaardigheidstraining aan de hand van de methode. Dit komt overeen met de visie van Suzanne Van Capelleveen. Zij constateert dat, wanneer leerkrachten de sociale vaardigheden van hun groep willen verbeteren, ze voor sociale vaardigheidsprogramma's kiezen. Deze programma's hebben als doel de sociale cognitie en de vaardigheden te vergroten. Van Capelleveen plaatst echter een kritische kanttekening bij het gebruik van dergelijke programma's. Ze stelt dat speciale training van sociaal gedrag veelal plaatsvindt in geïsoleerde en veilige situaties, terwijl van de kinderen wordt verwacht dat ze de ontwikkelde vaardigheden toepassen in veel complexere en zelfs onveilige situaties (zie 4.3).

Vraag 19: respect

De bovenbouwleerlingen van 't Speel-kwartier vinden over het algemeen dat de leerlingen op school respectvol met elkaar omgaan. Volgens 59% is er soms ruzie en wordt er geschreeuwd, maar leerlingen willen de ruzies meestal oplossen. 11% ervaart niet dat leerlingen respectvol met elkaar omgaan: elke dag is er wel ruzie en wordt er geschreeuwd naar elkaar. 30% van de leerlingen kiest voor het derde antwoord: soms is er ruzie, maar leerlingen willen de ruzies oplossen en helpen elkaar daarbij. Zij vinden dan ook dat de leerlingen op 't Speel-kwartier respectvol met elkaar omgaan. In de schoolgids staat vermeld dat 't Speel-kwartier kinderen confronteert met de mening van andersdenkenden en hen leert daar respectvol mee om te gaan. Vanuit de onderwijspraktijk meldt Helga: "Ik grijp in als ik kinderen op een bepaalde manier tegen elkaar hoor praten: 'hoe kan het beter?' En het komt ook in je reguliere lessen aan bod. Ik had vanochtend een taallesje: 'Hoe kun je dingen netjes zeggen, terwijl je wel je boodschap overbrengt - gewoon op een andere manier? Dat je niet in de trein zegt: Maar dat je het ook anders kunt verwoorden.' Dat soort situaties benoem ik ook wel vaak in het dagelijkse gebeuren, want dat kunnen kinderen ook doen: 'hè, ga eens aan de kant.' Dan zeg ik: 'Nou, dat kun je ook anders zeggen'. Of: 'Hè, kijk eens uit'. Dat kun je ook anders zeggen."

Zij ziet zichzelf tegelijkertijd als rolmodel: "Als kinderen mij iets geven, zeg ik heel vaak 'dank je wel!' . En je merkt dat kinderen dat dan ook gaan doen. 'Dank je wel' en 'alsjeblieft' zeggen, dat is dan maar een heel klein dingetje, maar daar ben je echt wel een voorbeeld in."

Een leerling schrijft dat respectvol met elkaar omgaan te maken heeft met de schoolregels: "Daar gaan de regels over en als je die aanhoudt kan je gewoon respectvol met elkaar om gaan (zie tabel).

"De gouden Speel-kwartier-regels

1. Zorg goed voor elkaar. Dat is beter voor hem en haar.
2. Samen spelen, samen delen.
3. Andere kinderen zullen wij niet hinderen.
4. Ik houd mijn mond als er niets aardigs uitkomt.
5. Zeg geen NEE, maar: speel jij ook met ons mee?
6. Erover praten hoeft je niet te laten.
7. Buiten rennen is oké, binnen lopen een goed idee.
8. Als iemand zegt STOP, dat houd je ook echt op.
9. Ruzie maken is niet fijn. We willen allemaal vriendelijk zijn.
10. Niet schoppen of slaan, maar naar de juf of meester gaan.

Vraag 21, 22 en 23: Het gesprek met de leerling

62% van de leerlingen ervaart niet dat de leerkracht met hem of haar praat over wat de leerling graag doet. 58% van de leerlingen ervaart niet dat de leerkracht met de leerling praat of waar hij of zij hulp bij nodig heeft. 79% van de leerlingen geeft aan niet te ervaren dat de leerkracht met de leerling praat over wat de leerling wil leren op school. Johannes geeft eveneens aan dat hij naar zijn mening te weinig één-op-ééngesprekken met de leerlingen voert: "Dat is puur een tijdsverhaal. Echt veel te weinig. Maar ik probeer het minstens één keer, het liefst twee keer per jaar. Één keer in ieder geval. Dan gaan we echt een kwartiertje zitten. En voor de rest dan anticipeer ik echt op de situatie." Johannes schets dit anticiperen op de situatie als volgt: "Ik heb een paar kinderen waar ik regelmatig mee praat. Dan krijg ik een briefje: 'mijn zoon slaapt heel slecht'. Nou, dan ga ik er even voor zitten. Dan gaat het mij vooral om: 'hé, is er hier op school iets aan de hand? Kan ik je helpen'. Ik heb ook een notoire telaarmer. Nou, dat is niet normaal. Natuurlijk komt een kind wel eens te laat, maar dat is niet notoir. Dan ga ik er mee in gesprek en dan blijken er heel veel dingen te spelen. En dan kijk ik in het dossier en dan denk ik: ja, dat had ik kunnen weten. Dat is slordig van mij dan. Ik heb ook kinderen van: 'lukt het een beetje? Gaat het goed? Ja?' En dan een aai over de bol en een gesprekje. Dat zijn meestal kinderen waar het wel goed mee gaat." Johannes merkt tijdens de jaarlijkse gesprekken dat de leerlingen zelf niet altijd weten wat hun niveau is: "Ik voer elk jaar gesprekken met ze. Sommige kinderen kunnen zichzelf erg overschatten. Dat gaat dan over het VO: waar ga je volgend jaar heen? 'Vwo!' Terwijl ik denk: 'als je TL haalt ben ik al heel blij voor je.'"

Vraag 24: Complimenten

Van de geënquêteerde leerlingen ervaart 15% van de leerlingen niet dat zij complimenten krijgen. 32% van deze leerlingen zegt één keer in de maand een compliment. 51% ervaart dat zij één keer in de week of vaker een compliment van de leerkracht krijgen. Tijdens het interview met de bovenbouwleerkrachten geven zij beiden aan dat zij het geven van complimenten heel waardevol vinden: “Ik vind het echt superbelangrijk, want ik merk zelf ook hoe belangrijk het voor jezelf is. Maar ik denk dat ik het nog steeds te weinig doe. Want ik denk dat je nooit complimenten genoeg kan geven. Dus dat kan altijd meer...” Het formuleren van complimenten vraagt wel zorgvuldigheid: “Je kan bijvoorbeeld tijdens de instructie, dat je tegen kinderen die de beurt hebben zegt: ‘Goed, goed, goed’. Maar dat is op een gegeven moment geen compliment meer, natuurlijk. Dus je moet soms ook even zoeken: hoe verwoord je het. Dat je het wat anders brengt. Of dat je tegen de klas zegt: ‘Hoorde je net wat hij zei? Dat was een heel goed idee!’ Ik vind dat echt heel belangrijk.” Johannes zegt hierover: “Het is de kunst om goede complimenten te geven. Oké, hartstikke goed gedaan. Nee, ook ‘heel goed dat jij dit antwoord goed hebt’ of ‘heel goed dat jij zo kunt voetballen’. Daar ben ik ook achter gekomen. Niet alleen van ‘goed zo’. Dat is wel het gros van mijn complimenten hoor. De hele dag door. Ik probeer bijna elke dag een paar van dat soort complimenten te geven aan mijn kinderen.” Johannes vraagt zich echter ook af of leerlingen dat wat hij als compliment bedoelt, ook ervaren als compliment.

Het effect van een compliment omschrijft Helga als volgt: “Dat je er een fijn gevoel van krijg. Maar ook dat je denk van ‘hé, ik heb het goed gedaan. Ik kan het!’ Dat... competentiegevoel, vooral.” Johannes zegt over de uitwerking van complimenten: “Dat ze groeien. Niet meteen dat ze daarna beter gaan werken of betere cijfers halen, maar dat ze groeien in eigendunk. Ook al is dat maar voor twee minuten. En ik denk dat dit ook heel belangrijk is.”



Heel goed dat jij zo kunt voetballen!

Conclusie

Uit de analyse van de onderzoeksdata die betrekking hebben op 't Speel-kwartier blijkt dat de school enerzijds ernaar streeft een banende school te zijn of te worden (zie tabel Nelissen, 4.1). De ervaring van de leerlingen en de interviews met de bovenbouwleerkrachten laten daarnaast zien dat wat betreft de communicatie rond gedragsmodificatie ook gebruik wordt gemaakt van de directieve benadering, waarbij de leerkracht de regie in handen heeft en de leerling volgt. De leerkracht bepaalt grotendeels het leerstofaanbod. Sinds kort heeft 't Speel-kwartier een leerlingenraad, waarin uit iedere klas twee leerlingen zitting hebben. Deze leerlingen hebben een informerende rol bij zaken die op de leerlingen van toepassing zijn. De leerkrachten en leerlingen zijn dus niet gelijkwaardig aan elkaar als het gaat om verantwoording en zeggenschap. De nadruk ligt op de sturende rol van de leerkracht.

De beide bovenbouwleerkrachten geven aan dat als een kind niet gemotiveerd is, deze de opdracht toch uit moet voeren. Hier geeft het sturende element van de leerkracht de doorslag.

94% van de leerlingen ervaart in enigerlei mate het toepassen van straf op school. Daarnaast ervaart 62% dat het gesprek minstens evenveel of meer belangrijk is, wanneer er sprake is van een conflict. De bovenbouwleerkrachten geven eveneens aan dat zij straf toepassen. Helga Dikkeschei verbindt aan straf de definitie *consequentie*: gedrag heeft een consequentie. Zij noemt dit in de onderwijspraktijk regelmatig straf. Zij beoogt hiermee leerlingen te leren dat gedrag verbonden is met consequenties. Helga's ervaring is dat straf geven gedrag van leerlingen verandert: ze balen van de straf en passen hun gedrag vervolgens aan. Helga wijst er daarnaast op dat zij het gesprek met leerling heel belangrijk vindt. Wanneer zij straf geeft, probeert zij hier over door te praten met de leerling. In conflictsituaties tussen kinderen vindt zij het gesprek een doeltreffend interventiemiddel om kinderen bewust te maken van hun eigen gedrag en de gevolgen daarvan. Ook Johannes Groenewold wil in eerste instantie altijd coachend starten als het gaat om conflictbemiddeling. Bij notoir pestgedrag kiest hij ook wel voor het: 'wie niet horen wil, moet maar voelen'. De leerling moet dan bijvoorbeeld tafels schrijven als straf. Voorafgaand aan een strafmaatregel wordt de leerling gewaarschuwd. De begeleiding bij conflict is dus zowel coachend als directief, waarbij de nadruk ligt op de bemiddelende kant. Echter, als dit niet afdoende is grijpt de leerkracht in met een strafmaatregel.

Het pestprotocol dat aanwezig is op 't Speel-kwartier hebben beide bovenbouwleerkrachten nog nooit gehanteerd. Helga vindt het wel prettig dat het protocol bestaat, zodat alle betrokkenen hier aan gehouden kunnen worden.

Wat betreft samenwerken, stimuleren de leerkrachten de leerlingen om met elkaar opdrachten uit te voeren. Leerlingen moeten verplicht samenwerken, waarbij wordt ingespeeld over de vaardigheden van de individuele leerling. De begeleiding van de leerkracht is erop gericht de communicatie tussen de leerlingen onderling te verbeteren. Helga merkt op dat de leerlingen desondanks veel op volwassenen

leunen, alsof ze het idee hebben dat de leerkracht moet bepalen wat er precies gebeurt. De zelfstandigheid en de mate van begeleiding is volgens de bovenbouwleerkrachten afhankelijk van het niveau van de leerling. Deze visie op zelfstandigheid heeft consequenties voor de verantwoording die de leerlingen toebedeeld wordt. Wanneer de leerkracht inschat dat de leerling de zelfstandigheid niet aan kan, wordt de begeleiding opgevoerd en bepaald de leerkracht de gang van zaken. De leerkrachten en de meerderheid van de leerlingen ervaren ruimte voor verschillen tussen kinderen. De differentiatie, zoals gesteld in de onderwijsvisie, komt terug in de onderwijspraktijk en in de communicatie met leerlingen. De leerkrachten proberen op intuïtieve wijze hun benadering van de leerlingen aan te passen aan de verschillen tussen de kinderen, waarbij straf soms als interventiemiddel wordt toegepast.

Het bevorderen van sociale vaardigheid aan de hand van een methode wordt betwijfeld door de bovenbouwleerkrachten van 't Speel-kwartier. Helga ervaart weinig motivatie bij de leerlingen. Johannes betwijfeld het effect op langer termijn, hoewel de leerlingen tijdens de les betrokken en serieus zijn. Helga heeft de methode *Kinderen en hun sociale talenten* niet standaard in haar lesprogramma en vindt het lastig om aan te sluiten bij de sociaal-emotionele verschillen tussen leerlingen tijdens deze lessen. Johannes koppelt de sociale vaardigheidlessen regelmatig aan actuele situaties. Het doel van begeleiding op sociaal-emotioneel vlak is het stimuleren van zelfwerkzaamheid: leerlingen kunnen zelf problemen oplossen, ze weten dat ze een ruzie kunnen stoppen, ze weten dat ze kunnen weglopen of een volwassene betrekken bij het probleem. 38% van de bovenbouwleerlingen ervaart dat zij, in geval van een conflict, zelf het probleem kunnen oplossen en, als dat niet lukt, bij de leerkracht terecht kunnen. 41% ervaart dat zij bij een probleem hulp kunnen vragen aan de leerkracht. Deze help het kind dan het conflict op te lossen. 21% van de leerlingen ervaart dat zij boos moeten worden als er iets gebeurt wat zij niet op prijs stellen, omdat het anders niet stopt. Iets meer dan een derde van de leerlingen heeft dus de ervaring dat zij daadwerkelijk in staat zijn om zelf problemen te sturen. 79% ervaart dat de leerkrachten de leerlingen in deze situaties begeleiden.

Het respectvol omgaan met elkaar proberen de bovenbouwleerkrachten te bevorderen door enerzijds als rolmodel te fungeren en anderzijds door leerlingen aan te spreken op gedrag en dit gedrag met de leerlingen te onderzoeken: kan het ook anders? 89% van de geënquêteerde leerlingen ervaart respectvol gedrag op 't Speel-kwartier.

Ten aanzien van de contactmomenten waarop de leerkracht een individueel gesprek met de leerling heeft, geven zowel leerling als leerkracht aan dat dit weinig aan de orde is. De leerkracht noemt tijdgebrek hier als oorzaak voor. Onderwerpen zoals individuele leerdoelen, interesses en hulpvragen van de leerlingen worden als gevolg hiervan niet wekelijks, maandelijks of halfjaarlijks besproken in een gesprek tussen leerkracht en leerling, zoals blijkt uit de ervaring van de leerlingen. Beide bovenbouwleerkrachten benadrukken het belang van complimenten geven aan leerlingen en passen dit ook toe. Helga wijst er daarnaast op dat een compliment eveneens een consequentie is op gedrag, en minstens zo belangrijk als straf. 83% van de leerlingen ervaart dan ook dat zij regelmatig een compliment krijgen van de leerkracht.

15.2 De Ontdekkingsreis

Dit onderdeel bevat de enquêteresultaten van de bovenbouwleerlingen van De Ontdekkingsreis, aangevuld en in vergelijking met het interview met de bovenbouwleerkrachten en de visie op onderwijs van De Ontdekkingsreis, zoals gepresenteerd in de schoolgids en de website. Uit de enquête zijn de volgende vragen opgenomen: 2, 3, 4, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 en 24.

Verder is aangegeven hoe Geweldloze Communicatie als procestaal blijkt uit de enquêteresultaten, het interview met Ellen Bothof en de visie op onderwijs van de school.

Vraag 2: Motivatie

Van de leerlingen die de enquête hebben ingevuld, vertelt 5% van de leerlingen het niet aan de meester of juf als hij of zij de opdracht niet leuk vindt. 45% van de leerlingen vertelt het wel aan de leerkracht, maar moet vervolgens de opdracht gewoon doen. De helft van de leerlingen vertelt het aan de leerkracht als de leerling de opdracht niet leuk vindt. De leerkracht en de leerling kijken dan samen wat er aan de hand is en hoe ze dit kunnen oplossen (vraag 2, enquête).

In de visie op onderwijs schrijft De Ontdekkingsreis het volgende over het motiveren van leerlingen: “Kinderen zijn nieuwsgierig en willen van nature leren. Als kinderen de mogelijkheid krijgen tot een zelfgestuurde ontplooiing, volgen ontwikkeling en leren vanzelf. Veiligheid, aanbod en ondersteuning zijn echter wel voorwaarden om het kind het vertrouwen in zichzelf te geven om te ontdekken, te verkennen en te onderzoeken. Vanuit een veilige en vertrouwde leeromgeving laten kinderen vervolgens vanuit een intrinsieke motivatie en passie hun unieke talenten zien, verdiepen zich daarin en leggen de basis voor een gelukkige toekomst” (13.2: schoolprofiel De Ontdekkingsreis).

Bovenbouwleerkracht Ellen geeft een voorbeeld uit de onderwijspraktijk: “Soms is het: ‘ik heb geen zin’. Dan zeg ik: ‘Het is wel belangrijk dat je het doet, want kijk maar mee in je boek. Daar en daar om! Dat het voor Ellen belangrijk is om een kind uit te leggen waarom een opdracht gemaakt moet worden, blijkt ook uit het volgende fragment: “Dan vraag ik: ‘waarom vind je het niet nuttig?’ Soms krijg je dan te horen van ‘ik kan het allang’. Dan zeg ik: ‘laat maar zien. Maak even de bovenste rij.’ Of ik zeg: ‘Ik wil graag dat je het oefent want daar en daarom...’ Door het werk te evalueren kun je ook bespreken waarom het nuttig is om die oefening te doen: je legt dus uit waarom jij denkt dat dit een handige oefening is.” Het kan ook betekenen dat een opdracht aangepast wordt:

“Vandaag ging ik 13 in de oorlog kijken. Een kind wilde niet meekijken, want hij had de serie al gezien. Ik zei: ‘wil je deze aflevering nog een keer zien?’ Nee, dat vond hij saai. Dan snap ik dat het niet nuttig en motiverend is om de aflevering nog een keer te zien. Ik heb toen met de leerling overlegd en hij ging een andere opdracht doen.” Geweldloze Communicatie als procestaal wordt zichtbaar in de manier waarop Ellen de leerling uitlegt waarom het belangrijk is de opdracht te doen. Wanneer leerlingen onwetend zijn over het belang van bepaalde leerdoelen, adviseert Rosenberg de leerkrachten om hun verantwoordelijkheid te nemen en de leerlingen het belang te laten zien van het onderwerp, zodat de leerling overtuigd is en bereidt is zich actief voor dit leerdoel in te zetten (8.5).

Ik heb geen zin!

Motivatie heeft wat Ellen betreft ook te maken met de sociaal-emotionele toestand van de leerling: “Ik ben van mening dat als je niet lekker in je vel zit, of je zit bijvoorbeeld nog met een probleem wat nog niet is opgelost, dat je dan tot leren niet meer komt.” Ellens visie, zoals beschreven in voorgaande zin, komt overeen met Marshall Rosenberg. Hij stelt: “Iedere leerkracht weet dat leerlingen kunnen weigeren aan een bepaalde leeractiviteit deel te nemen. Vanuit Geweldloze Communicatie zal de leerkracht herkennen welke behoefte schuilgaat achter ‘Nee’ of ‘Ik heb geen zin om dat te doen’. Het is mogelijk dat de leerling probeert duidelijk te maken dat hij bang is dat het niet lukt en zich op deze manier voor de pijn wil beschermen die hij in het verleden voelde toen iets niet lukte. Of de leerling heeft persoonlijke problemen en heeft behoefte aan begrip. Pas wanneer de behoefte vervuld is, is de leerling weer in staat om te leren. De leerkracht kan in dit geval de behoefte achterhalen, zich inzetten om de behoefte te vervullen of op zoek gaan naar alternatieven” (8.5).

De visie en de werkwijze van De Ontdekkingsreis hebben overeenkomsten met het advies van Viktor van Geel. Hij adviseert pedagogen om aan te sluiten bij de intrinsieke motivatie van kinderen, zodat de neiging tot het verstoren van de orde al voorkomen kan worden (4.1). De helft van de leerlingen ervaart daadwerkelijk dat de leerkrachten hen niet dwingen tot het doen van opdrachten, maar juist samen met hen het doel en nut van de opdracht onderzoeken. Vanuit Levenverrijkend Onderwijs wordt eveneens

gepleit voor een dergelijk werkwijze: gezamenlijk opstelde leerdoelen hebben een positief effect op de motivatie van de leerlingen. Motivatie heeft vervolgens een positief effect op ordeproblemen, aldus Marshall Rosenberg. (8.7).

Vraag 3,4,8: Wie bepaalt wat er gebeurt op school?

Leerproces: 5% van de leerlingen ervaart dat de leerkracht bepaalt wat de leerling moet doen op school. 40% ervaart dat de juf of meester bepaalt wat de leerling moet doen, en dat de leerlingen bij bijzondere lessen mogen kiezen. 55% van de leerlingen bepaalt samen met de meester of juf wat hij/zij gaat doen. Geen van de leerlingen heeft gekozen voor de laatste optie: ik bepaal zelf wat ik ga doen (vraag 3, enquête).

In de visie op onderwijs beschrijft De Ontdekkingsreis dat de leerkrachten een rijke leeromgeving creëren, zorg dragen voor het leerstofaanbod dat de leerlingen in ieder geval nodig hebben en met de leerlingen structuren vaststellen, zoals dagplannen en leerplannen. Daarnaast mogen leerlingen zoveel als mogelijk hun eigen weg zoeken. In overleg met de leerkracht hebben de leerlingen de ruimte voor het inbrengen van eigen ideeën, projecten of zelfstandig werk. De leerkracht wordt overigens begeleider genoemd. De vrijheid wordt gecombineerd met structuren, die niet per definitie vast staan en moeten aansluiten bij de behoeften van een ieder die betrokken is bij De Ontdekkingsreis.

Vanuit de onderwijspraktijk meldt leerkracht Ellen: “In principe plannen wij als leerkrachten de dag. We hebben vaste tijden voor spelling, we hebben vaste tijden voor rekenen... Dus wij weten wanneer wat gebeurt en ook wat de kinderen moeten doen voor de leervakken. Dat hangt ervan af waar ze bij de toetsen op uitvallen. Dus ik heb bijvoorbeeld een groepje wat bij de toets is uitgevallen op breuken en de procenten. Dan krijg ik die groep bij elkaar en gaan we daar de komende periode extra aan werken. Dus de onderwerpen staan vast.” Tegelijkertijd geeft zij de leerlingen ruimte voor eigen inbreng: “Maar soms komen er ook kinderen en die zeggen: ‘Ja maar ik wil zo graag...’ Dan hebben we het bijvoorbeeld over de Romeinen en dan willen ze de Romeinse cijfers leren. Dan kan dan ook. Dan gaan we kijken hoe we dat kunnen inpassen. De ideetjes komen ook wel van de kinderen.”

Ja, maar ik wil zo graag...

Ten aanzien van het leerproces van de leerlingen correspondeert de onderwijsvisie met de resultaten uit de enquête en het interview. Van de leerlingen ervaart 95% ruimte voor eigen keuze.

De leerkracht biedt enerzijds structuur, anderzijds staat zij open voor eigen ideeën van leerlingen en wil zij deze samen met de leerlingen uitwerken.

Besluitvorming: Bij het nemen van een beslissing, zoals geformuleerd bij vraag 4, ervaart 15% van de kinderen dat de beslissing genomen wordt door de juf of meester. Volgens 10% van de leerlingen vraagt de juf of meester wat de leerlingen belangrijk vinden, maar beslist uiteindelijk de leerkracht. Driekwart van de leerlingen geeft aan te ervaren dat in de groep wordt besproken wat zowel de leerkracht als de leerlingen belangrijk vinden en dat het besluit gezamenlijk wordt genomen.

Voor het nemen van beslissingen wil De Ontdekkingsreis gebruik maken van de sociocratische kringmethode, waarbij gelijkwaardigheid het uitgangspunt is. De school kiest voor deze methode om ervoor te zorgen dat iedereen gehoord wordt en dat zij met elkaar verantwoordelijkheid kunnen dragen voor de school. Zo maken kinderen met elkaar afspraken over spellen die ze verzinnen of over de regels die nodig zijn in de groep. Kinderen beslissen samen met hun leerkracht en ouders over hun eigen leerproces, aldus geformuleerd in de visie op onderwijs.

Ellen legt uit: “Soms gebeurt er iets, bijvoorbeeld een kind valt van heel hoog uit de boom. Nou, dan is dat een aanleiding... Of een kind zit opeens in de top van de boom. En dan is dat de aanleiding om met de hele school bij elkaar te gaan zitten in de schoolcentraal van ‘jongens, dit is echt gevaarlijk... dit en dat... Wat kunnen we nu voor regel maken? Dan komt er bijvoorbeeld uit dat je twee keer je eigen lengte hoog in de boom mag klimmen. Sommige regels worden zo bepaald. Nu loopt voetballen niet zo lekker de laatste tijd. Dan gaat er dus een kring komen en dat gaan we het daarover hebben.” Het effect van deze manier van afspraken maken heeft te maken met “dat ze de regel allemaal weten, want ze hebben er allemaal over nagedacht en ook het waarom weten - waarom die regel er is.”

Ellen licht toe hoe de sociocratische kringmethode werkt in de onderwijspraktijk, aan de hand van een voorbeeld rond schoolreisje: “We hebben een schoolreiskring. Toevallig zat ik in de schoolreiskring. Eerst

doen we een rondje beeldvorming: wat wil je op schoolreis? Daar mogen de leerlingen dan zelf meekomen. Dan ga ik kijken, afhankelijk van het budget, wat er zou kunnen. Daar komen dan een paar opties uit met hun ideeën. Die paar opties presenteer ik: ik laat zien hoe het eruit ziet. Dan gaan we een sociocratische besluitvormingskring houden over waar we uiteindelijk naar toe gaan en waarom. Dan geven ze eerst hun argumenten: 'Ik ben voor Oud Valkeveen omdat het voor iedereen leuk is - jong en oud- en je kunt er zwemmen én spelen en dat vind ik heel erg leuk.' Argumenten, argumenten... Dan ga ik aan het einde van de ronde op basis van de argumenten, dus niet op basis van de meeste stemmen... Stel dat er honderd keer Oud Valkeveen is genoemd maar met één argument, dan hoeft dat nog niet te betekenen dat we daar heen gaan. Het kan ook zijn dat iets wat minder vaak is genoemd, maar met heel veel argumenten. Dan kan het best zijn dat ik als begeleider ga zeggen: 'Op basis van de argumenten die ik heb gehoord ga ik kiezen voor... Oud Valkeveen want zus en zo... op basis van die en die argumenten. Heeft er iemand een overwegend bezwaar voor Oud Valkeveen? Daar ga je dan naar kijken. Natuurlijk vindt een ander kind iets ander leuker, maar dat is geen overwegend bezwaar voor die ene. Heel soms is er een overwegend bezwaar. Dan kunnen we kijken: dat bezwaar, is dat een overwegend bezwaar? Want vaak is het dat helemaal niet. En zo ja, hoe kunnen we dat oplossen zodat je toch daar goed heen kan? En vaak verzinnen kinderen dan zelf een oplossing. Anders gaan we opnieuw kijken, maar vaak is dat niet nodig.'

Als leerkracht moet je in een dergelijk proces de argumenten van de leerlingen kunnen samenvatten, aldus Ellen: "Dit op basis van dat..." Daarnaast moet de leerkracht de leerlingen helpen kaderen: "'Tjsak, je geeft je voorstel en je argumenten. Je mag nog niet reageren op elkaar!' Want dat willen kinderen heel erg graag: 'Ja, maar...' Nee, ho! Alleen je argumenten." Ellen merkt dat deze manier van besluiten nemen resultaat heeft: "Hoe vaker je het hebt gedaan, hoe sneller het gaat want dan zijn ze het gewend." Ook qua vaardigheden ontwikkelen de kinderen aan de hand van de sociocratische kringmethode: "Ze leren ten eerste heel goed beargumenteren voor zichzelf, want 'ik kies voor hem omdat het mijn vriendje is' is geen argument. Dat is natuurlijk iets wat kinderen gauw doen. Als je dat doet, telt je stem dus niet mee want je hebt geen argument. Het doel is dat ze goed leren nadenken en leren accepteren als iets niet jou keuze is."

Op vraag 9 of leerlingen mogelijkheden tot inspraak ervaren op school als het gaat om schoolregels, kiest 15% van de leerlingen voor de optie: Nee, de meester/juf/directie bepaalt de regels. Daar heb ik niets in te vertellen. 40% van de leerlingen zegt: misschien wel, als de juf/meester/directie weet waarom ik dit belangrijk vind. 45% van de leerlingen denkt dat er naar hen wordt geluisterd als zij iets willen veranderen aan de schoolregels: ik kan dit met de meester/juf/directie bespreken en uitleggen waarom ik dit belangrijk vind. 85% van de leerlingen ervaart dus daadwerkelijk invloed op de besluitvorming over schoolregels.



Ik kies voor
hem omdat het
mijn vriendje
is.

Zowel in het leerproces als bij besluitvorming over zaken die de leerlingen treffen, ervaren de meerderheid van de leerlingen dat zij invloed hebben op de gang van zaken. Dit komt eveneens terug in de visie op onderwijs en beschrijving van de leerkracht. De school maakt gebruik van de sociocratische kringmethode om de coconstructie tussen leerkracht en leerlingen en leerlingen onderling vorm te geven. Aan de hand van deze informatie stel ik vast dat De Ontdekkingsreis overeenkomt met het banende onderwijs, zoals geformuleerd door Nelissen (2.2). Wat betreft de individuele leeropvatting creëert de school ruimte voor eigen constructies van het kind in samenspraak met de leerkracht of de leerling. De sociale leeropvatting bestaat uit interactie met de leerkracht en met leerlingen over het onderwerp dat aan de orde is.

De Ontdekkingsreis heeft daarnaast kenmerken van het Levenverrijkende Onderwijs: onderwijzers en leerlingen werken samen als partners (gelijkwaardigheid) en stellen gezamenlijke doelen waarover gezamenlijke overeenstemming (sociocratische besluitvorming) is bereikt. De procestaal is Geweldloze Communicatie. Het Levenverrijkend Onderwijs kenmerkt zich daarnaast door een motivatie die gebaseerd is op het leveren van een bijdrage aan het welzijn van anderen en door leergierigheid. Dit komt terug in de visie op onderwijs, waar De Ontdekkingsreis schrijft: "Ieder mens heeft eigen unieke talenten, wil in essentie groeien en zichzelf ontwikkelen." Verder komt de motivatie nogmaals terug: "Vanuit het verlangen om prettig met elkaar te kunnen samen leven, proberen wij zonder oordelen naar elkaar te luisteren en eerlijk te zijn over wat een ieder nodig heeft." Deze voorgaande zin heeft ook overeenkomsten met de wijze waarop binnen Levenverrijkend Onderwijs geëvalueerd wordt: Wat vervult onze behoeften als mens en wat niet? Wat kan het leven van jou en mij mooier maken? Bij Levenverrijkend Onderwijs wordt door middel van dialoog tussen leerkrachten, schoolleiding en leerlingen en op basis van wederzijds respect vastgesteld welke regels en voorschriften nodig zijn voor het

handhaven van de orde. De onderzoeksresultaten zoals beschreven in voorgaande alinea's tonen aan dat De Ontdekkingsreis ook op dit vlak verwantschap heeft met Levenverrijkend Onderwijs.

Vraag 9: praten en/of straf

10% van de geënquêteerde leerlingen ervaart dat straf erbij hoort op De Ontdekkingsreis: als je iets gedaan hebt wat niet mag, krijg je daarvoor straf. 30% van de leerlingen ervaart dat straf soms nodig is op De Ontdekkingsreis om iemand te laten zien dat hij te ver is gegaan. Praten over het probleem is eigenlijk belangrijker op school. 60% van de leerlingen ervaart niet dat straf wordt toegepast. Ze ervaren dat op De Ontdekkingsreis juist samen naar de oplossing van het probleem zodat iedereen tevreden is (vraag 10, enquête)

In de visie op onderwijs stelt de school dat zij wil dat iedereen kan leven met de oplossingen die wordt bedacht en als dat nog niet zo is, wordt ieders creativiteit gebruikt om ervoor te zorgen dat ze écht met elkaar verder kunnen. Om dit te bereiken laat de school zich inspireren door Thomas Gordon: 'Luisteren naar kinderen'. In de schoolgids stelt De Ontdekkingsreis dat conflicten horen bij het leren zien dat wat je doet gevolgen heeft en dat dit een verantwoordelijkheid met zich mee brengt. Wanneer kinderen (of volwassen) elkaars grenzen overschrijden ontstaat er een conflict, dat De Ontdekkingsreis altijd vanuit verbondenheid probeert op te lossen. Vanuit het verlangen om prettig met elkaar te kunnen samen leven, proberen zij zonder oordelen naar elkaar te luisteren en eerlijk te zijn over wat een ieder nodig heeft. Als dat lukt, kunnen ze op zoek naar een oplossing die tegemoet komt aan beide partijen. Begeleiders bemiddelen hierbij door actief te luisteren en waar nodig te vertalen. Ze streven ernaar de kinderen zelf met een oplossing te laten komen. Op deze manier krijgen de kinderen helder wat hun eigen grenzen zijn. En ze kunnen vanuit begrip en met respect met elkaar verder.

In de schoolafspraken komt terug dat de leerlingen zelf ook verantwoordelijkheid dragen voor hun gedrag: *Ik neem verantwoordelijkheid voor mijn handelen*. In de toelichting staat: Alles wat we doen heeft gevolgen en die gevolgen kunnen we niet altijd overzien. Verantwoordelijkheid nemen is willen leren en is aanspreekbaar zijn op je gedrag.

Gesprek: Het is voor Ellen belangrijk "dat je in gesprek gaat met kinderen om te zoeken naar een oplossing. En als er een probleem is, dat je dat oppakt en net zolang doorgaat tot de angel eruit is." Dat het zoeken naar oplossingen tijd kost, is voor Ellen geen bezwaar: "Zo'n gesprek kan wel 20 minuten duren, ook al lijkt het een kleinigheid, maar dan is het ook echt opgelost." Dat heeft wel consequenties voor het lesprogramma: "Vandaag stonden de boekbesprekingen op het programma maar moest er ook echt een probleem uitgesproken worden tussen een groepje meiden. Dus in de ochtend vervielen even de boekbesprekingen en heb ik even met die meiden gezeten en de rest stil laten lezen." Wat Ellen betreft gaat ze niet alleen met het kind zelf in gesprek: "Wat ik ook mooi vind is om gesprekken met de hele groep op te pakken als het een kind lijkt te zijn met een probleem om er dan met de groep voor te zorgen: hoe kunnen wij er voor zorgen dat hij weer naar school kan?"

Straf: Ten aanzien van straf zegt Ellen het volgende: "We noemen het hier op school nooit straf. We geven ook eigenlijk nooit straf. Maar gedrag heeft wel een consequentie." Ze legt uit: "Dus als jij in het bos een fikkie gaat stoken, kun jij blijkbaar nog niet alleen in het bos zijn. De consequentie die daaraan hangt is... (dan ga je ook met het kind zitten: 'wat denk je zelf....?') Dan moeten ze vaak onder ogen blijven. Dan kan je aangeven waarom jij dat belangrijk vind: blijkbaar kan jij nog niet zonder ogen, dus moet je eerst oefenen met op het plein spelen, voordat je weer in het bos kan. Dan ga je naar een week weer met het kind zitten: 'je hebt geoefend, maar je bent toch weer twee keer het bos ingegaan. Dus ik vind dat je eigenlijk nog een paar dagen langer.... Begrijp je dat?' Gedrag wordt gekoppeld aan een concrete

Schoolafspraken van De Ontdekkingsreis:

Ik zorg goed voor mezelf. Wie goed voor zichzelf zorgt, zit lekker in zijn vel en heeft ook ruimte voor anderen. Zo creëren we een stevige basis voor alles wat we doen.

Ik ga respectvol met de ander om. Respect zit in onze houding ten opzichte van elkaar. We laten elkaar in onze waarde en proberen elkaar écht te accepteren. We oefenen om ons respectvol te uiten en te verplaatsen in de ander.

Ik praat ruzies uit en ik rond ze af. Natuurlijk zijn er soms botsingen, maar ook dan willen we er met elkaar voor zorgen dat we samen weer verder kunnen. Zo blijven we met elkaar verbonden.

Ik neem verantwoordelijkheid voor mijn handelen. Alles wat we doen heeft gevolgen en die gevolgen kunnen we niet altijd overzien. Verantwoordelijkheid nemen is willen leren en is aanspreekbaar zijn op je gedrag. Verantwoordelijkheid kan ook zijn: staan voor wat je belangrijk vindt.

consequentie die te maken heeft met de situatie waarin het gedrag heeft plaatsgevonden. Strafrechtsregels schrijven hoort daar niet bij.

90% van de leerlingen ervaart dat op De Ontdekkingsreis de nadruk ligt op het praten en het zoeken naar een oplossing. 40% van de leerlingen ervaart daarnaast dat gedrag consequenties heeft. De onderwijsvisie, de schoolafspraken en de toelichting van de leerkracht komen hiermee overeen. De procestaal Geweldloze Communicatie komt terug in het zonder oordelen willen communiceren, eerlijk te zijn over wat een ieder nodig heeft en een oplossing willen zoeken waar beide partijen tevreden mee zijn.

Vraag 10, 11, 12 en 14: Wat te doen bij ruzie en pesten?

Als er gepest wordt, meldt 10% van de leerlingen het pesten niet aan de leerkracht. 15% van de leerlingen zegt dit wel aan de juf of meester, maar ervaart vervolgens niet dat er iets met die informatie wordt gedaan. 5% van de leerlingen vertelt het aan de juf of meester. De leerkracht zegt dan tegen de pester dat hij of zij moet stoppen. 70% van de leerlingen meldt het pesten aan de juf of meester. De leerkracht helpt vervolgens tot het probleem is opgelost (vraag 11, enquête).

Een van de schoolafspraken, die gelden voor iedereen die betrokken is bij De Ontdekkingsreis, is: Ik praat ruzies uit en ik rond ze af. In de visie op onderwijs staat toegelicht: natuurlijk zijn er soms botsingen, maar ook dan willen we er met elkaar voor zorgen dat we samen weer verder kunnen. Zo blijven we met elkaar verbonden. Begeleider Ellen zegt hierover: “De regels passen heel goed bij de visie van de school want we lossen problemen altijd op, het liefst dezelfde dag nog.”

In de schoolgids stelt De Ontdekkingsreis dat conflicten horen bij het leren zien dat wat je doet gevolgen heeft en dat dit een verantwoordelijkheid met zich mee brengt. Wanneer kinderen (of volwassenen) elkaars grenzen overschrijden ontstaat er een conflict, dat De Ontdekkingsreis altijd vanuit verbondenheid probeert op te lossen. Vanuit het verlangen om prettig met elkaar te kunnen samen leven, proberen zij zonder oordelen naar elkaar te luisteren en eerlijk te zijn over wat een ieder nodig heeft. Als dat lukt, kunnen ze op zoek naar een oplossing die tegemoet komt aan beide partijen. Begeleiders bemiddelen hierbij door actief te luisteren en waar nodig te vertalen. Ze streven ernaar de kinderen zelf met een oplossing te laten komen. Op deze manier krijgen de kinderen helder wat hun eigen grenzen zijn. En ze kunnen vanuit begrip en met respect met elkaar verder.

Over het pestprotocol zegt Ellen: “We hebben geen pestprotocol. Eigenlijk is uitpraten het protocol.”

‘Als ik het goed begrijp.... Klopt dat?’

Gelijkwaardigheid is in dit gesprek heel belangrijk, aldus Ellen. Door gelijkwaardigheid durven kinderen te zeggen wat ze vinden. “De begeleiders en de leerlingen moeten durven zeggen: Het voelt niet fijn wat je daar deed.” Ze vult later aan: “Je wordt heus wel eens boos. Dat moet kunnen als je gelijkwaardig met elkaar omgaat. Je hoeft echt niet altijd poeslief te zijn. Leerlingen begrijpen het wel dat je soms even kwaad bent. Het gaat er dan wel om dat je later uitlegt waarom je boos was en wat er aan de hand was. Het gaat erom dat je duidelijk en open bent.”

Het uitpraten in geval van ruzie of pestgedrag gaat als volgt: “We gaan in gesprek en vragen ons af: ‘welk stukje is van jou? Welke gedachten heb je over jezelf en over de situatie?’ Die gedachten controleren we aan de werkelijkheid. Klopt wat je denkt en vindt met de realiteit? Veel verdriet heeft te maken met het kind zelf: zijn gedachten ‘over’ de situatie. De pester betrekken we ook bij het gesprek. Het liefst praat ik met de pester en de gepeste tegelijk, maar als de emoties te heftig zijn parkeren we het gesprek tussen beide leerlingen even. Tijdens het gesprek moeten kinderen zich gehoord voelen in het probleem, ze moeten zich serieus genomen voelen. De begeleider is luisteraar én vertaler van het ene kind naar het andere kind. Uiteindelijk gaat de leerkracht samenvatten: ‘Als ik het goed begrijp.... Klopt dat?’ Aan het einde van het gesprek stel ik dan de vraag: ‘Heb je nog wat nodig?’ Soms is dat een ‘sorry’ of ‘in het vervolg heb ik graag dat je het aan me vraagt.’ Met de ruzie uit te praten hoopt Ellen het volgende doel te bereiken: “Dat de leerlingen elkaars gevoelens en ervaringen gaan begrijpen om tot wederzijds begrip te komen.” Een leerling schrijft: “Er komt zo snel mogelijk een gesprek en daarin vinden we een oplossing voor het probleem en zorgen we dat het sociocratisch word besproken” (tabel 5, enquête).

In de wijze waarop op De Ontdekkingsreis conflicten tegemoet treedt, wordt de procestaal Geweldloze Communicatie zichtbaar: Vanuit Geweldloze Communicatie wordt gestreefd om conflicten door middel van dialoog op een voor alle partijen bevredigende manier op te lossen (8.7).

Vraag 16: Samenwerken

Bij vraag 19 ervaart 10% dat het samenwerken bij opdrachten best goed gaat, omdat de leerkracht de leerlingen vertelt hoe ze moeten overleggen. 90% van de leerlingen ervaart dat het samenwerken goed gaat omdat zij op school leren hoe ze kunnen overleggen en ze bespreken wat prettig is bij het samenwerken.

In de visie op onderwijs schrijft De Ontdekkingsreis dat de leerlingen op school leren om samen te werken. Ten aanzien van het samenwerken vertelt Ellen: Iedere dag werken de leerlingen bij bepaalde opdrachten samen. “Ook leerlingen die alleen willen werken, moeten soms verplicht samenwerken. Ik leg dan wel uit waarom ik dat belangrijk vind en meestal gaan de leerlingen daar wel in mee.” Als leerkracht begeleidt Ellen de leerlingen bij het samenwerken: “Als iets spaak loopt in het samenwerken wordt de rol van de leerkracht belangrijk. Ik vraag dan: ‘Wat is er aan de hand? Hoe kunnen we dat oplossen?’”

Vraag 17: Differentiatie

Van de bovenbouwleerlingen ervaart 5% dat op De Ontdekkingsreis iedereen gewoon normaal moet doen, anders krijgt hij of zij straf. 40% geeft aan dat zij ervaren dat op school geprobeerd wordt te begrijpen waarom iemand iets doet, maar dat hij of zij wel gewoon mee moet doen met de groep. Als dat niet lukt krijgt de leerling hulp buiten de klas. 55% van de leerlingen ervaart dat iedereen de ruimte krijgt om te doen wat hij of zij graag doet. Vervolgens wordt overlegd hoe ze elkaar daarbij kunnen helpen.

De Ontdekkingsreis schrijft in de visie op onderwijs dat zij wil aansluiten bij het niveau en de eigen leerweg van de leerling. Soms staat een kind open voor groei op het ene gebied, soms op het andere gebied. Soms lijkt een kind stil te staan in zijn ontwikkeling, soms gaat het razendsnel. De Ontdekkingsreis wil daarom niets forceren; vertrouwen is hun uitgangspunt.

Ellen merkt in de onderwijspraktijk dat de school daadwerkelijk rekening houdt met de sociaal-emotionele verschillen tussen leerlingen: “Als leerlingen net bij ons op school komen want ‘het ging niet meer’ op de vorige school, schoppen ze soms van kwaadheid overal tegen aan. We spreken dan bijvoorbeeld af dat, als ze zich boos voelen, uit zichzelf even weglopen naar een boom. Dan kiezen ze een eigen boom uit waar ze even tot zichzelf kunnen komen, stoom af kunnen blazen. Terwijl andere leerlingen dat niet mogen. Die moeten gewoon in de klas blijven. Leerlingen begrijpen dat wel van elkaar. Door uit te leggen wat er aan de hand is, voelt de rest zich niet benadeeld.”

Vraag 18: Sociaal emotionele ontwikkeling

5% van de bovenbouwleerlingen kiest voor het antwoord: op onze school is het nodig dat ik boos word als er iets gebeurt waar ik het niet mee eens ben, anders gaat het gewoon door. 40% van de kinderen ervaart dat hij of zij bij de leerkracht terecht kan als er iets gebeurt waar de leerling het niet mee eens is. De juf of meester help hem of haar dat een oplossing te zoeken. 55% van de leerlingen ervaart dat op De Ontdekkingsreis leerlingen geleerd wordt hoe ze zelf problemen met elkaar kunnen oplossen en dat ze bij de leerkracht terecht kunnen als ze er zelf niet uitkomen.

De Ontdekkingsreis wil een school zijn waar kinderen graag naar toe gaan en waar het cognitieve leren een vanzelfsprekend onderdeel is van hun persoonlijke groei. Daarom werkt De Ontdekkingsreis vanuit gelijkwaardigheid en wil dat zichtbaar maken in de manier waarop zij met elkaar communiceren: vanuit openheid en respect. Kinderen moeten gezien, gehoord en geholpen worden om op te komen voor zichzelf en te luisteren naar anderen. De Ontdekkingsreis wil werken op basis van acceptatie en vertrouwen, zodat kinderen kunnen groeien in zelfzekerheid en ze zichzelf leren kennen. Ze leren zich te verplaatsen in een ander. Ze leren positief te denken over zichzelf en durven zich steeds meer te laten zien. De Ontdekkingsreis wordt gemaakt met iedereen die daarbij betrokken is. De school stelt dan ook het volgende: we zijn verbonden met elkaar maar laten elkaar ook vrij. Iedereen mag zijn wie hij is en dat geeft een veilig gevoel. Wie zich veilig voelt, kan omgaan met vrijheid: veilig voelen is de basis voor veilig zijn. Kinderen leren hun grenzen kennen en op tijd hulp vragen als ze dat nodig hebben. Ze leren bij zichzelf te blijven, hun eigen keuzes te maken en daarvoor te staan.

Wat betreft de sociaal emotionele ontwikkeling van de leerlingen op De Ontdekkingsreis merkt Ellen op: “De leerlingen zijn totaal niet verlegen, heel vrij in de omgang. Verder kunnen ze ook zelfstandig problemen oplossen op de Gordonmanier.”

Leerlingen die vrij in de omgang zijn, gelijkwaardigheid, overleggen met elkaar... Dat betekent dat je als leerkracht af en toe een 'nee' moet kunnen incasseren: "Soms vraag ik bijvoorbeeld of leerlingen me willen helpen met het klaar zetten van de tafels. Op mijn vorige school hadden de leerlingen het direct gedaan, zonder te protesteren. Hier geven kinderen weleens als antwoord: Ik ben dit en dat van plan en dat wil ik graag eerst doen. Dan zeg ik: 'Oké, dan vraag ik iemand anders.' Soms doen ze het dan trouwens toch wel even, om daarna te doen wat ze zelf graag willen doen. Maar als leerkracht krijg je inderdaad weleens een 'nee' te horen." Hier komt naar voren dat de leerkrachten en de leerlingen op De Ontdekkingsreis het verschil kennen tussen een verzoek en een eis, een belangrijk aandachtspunt binnen Geweldloze Communicatie (8.3).

Vraag 19: respect

Naar aanleiding van vraag 22 over het respectvol omgaan met elkaar, zegt 15% dat de leerlingen op De Ontdekkingsreis niet respectvol omgaan met elkaar: elke dag is er wel ruzie en wordt er geschreeuwd naar elkaar. 35% van de leerlingen kiest voor de optie: best wel, soms is er ruzie en wordt er geschreeuwd, maar leerlingen willen de ruzies meestal oplossen. 45% ervaart dat de leerlingen respectvol met elkaar omgaan: soms is er ruzie, maar leerlingen willen de ruzies oplossen en helpen elkaar daarbij. 5% van de leerlingen geeft geen antwoord.

Met de schoolafspraken wil De Ontdekkingsreis richting geven aan het gedrag op school. Zo is een van de schoolafspraken: *Ik ga respectvol met de ander om*. In de visie op onderwijs staat uitgelegd: "respect zit in onze houding ten opzichte van elkaar. We laten elkaar in onze waarde en proberen elkaar écht te accepteren. We oefenen om ons respectvol te uiten en te verplaatsen in de ander."

Een leerling koppelt respectvol gedrag aan het uitpraten van conflicten: "Aan de manier van ruzies oplossen en uitpraten." Een andere leerling schrijft: "We proberen samen oplossingen te vinden zodat iedereen het er mee eens is. Zo helpen we elkaar en krijgen we weinig ruzie."

In de uitleg van de schoolafpraak *Ik ga respectvol met de ander om* wordt genoemd dat de mensen die betrokken zijn bij De Ontdekkingsreis oefenen om zich in de ander te verplaatsen. Dit heeft wederom raakvlakken met Geweldloze Communicatie, waar empathie en empathisch luisteren een kernbegrip is.

Vraag 21, 22 en 23: Het gesprek met de leerling

Alle leerlingen ervaren dat de leerkracht met hen praat over wat zij graag doen. 35% van deze leerlingen ervaart dat dit halfjaarlijks gebeurt. 60% van de leerlingen geeft aan dat de leerkracht één keer per maand met de leerling praat over wat hij of zij graag doet.

Ik zeg een compliment altijd vanuit mezelf: 'Ik vind...' Niet: 'jij bent...' Anders kan het kind denken: 'nou, dus niet. Ik ben helemaal niet zo...'

Ellen Bothof

5% van de leerlingen ervaart niet dat de leerkracht met hem of haar praat over waar de leerling hulp bij nodig heeft. 40% ervaart dat de leerkracht één keer in de maand informeert waar de leerling hulp bij nodig heeft. 35% van de leerlingen geeft aan dat de leerkracht elke week met de leerling praat over waar hij of zij hulp bij nodig heeft. 5% van de leerlingen heeft geen antwoord gegeven. En 15% van de leerlingen heeft een vijfde optie toegevoegd: zij ervaren dat de leerkracht met de leerling spreekt over hulp als dat nodig is.

Bij vraag 23 geeft 95% van de leerlingen aan dat de leerkracht met hen praat over wat zij willen leren op school. Volgens 40% vindt dit één keer in het half jaar plaats. De helft van de leerlingen ervaart dit maandelijks of vaker. 5% meldt dat de leerkracht met hem of haar praat over wat hij wil leren op school op het moment dat dit nodig is. De overgrote meerderheid van de leerlingen ervaart dus regelmatig contact over leerdoelen, hulpvragen en interesse. Dit suggereert dat de mate van interactie tussen leerkracht en leerlingen over het leerproces van de leerling groot is.

Vraag 24 : Complimenten

Ieder kind op De Ontdekkingsreis ervaart dat hij of zij complimenten krijgt van de leerkracht. 10% ervaart maandelijks een compliment. 80% van de leerlingen geeft aan elke week of vaker een compliment te ontvangen. 10% van de leerlingen krijgt een compliment als dat nodig is. Ellen zegt ten aanzien van het geven van complimenten: "Dat gaat een beetje vanzelf. Ik zeg een compliment altijd vanuit mezelf: 'Ik vind...' Niet: 'jij bent...'. Anders kan het kind denken: 'nou, dus niet. Ik ben helemaal niet zo...'. Ellen formuleert de complimenten dus bewust. De complimenten sorteren effect, stelt Ellen: "Kinderen groeien van een compliment. Ze gaan stralen. Ik vind het daarom heel belangrijk."

Conclusie

In de visie op onderwijs, de ervaring van de leerlingen en uit het interview met de leerkracht blijkt dat De Ontdekkingsreis het onderwijs vorm geeft door samenwerking tussen leerkracht en leerling. In vergelijking met de categorisering van Nelissen (4.1) valt De Ontdekkingsreis onder het banende onderwijs. De leerkracht en de leerling zijn gelijkwaardig aan elkaar. De procestaal is Geweldloze Communicatie.

In de onderwijspraktijk betekent dit dat in geval van conflicten, uitpraten de leus is. De school kent geen pestprotocol, maar in geval van een probleem wordt dit met alle betrokkenen uitgepraat, totdat het probleem tot in de kern is opgelost. Daarnaast probeert de school aan te sluiten bij de intrinsieke motivatie. De helft van de leerlingen ervaart dat wanneer zij niet gemotiveerd zijn voor het uitvoeren van een bepaalde opdracht, de leerkrachten samen met de leerling onderzoeken hoe zij dit kunnen oplossen. Besluitvorming vindt plaats aan de hand van de sociocratische kringmethode. Het merendeel van de leerlingen ervaart daadwerkelijk ruimte voor eigen inbreng als het gaat om beslissingen die ook de leerlingen betreffen. Op De Ontdekkingsreis wordt dus geprobeerd om het gedrag van kinderen te beïnvloeden door middel van dialoog. Daarnaast wordt gedrag gekoppeld aan consequenties. De school laat hierbij de term 'straf' achterwege, maar bepaalt in gesprek met de leerling welke gevolgen aan het vertoonde gedrag verbonden worden. Het kan voorkomen dat de leerling 'onder ogen' moet blijven, wat wil zeggen dat de vrijheid van de leerling ingeperkt wordt totdat hij heeft laten zien dat hij de verantwoordelijkheid voor die vrijheid weer aankan. Deze maatregel wordt tijdens een gesprek geëvalueerd. Als een leerling sterk emotioneel wordt en zichzelf niet kan beheersen, kan er in overleg worden afgesproken dat deze leerling zichzelf mag afzonderen om te kunnen kalmeren.

De communicatie op basis van gelijkwaardigheid heeft dus een motiverende begeleiding tot gevolg, hoewel de leerlingen niet per definitie meer gemotiveerd zijn (vraag 1, enquête). De leerlingen ervaren daarnaast invloed op het eigen leerproces en voelen zich betrokken bij de besluitvorming als het gaat om zaken die hen aangaan. De leerlingen ervaren de nadruk op het dialoog bij conflicten, waarbij straf ondergeschikt is aan het uitpraten van het probleem. De leerlingen ervaren bij ruzie dat de leerlingen begeleid worden totdat het probleem werkelijk is opgelost. De meerderheid van de leerlingen voelt zich vervolgens veilig op school, omdat ze ondersteunt worden in het oplossen van problemen. Bijna alle leerlingen (90%) ervaren zelf actief betrokken bij het stoppen en oplossen van pestgedrag. Verder zijn de leerlingen, over het algemeen en met hier en daar een kanttekening, tevreden als het gaat om de begeleiding van leerkrachten bij ruzie. De leerlingen voelen zich competent wat betreft samenwerking en voelen zich ondersteund in het leren samenwerken. Meer dan de helft van de leerlingen ervaart differentiatie in de benadering door leerkrachten als het gaat om de sociaal-emotionele verschillen tussen kinderen. Eveneens meer dan de helft leerlingen ervaart dat zij leren hoe zij zelfstandig conflicten kunnen hanteren. 80% van de leerlingen ervaart respectvol gedrag op school en 90% gaat best graag of graag naar school omdat zij zich veilig voelen. De leerlingen ervaren een hoge mate aan contact met de begeleider als het gaat om persoonlijke leerdoelen, interesses en hulpvragen. Alle leerlingen geven aan te ervaren dat zij complimenten krijgen, maandelijks of vaker. Alle leerlingen vragen hulp als zij iets niet snappen. De leerkracht zoekt vervolgens uit wat zij bedoelen.

Vergelijking tussen De Ontdekkingsreis en 't Speel-kwartier

In vergelijking met de resultaten die volgen uit het onderzoek op 't Speel-kwartier valt op dat De Ontdekkingsreis in positieve zin hoger scoort wat betreft de waardering van de begeleiding van de leerlingen en de sociaal-emotionele vaardigheden van de leerlingen zelf. Omdat dit geen vergelijkend onderzoek is en ik dit onderzoek niet met die intentie heb opgezet, wil ik geen definitieve uitspraken doen over het verschil in onderwijs en het verschil in communicatie bij gedragsmodificatie van bovenbouwleerlingen in het primair onderwijs. Daarvoor zou ik moeten aantonen dat de begeleiding door de leerkrachten en vaardigheden van de leerlingen direct het gevolg is van Geweldloze Communicatie. Desondanks is het een feit dat De Ontdekkingsreis Geweldloze Communicatie als procestaal hanteert. De ervaring van de leerlingen wijst erop dat dit uitwerking heeft op de wijze waarop met leerlingen gecommuniceerd wordt teneinde hun gedrag te beïnvloeden.

Deze uitkomsten geven dus de indruk dat Geweldloze Communicatie als procestaal op bij gedragsmodificatie rendement heeft. In de voorgaande alinea valt op dat Geweldloze Communicatie positief effect heeft op de begeleiding van de leerkracht ten opzichte van de leerling en op de vaardigheden van de leerling zelf. Leerlingen voelen zich veilig in relatie tot de leerkracht en competent ten aanzien van het zelf oplossen van problemen. Ze ervaren een sterke mate van begeleiding door leerkrachten bij problemen.

Hoofdstuk 16: Conclusie

Gedurende dit onderzoek ben ik op zoek geweest naar het antwoord op de volgende vraag:

Welke communicatie wordt ingezet bij gedragsmodificatie bij leerlingen in de bovenbouw van het primair onderwijs en kan Geweldloze Communicatie hier een aanvulling op zijn?

Uit de literatuurstudie en de onderwijspraktijk blijkt dat een communicatief competente leerkracht verbaal en non-verbale vaardigheden inzet, zodat hij leiding kan geven aan de groep en het gedrag van de individuele leerling kan stimuleren of verzwakken. Het stimuleren van gedrag vindt plaats door het geven van positieve bekrachtigers, bijvoorbeeld complimenten. Het verzwakken van gedrag kan plaatsvinden door het negeren van ongewenst gedrag, de leerling logische gevolgen van zijn gedrag laten ondervinden, de leerling tot de orde roepen, gematigd straffen of gedrag verbieden als direct ingrijpen gewenst is. Voorafgaand aan de straf moet de leerling gewaarschuwd zijn. Daarnaast zal de leerkracht in zijn benadering van de leerlingen rekening moeten houden met de sociaal-emotionele verschillen tussen leerlingen en zijn communicatie hierop afstemmen. In de communicatie zal de leerkracht een open, sensitieve, responsieve en empathische relatie moeten nastreven, waarbij de eigen inbreng van de leerling een plaats krijgt.

Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat De Ontdekkingsreis een meer positieve score heeft ten aanzien van de democratische basiswaarden, zoals vrijheid van meningsuiting, gelijkwaardigheid, begrip voor anderen, verdraagzaamheid, autonomie en het afwijzen van onverdraagzaamheid. Dientengevolge concludeer ik dat Geweldloze Communicatie als procestaal een aanvulling kan zijn op de communicatie in gedragsmodificatie, teneinde een leeromgeving te creëren waar het kind optimaal tot zijn recht kan komen om voldoende vaardigheden te ontwikkelen zodat hij of zij zich kan handhaven in de maatschappij en daarin een actieve, betrokken rol in durft te nemen. Tegelijkertijd kan de procestaal Geweldloze Communicatie als leidraad fungeren voor scholen in het primair onderwijs om in kwaliteitszorg en onderwijsaanbod aan te sluiten bij de wet Actief Burgerschap en Sociale Integratie.

Hoofdstuk 17: Evaluatie

In dit hoofdstuk zijn de productevaluatie en de procesevaluatie beschreven. De productevaluatie bestaat uit de beleidsaanbeveling en de suggesties voor verder onderzoek. De procesevaluatie bevat mijn leerervaringen en een evaluatie naar aanleiding van problemen die gedurende het onderzoek zijn gepasseerd. Deze problemen zijn van persoonlijke en van methodisch en technische aard.

17.1 Productevaluatie

17.1.a. Beleidsaanbeveling

Om beleid te maken op de wet *Actief Burgerschap en Sociale Integratie* beveel ik het communicatiemodel Geweldloze Communicatie aan als aanvulling op de communicatie bij gedragsmodificatie. Geweldloze Communicatie is een programma om het leerproces en de sociaal emotionele ontwikkeling te begeleiden, waarbij de leerlingen eigen inbreng en de daaraan gekoppelde zelfstandigheid en verantwoordelijkheden toebedeeld krijgen. De leerkrachten en de leerlingen zijn gelijkwaardig aan elkaar en stellen doelen waarover gezamenlijke overeenstemming is bereikt. De motivatie bestaat uit het willen bijdragen aan het welzijn van anderen en uit leergierigheid. De evaluatie bestaat uit de vragen: wat vervult onze behoeften als mens en wat niet? Wat kan het leven voor jou en mij mooier maken? Door de focus op de democratische basiswaarden draagt Geweldloze Communicatie bij aan maatschappelijke betrokkenheid en burgerschapsvorming. Geweldloze Communicatie als procestaal in het onderwijs draagt bij aan de betrokkenheid van de leerlingen, de bereidheid en de vaardigheden op het gebied van samenwerken met anderen, de motivatie tot leren en het uiten van de leerlingen. Daarbij weten leerlingen als gevolg van Geweldloze Communicatie dat ze gezien worden door de leerkracht en leren de leerlingen hun gedrag bij te stellen door middel van dialoog, doordat ze tijdens de interventie in contact blijven met de leerkracht en eventueel met hun medeleerlingen.

17.1.b. Suggesties voor verder onderzoek

- Dit onderzoek heeft een verkennende functie doordat de basisprincipes van Geweldloze Communicatie zijn verbonden aan de wijze waarop communicatie een rol speelt in gedragsmodificatie in de midden- en bovenbouw van het primair onderwijs. In dit onderzoek is het communicatiemodel Geweldloze Communicatie, de theoretische achtergrond en de implicaties voor het onderwijs aan leerlingen uiteengezet. Hierbij is, aan de hand van twee onderzoeksgroepen (CBS 't Speel-kwartier en basisschool De Ontdekkingsreis), onderzocht wat de rol van communicatie is ten aanzien van gedragsmodificatie van bovenbouwleerlingen in het primair onderwijs. Deze case study verstrekt alleen informatie over deze specifieke basisscholen, waarbij informatie is verzameld over motieven, denkbeelden, gedrag en emoties. De uitkomsten van dit onderzoek kunnen niet gegeneraliseerd worden naar het gehele primair onderwijs. Om te kunnen vaststellen of de uitkomst van dit onderzoek representatief is voor het primair onderwijs, moet kwantitatief onderzoek worden verricht.
- Om het effect van Geweldloze Communicatie als aanvulling op de communicatie in gedragsmodificatie in het primair onderwijs te bewijzen, zal onderzocht moeten worden:
 - wat het resultaat is van Geweldloze Communicatie op het gedrag van basisschoolleerlingen in de leeftijd van 4 t/m 12;
 - wat het resultaat is van Geweldloze Communicatie op het gedrag van basisschoolleerlingen, waarbij leerlingen met verschillende etnische achtergronden (westers/niet-westers, autochtone leerlingen/leerlingen met een andere thuistaal en cultuur) met elkaar worden vergeleken;
 - wat het resultaat is van Geweldloze Communicatie op basisschoolleerlingen, waarbij rekening gehouden wordt met sekseverschillen (jongens en meisjes). Dit onderzoek zal moeten aantonen of Geweldloze Communicatie zowel voor jongens als meisjes een helpende en effectieve wijze van communiceren is, met het oog op gedragsmodificatie;

- wat het resultaat is van Geweldloze Communicatie op basisschoolleerlingen, waarbij het effect per onderwijsniveau wordt gemeten. Dit onderzoek zal moeten bewijzen of uitsluiten dat onderwijsniveau invloed heeft op de effectiviteit van Geweldloze Communicatie als aanvulling op de communicatie in gedragsmodificatie bij basisschoolleerlingen;
- wat het resultaat is van Geweldloze Communicatie als aanvulling op de communicatie in gedragsmodificatie bij basisschoolleerlingen in relatie tot actief burgerschap en sociale integratie, waarbij wordt onderzocht of deze wijze van communiceren resultaat heeft op langer termijn (de periode na de basisschool);
- wat het resultaat is van Geweldloze Communicatie als aanvulling op de communicatie in gedragsmodificatie bij leerlingen in het Speciaal Onderwijs;
- wat het resultaat is van Geweldloze Communicatie als aanvulling op de communicatie in gedragsmodificatie bij basisschoolleerlingen met sociaal-emotionele problemen (agressie en geweld, concentratieproblemen, faalangst, hyperactiviteit, mishandeling/seksueel misbruik, pesten, sociale angst/sociaal isolement, verdriet en rouw).
- wat het resultaat is van Geweldloze Communicatie als aanvulling op de communicatie in gedragsmodificatie bij basisschoolleerlingen met gedragsstoornissen (ADHD, ODD, CD, etc.)

17.2 Procesevaluatie

Leerervaringen

Motivatie: Bij het schrijven van mijn onderzoeksopzet ben ik in allerijl van onderwerp veranderd. Mijn eerste onderwerp betrof de schrijfontwikkeling van basisschoolleerlingen in combinatie met neurologische processen. Hoewel het mij een uitdaging leek om dit onderzoek uit te voeren in contact met ergotherapeuten en het Speciaal Onderwijs, bleef dit onderwerp abstract en een 'ver-van-mijn-bed-show'. Ik kon mij niet voorstellen dat ik gedurende het hele vierde jaar mijzelf kon motiveren om met dit onderwerp bezig te zijn. Ik was bang dat dit een slepend project zou worden. Toch schreef ik een onderzoeksopzet en mailde dit naar Nelly. Een half uur voor de eerste deadline raakte ik in paniek. Rationeel kon ik prima motiveren waarom dit een geschikt onderzoek zou zijn: het staat goed op mijn cv, ik heb al contacten gelegd met ergotherapeuten en het onderzoek gaat zeer waarschijnlijk heel bruikbare gegevens opleveren waar op de werkvloer dankbaar gebruik van kan worden gemaakt. En toch voelde het afstudeeronderzoek als een loodzwaar traject. Ik besloot daarom in no time na te gaan of ik iets kon bedenken waar ik zo enthousiast van zou kunnen worden, dat het me een jaar lang zou kunnen boeien. Als bij een wonder dacht ik plotseling aan Geweldloze Communicatie. In het derde jaar heb ik kennis gemaakt met deze materie. Ik voelde me aangetrokken tot deze wijze van communiceren. Tegelijkertijd vroeg ik me voortdurend af: Hoe dan? Waarom? En als dit? En als dat? Hoe kan ik dan...? Ik had inmiddels nog maar een kwartier, voordat ik mijn onderzoeksopzet zou bespreken met Nelly. Ik besloot de gok te wagen: ik ga, impulsief maar vastbesloten, verder met Geweldloze Communicatie. Hoe? Geen idee, maar ik ben gemotiveerd! Voor het eerst in mijn loopbaan als leerling en student ben ik begonnen aan een project op basis van mijn motivatie: omdat ik wil weten of Geweldloze Communicatie daadwerkelijk mijn manier van communiceren met leerlingen kan zijn. Op dat moment bedacht ik me hoe vaak ik, als leerkracht en als verantwoordelijke voor mijn eigen leerproces, voorbij ga aan de motivatie van de leerling en van mijzelf. Dit onderzoek gaat onder andere inhoudelijk in op competentie 1.2.d (de leerkracht motiveert leerlingen). De noodzaak van het gemotiveerd zijn drong zich dus al aan de start van dit onderzoek aan me op.

Zowel ten aanzien van de literatuurstudie als het praktijkonderzoek is mijn competentie qua kennis en vaardigheden op identitair, interpersoonlijk, pedagogisch en didactisch terrein toegenomen. Mijn enthousiasme over Geweldloze Communicatie is niet langer alleen gebaseerd op intuïtie, ik kan momenteel dit communicatiemodel verklaren vanuit de theorie en deze wijze van communiceren verbinden met de onderwijspraktijk: boze ouders, zeurderige kinderen, leerlingen die geen zin hebben, ruzies, een juf die het gevoel heeft tegen de muur te kletsen... Het maakt van mij geen communicatiewonder, maar ik heb meer weloverwogen en verantwoorde opties tot mijn beschikking als ik gedrag van kinderen wil beïnvloeden, hetzij om ze te motiveren, hetzij om een conflict op te lossen of om een beslissing te nemen. Tegelijkertijd heb ik meer inzicht in de wijze waarop ik tegemoet kan komen aan

de kerndoelen en de wet rond burgerschapsvorming. Ik kan toelichten waarom deze wet bestaat, wat de wet *Actief Burgerschap en Sociale Integratie* inhoud en hoe Geweldloze Communicatie een concrete invulling van deze wet kan zijn.

Tenslotte heb ik mijzelf steeds beter leren kennen tijdens het uitvoeren van dit onderzoek. Ik was me er nooit zo bewust van, maar ik ben een binnenvetter. Ik wil alle problemen en struikelblokken zelf uitknobbelen en omzeilen. Het zijn tenslotte mijn problemen. Ik kan daar een ander niet mee lastig vallen. Zo ploeter ik dan voort. Totdat ik een wirwar van vraagtekens en losse eindjes heb verzameld en me te verward voel om hier zelfstandig enige orde in te brengen. Tijdens dit onderzoek heb ik meerdere momenten gehad, waarop ik door de bomen het bos niet meer zag. Hoewel deze momenten van ontregeling pijnlijk waren, ben ik blij dat ik ze heb doorgemaakt. Ik heb hulp leren vragen: mijn SLB'er, mijn AO-begeleider... Waar ik mijzelf nooit toestond om gebruik te maken van daadwerkelijke begeleiding, merkte ik dat begeleiding juist constructief is. Deze personen zijn aangesteld om deze functie te vervullen. Ik mag daar gebruik van maken, ik hoef me daar niet bezwaard over te voelen. De begeleiders gaan het onderzoeksproces niet van me overnemen, maar kunnen vanuit een helicopterview het geheel overzien en vervolgens vragen stellen die mij helpen om verbanden te leggen en helderheid te krijgen. Ik voel nog steeds enige schroom als ik om feedback vraag, of pas in geval van nood signalen om hulp stuur. Dan denk ik: 'Eefke, het zijn jouw problemen - los ze op! Jij hebt ervoor gekozen om zus en zo te handelen - dan zijn de consequenties ook voor jezelf.' Tegelijkertijd weet ik dat een dergelijke (gewelddadige) manier inderdaad even aanzet tot actie, maar niet de enige optie is. Ik mag mensen vragen met me mee te denken.

Literatuurstudie

Tijdens mijn literatuurstudie merkte ik dat ik mijzelf moeilijk kan kaderen. Ik vind van alles interessant en wil over alle variabelen iets weten, voordat ik denk een conclusie te kunnen trekken. Hierdoor heb ik mijn onderzoek heel breed opgezet. Ik merk echter dat ik door de breedvoerigheid de deelonderwerpen meer oppervlakkig heb beantwoord. Ik vind dat in het geval van dit onderzoek niet heel bezwaarlijk. Ik heb een gedegen basis qua informatie en verbanden met betrekking tot Geweldloze Communicatie verzameld. Verder komt elke hoofdstuk voort uit mijn vragen rond Geweldloze Communicatie en de wijze waarop Geweldloze Communicatie kan aansluiten bij de communicatie in gedragsmodificatie van basisschoolleerlingen.

Enquête

De enquête is afgenomen bij bovenbouwleerlingen van twee verschillende basisscholen. Ik was me ervan bewust dat de twee bovenbouwgroepen niet vergelijkbaar waren qua omvang: 47 leerlingen op 't Speelkwartier en 23 op De Ontdekkingsreis. Helaas bleek op het moment van afname dat op De Ontdekkingsreis 3 leerlingen verhinderd waren. Daardoor viel het aantal leerlingen nog lager uit (20). Desondanks vond ik het ook lijken op willekeur als ik op 't Speelkwartier het aantal leerlingen zou verminderen door alleen de combinatiegroep 7/8 of alleen groep 8 te enquêteren. Daarbij waren beide leerkrachten heel enthousiast om mee te werken aan het onderzoek. Ik besloot daarom om toch gebruik te maken van beide groepen. Ik hoopte daarbij met beide groepen een meer betrouwbaar beeld te krijgen hoe de bovenbouwleerlingen de communicatie met betrekking tot gedragsmodificatie ervaren. Bij het weergeven van de resultaten stuitte ik op een volgend issue: kan ik de diagrammen naast elkaar zetten, als beide onderzoekseenheden verschillen in omvang? Ik heb, ondanks dit gegeven, toch gekozen om de cirkeldiagrammen naast elkaar te zetten om zodoende het effect van Geweldloze Communicatie aan te tonen. Het effect van Geweldloze Communicatie wordt het meest duidelijk wanneer beide diagrammen naast elkaar staan.

Het is opvallend dat de leerlingen van De Ontdekkingsreis vaker 'weet niet' of 'geen antwoord' hebben ingevuld. Ik heb niet weten te achterhalen wat hier de oorzaak van is geweest. Ik heb de leerlingen van beide scholen voorafgaand aan de enquête dezelfde achtergrondinformatie gegeven. De leerlingen van De Ontdekkingsreis zaten echter verspreid door de school omdat het niet mogelijk was in het lokaal de tafels los van elkaar te zetten, zodat iedere leerling een afzonderlijke werkplek heeft. Bij 't Speelkwartier werkten alle leerlingen in hetzelfde lokaal, waar ik gedurende de hele tijdsduur van de enquête aanwezig was. Wellicht heeft dit invloed gehad. Daarnaast viel het mij op dat leerlingen van De Ontdekkingsreis zelf het initiatief namen om de keuzemogelijkheden wat betreft antwoorden uit te breiden, als het ideale antwoord niet tot de opties behoorde (bijvoorbeeld bij vr. 26, 27 en 28. Het toegevoegde antwoord is: 'als het nodig is'). Het bijvoegen van dit antwoord en het antwoord zelf verstrekken beiden informatie over de wijze waarop op De Ontdekkingsreis gecommuniceerd wordt.

Interview

Ik heb mijn LIO-stage op 't Speel-kwartier gelopen. Mijn stagegroep was groep 7/8, met als stagecoach Helga Dikkeschei en als ICO Johannes Groenewold. Zij hebben allebei meegewerkt aan het onderzoek. Doordat ik voorafgaand aan het interview regelmatig met hen gesproken heb, waarbij onderwijsvisie en werkwijze herhaaldelijk aan de orde kwamen, had ik meer voorkennis voorafgaand aan het interview en voelde ik me meer zeker tijdens het gesprek. Daardoor vroeg ik gemakkelijker door en kwam er zodoende veel informatie naar voren. Ik had Ellen Bothof, leerkracht op De Ontdekkingsreis, alleen per mail gesproken. In dit mailcontact heb ik haar gevraagd of zij bereid was mee te werken aan het onderzoek en heb ik het doel van dit onderzoek toegelicht. Doordat ik Ellen pas op het moment van het interview ontmoette, verliep het interview anders dan bij Helga en Johannes. Ik voelde meer schroom om door te vragen. Daarbij moest ik vanwege een technisch probleem halverwege het interview overschakelen over het maken van aantekeningen. Dit kostte tijd en maakt dat ik mijn aandacht niet alleen op het stellen van vragen kon richten.

Analyse van resultaten

Ik had de neiging om De Ontdekkingsreis en 't Speel-kwartier met elkaar te vergelijken en zodoende te constateren dat De Ontdekkingsreis op veel fronten een gunstigere score dan 't Speel-kwartier. Ik vond dit echter te zwart-wit en niet fair. Ik kan er niet vanuit gaan dat de score van De Ontdekkingsreis per definitie het gevolg is van Geweldloze Communicatie. Mogelijk spelen andere factoren een rol, zoals de leerling-populatie of het niveau van de leerlingen. Dit heb ik niet onderzocht en/of uitgesloten. Ik heb mij daarom beperkt tot het vaststellen van de scores en heb als gevolg hiervan een voorzichtige indruk geformuleerd. Ik stel vast dat de procestaal Geweldloze Communicatie op veel fronten in de communicatie op De Ontdekkingsreis terugkomt. Het is dan ook een logische conclusie om te veronderstellen dat Geweldloze Communicatie bij gedragsmodificatie een positief rendement oplevert.

Bronnenlijst:

- Baarda, D.B., De Goede, M.P.M., Teunissen, J. (2005). Basisboek Kwalitatief Onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek. Wolters-Noordhoff: Groningen/Houten
- Biesta, G., Miedema, S. (1999). John Dewey: filosoof van opvoeding en democratie. Ter inleiding. In J. Dewey. *Ervaring en opvoeding* (pp. 7-38). Houten & Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum
- Berding, J. (1999). *De participatie-pedagogiek van John Dewey*. Dissertatie Vrije Universiteit Amsterdam: DSWO-press
- Berding, J. & S. Miedema. Het utopisch pragmatisme van John Dewey. In *Mensenkinderen. Tijdschrift voor en over Jenaplanonderwijs*, 21, 1, pp. 12-15.
- Berding, J. & S. Miedema (2007). John Dewey (1859-1952). Pedagoog van participatie en democratie. In T. Kroon & B. Levering (red.). *Grote pedagogen in klein bestek* (pp. 98-103). Amsterdam: SWP.
- D'Ansembourh, T., (2005), *Stop met aardig zijn*. Uitgeverij Ten Have: Amsterdam
- Dewey, J., Democracy and Education. In: *John Dewey. The Middle Works, Volume 9. Edited by Jo Ann Boydston*. Carbondale and Edwardsville, 1980 (1916a)
- Geerdink, G. (red.), (2006), *Pedagogische kwaliteit in de basisschool*. Thiememeulenhoff Bv : Amersfoort
- Heine, R.W., (1959), *A comparison of patients' reports on psychotherapeutic experience with psychoanalytic, nondirective and Adlerian therapists*. Ongepubliceerde dissertatie, University of Chicago
- Houterman, K. e.a. (2002). *Sociale redzaamheid en gezond gedrag: Ik, jij, wij*. Enschede: SLO.
- Inspectie van het Onderwijs (2006). *Toezicht op Burgerschap en Integratie*. Inspectie van het Onderwijs, Utrecht.
- Janse, S., (2006), *De tegenstem van Jezus. Over geweld in het Nieuwe Testament*. Boekencentrum Uitgevers: Zoetermeer
- Korczak, J. (2003) *Onder vier ogen met God. Gebeden van hen die niet bidden*. Amsterdam: SWP
- Langeveld, M.J. (1952). John Dewey overleden. *Paedagogische Studiën*, XXIX, pp. 201-202.
- Levinsons, M. (1999). Liberalism, Pluralism and Political Education: paradox or paradigm? *Oxford review of education*, 25(1&2), 39-58
- Nobel - Buijs, E. M., 'T Zal je maar gezegd worden. In *DRS* , nr. 5, 2008
- Miedema, S. (Red.) (2000). *Pedagogiek in meervoud. Wegen in het denken over opvoeding en onderwijs*. (5^e herz. dr.) Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum
- Mol, J., (2010). *Geweldig communiceren met jongeren*. SWP: Amsterdam (1)
- Mol, J., (2010). *Geweldig communiceren voor jongeren*. SWP: Amsterdam (2)
- Patfoort, P., (1995). *Ik wil, jij wilt niet. Geweldloos opvoeden*. Mechelen: Jeugd & Vrede/Bakermat
- Pauw L., En dan ook nog: burgerschapsvorming, deel 1. In: Basisschoolmanagement, nr. 1, 2009.
- Pauw L., En dan ook nog burgerschapsvorming, deel 2. In: Basisschoolmanagement, nr. 2, 2009.
- Pauw, L.M.J (2010). Democratisch burgerschap op de basisschool. In: Kinderen zijn al burgers. Jaarboek Janus Korczak Stichting. Gorinchem: Narratio.
- Praag, H. van (2011) 'Atheïsten zullen religie nooit uit kunnen bannen' (Trouw, 21 mei 2011)

Quinn, R.D., *psychotherapists' expressions as an index to the quality of early therapeutic relationships*. Ongepubliceerde dissertatie, University of Chicago

Rosenberg, Marshall B., (2008). *De taal van vrede. Wat je nu zegt verandert jouw wereld*. Groningen: Uitgeverij De Zaak

Rosenberg, M., (2009). *Levenverrijkend Onderwijs*. Groningen: Uitgeverij De Zaak

Rosenhow, E. (1997). *The Teacher as Prophet of the True God: Dewey's Religious Faith and its Problems* (Journal of Philosophy of Education of Great Britain, Vol 31, No. 3)

Rogers, C., (2000), *Mens worden. Een visie op persoonlijke groei*. Erven J. Bijleveld: Utrecht

Slooter, M., (2010), *Die vijf rollen van de leraar*. CPS Uitgeverij: Amersfoort

Sluijter, M., "Ik hou niet van schijndemocratie en neptolerantie". In: Educare, jaargang 30, nr. 1 (2012)

Stuyling de Lange, J. (2000). Een herwaardering van de Rogeriaanse uitgangspunten. Pragmatisme, hermeneutiek en moraliteit, *Tijdschrift Cliëntgerichte Psychotherapie*, 38, pp. 4-17.

Winter, M. de (2011). *Verbeter de wereld, begin bij de opvoeding. Vanachter de voordeur naar democratie en verbinding*. Amsterdam: SWP.

www.siebrenmiedema.com, geraadpleegd op 23 januari 2012

www.joopberding.com, geraadpleegd op 23 januari 2012

www.gertbiesta.com, geraadpleegd op 23 januari 2012

<http://www.absolutefacts.nl/wetenschap/data/deweyjohn.htm>, geraadpleegd op 23 januari 2012 - Ruud van Capelleveen

http://www.humanistischecanon.nl/modern/john_dewey_a_common_faith_1934 geraadpleegd op 2 mei 2012- Esther Wit

http://www.devreedzameschool.net/vreedzameschool/index.php?option=com_content&view=article&id=85&Itemid=133 geraadpleegd 24 april 2012

<http://www.levenverrijkendonderwijs.nl/marshall-rosenberg.html> (geraadpleegd op 2 mei 2012)

www.justinemol.nl 7 december 2011

www.compassievolcommuniceren.nl 7 december 2011

Marshall Rosenberg:

<http://www.youtube.com/watch?v=-dpk5Z7GIFs> 5 oktober 2011

www.compassievolcommuniceren.nl 5 oktober 2011

<http://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/nieuwsbrieven/details/Actief+burgerschap+en+sociale+integratie.html>

<https://www.studiebijbel.nl/artikel/1000287-macht-en-geweld-in-het-ot.html> geraadpleegd op 30 mei 2012

<http://www.speelkwartierveenendaal.nl/ouders/documenten> (schoolgids 2011/2012 + zorgplan t/m 2012), geraadpleegd op 27 juni 2012

<http://www.deontdekkingsreis.nl/jml/images/custom/11-08-19%20schoolgids%202011-2012%20drukker.pdf> (schoolgids 2011/2012), geraadpleegd op 27 juni 2012

Bijlage 1: Enquêteresultaten praktijkonderzoek

Tabel 1: 't Speel-kwartier en De Ontdekkingsreis

Vraag 6 Wat vind je van de schoolregels op school?

	Gr. 7/8 't Speel-kwartier	Bovenbouw De Ontdekkingsreis
Goed, maar...	o Ze zijn wel goed maar lijken niet veel te helpen.	o Ik heb er geen problemen mee want ik overtreed ze niet, maar ik vind ze wel erg streng.
	o Ik vind ze wel goed , maar sommige vind ik een beetje overbodig denk ik, nee vind ik!	o Prima maar ze worden niet altijd nageleefd.
	o Ik vind het goede regels , want ze helpen erg goed, maar niet iedereen houdt zich eraan.	o Ik vind het wel goede regels , maar het is moeilijk uit te leggen.
	o Best wel goed maar ze zeggen de regels alleen en dan verder niks.	o Soms goed maar soms vindt ik ze nergens op slaan.
	o Handig, maar bijna niemand volgt de regels.	
	o Het zijn wel goede regels maar er word weinig mee gedaan.	
	o Ze zijn heel handig maar soms ook beetje doelloos.	
	o Ik vind ze op zich wel goed maar ze klinken mij een beetje kinderachtig in de oren.	
	o Goed , maar de leraren hebben het er nooit over en dat vind ik wel slecht.	
	o Het zijn goede regels om de school leuker te maken Maar we houden ons er niet altijd aan.	
	o Ik vind ze goed maar er komt nooit wat van terecht en dat vind ik slecht.	
Goed	o Ik vind ze wel goed , want je kan niet zomaar gaan doen wat je wilt.	o Goed/Redelijk
	o Goed	o Goed
	o Goed , want het is niet te streng.	o Wel goed.
	o Ik vind het wel goeie regels.	o Goed
	o Ik vind de school regels goed en duidelijk de regels zijn goed geregeld.	o Goed ik ben het er mee eens.
	o Wel goed.	
	o Ik vind het normaal dat de schoolregels zijn.	
	o Ik vind ze wel goed . Want je kunt je er aan houden. En ze het zijn gewoon goede regels.	

	Ik vind het wel goede regels alleen ze gaan over dingen die ik toch nooit doe: Ga goed met elkaar om, sluit niemand buiten.	
	Goed	
	Wel goed want ze helpen bij ruzie maken.	
	Soms leuk.	
	Wel goed want als die er niet waren, zou het een rommeltje zijn op school.	
	Goed, het zijn geen onzin regels waar je niks aan hebt.	
	Best wel goed omdat de meeste kinderen er ook rekening mee houden!	
	Best Handig want sommige kinderen zijn druk en dan weten ze wat ze kunnen doen als dat gebeurt, sommige houden zich niet aan de regels.	
	Goed, ze rijmen en de kleinere kinderen vinden dat vaak leuker en dan luisteren ze er ook beter naar.	
	Best wel goed.	
	Wel goed Want ze werken ook. (er gaat bijna niks verkeerd	
	Ik vind het goede regels.	
	Handig want je kan je er makkelijk aanhouden.	
	Sommige zijn goed.	
Belangrijk	Ik vind ze nodig omdat anders wordt het een puinhoop op school.	Heel erg belangrijk
	Ze zijn wel belangrijk op school want als er geen regels zijn zou het een gaos zijn maar sommige regels zijn er streng.	Ik vind het belangrijke regels. Veel van onze regels hebben te maken met goed zorgen voor jezelf en voor anderen.
	Wel goed, want regels zijn belangrijk en het zijn goede regels omdat; bijv. Niet door school rennen is gewoon een goede. Etc.	Handig belangrijk Nodig omdat je goed voor jezelf moet zorgen en omdat er anders meestal ongelukken botsingen of ruzies komen (niet altijd trouwens)
		Ik vind het wel belangrijk dat je respectvol met elkaar omgaat, en verantwoordelijkheid moet nemen voor je gedrag.
		Ik vind de schoolregels belangrijk en terecht.
Niet tevreden	Dat we die vaker samen moeten bespreken op school.	Vervelend maar ook nodig.
	Je zegt wel iets maar toch	Sommige kloppen wel maar de

	komt dat nooit uit.	meeste niet.
	○ Sommige regels hebben geen nut maar andere houden kinderen zich wel aan.	○ Stom , het worden er steeds meer! Ze leggen wel uit waarom de regels er zijn (als je er naar vraagt dan.)
	○ Een beetje overdreven .	○ Somege regels moet wat anders (voetbal)
	○ Ik vind kinderachtige regels .	
	○ De meeste hebben geen nut want ze worden niet besproken .	
	○ Niet echt zinvol want we doen er niks mee .	
	○ Ik vind sommige regels eigenlijk best suf want ik vind ze echt nergens op slaan .	
	○ Sommige zijn te streng en dat is gewoon niet leuk.	
	○ Sommige goed sommige slecht .	
Geen antwoord		1

Tabel 2: 't Speel-kwartier

Vraag 12 Wat doe je als iemand uit jouw groep gepest wordt?

Vraag 13 Waarom doe je dat?

47	gr. 7/8 't Speelkwartier	
	Wat zou je doen? (vr. 13)	Waarom doe je dat? (vr. 14)
Helpen	Ik help hem.	Omdat ik pestkoppen irritant en idioot vind!
18	Ik ga die gene helpen, wand hij haar help mij ook altijd.	Als iemand mij help als ik in de problemen zit ga ik hem/haar ook helpen.
	Voor diegene opkomen ik laat de pester horen hoe erg pesten is.	Nou gepest worden is nooit leuk daarom kom ik op voor kinderen die gepest worden.
	Dan help ik de gene die gepest wordt en zeg ik wat hij/zij beter wel/niet kan doen.	Omdat ik het belangrijk vind dat iedereen aardig is tegen elkaar.
	Ik ga naar diegene toe en help hem of haar dan zech ik tegen degene die aan het pesten is dat die moet stoppen.	Omdat diegene dan geen problemen krijgt en dat het kind misschien wel minder word gepest.
	Ga ik ermee praten en probeer ik er iets aan te doen als ik vindt dat dit onterecht gepest is.	Omdat pesten eigenlijk niet leuk is.
	Hem of haar helpen.	gewoon
	Ik ga hem/haar steunen en helpen.	Omdat het een klasgenoot of iemand anders van school is.
	Dan help ik dat kind dat gepest wordt.	Ik vind het zielig dat hij/zij gepest wordt.
	Als ik erbij ben helpen	Anders staat hij er alleen voor.
	Kom ik voor diegene op dan zeg ik tegen de pester dat hij/zij moet stoppen.	Ja anders heeft dat kind ook geen zin meer naar school te gaan en het is wel onze klas daar ben ik gehecht aan.
	dan help je diegene.	Omdat het belangrijk is dat we ons allemaal thuis voelen op school.
	Ik probeer hem/haar te helpen en te zorgen dat de ander stopt.	Ik vind het niet kunnen als een ander word gepest.
	Dan probeer ik diegene te helpen maar meestal merk ik het niet als iemand word gepest.	Ik vind het zielig voor diegene als die gepest word en niemand hem/haar helpt.
	Soms helpen	Omdat het misschien goed is.
	Help ik het gepeste kind.	Omdat ik vind dat dat hoort.
	Vragen waarom diegene gepest word.	Zodat ik diegene kan helpen.
	Dan ga ik die persoon helpen, maar soms is dat eng want dan wordt ik zelf ook gepest.	Omdat het niet leuk is voor diegene en dan heb ik soms medelijden.
Helpen en naar de juf of meester	Dan zeg ik het tegen de juf/meester of ik die doe zelf iets er tegen.	Omdat pesten niet leuk is.
9	Soms zeg ik er wat van. Soms ga ik naar de juf/meester.	Omdat er niet gepest moet worden op deze school.
	Hem helpen en als dat niet werkt ga ik naar de leerkracht.	Omdat ik zelf ook weleens gepest ben en ik weet hoe het voelt.

	○ Zeggen of er een beetje mee helpen (met de gepester).	○ Dat weet ik niet.
	○ Dan ga ik naar de meester of ik help zelf.	○ Ik vindt dat pesten stom is tenzij je zelf of je vriend te gepest wordt doe ik het gewoon terug.
	○ Naar de juf of meester toe om te zeggen of naar diegene gaan.	○ Om het probleem op te lossen.
	○ Hem/haar proberen mee te nemen en diegene helpen en misschien naar de leeraar.	○ Omdat ik het niet goed vindt als iemand word gepest.
	○ Eerst voor diegene opkomen, en als dat niet werkt, ga ik naar de juf of meester.	○ Nou, diegene die gepest wordt voelt zich dan niet meer veilig op school.
	○ Opkomen voor diegene, en het tegen de juf/meester zeggen.	○ Want als je zelf gepest wordt wil je ook graag dat er iemand voor je opkomt.
Zeggen tegen de juf of meester	○ Naar de meester gaan.	○ Omdat er al teveel ruzie in de wereld is.
10	○ Dan doe ik eerst niks, maar als het door gaat ga ik naar mijn leraar.	○ Om te proberen met helpen dat hij/zij ook met plezier naar school gaat.
	○ Ik laat de kinderen die ruzie hebben het eerst zelf uitzoeken maar als het te ver gaat, zeg ik het tegen de juf of meester.	○ Omdat de juf/meester diegene dan kan helpen met de ruzie oplossen.
	○ Ligt er eigenlijk aan wie het is. Is het iemand die ik aardig vind of niet. Als ik aardig vin juf/meester. Niet aardig doe ik niks.	○ Omdat het mij niet boeit dat hij dan ruzie heeft.
	○ Dan zeg ik het tegen de meester.	○ Zodat ze de ruzie kunnen bijleggen.
	○ Dan ga ik naar de juf/meester. Maar bij ons in de klas wordt bijna niet gepest.	○ Omdat het beter helpt als meedoen.
	○ Ik ga me er niet mee bemoeien, maar zeg het tegen de juf en zeg hoe het is ontstaan.	○ Om het slachtoffer daar vanaf te helpen.
	○ Tegen de juf zeggen	○ Omdat ik dat het dan opgelost word.
	○ Ga ik naar de juf of meester.	○ Zodat het stopt.
	○ Naar de juf of meester gaan.	○ Om te voorkomen dat het door blijft gaan.
Niet mee bemoeien	○ Dan laat ik ze het zelf oplossen.	○ Omdat het niet mijn probleem is.
4	○ Ik wil me er eigenlijk niet teveel mee bemoeien.	○ Als ik er wel wat aan zou doen is er een kans dat ze mij ook gaan pesten.
	○ Ik zie het alleen maar zelf bemoei ik me er niets van.	○ Omdat ik zelf geen ruzie wil krijgen.
	○ Ik bemoei me er niet mee en als het een vriendin is help ik haar.	○ Gewoon omdat je elkaar niet moet pesten.
Niet meedoen	○ Soms blijf ik staan, ik vind dit namelijk heel erg. Ik ga niet meedoen.	○ Meedoen is eigenlijk ook pesten en ik ben m'n vorige school ook gepest, dat vond ik ook niet leuk.
2	○	○
	○ Naar de juf of meester gaan en	○ Dan wordt het opgelost en

	vooral niet meedoen	wordt het niet erger.
Bang om zelf gepest te worden	○ Dat gebeurt eigenlijk bijna niet maar als het wordt gedaan ben ik te bang dat ze mij ook gaan pesten.	○
3	○ Die gene een beetje verdedigen maar niet te veel want misschien gaat ze jou pesten en dan komt die gene ook niet voor je op.	○ Omdat het niet leuk is om gepest te worden (misschien over je geloof)
	○ Niet veel, praat alleen een beetje met degene die gepest word.	○ Ik ben bang zelf ook gepest te worden.
Mee pesten 1	○ Soms pest ik mee, maar als het té ver gaat dan vind ik dat ook niet leuk.	○ Omdat andere het ook doen

Tabel 3: De Ontdekkingsreis

Vraag 12 Wat doe je als iemand uit jouw groep gepest wordt?

Vraag 13 Waarom doe je dat?

Bovenbouw De Ontdekkingsreis		
	Wat zou je doen? (vr. 13)	Waarom doe je dat? (vr. 14)
Helpen	o Zet ik ze uit mekaar.	o Dat gaat snel.
	o Voor hem/haar opkomen!	o Omdat ik het anders sneu vind.
	o Dan help ik hem/haar.	o Omdat het vervelend is om gepest te worden .
	o Voor diegene opkomen	o Omdat hij gepest wordt.
Helpen en naar de juf of meester	o ik vertel het en probeer zo diegene te helpen .	o Omdat ik vind dat dan moet stoppen .
	o Ik ga naar de juf of meester om te zeggen wat er gebeurd en dan loop ik met de juf mee om diegene te helpen .	o Omdat ik niet wil dat er gepest wordt op school. En als ik gepest word wil ik ook graag dat iemand me helpt .
	o Opkomen of begeleider halen .	o Omdat het niet fijn is voor het slachtoffer om met angst op school te zijn.
	o Ga ik of naar een begeleider of ga ik ervoor staan en kom ik voor de ander op .	o Omdat de begeleider het beter kan sussen en er wordt dat beter geluisterd soms gaat het te ver en heb je niet genoeg tijd om een begeleider te halen of is die er niet.
	o Helpen door voor hem op te komen en het vervolgens aan de juf te zeggen.	o Omdat ik het ook fijn zou vinden als andere mensen dat ook bij mij doen .
	o Dan zal ik die genen zeggen hou op en als dat niet lukt dan ga ik naar de begeleider .	o Het is niet leuk om gepest te worden.
Zeggen tegen de juf of meester	o Zeggen tegen de juf/heel soms meester	o Ik ben op een andere school gepest dus ik weet hoe het voelt .
	o Kijk ik eerst of hij/zij er zelf wat aan doet anders ga ik naar een begeleider .	o Omdat die gene er heel erg naar van kan worden, en soms zelfs ziek .
	o Ik haal meteen hulp .	o Omdat het anders uit kan lopen.
	o Als hij aardig is ga ik de directrice mailen en de kindertelefoon bellen .	o Ik laat alles aan professionelen over.
	o Ik zou een volwassen persoon erbij halen.	o Omdat die (meestal) beter weten hoe je zo'n probleem moet oplossen .
	o Naar de juf gaan.	o Omdat het niet leuk is en omdat ik pesten haat .
	o Ik zeg het tegen de juf .	o Omdat ik niet van pesten hou .
	o Ik weet het eigenlijk niet zo goed omdat het eigenlijk nooit gebeurd maar als het zou	o Omdat ik het zelf niet op zou kunnen lossen .

	gebeuren dan zou ik naar een juf/meester gaan.	
Niet mee bemoeien	○ Als het een vriend is ga ik helpen soms maar als het iemand is waar ik geen band mee hebt niet.	○ Ik vindt het sneu en iemand anders vindt ik niet belangrijk.
	○ Ik bemoei me er niet mee behalve als het een vriendin van me is.	○ Dan wordt ik ook gepest , maar voor een vriendin moet je opkomen .
Niet meedoen		
Bang om zelf gepest te worden		
Mee pesten		

Tabel 4: 't Speel-kwartier en De Ontdekkingsreis

Vraag 15 Wat vind je van de begeleiding van jouw meester of juf als er ruzie is? Wat is goed? Wat zie je liever anders?

47	gr. 7/8 't Speelkwartier	Bovenbouw De Ontdekkingsreis
Goed	○ Soms gaat het goed en soms niet. ○ Ik vind het wel goed. Ze pakken het goed aan. ○ De meesters en juffen helpen goed en dat moet zo blijven, maar soms willen ze er zelf niks aan doen. ○ Ze helpen meestal gelijk. ○ Ik vind het wel een goede begeleiding. ○ Nou, ik ben er gewoon mee eens hoe hij dat doet. Ik vind het wel goed. ○ Ze doen er wat mee en dat is natuurlijk goed. Wat ik liever anders zie is eigenlijk niets. ○ Goed, niks. ○ Ik vind het goed. ○ Alles is goed zolang er geen overdrijving komt.	○ Ze praten heel geduldig en doen zoveel gesprekken tot het helemaal uit gepraat is. ○ Ik vind het goed. ○ Er komt zo snel mogelijk een gesprek en daarin vinden we een oplossing voor het probleem en zorgen dat het sociocratisch word besproken. ○ Ik vind het helemaal oké want ze kunnen heel goed uitpraten. ○ Goed. ○ Ik vind het goed dat ze veel tijd besteden aan het uitpraten van een probleem. ○ Ik vind het goed dat ze gelijk helpen ik heb niet echt iets anders. ○ Dat ze me goed helpen als het word uit gepraat. ○ Prima alles, niks. ○ Hoe ze het oplossen vind ik goed en verder zie ik niks liever anders.
Goed, maar...	○ Ik vind de manier van aanpak goed, maar soms geeft de meester de verkeerde straf maar daar kan hij niets aan doen want hij was er niet bij. ○ Als er wat is doet hij/zij er altijd wat aan. Maar soms wel minder op een boze manier want hij doet het altijd op een boze manier. ○ Ik vind goed dat de meeste met de kinderen zelf gaan praten. Maar sommige zeggen stoppen! ○ Hij lost het altijd op. Het straffen kan anders. ○ Het is goed dat de juf ze uit elkaar haalt maar soms doet ze er niets aan en dat slecht. ○ Wel goed, maar iets harder aanpakken want soms zeggen ze alleen iets en gaat de ruzie gewoon door. ○ Soms geeft ze straf (=niet goed). Soms helpt ze (=wel goed) ○ Soms goed maar niet altijd want dan zegt de juf dat we het zelf moeten oplossen. ○ Ik vind het goed, want ze worden uit elkaar gehaald, maar meestal krijgen ze straf. Ik vind dat ze	○ Goed: ze praten het altijd uit. Anders: soms gaan ze zelf ook schreeuwen. ○ Ik vind het goed dat het steeds uitgepraat en opgelost wordt, maar als je ruzie hebt dan wil je vaak het gewoon met diegene oplossen maar dat gaat dan niet zo goed. ○ Ik vind de gesprekken goed maar er mag wel minder door heen gepraat. ○ Ik vind het goed: dat je juf ze uit elkaar haalt Anders dat ze minder schreeuwen!

	- eerst goed moeten uitpraten. - Ik vind het wel goed dat ze ruziemakers uit elkaar halen maar daarna doen ze er niks meer aan.	
Neutraal	- Meester zegt soms: los het zelf maar op. - Ze halen ze bij elkaar en praten het uit. En geven ook waarschuwingen. Soms doen ze er niks aan. - De meester haalt ze er allebei bij om een gesprek te doen.	- Weet ik niet. - - -
Liever anders:	- De meester of juf zegt dat ze moeten stoppen en vrienden worden. Maar ik vind dat je moet niet per se vrienden moeten worden als ze het niet willen. - Dat er eerlijk wordt bepaald wie straf krijgt. - Ik vind het niet zo heel goed want het is namelijk meer hand geven en dan is het goed maar ik zou liever willen dat ze het uitpraten en dat ze weten dat ze het niet meer moeten doen. - De leraar zou eerst aan andere moeten vragen wat er is gebeurd. Meestal geeft hij ze allebei straf. Misschien heeft iemand wel niks gedaan. - Je mag het nooit zelf oplossen. Je moet naar de juf of meester. Elkaar uit laten praten. Maar deze school straft gelijk. - Ik vind dat hun het zelf uit moeten zoeken maar geen leerkracht. - Ik zie liever dat ze strenger zijn. - Dat ze wat strenger gaan aanpakken.	Dat ze sneller ingrijpen.
Niet goed	- Nou, sommige doen er echt iets aan. Sommige ook weer niet. - Ja, ze doen er eigenlijk niet veel aan. Pas als je het 3 keer hebt gezegd (dat was bij mij). 1^e en 2^e keer zijn waarschuwingen. - Nou, als de meester zegt 'hou er mee op' gaan ze toch door en dat is nooit fijn of ze slaan je na school zodat de meester niks kan doen. - Ik vind er eigenlijk nix goed aan. Ze (de meesters en juffen) doen er helemaal nix aan. - Nou, soms word er besproken wat er is. Maar in de klas praten we er zoooo weinig over. - Er wordt niet veel aan gedaan en dat is ook zo met pesten. - Je word 'gedwongen' om het goed te maken. Ik vind dat	

	leerlingen dit zelf mogen bepalen. Het gaat tenslotte om hun emoties. ○ Ze blijven soms te weinig er over zeggen. Ze praten er over in de klas. ○ Er wordt eigenlijk niet veel mee gedaan. ○ Soms helpt het niet en gaat het gewoon door en soms wordt er een keer gezegd dat ze moeten stoppen maar gaan ze ongemerkt door
Straf	○ Ze zeggen: stop! Verder niks bijna. Soms straf. ○ Nou, als er ruzie is wordt er wel wat van gezegd en als ze dan nog doorgaan krijgen ze straf. ○ Ze worden gestraft of ze moeten nablijven.

Bijlage 2: Pestprotocol 't Speel-kwartier

Het pestprotocol is gericht op een curatieve aanpak. Graag willen wij ook preventief werken aan een goede opbouw van de sociale vaardigheden, waarbij de vaardigheden om met emoties om te gaan ook worden getraind.

We volgen de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen systematisch door middel van Spectrovita en indien nodig de gedragsvragenlijst van dot.com. Dit wordt door de leerkracht geanalyseerd en samen met de IB bekeken. Deze analyse kan leiden tot een groepshandelingsplan. Dit heeft alles te maken met de uitgangspunten van ons onderwijs: niet alleen kennis, ook vorming! En vooral ook veiligheid. Wij gebruiken de methode 'Klets' en 'Kinderen en hun sociale talenten'; de laatste wordt in alle groepen gebruikt. Daarnaast is voor de onderbouw de 'Doos vol Gevoelens' beschikbaar en voor de midden- en bovenbouw een 'Huis vol Gevoelens', waarin allerlei onderwerpen aan bod komen die te maken hebben met sociaal-emotionele vorming.

Algemeen:

- er worden lessen gegeven over sociale vaardigheden uit de methode 'Kinderen en hun sociale talenten';
- 2x per jaar nemen we een pesttest af, 1x per jaar een sociogram;
- de sociaal-emotionele ontwikkeling wordt bijgehouden in Spectrovita; voor kinderen die opvallen wordt tevens een gedragsvragenlijst ingevuld.

Stap 1: Signaleren

Signaleren gebeurt door:

- de ouders die pestgedrag melden;
- een leerling die pestgedrag meldt;
- medeleerlingen die pestgedrag melden;
- de groepsleerkracht die pestgedrag opmerkt (zie lijst van signalen die kunnen duiden op pesten);
- gegevens over pestgedrag die uit de pesttest en/of sociogram naar voren komen.

Stap 2: Diagnosticeren

We kiezen voor de 5 sporen-aanpak (aandacht aan de pester, het gepeste kind, de ouders van beide leerlingen en de groep meelopers; hierbij kan de IB betrokken worden):

- uit gesprekken met de gepeste leerling moet duidelijk worden gemaakt of er echt sprake is van pesten of dat het een ongelukkige manier van plagen is (spoor 1);
- hierop volgt een gesprek met de pester (spoor 2).

Blijkt uit de gesprekken dat er geen sprake is van pesten, dan stopt hier de interventie. Is er wel sprake van pesten, dan volgt:

- een gesprek met de ouders van het gepeste kind (spoor 3);
- een gesprek met de ouders van de pester (spoor 4);
- een gesprek met de groep is ook noodzakelijk, in verband met de groep meelopers (die zijn er eigenlijk altijd, spoor 5);
- de leerlijn sociaal-emotionele ontwikkeling uit Spectrovita van betreffende leerlingen wordt extra onder de loep genomen. Daaruit kan een keuze worden gemaakt welke onderdelen wellicht extra aangeleerd c.q. getraind kunnen worden door het gepeste kind, maar ook door de pester en eventuele andere betrokkenen.

Stap 3: Plan van aanpak

- aan iedereen wordt duidelijk gemaakt dat pesten hier op school niet kan en mag. Dit geldt ook voor de kinderen als ze elkaar buiten school tegenkomen;
- met de pester worden hierover duidelijke afspraken gemaakt, namelijk dat het gepeste kind elk pestgedrag moet melden bij de groepsleerkracht;
- met de groep worden deze afspraken besproken. Onderling mag er niet gepest worden en pesten moet altijd gemeld worden bij de groepsleerkracht;
- ook wordt de groep meelopers geholpen met wat zij kunnen doen als er toch wordt gepest.

Hiervoor kunnen extra lessen noodzakelijk zijn;

- in de gesprekken met de ouders zal ook duidelijk gemaakt worden wat zij eraan kunnen doen om hun kind te helpen. Ook hiervoor biedt de methode voldoende handreiking: hoe maken zij hun kind weerbaarder?;
- daarnaast worden geregeld gesprekjes met het gepeste kind gehouden. Een goed contact is belangrijk voor het welzijn van kinderen. In het begin wordt elke dag aan het gepeste kind gevraagd hoe het is gegaan, totdat je weet dat het kind uit zichzelf naar je toe zal komen;
- ouders zullen ook direct contact met de school moeten opnemen als er toch gepest wordt;
- daarnaast zullen er extra lessen gegeven worden om bepaalde vaardigheden te versterken.

Stap 4: Evalueren

- na een periode van ongeveer 6 weken zal bekeken worden met het kinderen en de ouders hoe het

gaat en wat eventuele verdere stappen zijn;

- ook de groep wordt gevraagd hoe het gaat;
- pas wanneer het goed gaat wordt de frequentie minder.

Wanneer na veel gesprekken de pester niet stopt met het pesten, kan deze leerling als uiterste sanctie tijdelijk geschorst worden van school.

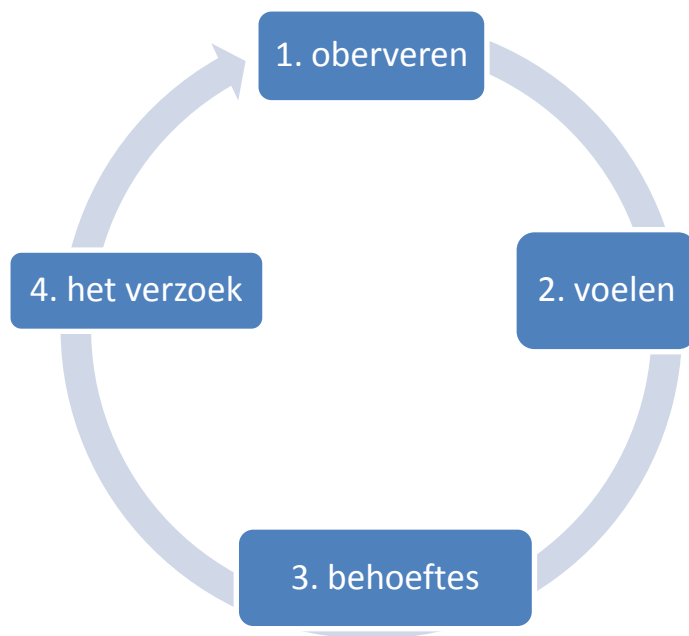
Wat is pesten?

Iemand wordt getreiterd of is het mikpunt van pesterijen als hij of zij herhaaldelijk en langdurig blootstaat aan negatieve handelingen verricht door één of meerdere personen. Je noemt iets pesten als er sprake is van een ongelijke machtsverhouding. Als er gepest wordt, is het ene kind altijd sterker dan het andere. De pestkop misbruikt zijn macht en het slachtoffer heeft moeite zich te verdedigen. Het is steeds dezelfde die wint of die verliest. Meestal gebeurt pesten niet zomaar een keer.

Wat is plagen?

Bij plagen is er sprake van incidenten. Een persoon zegt iets, een andere zegt iets terug en meestal is het dan afgelopen. Vaak is het een kwestie van elkaar voor de gek houden. De machtsverhouding is gelijk. Plager(s) en geplaagde(n) hebben een gelijke of bijna gelijke macht. Bij plagen loopt de geplaagde geen blijvende psychische en/of fysieke schade op en is in staat zich te verweren.

Bijlage 3: Geweldloze Communicatie - Het Proces



Proces van communicatie (vrij naar model Rosenberg, 2009, p. 151)

Bijlage 4: Geweldloze Communicatie - De Toepassing

GEWELDLOZE COMMUNICATIE - DE TOEPASSING

Hoe ik duidelijk kan verwoorden wat er in mij leeft zonder verwijten of kritiek

Hoe je je empathisch in kunt leven in de ander, zonder in te gaan op verwijten of kritiek

1. Observeren

Wat observeer ik - zonder te interpreteren - dat wel of niet aan mijn welzijn bijdraagt? Wat zie ik, hoor ik of heb ik onthouden?
'Als ik ... zie, (hoor, enz.)'

Wat observeer je - zonder te interpreteren - dat wel of niet aan jouw welzijn bijdraagt? Wat zie je, hoor je of heb je onthouden?
'Als je ... ziet (hoort, enz.)'
(Soms luister je alleen empathisch)

2. Voelen

Wat voel ik (een emotie of lichamelijke sensatie, geen gedachte) bij wat ik observeer? *'voel ik...'*

Wat voel je (een emotie of lichamelijke sensatie, geen gedachte) bij wat je observeert? *'voel je...'*

3. Behoeftes

Waar heb ik behoefte aan en wat vind ik belangrijk (wat iets anders is dan een voorkeur hebben of bepaald gedrag verlangen) waardoor ik dat gevoel heb? *'omdat ik behoefte heb aan/ het belangrijk vind dat...'*

Waar heb je behoefte aan en wat vind je belangrijk (wat iets anders is dan een voorkeur hebben of bepaald gedrag verlangen) waardoor je dat gevoel hebt? *'omdat je behoefte heb aan/ het belangrijk vindt dat...'*

4. Het verzoek

Ik doe een duidelijk verzoek dat mijn leven verrijkt, zonder dit te eisen.

Ik wil graag dat de volgende actie wordt ondernomen: *'Ben je bereid...?'*

Ik sta open voor je verzoek dat jouw leven verrijkt, als dit geen eis is.

Jij wilt graag dat ik de volgende actie onderneem:
'Je vraagt of ik bereid ben...?'
(Soms is die vraag niet meer nodig als we empathisch in contact staan)

'Als ik zie..., voel ik... omdat ik behoefte heb aan/het belangrijk vind dat... Ben je bereid...?'

Bijlage 5: Een aantal basisbehoeften van iedereen

Autonomie:

- * Dromen/doelen/waarden kiezen
- * Plannen kiezen voor het vervullen van dromen/doelen/waarden

Vieren

- * Het scheppen van leven en vervulling van dromen vieren
- * Het vieren van verlies: geliefden, dromen enz. (rouwen)

Integriteit

- * Authenticiteit
- * Creativiteit
- * Zingeving
- * Zelfwaardering

Onderlinge afhankelijkheid

- * Acceptatie
- * Waardering
- * Nabijheid
- * Gemeenschapszin
- * Rekening houden met elkaar
- * Een bijdrage leveren aan de verrijking van het leven
- * Emotionele veiligheid
- * Empathie
- * Eerlijkheid (de kracht gevende eerlijkheid die ons helpt om te leren van onze beperkingen)
- * Liefde
- * Geruststelling
- * Respect
- * Steun
- * Vertrouwen
- * Begrip

Het voeden van het lichaam

- * Lucht
- * Voedsel
- * Beweging
- * Bescherming tegen levensbedreigende levensvormen: virussen, bacteriën, insecten, roofdieren
- * Rust
- * Een plek om te schuilen
- * Aanraking
- * Water

Spel

- * Plezier
- * Humor

Spiritualiteit

- * Schoonheid
- * Harmonie
- * Inspiratie
- * Orde
- * Vrede

Bijlage 6: Een aantal basisgevoelens van iedereen

Gevoelens als behoeftes vervuld zijn:

- * Verwondering
- * Zekerheid
- * Energie
- * Blij
- * Inspiratie
- * Vreugde
- * Optimisme
- * Opluchting
- * Verbazing
- * Geraakt
- * Op je gemak
- * Gretig
- * Vervuld
- * Hoopvol
- * Geïntrigeerd
- * Ontroering
- * Trots
- * Gestimuleerd
- * Dankbaar
- * Vertrouwen

Gevoelens als behoeftes *niet* vervuld zijn:

- * Woede
- * Verwarring
- * Teleurstelling
- * Van de kaart zijn
- * Frustratie
- * Hopeloosheid
- * Irritatie
- * Zenuwachtigheid
- * Het niet weten
- * Verdriet
- * Je zorgen maken
- * Piekeren
- * Ontmoediging
- * Schaamte
- * Hulpeloosheid
- * Ongeduld
- * Eenzaamheid
- * Overweldigd zijn
- * Weigerachtig zijn
- * Niet op je gemak zijn.

Bijlage 7: Meetinstrument praktijkonderzoek- Enquête

Enquête 'Hoe gaan we met elkaar om op onze school?'

Wat is jouw leeftijd?..... Naam Basisschool:.....
*Zou je deze vragenlijst zelfstandig in willen vullen? Ik ben benieuwd naar jouw eigen ervaringen.
Deze vragenlijst is bedoeld om te bekijken hoe juffen/meester en leerlingen met elkaar omgaan.*

Cultuur (wie bepaalt wat er gebeurt op school?)

1 De opdrachten op school vind ik

- ☐ Saaï want ik snap niet waarom ik ze moet doen.
- ☐ Best leuk maar ik snap niet waarom ik ze moet doen.
- ☐ Best leuk want ik snap waarom ik ze moet doen.
- ☐ Leuk want ik snap waarom ik ze moet doen.



2 Als ik een opdracht niet leuk vind...

- ☐ Vertel ik dat niet aan de juf/meester
- ☐ Vertel ik dit aan de juf/meester, maar moet ik de opdracht gewoon doen
- ☐ Vertel ik dat aan de juf/meester en kijken we samen wat er aan de hand is en hoe we dit kunnen oplossen

3 Op school

- ☐ Bepaalt de meester/juf wat ik moet doen.
- ☐ Bepaalt de meester/juf wat ik moet doen en mag ik soms bij bijzondere lessen kiezen wat ik ga doen.
- ☐ Bepaal ik samen met de meester/juf wat ik ga doen.
- ☐ Bepaal ik zelf wat ik ga doen.

4 Als er een beslissing genomen wordt op school over een schoolreis/excursie...

- ☐ Wordt de beslissing genomen door de juf/meester.
- ☐ Vraagt de juf/meester wat de leerlingen belangrijk vinden, maar beslist de juf/meester.
- ☐ Bespreken we in de groep wat de juf/meester en de leerlingen belangrijk vinden en besluiten we met elkaar wat we gaan doen.

5 De schoolregels...

- ☐ Worden bepaald door de meester/juf (of directie).
- ☐ Worden bepaald door de meester/juf (of directie) en de juf/meester bespreekt met de leerlingen waarom deze regels belangrijk zijn.
- ☐ Worden bepaald door de meester/juf (en directie) samen met de leerlingen waarbij iedereen kan zeggen wat hij/zij belangrijk vindt.

6 Wat vind je van de schoolregels op school?

.....
.....

7 Zou je iets aan de schoolregels willen veranderen?

- ☐ Nee, ik vind de schoolregels prima zoals ze zijn.
- ☐ Ja, maar ik denk dat leerlingen deze regels niet kunnen veranderen.
- ☐ Ja, want ik denk dat de meester/juf/directie en andere leerlingen benieuwd zijn naar mijn ideeën over de regels.

- 8 Denk je dat er naar je geluisterd wordt op school als jij iets wilt veranderen aan de schoolregels?
- ☐ Nee, de meester/juf/directie bepaalt de regels. Daar heb ik niets in te vertellen.
 - ☐ Misschien wel, als de juf/meester/directie weet waarom ik dit belangrijk vind.
 - ☐ Ja, ik kan dit met de meester/juf/directie bespreken en uitleggen waarom ik dit belangrijk vind.

9 Straffen...

- ☐ Hoort erbij bij ons op school. Als je iets gedaan hebt wat niet mag, krijg je daarvoor straf.
- ☐ Is soms nodig om iemand te laten zien dat hij te ver is gegaan. Praten over het probleem is eigenlijk belangrijker bij ons op school.
- ☐ Doen we niet bij ons op school. We zoeken juist samen naar de oplossing van het probleem zodat iedereen tevreden is.



Veiligheid

10 Als kinderen gepest worden...

- ☐ Vertel ik dit niet aan de juf, want
- ☐ Vertel ik dit aan de juf/meester maar wordt er niets mee gedaan
- ☐ Vertel ik dit aan de juf/meester en de juf/meester zegt tegen de pester dat hij moet stoppen
- ☐ Vertel ik dit aan de juf meester en de juf/meester helpt tot het probleem opgelost is

11 Ik voel mij...

- ☐ Niet veilig op school want ik kan bij niemand terecht met mijn problemen
- ☐ Best wel veilig want als er een probleem is durf ik dit tegen de meester/juf te vertellen
- ☐ Veilig op school want ik kan altijd met iemand praten als er een probleem is en ik word geholpen om het probleem op te lossen.

12 Wat doe je als iemand uit jouw groep gepest wordt?

.....

.....

.....

13 Waarom doe je dat?

.....

.....

14 Bij een ruzie tussen leerlingen...

- ☐ Geeft de juf/meester de ruziemakers straf zodat ze stoppen met ruzie maken
- ☐ Haalt de juf/meester de ruziemakers uit elkaar en zegt tegen de ruziemakers dat ze moeten stoppen met ruzie maken
- ☐ Haalt de juf/meester de ruziemakers uit elkaar, vraagt wat het probleem is en helpt om het probleem op te lossen
- ☐ Anders, namelijk.....

15 Wat vind je van de begeleiding van jouw meester of juf als er ruzie is? Wat is goed? Wat zie je liever anders?

Sociale omgang (Hoe gaan we met elkaar om?)

16 Het samenwerken bij opdrachten...

- ☐ Is vervelend omdat leerlingen bij ons op school niet met elkaar overleggen over de opdracht.
- ☐ Gaat goed omdat de juf/meester ons vertelt hoe we moeten overleggen.
- ☐ Gaat goed omdat wij op school leren hoe we kunnen overleggen en bespreken wat prettig is bij het samenwerken.

17 Op onze school...

- ☐ Moet iedereen gewoon normaal doen, anders krijgt hij of zij straf.
- ☐ Proberen we te begrijpen waarom iemand iets doet, maar hij of zij moet wel gewoon mee doen met de groep. Als het niet lukt, krijgt hij/zij hulp buiten de klas.
- ☐ Krijgt iedereen de ruimte om te doen wat hij of zij graag doet, en overleggen we met elkaar hoe we elkaar erbij kunnen helpen.

18 Op onze school...

- ☐ Is het nodig dat ik boos word als er iets gebeurt waar ik het niet mee eens ben, anders gaat het gewoon door.
- ☐ Kan ik bij de juf/meester terecht als er iets gebeurt waar ik het niet mee eens ben. De juf/meester helpt me dan een oplossing te zoeken.
- ☐ Leren we hoe we hoe leerlingen zelf problemen met elkaar kunnen oplossen en kunnen we bij de meester/juf terecht als we er zelf niet uitkomen.

19 Gaan leerlingen op jouw school respectvol met elkaar om?

- ☐ Nee, elke dag is er wel ruzie en wordt er geschreeuwd naar elkaar.
- ☐ Best wel, soms is er ruzie en wordt er geschreeuwd maar leerlingen willen de ruzies meestal oplossen.
- ☐ Ja, soms is er ruzie maar leerlingen willen de ruzies oplossen en helpen elkaar daarbij.

Sfeer

20 Ik ga

- ☐ Niet graag naar school want we gaan op school niet prettig met elkaar om.
- ☐ Niet graag naar school want we gaan op school niet prettig met elkaar om en er wordt elke dag gepest.
- ☐ Best graag naar school want als er een probleem is, kan ik dit tegen iemand vertellen.
- ☐ Graag naar school want ik voel me veilig op school omdat problemen worden opgelost.

Begeleiding (Hoe gaat de leerkracht met jou om?)

21 De meester/juf...

- ☐ Praat nooit met mij over wat ik graag doe.
- ☐ Praat 1 keer in het half jaar met mij over wat ik graag doe.
- ☐ Praat 1 keer per maand met mij over wat ik graag doe.

22 De meester/ juf...

- ☐ Praat nooit met mij over waar ik hulp bij nodig heb.
- ☐ Praat 1 keer in de maand met mij over waar ik hulp bij nodig heb.
- ☐ Praat elke week met mij over waar ik hulp bij nodig heb.

23 De meester /juf...

- ☐ Praat nooit met mij over wat ik wil leren op school.
- ☐ Praat 1 keer in het half jaar met mij over wat ik wil leren op school.
- ☐ Praat 1 keer per maand of vaker met mij over wat ik wil leren op school.

24 De meester/juf

- ☐ Geeft mij nooit complimenten.
- ☐ Geeft mij 1 x in de maand een compliment.
- ☐ Geeft mij elke week of vaker een compliment.

25 Als ik iets niet snap...

- ☐ Vraag ik geen hulp want.....
- ☐ Vraag ik hulp, maar snapt de juf/meester niet wat ik bedoel
- ☐ Vraag ik hulp en zoekt de meester/juf uit wat ik bedoel

