

Sociale vaardigheden in klas 4

Geweldloos communiceren



Roos Tigelaar

Eindrapportage over het praktijkonderzoek in het kader van de leerroute
Master SEN Remedial Teacher
Module RT05 Leer- en onderzoekslijn: Meesterstuk en Afstuderen

Lesplaats: Utrecht
Studentnummer: 2133639

Begeleid door: Sophie Sliepen
Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg, Tilburg
2009-2010

Luisteren

Eens zei de meester tegen zijn leerlingen: "Jullie luisteren niet om iets te ontdekken, maar om in mijn woorden te vinden wat jullie eigen mening kan bevestigen. Jullie argumenteren niet om de waarheid te vinden, maar om jullie eigen ideeën te bevestigen."

En om duidelijk te maken wat hij bedoelde, vertelde de meester het verhaal van een koning die door een kleine stad trok en overal tekenen zag die erop duiden dat iemand in die stad een meester was in de kunst van het boogschieten. Op bomen, en hekken, schuttingen en muren waren concentrische cirkels gekalkt, en precies in het midden van al die cirkels zat het gat van een pijl.

De koning vroeg wie die meesterboogschutter was. Men wees hem een tienjarige jongen aan.

"Dit is werkelijk ongelooflijk," zei de koning. "Hoe is het mogelijk dat jij zo'n fantastische boogschutter bent?"

"Dat is heel gemakkelijk," was het antwoord van de jongen. "Eerst schiet ik, en dan teken ik de cirkels."

"En?" vroeg de meester. "Is dit niet ook de weg die jullie bewandelen, leerlingen? Om zo te kunnen blijven vasthouden aan jullie theorieën en overtuigingen?"

(Kaniok, 2005)

Samenvatting

Dit onderzoek ben ik gestart met een vage notie dat ik 'iets' met gedrag wilde doen. Om dit concreter te maken ben ik opzoek gegaan naar de vragen die er in het team lagen. Ik heb een enquête gehouden met vragen over gedrag. Daar kwam uit dat we vooral op zoek waren naar handreikingen voor in de praktijk om het gedrag te verbeteren. Dit was nog erg breed. Ik ben in de literatuur op zoek gegaan naar wat moraal is, wat interactie is, en wat wat sociale vaardigheden precies zijn. Wat houden die begrippen in? Het belangrijkste daaruit zijn voor mij de competenties van sociale vaardigheden:

- je prettig voelen in een groep
- gemakkelijk contact leggen
- voor jezelf op durven komen
- omgaan met kritiek
- 'nee' kunnen zeggen

Mijn vraag werd: wat kan er verbeteren aan het onderwijs in sociale vaardigheden op de Rudolf Steinerschool en hoe kan dit in werking gesteld worden?

Om hierop antwoord te kunnen geven, heb ik me verdiept in het onderwijs in sociale vaardigheden. Hoe gaan andere scholen hiermee om? Wat zeggen methodes?

Welke werkwijzen zijn er allemaal? Ik kwam al gauw tot de conclusie dat de mogelijkheden enorm zijn. De meeste vernieuwingscholen hebben een combinatie van vaklessen en een eigen visie met activiteiten waarbij aan de sociale vaardigheden gewerkt wordt. In de praktijk blijkt dit het beste te werken. Het onderwijs in sociale vaardigheden houdt niet op aan het einde van een vakles, en het onderwijzen in sociale vaardigheden tussen de lessen door, in de dagelijkse praktijk blijkt niet voldoende. Er zijn kinderen die veel oefening en een bepaald overzicht nodig hebben, omdat zij van nature weinig inzicht hebben in sociale processen. Dan is een vakles met oefen- en verwerkingsopdrachten heel verhelderend en veilig. Belangrijk is om het geleerde in de praktijk wakker te houden en kinderen daarbij te helpen.

In mijn zoektocht naar een werkwijze die geschikt zou zijn voor de Rudolf Steinerschool, stuitte ik op Geweldloos Communiceren (GC). GC is een manier van communiceren waarbij de intentie is je te verbinden met wat er leeft in jezelf en de ander. Hierbij hoort een communicatiemodel dat bestaat uit vier elementen:

- waarnemen
- voelen
- nodig hebben (universele basisbehoeften)
- verzoeken

GC geeft praktische handreikingen over hoe je onbevooroordeeld kunt luisteren. Met respect voor elkaar en openheid in gedachten en gevoelens. Om de ideeën krachtig en duidelijk over te brengen zijn er twee dieren die symbool staan voor menselijke kwaliteiten: de jakhals en de giraf. De jakhals is resultaatgericht, oordelend en autoritair. De giraf is zowel zachtaardig als sterk, kijkt met mildheid naar wat zich aandient, communiceert vanuit zijn hart en zoekt naar verbinding en helderheid. Omdat GC in iedere bedrijfstak gebruikt kan worden, en niet specifiek gericht is op

het onderwijs, moest ik zelf een vorm bedenken waarin ik GC aan de kinderen aan kon bieden. Ik heb een lessenserie ontworpen en die in de praktijk uitgevoerd. De conclusie die ik daarna kon trekken, is dat het haalbaar is om GC als vakles in een vierde klas te doen. De kinderen waren enthousiast en serieus. Het lukte ze om in spelsituaties of gesprekken de beginstappen van GC toe te passen. In een periode van zes weken heb ik GC in mijn klas gedaan. Dit bleek te kort om aan de kinderen waar te kunnen nemen dat zij GC al in de dagelijkse praktijk gebruikten.

In de toekomst hoop ik dat GC in de hele school ingezet gaat worden en dat alle kinderen en leerkrachten zich op deze manier kunnen verbinden met elkaar. Daarvoor is nu de eerste steen gelegd.

Voorwoord

In het onderwijs zijn er altijd kinderen met ‘opvallend’ gedrag. Wat je daar ook onder verstaat, of het kind introvert is, of juist extrovert, iedere leerkracht en iedere school heeft ermee te maken. Mijn onderzoek is hier begonnen. Ik ben me gaan richten op wat ik als leerkracht en mijn collegae nodig hebben om dit gedrag in goede banen te leiden. Al snel kwam ik tot de conclusie dat handreikingen voor in de praktijk toch wel zeer gewenst waren.

Ik ben gaan zoeken, kijken en vergelijken in ander onderwijs en naar methoden en werkwijzen en kwam uiteindelijk terecht bij Geweldloos Communiceren. Hiervoor heb ik een lessenreeks ontworpen, die ik in de praktijk uitgetoetst heb. Het resultaat en de weg daar naartoe, kunt u lezen in dit meesterstuk.

Dit stuk zou ik nooit hebben kunnen schrijven, zonder de begeleiding van Sophie en de feedback en ondersteuning van mijn critical friends: Suzanne, Sabine en Esther, de input van mijn collegae van Rudolf Steinerschool, en tot slot natuurlijk alle vrienden en familie die mij tijdens dit proces gesteund hebben. Bedankt!

Amersfoort, mei 2010

Roos Tigelaar

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	3
Voorwoord	5
Inhoudsopgave	6
Hoofdstuk 1. Introductie	8
§ 1.1 Aanleiding.....	8
§ 1.2 Probleemstelling.....	8
§ 1.3 Verwachtingen.....	8
Hoofdstuk 2. Situering.....	10
§ 2.1 Beginsituatie.....	10
§ 2.1.1 Beginnend bij mezelf	10
§ 2.1.2 Beginnend op school	11
§ 2.1.3 Beginnend in de maatschappij.....	14
§ 2.2 Omgangsvormen.....	15
§ 2.2.1 Wat zijn sociale vaardigheden?	15
§ 2.2.2 De ontwikkeling van de moraal	16
§ 2.3 Ervaringen en visies van verschillende scholen	19
§ 2.4 Methodes, programma's en werkwijzen	21
§ 2.5 Samenvatting en conclusie.....	23
Hoofdstuk 3. Het onderzoek	25
§ 3.1 Beginsituatie.....	25
§ 3.1.1 Onderzoeksvragen	25
§ 3.1.2 Doelgroep	25
§ 3.1.3 Doelen	25
§ 3.1.4 Verwachtingen	26
§ 3.2 Stappenplan	26
§ 3.2.1 Nulmeting.....	26
§ 3.2.2 Lessenserie Geweldloos Communiceren.....	27
§ 3.2.3 Eindmeting.....	28
§ 3.3 Inhoud programma	28
§ 3.4 Meetinstrumenten.....	29
§ 3.4.1 Sociogram.....	29
§ 3.4.2 Schaalvragen.....	29
§ 3.4.3 Observatie en gesprek.....	31
Hoofdstuk 4. Data analyse en resultaten	32
§ 4.1 Nulmeting	32
§ 4.1.1 Sociogram nulmeting	32
§ 4.1.2 Uitkomsten schaalvragen nulmeting	34
§ 4.2 Invoering programma	35
§ 4.2.1 Lessenserie Geweldloos Communiceren.....	35
§ 4.2.2 Gebruikte materialen.....	36
§ 4.3 Eindmeting	36
§ 4.3.1 Uitkomsten schaalvragen eindmeting	37
§ 4.3.2 Analyse schaalvragen eindmeting	38
§ 4.3.3 Subjectieve en objectieve observatie.....	39
Hoofdstuk 5. Conclusies en reflectie.....	42
§ 5.1 Belangrijkste conclusies	42
§ 5.1.1 Conclusies onderzoeksvragen.....	42
§ 5.1.2 Conclusies voor de kinderen.....	43

§ 5.1.3 Conclusies voor de leerkracht en remedial teacher	43
§ 5.1.4 Conclusies voor de Rudolf Steinerschool	44
§ 5.2 Herkenbare uitkomsten	44
§ 5.3 Terugblik op aanleiding onderzoek en onderzoeksproces	44
§ 5.4 Vooruitblik vervolgtraject	45
§ 5.5 Reflectie eigen ontwikkeling	46
Literatuurlijst	48
1. Boeken	48
2. Tijdschriftartikelen	48
3. Internet	49
4. Personen	49
Bijlagen	51
Bijlage 1. De morele ontwikkeling in zes fasen, Kohlberg	51
Bijlage 2. Vrije School Michaël te Bussum	52
Bijlage 3. Jenaplan	53
Bijlage 4. Montessori	56
Bijlage 5. Reggio Emilia	59
Bijlage 6. Katholieke basisschool St. Mary's te Crewe, Engeland	62
Bijlage 7. Wortels en vleugels. Kinderen onderzoeken bestaansvragen	63
Bijlage 8. Kinderen en... omgaan met waarden en normen	64
Bijlage 9. Werken aan een positief sociaal emotioneel klimaat, beter omgaan met jezelf en de ander	65
Bijlage 10. De Vreedzame School	66
Bijlage 11. Geweldloos Communiceren	67
Bijlage 12. Materiaal bij de lessenserie Geweldloos Communiceren	68

Hoofdstuk 1. Introductie

§ 1.1 Aanleiding

Ik wil het onderwijs, de leerlijn, de toetsing en registratie van sociale vaardigheden op de Rudolf Steinerschool gaan onderzoeken. Op school wordt regelmatig gesproken over `extreem` opvallend gedrag van kinderen en hoe we daar mee om moeten gaan. De school heeft geen vastgelegde leerlijn of afspraken hierover. Wel is er de antroposofische visie op de ontwikkeling van het kind en van daaruit wordt gewerkt. Mijn persoonlijke motief om voor dit onderwerp te kiezen, is dat ik kinderen tegenkom die niet meegaan in de stroom en dat mijn rugzak als beginnend leerkracht nog niet dermate gevuld is dat ik hier altijd een antwoord op heb. Voor mij zou meer duidelijkheid in het schoolbeleid hierover zeer verhelderend zijn. Ook ben ik op zoek naar handreikingen voor de praktijk.

Daarnaast heb ik kort geleden een cursus gevolgd en ben nu trainer in sociale vaardigheden. Wat mij opviel bij de cursus is dat hij bedoeld is voor echte uitvallers op het gebied van sociale vaardigheden en dat op de R.S. school geen duidelijk systeem is waarmee wij deze uitvallers uit de klassen kunnen filteren. Ik mis de vakles of de handreikingen in de dagelijkse praktijk. Iedere leerkracht heeft zijn eigen programma en ondertussen hebben we het over extreem opvallend gedrag dat we tegenkomen. Voor mij zit daar een gat tussen. We missen een stap.

§ 1.2 Probleemstelling

Iedere leerkracht doet het nu op zijn eigen manier. Het lijkt mij prettig meer overleg te hebben en een duidelijke leerlijn te volgen. De vraag waarmee ik verder wil in mijn onderzoek is:

Wat kan er verbeteren aan het onderwijs in sociale vaardigheden op de Rudolf Steinerschool en hoe kan dit in werking gesteld worden?

De vraag betreft voor het grootste deel mijn werksituatie en heeft voor een stukje betrekking op mijzelf, omdat ik onderdeel ben van het team. Mijn kennis en vaardigheden tellen mee in het onderzoek. Als teamlid wegen mijn vaardigheden even zwaar als die van iedere andere collega. Als onderzoeker weegt mijn kennis zwaarder omdat ik degene ben die me hierin verdiept en het proces stuurt.

Ik wil me specifiek gaan richten op wat nu dat extreem opvallende gedrag precies inhoudt en wat de behoeftes zijn van de leerlingen, de docenten en van mijzelf. Van daaruit ga ik zoeken naar wat past binnen de norm van het vrijeschoolonderwijs. Er wordt weinig met kant en klare methodes gewerkt bijvoorbeeld, dus het zou prettig zijn een oplossing te vinden die daarbij aan sluit.

§ 1.3 Verwachtingen

Om dit onderzoek te kunnen doen, zal ik in eerste instantie een beroep doen op mijn collegae, omdat zij de ervaringen en vragen hebben die ik nodig heb om onderzoek te kunnen doen en conclusies te kunnen trekken. Een intensievere communicatie met de Intern Begeleider lijkt mij noodzakelijk, aangezien dit onderwerp haar werkgebied specifiek bestrijkt.

Ik kan ook een beroep doen op de leerlingen. De leerlingen kunnen aangeven waar zij zelf tegenaan lopen en waar zij behoefte aan hebben.

De ouders kunnen ook een rol spelen, maar die zal minder prominent zijn. Zij zouden betrokken kunnen worden in het stuk over de communicatie naar buiten. Wat vinden zij van het onderwijs in sociale vaardigheden, de communicatie en wat is voor hen de ideale situatie?

Daarnaast ga ik me verdiepen in de literatuur om te onderzoeken wat er gezegd wordt over sociale vaardigheden, hoe andere vernieuwingsscholen omgaan met sociale vaardigheden, wat de visie is van verschillende methodes voor sociale vaardigheden en hoe er in het buitenland over onderwijs in sociale vaardigheden gedacht wordt.

Ik wil bewijzen dat het belangrijk is als school na te denken en in gesprek te komen over het onderwijs in sociale vaardigheden. Ik wil laten zien dat het belangrijk is één lijn te trekken, zodat de communicatie naar buiten toe ook eenduidig kan zijn. Met onderwijs bedoel ik in dit geval de didactiek, de leerlijn, de toetsing en de registratie. Het zou kunnen dat hieruit voortvloeit dat er een leerlijn en leerlingvolgsysteem ontwikkelt moeten worden. Het zou ook kunnen dat er een vakles sociale vaardigheden uitgeprobeerd en ingevoerd gaat worden.

Het komt erop neer dat ik het systeem zoals het nu gehanteerd wordt onder de loep wil nemen en dat ik vanuit de vragen die er nu liggen actie wil ondernemen.

Hoofdstuk 2. Situering

§ 2.1 Beginsituatie

Zoals in hoofdstuk 1 genoemd, is mijn onderzoeksvraag:

Wat kan er verbeteren aan het onderwijs in sociale vaardigheden op de Rudolf Steinerschool en hoe kan dit in werking gesteld worden?

Om de setting waarin deze vraag is gerezen wat duidelijker te maken, schets ik in de volgende paragrafen een beeld van de beginsituatie vanuit mezelf, de school en de maatschappij.

§ 2.1.1 Beginnend bij mezelf

Het startpunt voor dit onderzoek is mijn visie en mijn ideaal met betrekking tot de sociaal emotionele ontwikkeling van het kind. Ik vind het belangrijk dat een kind gelukkig is op school. Dat het zich geaccepteerd voelt en anderen accepteert. Dat het zijn plek heeft in de groep en anderen hun plek gunt. Dat het zijn emoties (boos, blij, bang of verdrietig) mag en kan uiten als het daar behoefte aan heeft, en anderen daartoe ook de ruimte laat (zolang het anderen daarmee geen schade berokkend). Daarnaast vind ik het belangrijk dat een kind een bepaalde mate van zelfstandigheid (leeftijdsadequaat) ontwikkeld en leert met anderen samen te werken. Ik denk hierbij aan de gehele lagere schoolperiode als leerperiode, waarbij het kind de vaardigheden beheerst op het moment dat het naar de middelbare school gaat. Een kind moet zich kunnen ontwikkelen tot een vrij mens, dat zelfvertrouwen en zelfkennis (leeftijdsadequaat) bezit. Het moet bij zichzelf kunnen ervaren dat hij goed is, zoals hij is en daarbij zijn eigen sterke en zwakke punten kennen en accepteren, zodat het kind van school kan gaan met vertrouwen in de toekomst en zichzelf.

Dit probeer ik kinderen bij te brengen in de periode dat ze bij mij in de klas zitten. Dit lukt bij de grote groep, bij een aantal kinderen gaat dit moeizaam. Het gedrag waar ik tegenaan loop, is het volgende: een groepje kinderen is onzeker/angstig, deze kinderen vinden het moeilijk de ander zijn plek en ruimte te geven, ze vinden het moeilijk hun emoties te uiten en daarover te spreken, zij kunnen moeilijk omgaan met de emoties van de ander, ze worden niet zelfstandig, leunen erg op anderen en/of kunnen niet samenwerken. Het komt voor dat de kinderen zich terugtrekken (internaliserend gedrag) of zichzelf juist overschreeuwen (externaliserend) gedrag.

Het gedrag doet zich voor in de klassikale, kunstzinnige en creatieve lessen, in overgangen en tijdens het buitenspelen. Bij methodelessen of tijdens het werken zie ik het gedrag minder.

De kinderen worden onrustig in hun lijf, praten meer, doen niet mee of gaan juist helemaal in de les op.

Grofweg gezegd kan het twee kanten opgaan: of het kind verliest zichzelf in de omgeving en de grip op zichzelf, of het kind haakt af en keert totaal in zichzelf.

Ik ben van mening dat de overzichtelijkheid en structuur van een les of activiteit en de mate waarin een kind zich veilig voelt hierin een hele grote rol spelen.

§ 2.1.2 Beginnend op school

De klassen op de R. S. school zijn vrij hecht. Er bestaat over het algemeen een grote acceptatie naar leerlingen die anders zijn en in de klas mag ieder kind zijn plek hebben (van de kinderen en de leerkracht). De leerkrachten proberen zoveel mogelijk het gehele wezen van het kind te zien en op te voeden en proberen achter 'abnormaal' gedrag altijd een oorzaak te zoeken. Ieder kind wordt als individu gezien en benaderd. Daarnaast heeft het groepsproces binnen ons onderwijs een grote rol. Het klassikaal onderwijs neemt nog een belangrijke plaats in. Dit uit zich met name in het periodeonderwijs, waar steeds vier weken aan een thema wordt gewerkt en de stof echt de diepte in gaat. Om de stof zo compleet mogelijk aan te laten komen, wordt er gewerkt vanuit drie gebieden: denken, voelen (het innerlijk beleven) en willen (handelen). Je zou ook kunnen zeggen: er wordt gewerkt met hoofd, hart en handen.

Een rekenperiode wordt bijvoorbeeld gestart met het rekenen met kastanjes, het bewegen in groepjes, lopen van sommen, kunstzinnige verwerkingen zoals het tekenen van wat je hebt gedaan en tot slot de schriftelijke neerslag. Zo wordt het rekenproces in het hele lichaam ervaren.

Ook wordt er in het vrijeschoolonderwijs veel aandacht besteed aan muzikale vorming, creatieve uitingen en jaarthema's en -feesten.

Op de R.S. school wordt het laatste jaar veel gesproken over het opvallende gedrag van kinderen. Er worden ook studiedagen over georganiseerd. Daarin hebben we het met elkaar over wat we zien aan de kinderen die nu bij ons op school zitten en hoe we daar het beste mee om kunnen gaan.

Er wordt een tendensesignaleerd die er vijftien jaar geleden nog niet was. Kinderen kunnen zich moeilijker concentreren, lijken gevoeliger voor wat er om hen heen gebeurt en het aantal leer- en ontwikkelingsproblemen neemt toe.

De problemen doen zich voor in het klassikale onderwijs en het groepsproces. Deze leerlingen stappen niet automatisch in en kunnen van daaruit ook niet mee in de sociale stroom. Ze blijven (letterlijk en figuurlijk) aan de kant staan. Dit wordt zichtbaar in teruggetrokken of juist agressief gedrag, of een combinatie van beide.

Hieronder de opbrengsten uit de werkgroepen van de studiedag aan het begin van dit schooljaar, onderverdeeld in drie categorieën:

1. Wat nemen we waar?

- kinderen die niet goed op hun stoel kunnen zitten
- kinderen willen alles op hun eigen manier doen en vormgeven
- moeite met herhalen
- onzorgvuldigheid t.o.v. spullen
- sterk individueel gericht, het sociale is niet meer vanzelf aan te spreken
- alles op hun eigen manier willen doen
- mondiger
- weinig geduld, snel iets af willen hebben
- moeite met structureren
- minder bij zichzelf, onrustig, opspringerig
- kwetsbaar, niet veilig in zichzelf
- disharmonie tussen verbaal en non-verbaal

- moeite met verbinden met de leerstof
- moeite met weerstand
- oppervlakkig, snel
- prikkelgevoelig en daardoor, snel moe en verward
- niet mee in de stroom
- ouders zijn voorzichtig, bezorgd en sturend
- kinderen hebben je zo nodig
- kinderen zitten meer in hun hoofd

2. Hoe duiden we deze waarnemingen?

- angst bij het kind zelf
- kinderen leren niet met gevaar om te gaan en worden overbeschermd want: de maatschappij is gevaarlijk
- maatschappelijke angst heeft invloed op de ontwikkeling van kinderen
- kinderen zijn opener voor zintuigindrukken
- overprikkeling van bepaalde zintuigen, vooral de ogen, de tast bijv. blijft achter. Het kind gaat teveel in het hoofd zitten en praten.
- veel kinderen “hebben iets”, het wordt heel individueel
- er zijn veel open constituties, indrukken komen zeer diep binnen
- er is al veel voorkennis bij kinderen. Ze snappen je snel en kunnen geen lange verhalen verdragen. Ze hebben hun eigen vragen
- het geestelijk bewustzijn van kinderen is al groot

3. Wat te doen? Ideeën

- alles in stilte
- eigen houding van de leerkracht is belangrijk: bij jezelf blijven, ademhaling, in het moment zijn
- verbindingsoefeningen: huishoudelijk werk bij de kleuters (wassen, bakken. enzovoort)
- het werk zo creëren dat het kind ZELF instapt
- aanvoelen van tempo van de kinderen: waar willen ze aan het werk en waar haken ze af als je te lang doorpraat?
- vrij spel als individuele werkvorm
- terugblik en evaluatie: verplaats je in het kind of de klas
- tafelscherm
- als volwassene er niet boven gaan staan
- inleven in het kind
- betrokkenheid van leerlingen vergroten: laat ze mee denken
- sterke gewoontevorming
- vast rooster
- visualiseer je les of activiteit in je voorbereiding
- visualiseer je les of activiteit voor de kinderen
- stel eisen en benoem ook waarom je dat belangrijk vindt
- ontwikkel je eigen(tijdse) leerplan
- blijf onbevangen luisteren en hoor ook echt wat er klinkt
- zelfopvoeding, juist in de dingen waar je tegenaan loopt
- focusoefeningen voor de kinderen aanbieden
- schoonheidsbeleving in kunst, muziek en natuur in terugkerend ritme

- uitgestelde behoeftebevrediging
- echt de tijd nemen voor de dingen, zodat de kinderen de kans krijgen om te zakken en zich te verbinden
- voorspelbaar zijn
- instructie (laten) herhalen
- dat wat gemaakt moet worden is verplicht. De vormgeving ervan is van het kind zelf
- aandacht voor de zintuigontwikkeling in de kleuterklassen
- eisen stellen en uitleggen waarom je iets belangrijk vindt
- bewust weerstand aanbieden
- een handje helpen
- respect voor het wezen van het kind
- korte uitleg, daarna individueel of in groepjes aansturen

Het is moeilijk te zeggen welk gedrag zich het meest voordoet. We hebben geprobeerd te zoeken naar een zo compleet mogelijk beeld van opvallend gedrag en dit te duiden in de tijd en daarnaast ook alvast te kijken naar mogelijke acties die we hierop kunnen ondernemen.

De visie op of het ideaal van hoe een kind zich sociaal- emotioneel bij ons op school zou moeten kunnen ontwikkelen is door het team als volgt geformuleerd:

Het doel is door samen spelen en werken je eigen weg vinden, met respect voor de ontwikkeling van de ander, een gezond gewoonteleven als basis. Met de wens dat kinderen openhartig, invoelend en eerlijk naar elkaar, zichzelf en volwassenen kunnen zijn. Dat kinderen oog voor de ander ontwikkelen: dat ze kunnen troosten, helpen en het uitspreken als iets niet klopt.

De kinderen moeten zich gezien en gewaardeerd voelen in hun eigenheid en handvatten aangereikt krijgen om de wereld tegemoet te treden, zodat kinderen zich veilig voelen om zichzelf te kunnen zijn.

Vanuit deze intentie wordt de ontwikkeling van sociale vaardigheden op school als volgt gestimuleerd:

In de kleuterklas wordt gestart met leren luisteren naar elkaar, delen, samen spelen, inleven in het spel van een ander, eigen grens aangeven, voor elkaar zorgen, kringspelen, conflicten leren oplossen. Sommige kinderen krijgen bewust een plek in het spel van de ander of worden intensief begeleid bij het samenspelen (door de leerkracht), ook krijgen ze een rustmoment om een conflict te vergeten.

In de lagere klassen werken we aan gewoontevorming in de dagelijkse praktijk: hoe gaan we met elkaar en de omgeving om? Concrete situaties worden besproken (bijv. ruzies). Kinderen leren afstemmen op wat mogelijk/ wenselijk is.

In de hogere klassen wordt er regelmatig een klassengesprek gehouden. Er wordt gewerkt met coöperatieve werkvormen, tips en tops worden uitgewisseld (door leerlingen onderling).

Andere werkvormen die gebruikt worden in het kader van het oefenen in sociale vaardigheden zijn: toneel, reflectiekaarten en een leergesprek met individuele leerlingen (leerdoelen opstellen).

Een enkele leerkracht geeft een vakles sociale vaardigheden en gebruikt daarbij een methode in combinatie met eigen inbreng of ideeën van kinderen.

De problemen die we bij deze 'lesvormen' tegenkomen zijn vrij concreet. Het botsen met andere kinderen kan, ondanks begeleiding, hardnekkig zijn. Men heeft een gebrek aan ideeën en werkvormen. Het uitwisselen met elkaar over de inhoud en werkvormen wordt gemist. Met name de leerkrachten in de hogere klassen hebben behoefte aan een leerlijn (in een eigen vorm) en een methode als bronnenboek.

Samengevat zou je kunnen zeggen dat er behoefte is aan een doorlopende leerlijn, met materiaal en een 'toetsinstrument' dat aangeeft wanneer kinderen echt hulp (evt. buiten school) nodig hebben. Het is nu zinvol om te kijken hoe hier op andere (vernieuwings)scholen tegenaan gekeken wordt, welke methodes hierbij een leidraad zouden kunnen zijn en wat hier in de literatuur over gezegd wordt.

§ 2.1.3 Beginnend in de maatschappij

Om een helder beeld te hebben van de omgeving van het schoolgaande kind dat nu opgroeit, wil ik ook even bewust stil staan bij de maatschappij van nu.

We leven tegenwoordig in een complexe en onoverzichtelijke samenleving (Kroon, 1999). Veel ouders werken en veel kinderen gaan naar de kinderopvang, vaak al vanaf zeer jonge leeftijd. Er zijn tegenwoordig allerlei vormen van gezinnen, van traditioneel tot samengesteld, waarin de rolverdeling en betrokkenheid van de ouders zeer kan variëren. Een netwerk van burens en familie om op terug te vallen, is niet meer vanzelfsprekend bij de hand. We leven in een snelle wereld, een wereld waarin carrière centraal staat.

Kinderen worden vaak opgevoed door de ouders, de opvang en de school.

We leven ook in een van de rijkste landen van de wereld: alles is mogelijk, de wereld is maakbaar. Mag alles wat kan? Dit wordt een steeds belangrijker vraag.

We leven ook in een multiculturele samenleving. Een samenleving waarin achtergrond, religie en normen en waarden erg van elkaar kunnen verschillen. Ik denk dat het belangrijk is hier met kinderen over in gesprek te gaan. Dit is de wereld die zij zien, de wereld waarin zij opgroeien. Hoe kun je goed omgaan met verschillen en met wederzijds respect elkaar tegemoet treden?

Daarnaast is er de invloed van de media op het jonge kind. In hoog tempo worden de emoprogramma's tot leven geroepen en via reclame wordt men verleid tot alles wat het hartje maar begeert. Er zijn veel programma's die weliswaar ware gebeurtenissen uitzenden, maar voornamelijk inzoomen op de dramatiek. De emoties worden vergroot. Nieuws is alleen nieuws als het ongewoon is. Een kind krijgt hierdoor een onrealistisch wereldbeeld voorgeschoteld.

En dan zijn er nog de computerspelletjes die oproepen tot het onderdompelen in een virtuele wereld, die niet zelden gepaard gaat met geweld. Je kunt je afvragen welke normen en waarden je daaraan ontwikkelt. De geweldscriminaliteit in de wereld neemt nog steeds toe.

Dit alles leidt ertoe dat onze omgangsvormen op de wip staan. Wat geven we kinderen mee als voorbeeld? En wat vind ik belangrijk om mee te geven aan een kind dat opgroeit in deze maatschappij? Wat vinden wij als school belangrijk om mee te geven aan een kind dat opgroeit in deze maatschappij?

Het is belangrijk stil te staan bij de voorbeelden die kinderen krijgen en hoe wij op school daarin kunnen sturen. De antwoorden op deze vragen liggen besloten in dit onderzoek.

§ 2.2 Omgangsvormen

Om een beeld te krijgen van de sociale vaardigheden waar ik steeds over spreek, zal ik hieronder uiteen zetten wat er precies onder sociale vaardigheden verstaan wordt, daaropvolgend een informatief stukje over de ontwikkeling van de moraal bij kinderen.

§ 2.2.1 Wat zijn sociale vaardigheden?

Sociale vaardigheden zijn vaardigheden die betrekking hebben op de interactie tussen jou en de ander. Het zouden dus ook interactie vaardigheden kunnen heten. In eerder genoemde hoofdstukken en paragrafen heb ik het nog over gedrag. Vanaf nu wil ik het gedrag beperken tot datgene wat zich afspeelt tussen de één en de ander.

Hieronder een opsomming van competenties voor de beheersing van sociale vaardigheden, volgens de checklist voor deelname aan de SOVA training 'Spelend leren, leren spelen' (Reenders en Spijker, 1996).

Een goede luisterhouding kunnen tonen, een compliment kunnen geven, kunnen reageren op een compliment, eigen gevoelens kunnen herkennen, gevoelens van een ander kunnen herkennen, rekening kunnen houden met gevoelens van een ander, iets kunnen vragen aan een ander kind (hulp bijv.), een gesprek kunnen voeren met een ander kind, op een goede manier kunnen vragen om mee te mogen doen, op een goede manier reageren op een afwijzing, op een goede manier iets kunnen weigeren, op een goede manier om kunnen gaan met kritiek, aan kunnen geven dat hij/zij last heeft van een ander.

In grotere lijnen is dit samen te vatten in een vijftal bredere competenties, die voor de rest van het leven belangrijk zijn:

- je prettig voelen in een groep
- gemakkelijk contact leggen
- voor jezelf op durven komen
- omgaan met kritiek
- 'nee' kunnen zeggen

Als kinderen moeite hebben met deze vaardigheden, kun je dit aanleren door te oefenen met het contact maken, te luisteren naar elkaar, vragen aan elkaar te stellen, te vertellen hoe je je soms voelt en 'nee' te zeggen. De SOVA training 'Spelend leren, leren spelen' is vooral gericht op het samen leren spelen. In een school zou het niet alleen gaan om samen spelen, maar ook om samen werken. Voor sommige kinderen is dit oefenen op school nog niet genoeg, omdat zij bijvoorbeeld een ontwikkelingsstoornis hebben waardoor zij het sociale verkeer moeilijk kunnen begrijpen. Voor deze kinderen is de SOVA training. Het is een cognitieve training, die de kinderen buiten schooltijd kunnen volgen en die heel specifiek ingaat op het aanleren en automatiseren van omgangsvormen.

Hoe we beoordelen of gedrag tussen de één en de ander gepast is of niet, hangt af van onze normen en waarden. Samen vormen zij de moraal van onze cultuur. Daarover in de volgende paragraaf meer.

Aan het begin van deze paragraaf benoemde ik, dat ik vanaf dit moment niet meer wil spreken over gedrag in zijn brede vorm, maar alleen over de interactie. Uit de opsomming in bijlage 1 van paragraaf 2.1.2, naar aanleiding van de studiedag, wil ik nu een aantal richtpunten nemen, waarmee ik mijn onderzoek voortzet.

Wat ik nu het belangrijkste aandachtspunt vind uit het waarneembare gedrag is dat het kind sterk individueel gericht is en het sociale is niet meer vanzelfsprekend is. Dit gaat specifiek over de omgang met elkaar. En je kunt hier aan werken met een klas. Ik moet me dus nu gaan richten op wat je als leerkracht (en school) kunt doen om dit gebied te ondersteunen. Wat kun je doen om de sociale omgang met elkaar te verbeteren?

Uit de handelingsideeën van de studiedag, wil ik me bezighouden met het verplaatsen en inleven in het kind of de klas, onbevangen luisteren en horen wat er echt klinkt, vanuit respect voor het wezen van het kind. Dit zal voor mij de blikrichting zijn, waarmee ik ga kijken naar wat werkbaar kan zijn in mijn situatie op school.

§ 2.2.2 De ontwikkeling van de moraal

Om een duidelijker beeld te krijgen van een gezonde ontwikkeling op interactie gebied, wil ik hieronder uiteenzetten hoe de ontwikkeling van de moraal verloopt.

“In een samenleving heersen ideeën over de manier waarop men zich in gegeven situaties wel of juist niet behoort te gedragen en waarom. Zij vormen een moraal binnen een cultuur, die een kind zich eigen moet maken.

Binnen de moraal, wordt onderscheid gemaakt tussen waarden en normen. Waarden zijn relatief abstract en gaan over principes met betrekking tot goed en kwaad. Normen zijn daarvan afgeleid en gaan over concreet gedrag” (Kohnstamm, 2002, pag. 141).

Kleuters kunnen vanuit hun eigen belevingswereld emoties bij de ander herkennen en verwoorden (www.sociaalemotioneel.nl). De basisemoties als boos, blij, bedroefd of bang kennen ze en als die gevoelens op een duidelijke wijze worden geuit kunnen ze deze ook benoemen. Het is voor veel kleuters nog moeilijk om zich echt te verplaatsen in de ander. Ze leren op deze leeftijd langzaam aan dat je verschillende standpunten kunt hebben en zich daarin in te leven (motivationale rolneming).

Vanaf een jaar of 6, zijn kinderen in toenemende mate in staat zich te verplaatsen in de gevoelens en de situatie van de ander. En kunnen ze ook de koppeling maken naar het aanpassen van hun eigen gedrag (emotionele rolneming). Het nuanceren van gevoelens lukt steeds beter. Nu kunnen bijvoorbeeld ook emoties als verlegen, onzeker, flink, stoer, tevreden, enz. worden herkend en benoemd.

De ontwikkeling van de conceptuele rolneming komt in deze periode langzaam tot ontwikkeling. Kinderen kunnen zich bijvoorbeeld steeds beter verplaatsen in personen uit verhalen. In hun spel gaan ze dit steeds meer toepassen, uitproberen en uitspelen.

Vanaf een jaar of 8, zijn kinderen nog meer in staat zich te verplaatsen in de gevoelens en de situatie van de ander en hun eigen gedrag daar op aan te passen. De gevoelens worden nog meer genuanceerder. Nu komen ook gevoelens als: jaloezie, afkeer en faalangst tot uiting.

De kinderen kunnen zich nu goed verplaatsen in personages uit verhalen en dit toepassen in hun spel. Een stukje tactiek komt hierbij kijken. Ze kunnen schijnmanoeuvres uithalen om de tegenstander te misleiden.

Vanaf een jaar of 10 komen de tegenstrijdige gevoelens (je bent tegelijkertijd trots en jaloers op iemand) en stemmingen tot ontwikkeling. Kinderen kunnen nu ook afstemmen op gemaakte afspraken, terugblikken op gemaakte afspraken, samen nieuwe afspraken inzetten en zelfstandig in een gesprek een ruzie oplossen, door wederzijds begrip te tonen. (Dit is het moment in de ontwikkeling waar de kinderen in mijn klas nu aangekomen zouden moeten zijn).

In de ontwikkelingspsychologie worden vier voorwaarden onderscheiden die nodig zijn om tot moreel handelen te komen: morele empathie, moreel redeneren, morele afweging en moreel gedrag.

Morele empathie houdt in dat je kunt aanvoelen en inschatten hoe het welzijn van anderen wordt beïnvloed door jouw gedrag, en hangt samen met de ontwikkeling van het sociaal perspectief. Dit betekent dat jij je in een ander kunt verplaatsen. Hoe meer een kind zich in de ander kan verplaatsen, hoe meer dit zijn morele ontwikkeling ten goede komt. “Opvoeders kunnen de morele ontwikkeling stimuleren door te bevorderen dat een kind zich inleeft, zich verplaatst en indenkt” (Kohnstamm, 2002, pag. 144).

Moreel redeneren houdt in dat je in gedachten kunt uitmaken hoe jij je moreel gezien het beste zou kunnen gedragen, wat je zou behoren te doen. Piaget onderscheidt hierin twee fases, waarin het oog voor gedrag verschuift naar het oog voor motief. Het jonge kind kijkt naar het effect van het gedrag. Dit wordt moreel realisme genoemd. Het oudere kind krijgt oog voor de bedoeling van de anderen leert dat het niet alleen op het effect moet letten. Dit noemt Piaget moreel relativisme. Ouders leveren een belangrijke bijdrage aan de ontwikkeling van het moreel relativisme.

Morele afweging houdt in dat de je de morele regels in de praktijk kunt toepassen. Je kunt afwegen welke verschillende gedragsmogelijkheden het beste toe te passen zijn op dat moment. Het is een besluitvormingsproces.

Moreel gedrag is de uitvoering van wat in bovengenoemde stappen is voorbereid. Tussen het voornemen en de daad kan echter veel in de weg staan. Voor kinderen in de schoolleeftijd kan de angst voor afwijzing of de angst alleen te komen staan de doorslag geven toch niet moreel te handelen.

“Volgens Kohlberg is het werkelijke gedrag dan ook meer een kwestie van wil dan van moraal. Ook van egosterkte, waarmee men zich kan verzetten tegen verleidingen om iets slechts toch niet te doen en iets goeds wel. Impulsieve kinderen hebben het hier moeilijker mee dan bedachtzame kinderen, omdat nogal wat zelfbeheersing nodig is om in te gaan tegen eigen impulsen die zouden leiden tot moreel onwenselijk gedrag” (Kohnstamm, 2002, pag. 151). Wat weer niet wil zeggen dat impulsieve kinderen in het algemeen minder moreel wenselijk gedrag laten zien.

“Kohlberg stelt dat onderwijsgevers de morele ontwikkeling van leerlingen kunnen bevorderen. In het onderwijsleerproces dienen zij:

- a. De ontwikkelingsfase(n) van de leerlingen te bepalen
- b. Morele kwesties die bij de ontwikkelingsfase(n) aansluiten aan de orde te stellen.
- c. Bij de discussie over de betreffende kwestie de leerlingen in aanraking te brengen met het denken dat op één niveau hoger ligt dan het reeds aanwezige niveau (N + 1 benadering).
- d. De leerlingen te helpen met het verwerken van mogelijk opkomende tegenstrijdigheden in het eigen denken.

Kohlberg onderkent naast een 'nulniveau' drie hogere niveaus van morele ontwikkeling, die opgesplitst kunnen worden in een zestal stadia”. (Voor bijbehorend schema **zie bijlage 1**).

“Morele discussies thuis en op school, waarbij uitleg wordt gegeven over het waarom van regels over goed en kwaad, bleken in divers onderzoek het niveau van moreel redeneren te bevorderen. Om die reden wordt gepleit voor aandacht voor morele vorming op school aan de hand van speciaal ontworpen lessen. In Amerika gebeurt dit al op vrij grote schaal als *moral education*. Men hoopt daarmee de normvervaling en kleine criminaliteit te voorkomen. De resultaten daarvan vallen tegen. Kinderen worden wel vaardiger in het denkend oplossen van morele vraagstukken, maar het blijft bij denken. Om zich vervolgens ook moreel te gedragen is meer nodig. Kohlberg was zelf ook teleurgesteld over de effecten van deze lessen, waartoe hij het initiatief had genomen. Hij beseftte dat het hele schoolklimaat doortrokken zou moeten zijn van een zeker moreel bewustzijn. Hij ontwierp een schoolvorm waarin veel plaats was ingeruimd voor het nadenken en praten over de manier van omgaan met elkaar en de motieven achter eigen en andermans gedrag, zowel van leerkrachten als leerlingen. Het resultaat was inderdaad een sterker gemeenschapsgevoel en gedrag dat overeenkwam met de in woorden beleden moraal” (Kohnstamm, 2002, pag. 151/152).

Ik denk dat wij als school wat dit betreft een goed startpunt hebben, omdat ieder zijn zorgen over het gedrag van kinderen en de normvervaling heeft uitgesproken. We hebben hier studiedagen over gehad en het college heeft zijn enthousiasme uitgesproken over mijn onderzoek. Als team zijn we veel bezig met vragen als: Hoe gaan we met elkaar om? Hoe kunnen we kinderen met interactieproblemen helpen? En, heel belangrijk, wat zijn de motieven van deze kinderen om dit gedrag te laten zien? We proberen achter het gedrag te kijken.

Persoonlijk denk ik dat het met het gemeenschapsgevoel op school wel goed zit, maar dat er te weinig concreet naar gehandeld wordt. We voelen ons zeer verbonden in onze missie en visie van de school, in wat we willen uitdragen naar buiten. Maar we denken ook groot, terwijl het in de klas, bij de kinderen handen en voeten moet krijgen. Daar moet het in de eerste plaats gebeuren. Als ik kijk naar mijn eigen klas en het doel van deze paragraaf, dat ik wil weten waar de kinderen zijn in hun morele ontwikkeling, dan kan ik nu zeggen dat de morele ontwikkeling na klas 4 ongeveer uitgekristalliseerd is. De cruciale leeftijd van 10 jaar is bereikt. De kinderen hebben alle voorwaarden die nodig

zijn om tot moreel handelen te komen, ter beschikking. Wat nu moet gebeuren is het bijslijpen en nuanceren van het moreel handelen.

Nu ik weet wat er verstaan wordt onder sociale vaardigheden en de morele ontwikkeling en tot de conclusie ben gekomen dat de interactie is waar het om draait, kan ik in het onderwijs op zoek gaan naar ervaringen, methodes, handreikingen en verschillende invalshoeken, zodat ik uiteindelijk een goede keuze kan maken voor hetgeen ik in de praktijk kan en wil gaan gebruiken.

§ 2.3 Ervaringen en visies van verschillende scholen

Vanuit de verschillende onderwijsvisies en ervaringen van docenten uit de praktijk, wil ik kijken naar wat aansluit bij mijn onderzoeksrichtpunten. Als kernprobleem heb ik gesteld dat het kind sterk individueel gericht is en het sociale is niet meer vanzelfsprekend is. Het gaat specifiek over interactie en de omgang met elkaar. Hier kun je met een klas of met individuele leerlingen aan werken. Daarom ben ik me gaan richten op wat je als leerkracht (en school) kunt doen om dit gebied te ondersteunen. Wat kun je doen om de sociale omgang met elkaar te verbeteren? Wat ik daarbij heel belangrijk vind is het verplaatsen en inleven in het kind of de klas, onbevangen luisteren en horen wat er echt klinkt, vanuit respect voor het wezen van het kind.

In de afwegingen die ik hieronder zal maken, vergelijk ik verschillende onderwijsvormen met elkaar en met mijn eigen praktijksituatie op de R. S. school. Ik kijk naar hoe de verschillende scholen omgaan met sociale vaardigheden en het al dan niet onderwijzen daarin.

Op de Vrije School Bussum wordt het Spiegeluur gegeven (zie bijlage 2). Dit is een vakles in sociale vaardigheden, die door de hele school gegeven wordt. Voor de lessen wordt niet één methode gevolgd, maar worden meerdere bronnen gebruikt en de lessen worden opgehangen aan de thema's van de jaarfeesten die op de Vrije School gevierd worden. Er worden methodes gebruikt ter inspiratie en er wordt ondersteunend materiaal gebruikt, zoals bijvoorbeeld knuffelkaartjes, kwaliteitenkaartjes of eigenwijsjes. Marja de Mare heeft in Bussum gewerkt en geholpen met het opstarten van het Spiegeluur in de school. Daarbij heeft zij veel materiaal, ideeën en verhalen aangeleverd voor haar collegae.

Er zijn een aantal voordelen van het Spiegeluur te noemen: het is een vorm van onderwijs in interactie, die aansluit bij de jaarfeesten op de Vrije School. En in deze werkwijze heb je door de jaren heen altijd een vaste opbouw en weet je dat je met de hele school aan dezelfde thema's werkt. Wat bijvoorbeeld op het op plein voordelen kan hebben bij het uitspreken van conflicten. Waar ik zelf moeite mee heb is de vrijheid. Het is een mooi plan, maar je moet het als school zelf vormgeven en er veel tijd in investeren om een min of meer kant en klaar lesprogramma te maken. Terwijl nu op school juist gevraagd wordt naar lesideeën. Een keerzijde van de vaste thema's gekoppeld aan de jaarfeesten, lijkt me ook dat je niet gemakkelijk een thema kunt wisselen, als dat beter uitkomt in je klas op dat moment. De thema's liggen zo vast, dat je beperkt kunt inspelen op wat zich op dat moment voordoet (al kun je natuurlijk wel altijd teruggrijpen op een thema dat al geweest is).

Het Jenaplanonderwijs (zie bijlage 3) heeft de ondersteuning van de sociaal-emotionele ontwikkeling helemaal in het onderwijs is opgenomen, net als de Vrije

School. Ook daar blijkt echter, dat dit niet meer genoeg is. Er zijn kinderen die onderwijs nodig hebben in hoe je met elkaar omgaat. Dit blijkt ook uit de praktijkervaringen van medestudente Sabine Kors, die op een Jenaplanschool werkt. Voor de leerkracht is het prettig handreikingen te krijgen vanuit bijv. een methode, om een les in sociale vaardigheden vorm te kunnen geven. Een voordeel van het Jenaplanonderwijs is dat de kinderen in stamgroepen zitten en veel v n, en één elkaar leren. Dit kan het sociale stuk versterken en ervoor zorgen dat de kinderen minder individueel gericht worden. (www.jenaplan.nl)

In het Montessori onderwijs (zie bijlage 4) is de sociaal- emotionele ontwikkeling in de dagelijkse praktijk van omgaan met elkaar opgenomen. De Montessorimethode spreekt mij erg aan, omdat zij opzoek gaat naar de mogelijkheden van ieder kind. In de dagelijkse situaties doet zich al genoeg voor om te oefenen op het gebied van de interactie en de omgangsvormen. Dit wordt op de Tweede Montessorischool in Huizen, de praktijkschool van medestudente Marianne Kuiper, nog ondersteund door een vakles om te oefenen op het gebied van de interactie en de omgangsvormen. Op deze manier bereik je alle leerlingen. Voor leerlingen bij wie het sociale verkeer niet vanzelfsprekend gaat, is het prettig dat er geoefend wordt met concrete voorbeelden en dat zij de regels voor het omgaan met elkaar onderwezen krijgen. Voor docenten is het prettig een methode als handvat te hebben. (www.montessori.nl)

Bij de Reggiobenadering (zie bijlage 5) leren de kinderen in de eerste plaats van elkaar en de pedagogiek is daarop afgestemd. Kinderen communiceren op een andere manier dan volwassene en begrijpen elkaar daardoor beter. Dit kan sterk tegemoetkomen aan het versterken van het sociale stuk; we willen dat de kinderen op de R.S. School minder individueel gericht worden en meer samenwerken. Dat kan betekenen dat de leerkrachten een stapje terug moeten doen en meer naast het kind moeten gaan staan. Dat kinderen leren door intrinsieke motivatie en dat je als pedagoog daarom moet luisteren naar de wensen van het kind, vind ik in de Reggiobenadering een heel belangrijk punt. Dit sluit ook mooi aan bij mijn onderzoeksrichting het verplaatsen en inleven in het kind of de klas, onbevungen luisteren en horen wat er echt klinkt, vanuit respect voor het wezen van het kind.

Vanuit het luisteren naar het kind, kan ook de leermotivatie vergroot worden. De kinderen bij Reggio Emilia kunnen hun ontwikkelings- en leerproces zelf sturen. De pedagoog is de begeleider op afstand, die helpt vorm te geven aan het leerproces van het kind, dit zie ik ook als een voordeel. Het kind zal zich meer geborgen, veilig en gezien voelen en hoeft dus geen 'opvallend' gedrag te laten zien, om op te vallen in de groep. Ieder kind wordt als individu benaderd, geholpen en begeleid. (www.pedagogieontwikkeling.nl)

Op de katholieke St. Mary's school in Engeland (zie bijlage 6) kan iedere leerling veelvuldig gebruik maken van zijn eigen talent en zich op andere gebieden verder ontwikkelen d.m.v. interessevakken. Kinderen zijn daardoor meer verantwoordelijk voor hun eigen leren. Zij zullen zich hierdoor veilig kunnen voelen, omdat ze vakken kunnen kiezen waar ze competent in zijn. Vermoedelijk zullen zij daardoor ook minder storend gedrag laten zien tijdens de lessen. Het kan voor sommige kinderen echter ook heel lastig zijn om te gaan met de wisselende groepssamenstellingen en leerkrachten. Op de R.S. school zou het invoeren van keuzevakken niet haalbaar

zijn. We zouden de leerlingen wel nog meer bij hun eigen leerproces kunnen betrekken door, binnen de vakken die er nu zijn, de kinderen te vragen naar wat zij willen leren en doelen met ze op te stellen en daar aan het einde van een bepaalde periode op terug te kijken. Zo ontwikkelen de kinderen toch hun competentiegevoel en proberen de leerkrachten zich in te leven in wat het kind echt wil. Op deze manier werk je echter alleen aan dat stuk en niet zozeer aan het sociale. Het leren wordt zelfs juist meer individueel gericht. (St. Mary's primary school and nursery, 2005)

Kortom, mijn voorkeur gaat uit naar meer samenwerken in wisselende groepssamenstellingen (door de hele school), meer aandacht voor het zelf vormgeven van het ontwikkelings- en leerproces van het kind, onderwijs in omgangsvormen zo laten bestaan als het nu is (in het hele onderwijs verweven) en daarnaast les in sociale vaardigheden invoeren, met name voor de kinderen die moeite hebben de omgangsvormen in het dagelijks leven te begrijpen.

Daarom is het nu belangrijk de mogelijkheden van methodes, programma's en werkwijzen eens verder onder de loep te nemen en te kijken naar wat zou kunnen passen op de R. S. school.

§ 2.4 Methodes, programma's en werkwijzen

Hieronder zal ik een samenvatting geven van een aantal methodes, die medestudenten en collegae eerder genoemd hebben in voorgaand onderzoek. Het scala aan mogelijkheden is zeer breed, het reikt te ver om hier een uiteenzetting te doen van alle methodes die werken op het sociaal-emotionele gebied. Daarom een kleine selectie, waarbij ik geprobeerd heb te zoeken naar de kern en de visie van de methode, en of deze eventueel aan zou kunnen sluiten bij het vrijeschoolonderwijs.

Wortels en vleugels. Kinderen onderzoeken bestaansvragen (Van Bodegraven en Kopmels, 2004), bevat methodisch materiaal voor de ontwikkeling van het moreel besef van leerlingen in het basisonderwijs (**zie bijlage 7**). Het boek is een instrument op kinderen te helpen hun eigen "betekenisverhaal" op te bouwen: wat is van betekenis in jouw leven? Het idee van het betekenisverhaal spreekt me erg aan. Op de Vrije School wordt veel met verhalen gewerkt. Ik denk dat deze methode goed in te voegen is in combinatie met de vertelstof (die ook ontwikkelingsstof is) die de kinderen op de Vrije School krijgen aangeboden. Het lijkt mij mooi de verhalen uit de vertelstof te laten aansluiten bij de thema's uit de methode. Ik stel me voor dat je als leerkracht zelf een verhaal uitzoekt en daarbij een thema uit de methode kiest dat op dat moment van belang is voor jouw klas.

Kinderen en... omgaan met waarden en normen (Kroon, 1999), is een methode die bedoeld is voor het basisonderwijs en die beoogt op methodische wijze leerkrachten te helpen bij de ontwikkeling van het moreel besef van de leerlingen (**zie bijlage 8**). De doelgroep van deze methode is heel ruim. De methode wil de omgeving van de school betrekken bij de sociaal ondersteuning. Dat is een mooi ideaal.

Als de R.S. school de sociale opvoeding ook op deze manier wil ondersteunen, denk ik dat het een meerjarenplan moet worden, waarbij gestart wordt met het onderwijs in

sociale vaardigheden in een schoolbrede vakles en later de omgeving betrokken wordt bij dit proces.

Positief aan deze methode is dat de thema's kunnen aansluiten bij de jaarfeesten op de Vrije School.

Werken aan een positief sociaal emotioneel klimaat, beter omgaan met jezelf en de ander (De Boer et al. 2003), is een onderwijsprogramma sociaal-emotionele vorming voor kinderen in de basisschool (**zie bijlage 9**). De methode beschrijft een invoeringslijn voor de hele school, met ruimte voor uitwisseling vanuit de praktijk. Gezien de vragen van het team in de R.S School, zou dit onderdeel van het programma goed aansluiten bij onze wensen. Er is immers behoefte aan lesideeën en het uitwisselen van ervaringen met elkaar. De methode lijkt me wel erg gericht op het gedrag en lijkt hierin op de training Spelend leren, leren spelen die ik gevolgd heb. Het leert kinderen wat de omgangsvormen op school zijn en probeert dit op een cognitief niveau te automatiseren. Voor de jongere klassen lijkt een ontdekkender vorm, zoals bij 'Wortels en Vleugels' hierboven wordt beschreven, mij meer geschikt. Voor de oudere klassen kan deze methode een waardevolle aanvulling op het lesprogramma zijn. De verschillende werkvormen spreken mij erg aan. En ook de verdiepingsteksten lijken mij een verrijking voor de leerkracht. Daarnaast vind ik het heel helder (voor mijzelf en ook voor leerlingen) dat een drietal thema's steeds terugkomt.

De Vreedzame School is een programma dat Eduniek heeft ontwikkeld en dat tot doel heeft het sociale en emotionele klimaat in klas en school te verbeteren (**zie bijlage 10**). Het programma streeft naar een verandering in de cultuur. Een Vreedzame School is een gemeenschap, waarin iedereen (leerlingen, personeel, ouders, ondersteunend personeel) zich betrokken en verantwoordelijk voelt, en op een positieve manier met elkaar omgaat. De Vreedzame School is niet louter een lesmethode. De invoering van het programma bestaat altijd uit een combinatie van de lessenserie met training en coaching van de leerkrachten.

Wat mij in dit programma erg aanspreekt dat ook de docenten mee worden genomen in het opleidingstraject. Niet voor iedere leerkracht is het even makkelijk om het onderwijs in sociale vaardigheden vorm te geven en zelf ook nog het juiste voor te leven. Ik zoek echter een programma dat ik in eerste instantie zelf kan uitproberen in mijn klas. Dat is met dit programma lastig omdat de begeleiding door Eduniek verzorgd wordt. Het is ook de bedoeling dat collegae dan meteen meedoen in het traject. Om deze reden is het voor mijn onderzoek op dit moment niet zo geschikt. (www.devreedzameschool.nl)

Geweldloos Communiceren gaat over de intentie je te verbinden met wat er leeft in jezelf en de ander (**zie bijlage 11**). Geweldloos Communiceren geeft praktische handreikingen over hoe je onbevooroordeeld kunt luisteren. Je kunt leren de manier waarop een gesprek verloopt belangrijker te vinden dan de uitkomst. Met respect voor elkaar en openheid in gedachten en gevoelens. Het gaat hierbij om het doordringen van je handelen, denken en voelen.

Om zijn ideeën krachtig en duidelijk over te brengen koos Rosenberg (Mol, 2007) de grondlegger van Geweldloos Communiceren, twee dieren die symbool staan voor menselijke kwaliteiten: de jakhals en de giraf. De jakhals is resultaatgericht, oordelend en autoritair. De giraf is zowel zachtaardig als sterk, kijkt met mildheid

naar wat zich aandient, communiceert vanuit zijn hart en zoekt naar verbinding en helderheid.

Voor het Geweldloos Communiceren voel ik veel sympathie, omdat het om een manier van communiceren gaat die je veel kunt gebruiken en breed inzetbaar is: het bereikt de hele schoolpopulatie. Docenten en kinderen kunnen hier samen een leerproces aangaan om zich het Geweldloos Communiceren eigen te maken. Op deze manier staan leerkracht en leerling naast elkaar. Weten dat je samen ergens aan werkt kan de band onderling versterken. Een nadeel is dat het geen methode is met kant- en- klaar materiaal. Het is een werkwijze die verweven moet worden in het hele onderwijs en in de hele school en die uiteindelijk in het dagelijks leven te gebruiken is. Een voordeel is dat ik zelf een programma kan ontwerpen en uitproberen, om te ontdekken of GC ook in een vakles, in een vierde klas gegeven kan worden.

§ 2.5 Samenvatting en conclusie

Wat ben ik wijzer geworden?

Nu een terugblik naar mijn onderzoeksvragen uit hoofdstuk 1:

Wat kan er verbeteren aan het onderwijs in sociale vaardigheden op de Rudolf Steinerschool en hoe kan dit in werking gesteld worden?

Bij deze onderzoeksvraag wilde ik me specifiek richten op wat dat opvallende gedrag precies inhield en wat de behoeftes waren om tot een ideale situatie te komen. Belangrijk daarbij was te zoeken naar wat past binnen het vrijeschoolonderwijs.

Mijn belangrijkste aandachtspunt vanuit het waarneembare gedrag was dat het kind sterk individueel gericht is en het sociale is niet meer vanzelfsprekend. Daarom wilde ik me bezighouden met het verplaatsen en inleven in het kind of de klas, onbevangen luisteren en horen wat er echt klinkt, vanuit respect voor het wezen van het kind.

De behoeftes van de leerkrachten zijn: een doorlopende leerlijn, met bijpassend materiaal, en een 'toetsinstrument' dat aangeeft wanneer kinderen echt hulp (evt. buiten school) nodig hebben. Ook de mogelijkheid voor het uitwisselen van ervaringen is gewenst.

Als conclusie kan ik zeggen dat het onderwijs in sociale vaardigheden kan verbeteren, door een schoolbreed programma over communiceren in te voeren.

Waar kan ik wat mee?

Nu ik de methodes, programma's en werkwijzen op een rijtje heb gezet, kan ik gaan vergelijken. Er is één methode (Wortels en Vleugels) die alleen lesideeën voor in de klas aanreikt. De andere methodes zijn schoolbrede programma's, of gaan zelfs zo ver dat ze de hele omgeving van de school willen betrekken. Daarnaast is er het Geweldloos Communiceren, dat ook in de hele school ingevoerd kan worden, maar geen lesprogramma is. Alle methodes zijn in principe inhoudelijk bruikbaar, de uitvoering is lastiger omdat de hele omgeving erbij betrokken moet worden en vanwege de kosten van de aanschaf van een programma of methode. Mijn voorkeur gaat uiteindelijk uit naar een lesprogramma gebaseerd op Geweldloos Communiceren. Geweldloos Communiceren gaat een laag dieper dan een het 'droog' naspelen van situaties. Het is daarnaast een manier van communiceren die

het hele onderwijs kan doorspekken en hoeft niet per se opgehangen te worden aan een vakles. De intentie bij Geweldloos Communiceren is je te verbinden met wat er leeft in jezelf en de ander. Het communicatiemodel is daar een *ondersteunend* middel bij. Dat vind ik een mooie gedachte. Het is wel belangrijk de leerlingen te instrueren over Geweldloos Communiceren, want hoe mooi het idee er achter ook is, je moet er bij de kinderen moet wel eerst bewustzijn voor wekken. Uit het onderzoek over verschillende vormen van onderwijs blijkt de instructie toch steeds weer heel belangrijk. Hoe dit in werking gesteld kan worden, wordt in hoofdstuk 3 toegelicht.

Daarnaast gaat mijn voorkeur uit naar meer samenwerken in wisselende groepssamenstellingen (door de hele school) en meer aandacht voor het zelf vormgeven van het ontwikkelings- en leerproces van het kind, omdat blijkt uit de ervaringen van andere scholen dat dit iets toevoegt. Of dit allemaal haalbaar is op de R. S. school is de vraag. Het zou wel een richtlijn kunnen zijn voor de lange termijn doelen, een ideale gewenste situatie voor de toekomst.

Hoofdstuk 3. Het onderzoek

§ 3.1 Beginsituatie

Na de conclusies uit het vooronderzoek, wil ik het Geweldloos Communiceren (GC) binnen de mogelijkheden van de school uitproberen. Dit betekent dat ik er één lesuur per week aan kan besteden en dat ik daarnaast in de situaties die zich voordoen op het plein en bij conflicten tussen kinderen (en mezelf) terug zal grijpen op GC om problemen op te lossen.

§ 3.1.1 Onderzoeksvragen

De ontstane nieuwe onderzoeksvraag is nu:

Wat is het effect op de omgang met conflicten door kinderen, als ik gedurende een periode van 6 weken onderwijs in GC geef?

Subvragen m.b.t. het effect zijn:

- Ben ik in staat de lessen over te dragen conform mijn plan?
- Kunnen de kinderen bij navraag de inhoud van de lessen in GC weergeven?
- Kunnen de kinderen voorbeelden geven van hoe ze conflicten met GC kunnen oplossen?
- Kunnen de kinderen opschrijven wat belangrijk is bij GC?
- Kunnen de kinderen een 'giraffen-' of 'jakhalsreactie' in een rollenspel laten zien?
- Zie ik momenten waarin de kinderen spontaan GC gebruiken?
- Zien de kinderen momenten waarin zichzelf of klasgenoten, spontaan GC gebruiken? (navragen).

§ 3.1.2 Doelgroep

De doelgroep van dit onderzoek is een vierde klas van 21 kinderen, in de leeftijd van 9/10 jaar. Er zitten 7 jongens en 14 meisjes in deze klas. Er zit één jongen met PDD - nos in de klas. Verder zijn er geen kinderen met gediagnosticeerde gedragsproblemen. Wel zijn er een aantal kinderen met leerproblemen, zoals een jongen met ernstige dyslexie, een jongen met dysgrafie en een meisje met een laag gemiddelde intelligentie, wat de samenwerking met anderen kan belemmeren. Ook hebben zij zelf last van hun leerproblemen, wat zich kan uiten in prikkelbaarheid en evt. agressieve (m.n. verbale) reacties.

§ 3.1.3 Doelen

Het doel is dat de kinderen (en ikzelf) leren geweldloos te communiceren binnen de klassensituatie. Op de korte termijn zou de gewenste situatie zijn dat er bewustzijn is voor de manier waarop we met elkaar omgaan en communiceren.

De kinderen kunnen twee manieren (oordelend en autoritair tegenover mild en meelevend) van communiceren herkennen en benoemen aan de hand van de karakters van de jakhals en giraf.

De kinderen kunnen de stappen van GC herkennen en benoemen in de les.

De kinderen kunnen in een rollenspel de stappen van GC op twee manieren uitspelen (jakhals en giraf).

Op de lange termijn zou de ideale situatie zijn dat kinderen op een positieve manier conflicten oplossen met GC. Zij moeten dan de bovengenoemde korte termijndoelen in de dagelijkse praktijk kunnen toepassen.

§ 3.1.4 Verwachtingen

Ik hoop op de lange termijn te bereiken dat de kinderen die vaak externaliserend gedrag laten zien, wat meer op hun omgeving gaan letten en daar rekening mee leren houden, en dat de kinderen die vaak internaliserend gedrag laten zien wat meer betrokken worden door anderen en assertiever worden. Daarmee hoop ik ook dat alle kinderen binnen de groep een veilige plek krijgen en dat er geen kinderen buiten de boot vallen.

De vijf competenties van sociale vaardigheden zitten hierin verweven (zich prettig voelen in de groep, gemakkelijk contact leggen, voor jezelf op durven komen, omgaan met kritiek en 'nee' kunnen zeggen).

§ 3.2 Stappenplan

Hierbij een overzicht van de planning in een tabel. In de volgende paragrafen worden de onderdelen verder uitgelegd.

Data	Fasen	Meetinstrumenten
Wk 12	<u>Nulmeting</u>	Sociogram Schaalvragen
Wk 12-16	<u>Lessenserie GC:</u> Les 1 introductie Les 2 waarnemen Les 3 gevoelens Les 4 behoeftes Les 5 oplossingen Les 6 strategieën	Observatie en gesprek
Wk 16	<u>Eindmeting</u>	Schaalvragen Observatie en gesprek Filmen

§ 3.2.1 Nulmeting

Door middel van een sociogram (sociogram.nl) en een lijst met schaalvragen wil ik bij de nulmeting de verhoudingen in de klas in kaart brengen (een verdere toelichting hierop staat in paragraaf 3.4 Meetinstrumenten).

§ 3.2.2 Lessenserie Geweldloos Communiceren

Daarnaast wil ik in de eerste week ook de lessen starten over GC. In de lessen wil ik het GC-model introduceren, de leerlingen kennis laten maken met de jakhals en de giraf, conflictsituaties uit de praktijk bespreken en rollenspelen uitvoeren. Ook het Grokspel ga ik hierbij gebruiken. Omdat er geen kant-en-klare werkvormen zijn bij dit programma, zal ik zelf al doende ontdekken wat werkt en wat ik nodig heb. Voor ideeën heb ik me ook georiënteerd op de training 'Spelend leren, leren spelen', een training in sociale cognities en sociale vaardigheden. En op de training 'Geweldloos en Weerbaar Communiceren' van de Trainersgroep Weerbaarheid, waarvan ik een voorbeeldfilmpje op het internet vond. (www.trainersgroep-weerbaarheid.nl)

Een uitwerking van de lessenserie volgt hieronder:

Les 1 introductie

Wat gaan we doen in deze lessenserie? Wat is het doel?

Wat is GC? Woordweb en brainstormen als verwerkingsopdracht.

Schets van de eigenschappen van de giraf en de jakhals.

Overzicht van de stappen van GC.

Les 2 waarnemen

Wat is het verschil tussen waarnemen en oordelen? Koppelen aan de giraf en de jakhals. Kenmerken van beide dieren bespreken en opschrijven. Een miniposter maken met de dieren en de slogan: "Luister naar een ander met giraffenoren, ook al is iemand in een jakhalsbui".

Les 3 gevoelens

Welke gevoelens kennen we? Lijst met gevoelens maken. Link maken naar giraf en jakhals. Foto's met gevoelens bekijken en benoemen. Oefenen met het Grokspel: gevoelens uitbeelden.

Les 4 behoeftes

Wat zijn behoeftes? Welke (eerste levensbehoeftes) heeft iedereen? Lijst met behoeftes maken. Bespreken verschil behoefte en strategie. Link maken naar giraf en jakhals. Oefenen met het Grokspel: behoeftes raden.

Les 5 oplossingen

Hoe kom je tot een (eerlijke) oplossing? Aandacht voor de behoeftes van alle partijen. Verschil tussen een verzoek en een eis bespreken. Link maken naar giraf en jakhals. Rollenspel. Poster met stappen van GC ontwerpen voor in de klas.

Les 6 strategieën

Strategieën bespreken om je weerbaar op te stellen voor wanneer je een situatie niet meer kunt oplossen met respectvol communiceren, en anderen toch je grenzen blijven overschrijden (negeren, weglopen, afleiden, hulp vragen, grenzen stellen). Positieve en negatieve strategieën behandelen. Voorbeeld aan de hand van een casus. Werkblad maken.

Bij alle lessen wordt op losse bladen gewerkt, die aan het eind van de lessenserie tot een boekje gebonden worden. Voor materiaal bij de lessenserie **zie bijlage 12**.

§ 3.2.3 Eindmeting

Bij de eindmeting maak ik weer gebruik van dezelfde schaalvragen en d.m.v. observatie en gesprek met de kinderen zal ik, ook tussendoor, de lessen in GC evalueren (een verdere toelichting hierop staat in paragraaf 3.4 Meetinstrumenten).

§ 3.3 Inhoud programma

Geweldloos Communiceren

“GC gaat uit van twee grondhoudingen waartussen we heen en weer bewegen: *verbinding* en *verwijdering*. Als je in verbinding bent maak je contact met je gevoelens en behoeften en die van de ander, je luistert naar wat zich aandient, je beweegt mee met de stroom. Als je je verwijderd heb je oordelen over jezelf en anderen. Je verzet je tegen wat er is, je wilt alles snappen en oplossen. Je gebruikt manipulatie opdat je omgeving zich aanpast aan jouw normen. Je kunt helder krijgen wat er in je omgaat met behulp van twee symbolen, de giraf en de jakhals. De giraf staat voor verbinden en de jakhals voor verwijderen. Je laat ze met elkaar praten en wordt je zo bewust of je met giraffenoren of met jakhalzenoren luistert. Je leert ook de giraf en de jakhals in de ander herkennen en gaat daarmee in gesprek. Dan is straffen en belonen niet meer nodig”. (www.justinemol.nl)

Ik wil de kinderen in gesprek en spelvormen kennis laten maken met de kwaliteiten van de giraf en de jakhals en bewustzijn bijbrengen dat je altijd op verschillende manieren kunt reageren. Ik wil de kinderen leren dat je in een conflict keuzes hebt. Daarbij wil ik het communicatiemodel van Rosenberg gebruiken. Dit model bestaat uit de vier elementen:

- waarnemen
- voelen
- nodig hebben (universele basisbehoeften)
- verzoeken (oplossen)

Het Grokspel

“Grok is een kaartspel dat woorden geeft aan gevoelens en behoeften en de communicatie verlevendigt. Grok bestaat uit 56 gevoelkaarten en 56 behoeftekaarten waarmee 18 verschillende spellen zijn te spelen. De spellen variëren in moeilijkheid”. Een voorbeeld van een spel: de kinderen zitten in groepjes en krijgen een stapeltje kaartjes. Eén speler trekt een gevoelskaartje en laat het aan de groep zien. De groep beeldt het gevoel uit en de speler moet het gevoel raden.

Met behulp van dit spel wil ik bij de kinderen de gevoelens en behoeftes helder, begrijpelijk, zichtbaar en wakker maken. Het is ook de bedoeling de uitdrukkingsvaardigheid (woordenschat) hiermee te vergroten. Daarnaast moet deze spelvorm de lessen wat dynamischer maken. (www.earthgames.nl/grok.html)

Training Geweldloos en Weerbaar Communiceren

“Het doel van deze training is de leerlingen kennis te laten maken met GC en ze vaardigheden aan te leren waarmee ze op een positieve manier conflicten kunnen oplossen. De leerlingen leren om zich opmerkingen en gedrag van andere leerlingen niet persoonlijk aan te trekken en leren achter woorden naar de wezenlijke behoeften

van de ander te kijken". Ze leren strategieën (negeren, weglopen, afleiden, grenzen stellen, hulp vragen) om zich weerbaar op te stellen als ze een situatie niet meer kunnen oplossen door respectvol communiceren en anderen toch hun grenzen blijven overschrijden. (www.trainersgroep-weerbaarheid.nl)

Uit de folder en het filmpje over deze training haal ik ideeën over de opbouw van mijn lessenreeks. De tekeningen van strategieën om je weerbaar op te stellen wil ik ook gebruiken. Met de strategieën laat je de kinderen zien dat je verschillende keuzes hebt als je niet uit een conflict komt.

Training Spelend leren, leren spelen

Dit is een training in sociale vaardigheden, waarvan ikzelf de trainerscursus gevolgd heb. In het draaiboek staan opdrachten en werkvormen die kunnen aansluiten bij GC en bij de strategieën zoals hierboven genoemd. Voor de lessenserie zal ik hier ideeën uit halen.

§ 3.4 Meetinstrumenten

Hieronder volgt een toelichting op de gekozen meetinstrumenten voor de nul- en eindmeting.

§ 3.4.1 Sociogram

Het sociogram kun je invullen op internet. De betreffende site bevat een pagina waar kinderen snel en duidelijk vier vragen m.b.t de relatie met andere kinderen kunnen invullen. De eerste twee vragen gaan over spelsituaties (met wie wil je wél en met wie wil je niet spelen?). De laatste twee vragen gaan over samenwerken (met wie wil je wél en met wie wil je niet samenwerken?). Om helder te krijgen hoe de verhoudingen in de klas nu liggen, gebruik ik dit meetinstrument. Door GC hoop ik dat de pieken en dalen binnen de klassenhiërarchie wat afnemen. De tijd is te kort, om al een verandering waar te nemen na zes weken. Ik zou de lessen voort kunnen zetten en aan het einde van het schooljaar nog een keer een sociogram kunnen 'afnemen', om te kijken of er dan veranderingen in de klassenhiërarchie zichtbaar zijn. (www.sociogram.nl)

§ 3.4.2 Schaalvragen

De schaalvragen voor de nul- en eindmeting heb ik zelf gemaakt. Ik kon geen lijst vinden die precies de punten bevatte, waar ik naar wilde kijken. De meeste meetinstrumenten voor interactie horen bij een programma dat je dan moet aanschaffen, en/of zijn zeer uitgebreid. Ik wilde een duidelijk en makkelijk te hanteren meetinstrument maken. Als uitgangspunten voor de schaalvragen bij de nulmeting en de eindmeting heb ik de competenties voor sociale vaardigheden (je prettig voelen in de groep, gemakkelijk contact leggen, voor jezelf op durven komen, omgaan met kritiek en 'nee' kunnen zeggen) genomen, en de belangrijkste pijlers van GC (begrijpen, vragen stellen, luisteren).

Wat ook heeft meegespeeld in de keuze voor deze lijst, is dat ik de beleving van de kinderen in kaart wil brengen. Meetinstrumenten die alleen aan de leerkracht vragen stellen vind ik niet bruikbaar. Dan krijg je geen reëel beeld. Het gaat mij juist om het

luisteren naar een kind. De beleving van het kind zou ik pas in kunnen vullen na een gesprek met het kind zelf, maar dat kost zeer veel tijd. Vandaar een lijst die door de kinderen zelf ingevuld kan worden.

Hoe gedragen klasgenoten zich tegenover mij?	4 = altijd	3 = vaak	2 = soms	1 = nooit
	Omcirkel het antwoord			
1. Anderen helpen mij	4	3	2	1
2. Anderen overleggen met mij	4	3	2	1
3. Anderen luisteren naar mij	4	3	2	1
4. Anderen stellen mij vragen	4	3	2	1
5. Anderen begrijpen mij	4	3	2	1
6. Anderen hebben plezier met mij	4	3	2	1
7. Anderen spelen met mij	4	3	2	1
8. Anderen werken met mij	4	3	2	1
9. Anderen maken ruzie met mij	4	3	2	1
10. Anderen maken het goed met mij	4	3	2	1
11. Anderen durven "Nee" tegen mij te zeggen	4	3	2	1
12. Anderen hebben kritiek op mij	4	3	2	1
Hoe gedraag ik me tegenover klasgenoten?	4 = altijd	3 = vaak	2 = soms	1 = nooit
1. Ik help anderen	4	3	2	1
2. Ik overleg met anderen	4	3	2	1
3. Ik luister naar anderen	4	3	2	1
4. Ik stel anderen vragen	4	3	2	1
5. Ik begrijp anderen	4	3	2	1
6. Ik heb plezier met anderen	4	3	2	1
7. Ik speel met anderen	4	3	2	1
8. Ik werk met anderen	4	3	2	1
9. Ik maak ruzie met anderen	4	3	2	1
10. Ik maak het goed met anderen	4	3	2	1
11. Ik durf "Nee" tegen anderen te zeggen	4	3	2	1
12. Ik heb kritiek op anderen	4	3	2	1
13. Ik voel me prettig in de klas	4	3	2	1

N.B. De vragen zijn positief geformuleerd. Voor een positieve score moet de uitkomst zo hoog mogelijk zijn. De vragen 9 en 12 zijn echter negatief geformuleerd. Voor een positieve score moet de uitkomst hier zo laag mogelijk zijn.

§ 3.4.3 Observatie en gesprek

Bij de observaties en gesprekken wil ik de subvragen uit paragraaf 3.1.1 Onderzoeksvragen, aanhouden en daarop evalueren. Na iedere les is het verstandig even kort te kijken welke doelen al behaald zijn en welke doelen nog niet aan bod zijn geweest. Evt. wordt het programma daarop aangepast. Omdat ik geen bestaande lesmethode uitvoer, zal de evaluatie heel belangrijk zijn om te controleren of ik nog op de goede weg zit. Voor een subjectieve observatie gebruik ik mijn eigen waarnemingen en die van de kinderen, voor een objectieve waarneming zal ik de camera inzetten.

Hoofdstuk 4. Data analyse en resultaten

§ 4.1 Nulmeting

Hieronder de uitgewerkte gegevens van de nulmeting, voorafgaand aan de uitvoering van de lessen in GC.

§ 4.1.1 Sociogram nulmeting

Het sociogram zoals ik het heb afgenomen, kan hier in verband met de privacy, niet met de namen van de kinderen worden weergegeven. Daarom heb ik gefingeerde namen gebruikt.

Sociogram spelen

Legenda

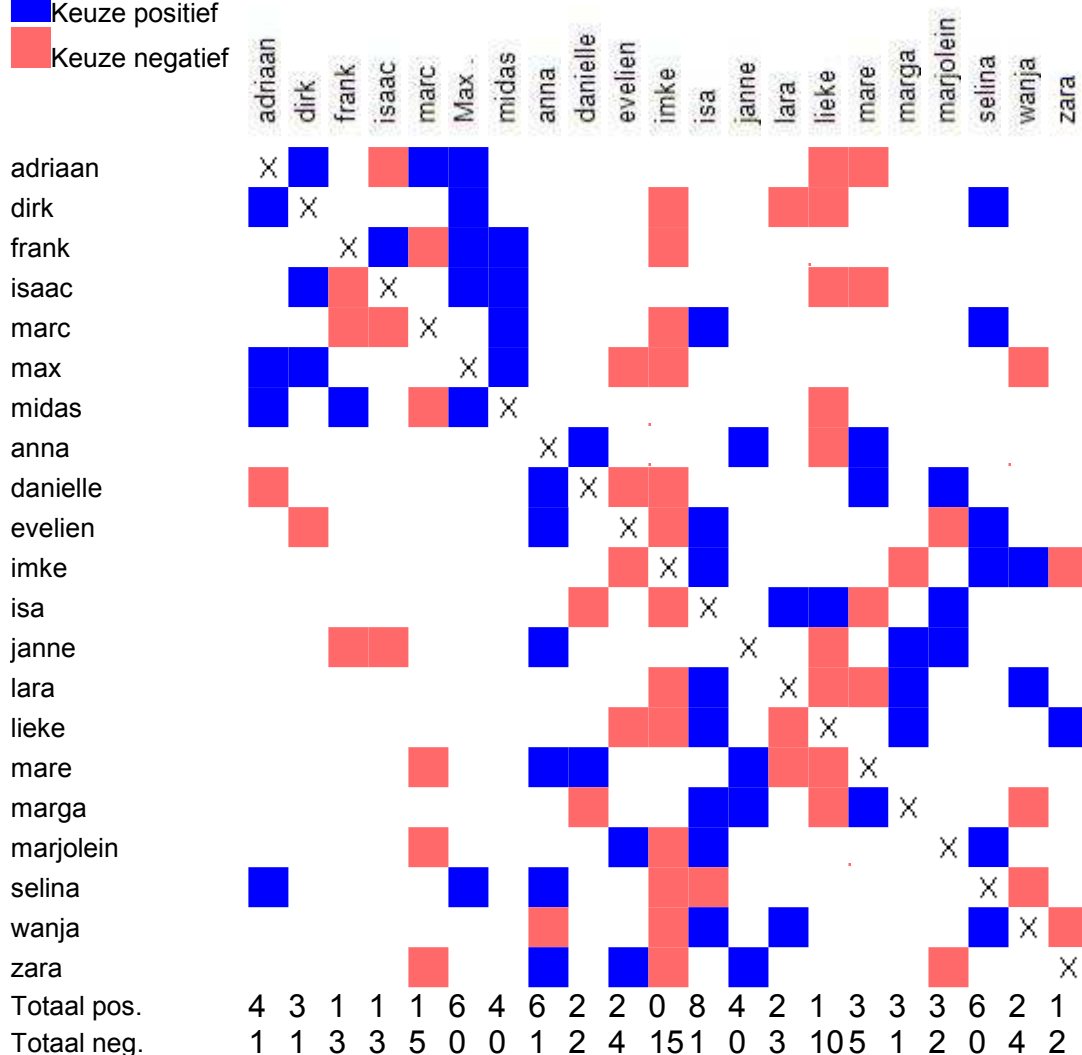
- Keuze positief
- Keuze negatief

	adriaan	dirk	frank	isaac	marc	Max	midas	anna	danielle	evelien	imke	isa	janne	lara	lieke	mare	marga	marjolein	selina	wanja	zara
adriaan	X																				
dirk		X																			
frank			X																		
isaac				X																	
marc					X																
max						X															
midas							X														
anna								X													
danielle									X												
evelien										X											
imke											X										
isa												X									
janne													X								
lara														X							
lieke															X						
mare																X					
marga																	X				
marjolein																		X			
selina																			X		
wanja																				X	
zara																					X
Totaal pos.	3	1	2	3	0	6	4	5	2	1	0	7	5	5	0	4	1	2	8	3	1
Totaal neg.	1	0	3	0	6	1	0	3	3	6	15	2	2	3	5	3	0	0	1	6	3

Sociogram werken

Legenda

- Keuze positief
- Keuze negatief



Wat opvalt is dat één meisje, Imke, met werken en spelen buiten de groep valt en 15 keer negatief gekozen wordt.

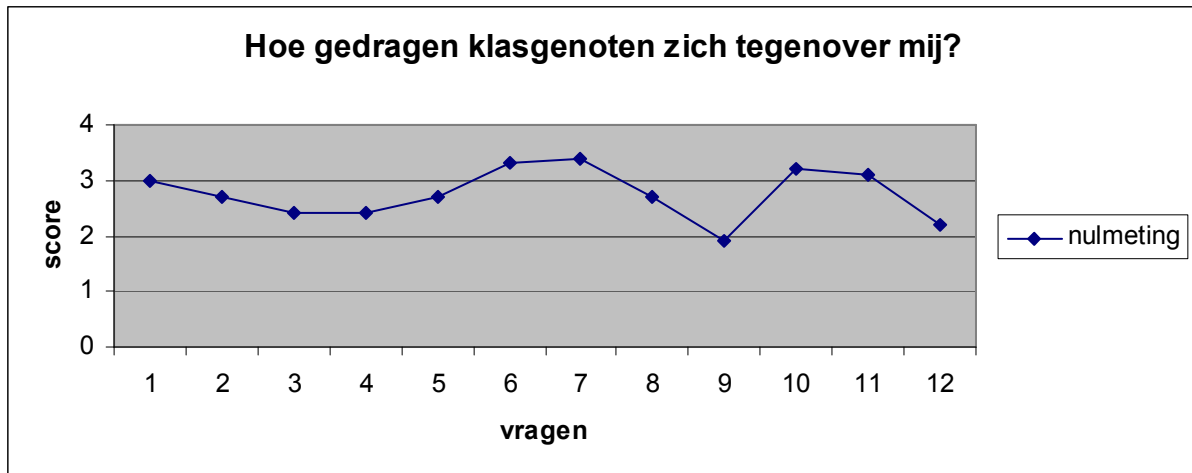
Ook Lieke wordt vaak negatief gekozen bij het werken, namelijk 10 keer, maar bij het spelen maar 5 keer. In dit geval is dat goed te verklaren. Lieke heeft een eigen leerlijn, waardoor het voor veel kinderen lastig kan zijn om met haar samen te werken, omdat het leerniveau zoveel verschilt. Het spelen wordt daar minder door belemmerd.

De situatie van Imke is zorgelijk. Zij kiest kinderen positief die haar negatief kiezen. Het kan dat ze geen realistisch beeld heeft over de contacten die ze in de klas heeft. Het kan ook zijn dat ze namen heeft opgegeven omdat dat nu eenmaal moest. Ieder kind móest alle vragen invullen.

Ik verwacht dat er na de komende periode van zes weken, te weinig veranderd is om dat waar te kunnen nemen in het sociogram. Op de lange termijn zou GC er wel toe moeten leiden dat de pieken en dalen binnen de klassenhiërarchie afnemen.

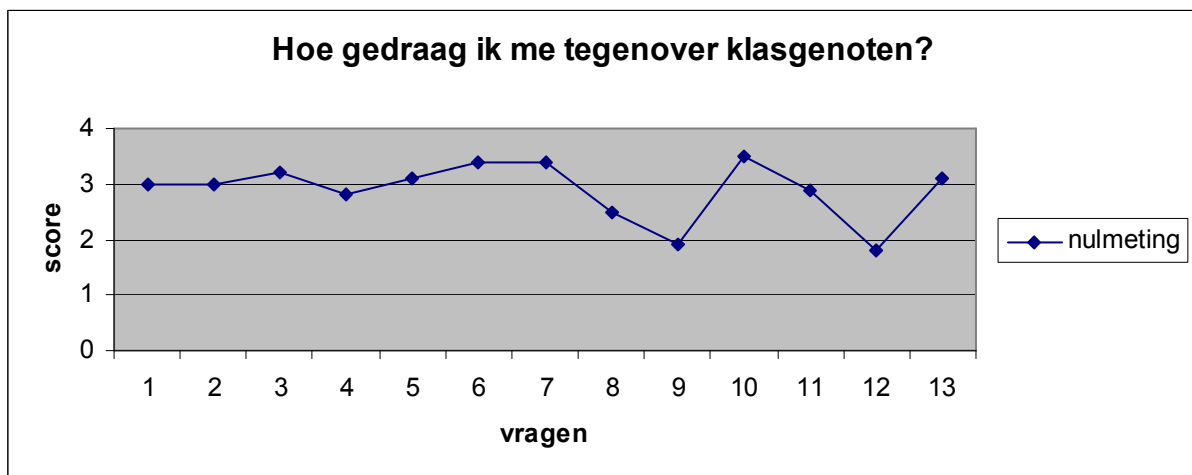
§ 4.1.2 Uitkomsten schaalvragen nulmeting

Grafiek 1a



Gezien de uitkomsten in Grafiek 1a, zou het mooi zijn als de scores van vraag 2, 3, 4, 5 en 8 omhoog zijn gegaan bij de eindmeting. Dit zijn de scores die vallen in het gebied tussen *soms* (score 2) en *vaak* (score 3). De scores van vraag 9 en 12 zouden juist naar beneden moeten gaan (omdat deze negatief geformuleerd zijn). Eigenlijk geeft deze grafiek al een redelijk positief beeld. Ik ben hier zelf heel tevreden over.

Grafiek 1b



Gezien de uitkomsten in Grafiek 1b, zou het mooi zijn als de scores van vraag 4 en 8 omhoog zijn gegaan bij de eindmeting. Dit zijn de scores die vallen in het gebied tussen *soms* (score 2) en *vaak* (score 3). De scores van vraag 9 en 12 zouden juist naar beneden moeten gaan (omdat deze negatief geformuleerd zijn).

Wat ook opvalt bij de nulmeting, is dat de kinderen hun eigen gedrag tegenover klasgenoten (Grafiek 1b) positiever beoordelen, dan het gedrag van klasgenoten tegenover henzelf (Grafiek 1a). Vraag 9 en 12 zijn negatief geformuleerd en vallen dan ook veel lager uit in score (in dit geval geldt, hoe lager hoe beter). De meeste scores liggen rond de 3 (*vaak*), wat een positief beeld geeft.

§ 4.2 Invoering programma

Hieronder volgt een weergave van hoe de invoering van GC is gegaan en welke materialen ik daarbij gebruikt heb.

§ 4.2.1 Lessenserie Geweldloos Communiceren

Introductie

In de introductie vertel ik wat we de komende tijd gaan doen: Geweldloos Communiceren. Daarbij vraag ik aan de kinderen wat ze zich daarbij voorstellen. Er komen veel termen naar voren die belangrijk zijn, zoals: luisteren, respect, zonder schelden enz. Ze gaan heel serieus op mijn verhaal en vragen in.

Waarnemen

Het verschil tussen waarnemen en oordelen kunnen de kinderen goed verwoorden. Vooral bij het voorbeeld van een film afspelen (objectief waarnemen) kunnen ze zich iets voorstellen. Hier komt ook het tegengestelde beeld van de giraf en de jakhals aan bod. Vanuit dit beeld kunnen de kinderen meeleven met de karakters en reacties van deze 'dieren' in een lastige situatie. Het lukt ze ook om voorbeelden te geven. En ze maakten een prachtige miniposter met de dieren.

Gevoelens

Het bespreken en noemen van gevoelens gaat vrij gemakkelijk. Ook het uitbeelden met het Grokspel gaat erg goed en de kinderen zijn hier zeer enthousiast over. Ik had van tevoren wel de gevoelens op niveau geselecteerd. De moeilijkste kaartjes heb ik eruit gehaald. Het blijkt gemakkelijker 'openlijke' gevoelens (blij, vrolijk, opgewekt, gelukkig) te herkennen, dan 'gesloten' gevoelens (sombor, eenzaam, verveld).

Behoeftes

Het herkennen en benoemen van behoeftes bleek een stuk lastiger dan het herkennen en benoemen van gevoelens. Bij de eerste levensbehoeftes konden de kinderen zich wel een beeld vormen. Wat heb je nodig om te overleven? Een leuk gesprek ontstond daarbij over de behoefte aan *liefde* en aan *leren*. Heb je deze nodig om te overleven? De kinderen kwamen tot de conclusie dat je beide nodig hebt in het begin van je leven (leren kruipen, lopen, spreken en liefde van je ouders die je verzorgen als je dat zelf nog niet kunt).

Met behulp van de behoeftekaartjes van het Grokspel, ontstond een rijker beeld van de behoeftes die een mens kan hebben (hierbij moet ik vermelden dat ik de kaartjes als geselecteerd had en de moeilijkste eruit had gehaald). De kinderen deden een spel waarbij ze de behoefte van de ander a.d.h.v. een omschrijving moesten raadden. Ook dit spel was een groot succes. Het behandelen van het verschil tussen een behoefte en een strategie heb ik weg gelaten, omdat het zo al moeilijk genoeg was. Ze begrepen wel dat je als 'giraf' vraagt naar de behoeftes van een ander en als 'jakhals' (alleen) uitgaat van je eigen behoeftes. Het vraagt denk ik geen toelichting dat dit onderdeel meer tijd in de lessen nam dan gepland.

Oplossingen

Tijdens het uitspelen van situaties op de 'jakhals'- en 'giraffenmanier' werd heel mooi zichtbaar dat een conflict verergert als je als 'jakhals' blijft reageren, daartegenover is het snel opgelost als je je als 'giraf' opstelt. In deze rollenspellen was het de bedoeling dat de kinderen alle stappen van GC lieten zien in een vooraf vastgestelde situatie. Dit was nog erg moeilijk voor ze. Door de stappen steeds één voor één voor te zeggen, konden ze deze beter toe passen in het spel.

Strategieën

Aan de strategieën ben ik (nog) niet toegekomen, omdat de voorgaande onderdelen meer tijd namen.

In het algemeen kan ik zeggen dat één les per week en per thema te weinig was om te doen wat ik had voorbereid. Vaak gebruikte ik twee lessen, voor één thema.

§ 4.2.2 Gebruikte materialen

Met name aan het *Grokspel* heb ik veel gehad. Door de vele verschillende spelen die je ermee kunt doen, biedt het veel mogelijkheden. Het was ook een welkome afwisseling naast het klassikale, verbale gedeelte van de les en een leuke samenwerkingsopdracht.

Ook de voorbeelden van de giraf en de jakhals spraken zeer tot de verbeelding. Ik kan me voorstellen dat handpoppen of oortjes van de dieren, de kinderen zich nog meer laten inleven.

Vooraf met het beeldende gedeelte bereikte ik de kinderen dus.

De foto's met gevoelens uit de *training Spelend leren, leren spelen* zorgden ook voor een leuke en goede (maar korte) opdracht. De kinderen moesten in groepjes de gevoelens bij de foto's benoemen. Hieruit bleek dat vooral de 'gesloten' gevoelens lastig te herkennen waren en dat het in zo'n geval dus goed is te vragen hoe iemand zich voelt.

Zelf had ik bedacht een boekje te maken met losse bladen. Op ieder blad werd een thema of stap behandeld van GC. Op deze manier hadden de kinderen iedere les even tijd om (zelfstandig of samen) te werken en kon ik zien wat ze teruggaven over de lessen.

Het boek *Levenverrijkend onderwijs* (Rosenberg, 2009) was vooral voor mezelf een ondersteuning, vanwege de lijstjes met gevoelens en behoeftes.

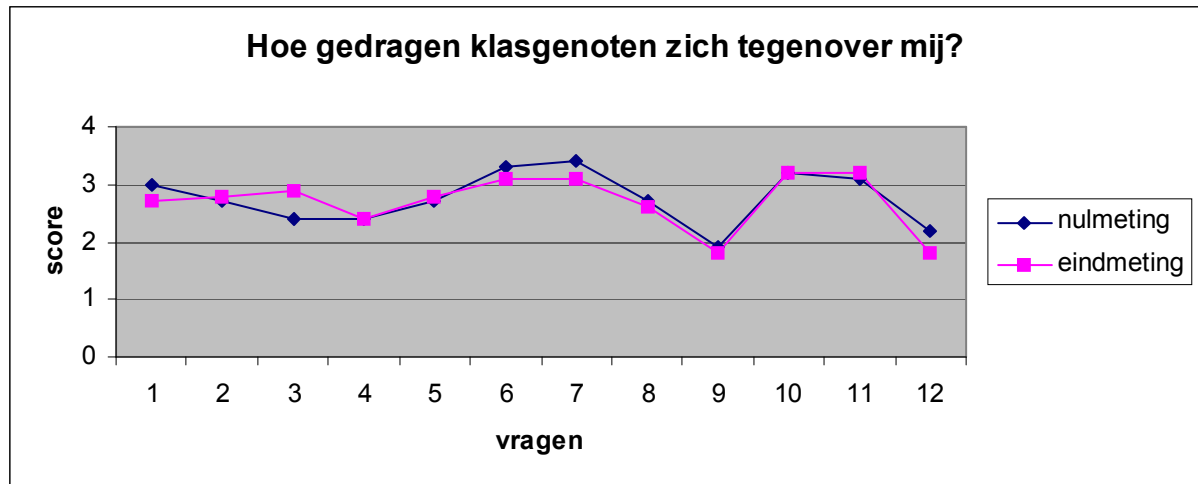
De werkbladen van de *training Geweldloos en Weerbaar Communiseren* heb ik (nog) niet gebruikt, omdat ik daar geen tijd meer voor had.

§ 4.3 Eindmeting

Hieronder de uitgewerkte gegevens van de eindmeting, na de periode van zes weken waarin de lessen in GC uitgevoerd werden. Voor de overzichtelijkheid zijn de uitkomsten afgerond, waardoor de verschillen in de grafieken soms nauwelijks zichtbaar zijn.

§ 4.3.1 Uitkomsten schaalvragen eindmeting

Grafiek 2a



Gezien de uitkomsten bij de nulmeting in Grafiek 1a, heb ik gezegd dat het mooi zou zijn als de scores van vraag 2, 3, 4, 5 en 8 omhoog zouden zijn gegaan bij de eindmeting. Dit zijn de scores die vallen in het gebied tussen *soms* (score 2) en *vaak* (score 3). De scores van vraag 9 en 12 zouden juist naar beneden moeten gaan.

Zoals hierboven te zien, zijn de scores van vraag 2 (+ 0,1), vraag 3 (+ 0,5) en vraag 5 (+ 0,1) omhoog gegaan. De score van vraag 4 is gelijk gebleven. En de scores van vraag 9 (- 0,1) en vraag 12 (- 0,4) zijn, zoals gewenst, gedaald. Dit is positief. Echter, er zijn ook vier scores gedaald en dat is minder positief.

Uitkomsten Grafiek 2a samengevat:

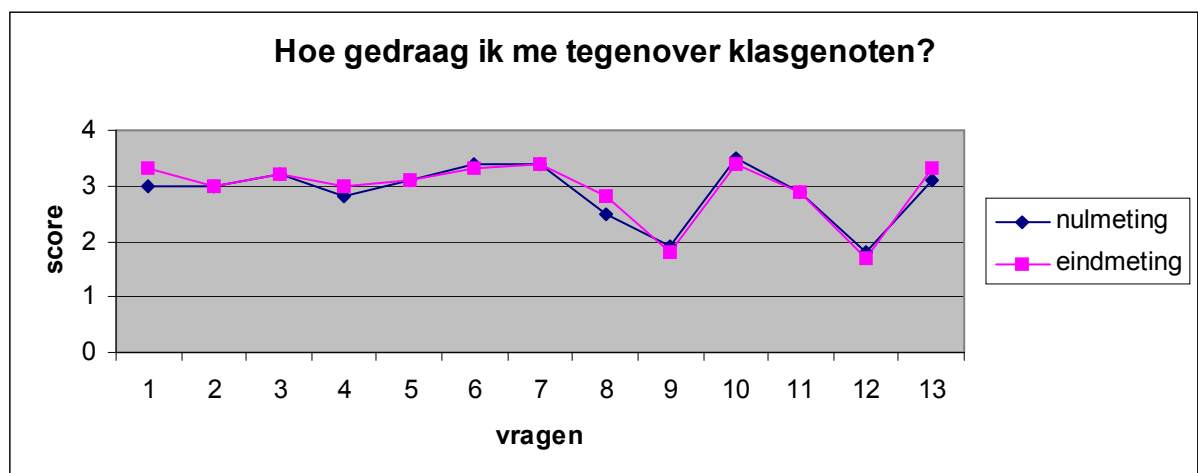
6 van de 12 antwoorden zijn ten positieve veranderd

2 van de 12 antwoorden zijn gelijk gebleven

4 van de 12 antwoorden zijn negatief veranderd

Al met al zou je kunnen zeggen dat het stukje waar ik aan wilde werken, een klein succes geboekt heeft.

Grafiek 2b



Gezien de uitkomsten bij de nulmeting in Grafiek 1b, heb ik gezegd dat het mooi zou zijn als de scores van vraag 4 en 8 omhoog zouden zijn gegaan bij de eindmeting. De scores van vraag 9 en 12 zouden juist naar beneden moeten zijn gegaan.

Zoals hierboven te zien, zijn de scores van vraag 4 (+ 0,2) en vraag 8 (+ 0,3) omhoog gegaan. En de scores van vraag 9 (- 0,1) en vraag 12 (- 0,1) zijn, zoals gewenst, gedaald. Dit is positief. Echter, er zijn ook twee scores gedaald en dat is minder positief.

Uitkomsten Grafiek 2b samengevat:

6 van de 13 antwoorden zijn ten positieve veranderd

5 van de 13 antwoorden zijn gelijk gebleven

2 van de 13 antwoorden zijn negatief veranderd

Het stuk waar ik aan wilde werken is ten positieve veranderd.

§ 4.3.2 Analyse schaalvragen eindmeting

Hier volgt een analyse van de uitslag van de schaalvragen bij de eindmeting.

Hoe gedragen klasgenoten zich tegenover mij?

Verbeterde score	Score gelijk gebleven	Verslechterde score
2. Anderen overleggen met mij 3. Anderen luisteren naar mij 5. Anderen begrijpen mij 9. Anderen maken ruzie met mij 11. Anderen durven "Nee" tegen mij te zeggen 12. Anderen hebben kritiek op mij	4. Anderen stellen mij vragen 10. Anderen maken het goed met mij	1. Anderen helpen mij 6. Anderen hebben plezier met mij 7. Anderen spelen met mij 8. Anderen werken met mij
Totaal: 6	Totaal: 2	Totaal: 4

Het belangrijkste bij GC is je opstellen als 'giraf' en proberen je in te leven in de ander en vragen te stellen. Een open en belangstellende houding dus. De eerste stap van het communicatiemodel van GC is waarnemen. Kijkende naar de vragen van de verbeterde score, kan ik zeggen dat door het aannemen van de giraffenhouding en het waarnemen deze uitkomsten verbeterd zijn.

De achteruitgang van de eerste twee antwoorden van de verslechterde score (vraag 1 en 6), zou ik kunnen verklaren door de verandering van de tafelopstelling. Ten tijde van de nulmeting zaten de kinderen in tafelgroepen en was er veel mogelijkheid tot overleg en samenwerken. Nu zitten de kinderen twee aan twee. Een opstelling die minder mogelijkheden biedt tot samenwerken.

Van de laatste twee vragen (vraag 7 en 8) kan ik niet verklaren waarom de uitslag negatiever is dan bij de nulmeting. De oefenfase was zo kort dat de verschillen ook op toeval kunnen berusten.

Hoe gedraag ik me tegenover klasgenoten?

Verbeterde score	Score gelijk gebleven	Verslechterde score
1. Ik help anderen 4. Ik stel anderen vragen 8. Ik werk met anderen 9. Ik maak ruzie met anderen 12. Ik heb kritiek op anderen 13. Ik voel me prettig in de klas	2. Ik overleg met anderen 3. Ik luister naar anderen 5. Ik begrijp anderen 7. Ik speel met anderen 11. Ik durf "Nee" tegen anderen te zeggen	6. Ik heb plezier met anderen 10. Ik maak het goed met anderen
Totaal: 6	Totaal: 5	Totaal: 2

Ook hier valt de verbetering weer te verklaren vanuit GC. Opvallend is echter ook, dat hier het samenwerken en helpen in score verbeterd is, i.t.t. de vorige tabel, waar het juist verslechterd is. De kinderen hebben blijkbaar het idee dat ze zélf meer samenwerken, maar dat ánderen minder met hen samenwerken.

Ik vind het zelf heel belangrijk dat de kinderen zich prettig voelen in de klas. Dat is uiteindelijk de reden waarom ik GC doe. Het is dus heel fijn dat dit ook terug te zien is in de scores van de eindmeting!

Over de vragen van de verslechterde score kan ik weinig uitleg geven. In het algemeen valt op, evenals bij de nulmeting, dat de kinderen hun eigen gedrag tegenover klasgenoten positiever beoordelen, dan andersom. Het plezier met anderen is gedaald. Dat bleek ook in de vorige tabel. Het goedmaken met anderen heeft ook een slechtere score, maar dit zou te verklaren zijn uit het feit dat er minder ruzie wordt gemaakt. Een logische kinderlijke redenering is: als er geen ruzie is, hoef je het ook niet goed te maken. Dit hebben de kinderen ook zo uitgesproken in het eindgesprek.

§ 4.3.3 Subjectieve en objectieve observatie

Subjectieve observatie

Iedere les deed ik een korte terugblik en een vooruitblik naar de volgende stap. Voor de kinderen waren de lessen helder. Dat kon ik uit die terugblik en weergave op papier opmaken. Ze waren enthousiast en betrokken. Het weergeven van de inhoud van de lessen, het noemen van voorbeelden, de verwerking op papier, het uitspelen van rollenspel en de Grokspelletjes zijn allemaal geslaagd. Ik heb nog geen momenten gezien waarin kinderen spontaan GC gebruikten. De kinderen zelf hebben dit op school ook niet bij elkaar waargenomen, bleek uit het eindgesprek. Ze vonden het echter waardevol om er mee bezig te zijn en wilden er nog wel mee door gaan. Een aantal kinderen gaf aan GC thuis al wel gebruikt te hebben, m.n. bij ruzies met broertjes en zusjes. Vooral het vragen naar motieven van de ander en het aannemen van een 'giraffenhouding' hadden ze gebruikt. De kinderen gaven daarnaast aan weinig ruzie te hebben binnen de klas. Er waren weinig situaties geweest waarin ze GC hadden kunnen toepassen.

Naar mijn idee zijn die situaties er wel geweest. De definitie van een conflict is relatief. Je kunt ook onaardige dingen zeggen of een dominante rol hebben zonder dat er meteen een ruzie uit voortkomt. De kinderen kunnen nog leren wakker te zijn in situaties en het moment waarop ze GC kunnen toepassen.

Objectieve observatie

Hier zal ik een exacte weergave geven van een situatie tijdens het eindgesprek in de klas, dat gefilmd is. Ik vroeg naar ervaringen waarin GC al gebruikt was of gebruikt had kunnen worden. Janne vertelde over de handenarbeidles:

“Ik had een pinguïn en een iglo gemaakt en toen zaten Midas en nog een paar jongens te stoeien. Toen zei ik: “Pas op!”. En toen duwde Midas mij ineens, en ging het deurtje eraf”.

Leerkracht: “Heb je GC gebruikt?”

Janne: “Nee, ik heb er ook niet echt aan gedacht, maar ik vond het wel heel erg stom. Ik had er best lang aan gewerkt en als je het nu gaat verven zie je de scheur nog steeds. Ik was best boos”.

Lk: “Je zegt nu eigenlijk, dat je GC wel had kunnen gebruiken in deze situatie?”

Janne: “Ja”.

Lk: “Wat had je dan kunnen doen?”

*Janne: “Vragen aan Midas waarom hij dat deed. Maar Midas zei gelijk: “Dat deed ik niet”. Ik zei toen weer: “Jawel!” Dus eigenlijk waren we toen aan het jakhalzen”.
(M bevestigt)*

Lk: “Dat is het begin, dat je je daar bewust van bent”.

Janne: “Het is gek om te vragen, als iets heel moois stuk is gegaan”.

Midas: “Ik werd geduwd, dus het was niet mijn schuld”.

Janne: “Toch vind ik dat het jouw schuld is”.

Frank: “Oh, dat is een oordeel!”

*Lk: “Een voorbeeld van hoe je het op zou kunnen lossen met GC.
Je had dus kunnen vragen waarom Midas het deed. Dan had Midas gezegd dat hij geduwd werd (stap 1).
Dan kon jij zeggen dat je het heel vervelend vond en er verdrietig of boos van werd. Midas kon ook zeggen dat hij het heel vervelend vond en zich schuldig voelde, en dat het niet de bedoeling was om iets kapot te maken. Dan heb je beide je gevoel uitgesproken (stap 2).
Dan zeg je wat je graag zou willen. Bijvoorbeeld dat de iglo weer heel wordt. Midas zou kunnen zeggen dat hij wil helpen, omdat hij het ook vervelend vindt (stap 3). En dan heb je de oplossing ook al (stap 4)”.*

Uit dit gesprek blijkt dat de kinderen kunnen zien wanneer ze een ‘giraffe- of jakhalshouding’ aannemen. Het blijkt ook nog te moeilijk om alle stappen van GC toe

te passen. Het vragen stellen en uit het oordeel blijven hoort bij de eerste stap. Leuk dat een ander kind opmerkt dat er een oordeel uitgesproken wordt. Het uiten van het gevoel ("Ik was best boos") gebeurt al een beetje in deze situatie. Je merkt dat het Janne nog niet lukt om daar los van te komen. En dat ze zich weinig inleeft in het gevoel van Midas. Hier valt nog winst te behalen met GC.

Hoofdstuk 5. Conclusies en reflectie

§ 5.1 Belangrijkste conclusies

Hier volgen de conclusies van de onderzoeksvragen, voor de kinderen, de leerkracht/ remedial teacher en de R.S. school in de praktijk.

§ 5.1.1 Conclusies onderzoeksvragen

De eerste conclusies, zijn de antwoorden op de subvragen. Daarna volgt een antwoord op de hoofdvraag van het onderzoek.

- *Ben ik in staat de lessen over te dragen conform mijn plan?*
Ja, ik ben in staat de lessen over te dragen conform mijn voorbereiding. Het was wel zoeken naar werkvormen, omdat ik een nieuw, niet bestaand, programma volgde. Uiteindelijk is dit met eigen creativiteit en aanvulling van de kinderen opgelost.
- *Kunnen de kinderen bij navraag de inhoud van de lessen in GC weergeven?*
Ja, heel goed. De kinderen kunnen de stappen van GC verwoorden en heel duidelijk het verschil weergeven tussen een 'jakhalsreactie' en een 'giraffenreactie'.
- *Kunnen de kinderen voorbeelden geven van hoe ze conflicten met GC kunnen oplossen?*
De kinderen kunnen voorbeelden geven van conflicten, waarbij ze GC zouden kunnen gebruiken om het op te lossen. Het toepassen van het hele communicatiemodel (4 stappen) in een voorbeeld lukt nog niet voldoende. De eerste twee stappen: waarnemen, gaat goed. Het uiten van, en vragen naar gevoelens lukt vaak, maar nog niet altijd. Het uitspreken van, en vragen naar behoeften lukt nog onvoldoende. Dit is erg moeilijk en abstract voor de kinderen. Ze gaan snel naar de oplossing (stap 4) en gebruiken hierbij wel weer GC.
- *Kunnen de kinderen opschrijven wat belangrijk is bij GC?*
Ja, met name na een gesprek of terugblik op een vorige les. Het heeft natuurlijk wel enige sturing nodig. Maar de kinderen kwamen met mooie uitspraken of voorbeelden, die ik zelf niet had kunnen bedenken.
- *Kunnen de kinderen een 'giraffen -' of 'jakhalsreactie' in een rollenspel laten zien?*
Ja, zeer goed. het verschil tussen een 'giraffen -' of 'jakhalsreactie' voelen ze feilloos aan. Moeilijk is nog om daarbij ook de stappen van GC te volgen.
- *Zie ik momenten waarin de kinderen spontaan GC gebruiken?*
Nee, ik zie geen momenten waarin de kinderen het communicatiemodel van GC toepassen in de dagelijkse praktijk. Er is wel een bewustzijn gekomen voor het taalgebruik. De kinderen benoemen elkaars reactie met de termen als: 'jakhals' of 'giraf'. Dit gebeurt spontaan, bijvoorbeeld in de pauze. Ik heb

ook een groepje meisjes een 'jakhalzenspel' zien spelen, waarbij zij expres zoveel mogelijk vervelende reacties probeerden te bedenken. Ik wil de nadruk erop leggen dat het een spel was, en dat ze dus bewust met het taalgebruik bezig waren.

- *Zien de kinderen momenten waarin zijzelf of klasgenoten, spontaan GC gebruiken?*
Nee, niet volgens het communicatiemodel. Ze zijn zich wel bewuster van het taalgebruik van zichzelf en de ander en benoemen dit (zie vorige vraag).

Van de laatste twee vragen kan ik concluderen dat de tijd simpelweg te kort was, om het communicatiemodel van GC in de praktijk al te kunnen toepassen. We zijn voornamelijk bezig geweest met oefenvormen en begripsvorming. Hierna volgt het toepassen in de dagelijkse praktijk. En zelfs dat zal stap voor stap gaan, waarbij de onderdelen van het communicatiemodel, steeds meer ingeslepen zullen worden.

Het antwoord op de hoofdvraag:

Wat is het effect op de omgang met conflicten van kinderen, als ik gedurende een periode van 6 weken onderwijs in GC geef?

Ik kan concluderen dat er bewustzijn is ontstaan voor GC. De kinderen hebben geleerd dat je op twee verschillende manieren op een conflict kunt reageren en kunnen dit ook laten zien in een rollenspel. De kinderen kunnen de stappen van GC herkennen en benoemen in de les. Dit was mijn korte termijndoel en die is dus behaald.

§ 5.1.2 Conclusies voor de kinderen

Het is haalbaar om met kinderen in een vierde klas (groep 6) op een Vrije School lessen in GC te doen. De kinderen zijn er enthousiast en gemotiveerd voor en willen er graag mee verder, om het uiteindelijk ook in de praktijk toe te kunnen passen.

§ 5.1.3 Conclusies voor de leerkracht en remedial teacher

Het is haalbaar om met kinderen in de leeftijd van 9/ 10 jaar op een Vrije School lessen in GC te doen. Het vergt creativiteit en inzet om een passend programma te maken, omdat dat niet bestaat. In een klas is GC goed bruikbaar omdat binnen de groep uitgewisseld kan worden over ervaringen en kinderen onderling gesprekjes kunnen voeren en rollenspel kunnen doen. In een rt- situatie zou het ook toepasbaar zijn, zeker in een groepje, waarin verwacht wordt dat kinderen samenwerken. Het ideaal van de grondleggers van GC is dat het breed ingezet wordt. Het mooiste zou zijn als GC in de klas aangezet wordt en in alle andere lessen, inclusief rt, doorgedragen wordt. Individueel zou een remedial teacher in gesprekken over leren met een kind, goed de stappen van GC kunnen gebruiken, om te vragen naar de gevoelens en behoeftes van een kind t.o.v. de leerstof. Zo zou je samen, oplossingsgericht, naar een werkbaar plan kunnen toewerken.

§ 5.1.4 Conclusies voor de Rudolf Steinerschool

Voor de R.S. school, kan ik concluderen dat een lessenserie GC in een vierde klas haalbaar is. De kinderen kunnen de stof begrijpen en verwerken en vinden het interessant. Een volgende leerkracht in klas 4, kan mijn lessenserie zo in de praktijk uitvoeren. Het zou natuurlijk interessanter zijn om te kijken of het programma ook uitgebreid kan worden naar andere klassen/lessen/docenten en uiteindelijk door de hele school gebruikt kan worden.

§ 5.2 Herkenbare uitkomsten

Zoals ik verwachtte, blijkt de tijd van de invoering van GC te kort om al grote veranderingen waar te nemen, op het gebied van de interactie. Het is voor de kinderen nog te moeilijk/ teveel gevraagd de aangeboden vaardigheden in de dagelijkse praktijk toe te passen. Het is dus belangrijk om GC voort te zetten en na een poosje, bijvoorbeeld voor de zomervakantie, een nieuwe meting te doen, om te kijken of de veranderingen dan beter zichtbaar zijn.

Ik verwachtte een betrokken houding van de kinderen en de wil om zich te verbinden en samen te zoeken naar verbetering binnen het klassenklimaat. Dit is ook gebeurd.

Herkenbaar voor mij, is ook dat het team enthousiast was over het invoeren van GC in de klas. Zoals aan het begin van mijn onderzoek te lezen is, was het team op zoek naar een vorm om de sociale vaardigheden van kinderen, de interactie, de omgang met elkaar te verbeteren. Zij zochten daarbij naar handreikingen voor in de praktijk. Ik ben dan ook niet verbaasd dat ik uiteindelijk uit ben gekomen bij een lesvorm, en zoals dat in de Vrije School de intentie is, een vorm die het hele onderwijs en de hele school kan doordringen. De vorm van GC die ik heb toegepast in de onderwijspraktijk, zou ook bruikbaar kunnen zijn op andere Vrije Scholen.

§ 5.3 Terugblik op aanleiding onderzoek en onderzoeksproces

De aanleiding voor dit onderzoek was dat op school regelmatig werd gesproken over 'extreem' opvallend gedrag van kinderen en hoe we daar op school mee om zouden kunnen gaan. De school had geen vastgelegde leerlijn of afspraken hierover. Iedere leerkracht had min of meer zijn eigen programma.

Wel was er de gedeelde antroposofische visie op de ontwikkeling van het kind en het onderwijs. Mijn persoonlijke motief, was dat ik kinderen tegenkwam die niet meegingen in de stroom en dat mijn rugzak als beginnend leerkracht nog niet dermate gevuld was dat ik hier altijd een antwoord op had. Ik was op zoek naar meer duidelijkheid in het schoolbeleid en handreikingen voor de praktijk.

In eerste instantie wilde ik het onderwijs, de leerlijn, de toetsing en registratie van sociale vaardigheden op de Rudolf Steinerschool gaan onderzoeken. Dit bleek erg ambitieus. In de praktijk kwam het er op neer dat ik me gericht heb op het verbeteren van onderwijs in de omgang met elkaar (interactie). De vraag waarmee ik aan de slag ging is:

Wat kan er verbeteren aan het onderwijs in sociale vaardigheden op de Rudolf Steinerschool en hoe kan dit in werking gesteld worden?

Om dit onderzoek te kunnen doen, deed ik in eerst een beroep op mijn collegae. Zij hadden de ervaringen en de vragen hebben die ik nodig had om het onderzoek meer

richting te kunnen geven. Het was niet gemakkelijk alle enquêtes op tijd en ingevuld weer terug te krijgen. Uiteindelijk heb ik mijn conclusies gebaseerd op de input van tweederde van het team.

Uit de theoriestudie heb ik veel waardevolle informatie kunnen halen. Met name de visies en werkwijzen van verschillende vernieuwingscholen, waren inspirerend. Uit dit deel van het onderzoek kon ik ook concluderen dat andere scholen met soortgelijke vragen worstelen en dat uiteindelijk een combinatie van een vakles sociale vaardigheden en een duidelijke visie op de sociaal-emotionele ontwikkeling, die in het hele onderwijs uitgedragen wordt (zoals ook op de Vrije School), het beste uitpakt in de praktijk. Daarom ben ik me gaan verdiepen in methoden en werkwijzen, waarbij ik al snel tot de conclusie kwam dat er een scala aan mogelijkheden is. Uiteindelijk voelde ik het meeste voor GC, omdat je hierover een vakles kunt geven, maar het ook in de communicatie door de hele school, in het hele onderwijs gebruikt kan worden. In de meest ideale situatie zouden kinderen, leerkrachten en ouders allemaal geweldloos met elkaar communiceren. Het ideaal van de grondleggers van GC, dat je als mens probeert je te verbinden met een ander, door een nieuwsgierige open en vredelievende grondhouding spreekt mij erg aan en reikt veel verder dan het onderwijs. Uiteindelijk zijn kinderen de mensen van de toekomst en ik zou het fantastisch vinden als ik ze een beetje van deze grondhouding kan bijbrengen. De start die ik hiermee in de praktijk gemaakt heb, is hopelijk nog maar het begin van een veel groter project.

Omdat GC geen kant-en-klaar lesprogramma had, heb ik zelf lessen ontworpen en uitgevoerd die aansluiten bij de belevingswereld van een vierde klas (groep 6).

Met dit onderzoek wilde ik bewijzen dat het belangrijk is als school na te denken en in gesprek te komen over het onderwijs in sociale vaardigheden. En wilde ik laten zien dat het belangrijk is één lijn te trekken, zodat de communicatie naar buiten toe ook eenduidig kan zijn. Nu kan ik daar aan toevoegen dat je klein moet beginnen en dat de communicatie mét en ónder de kinderen het startpunt is. Daarna komt de interne communicatie en daarna (pas) de externe communicatie. Met dit onderzoek hoop ik de relevantie van dit onderwerp duidelijk te hebben gemaakt en hoop ik dat het volgend schooljaar opgepakt en uitgebreid wordt in de R. S. school.

§ 5.4 Vooruitblik vervolgtraject

Op de lange termijn zou de ideale situatie in mijn klas zijn, dat de kinderen op een positieve manier conflicten oplossen met GC. Zij moeten dan de eerder genoemde korte termijndoelen dan in de dagelijkse praktijk kunnen toepassen. Dat is haalbaar als GC wakker gehouden wordt in het bewustzijn van de kinderen, doordat de leerkrachten(en) daar een actieve rol in aannemen. Ik wil zelf het opgestarte programma in GC tot de zomervakantie voortzetten in deze klas.

Vanaf volgend schooljaar zou GC dan schoolbreed ingevoerd kunnen worden. Ik kan me zo voorstellen dat ik hier een belangrijke rol in zal spelen en de spreekwoordelijke 'kartrekker' wordt. Voor meer kwaliteit en diepgang zou ik me verder willen scholen in GC en een cursus willen volgen.

Vooruitkijkend naar de toekomst in het onderwijs, waarbij inclusie een steeds grotere rol zal gaan innemen, kun je vast inspelen op de verschillende behoeftes van kinderen met GC. Vanaf dit jaar 2010 krijgen scholen in Nederland een zorgplicht ten

opzichte van alle leerlingen die aangemeld worden. Dat betekent niet dat de school alle leerlingen moet aannemen, maar dat ze een passende oplossing moeten vinden voor elk kind. Er zullen steeds meer kinderen in het onderwijs komen met uiteenlopende leer- en ontwikkelingsvragen. En GC kan hierbij een ondersteunend middel zijn.

§ 5.5 Reflectie eigen ontwikkeling

Aan het begin van dit onderzoek, had ik zeer ambitieuze plannen (zie paragraaf 5.3 terugblik op aanleiding onderzoek). Ik wilde het hele systeem rondom onderwijs in sociale vaardigheden veranderen. In het onderzoek ben ik steeds meer gaan versmallen en het verrassende vind ik nu, dat ik GC heb gekozen, waarmee je uiteindelijk toch weer de breedte in kunt. In het begin vond ik het moeilijk mijn plan dat ik voor ogen had los te laten en aan de slag te gaan met subvragen. Ik heb geleerd hoe ik een onderzoek als dit, op kan zetten en een onderzoekende houding kan aannemen t.b.v. de praktijkverbetering. Daarnaast heb ik geleerd op mezelf en mijn ideeën te vertrouwen. Ik heb opnieuw ervaren dat ik een creatieve invulling kan geven aan het leerplan en dat ik in staat ben met de klas te zoeken naar datgene wat juist is op dat moment. Hiermee bedoel ik dat de invulling van de lessen zich ontwikkelde door de praktijkervaringen en de uitwisseling met de kinderen. Tijdens het onderzoeksproces waren er momenten dat ik vastliep en echt niet meer wist hoe ik verder moest. De kritische vragen van anderen konden mij dan verder helpen. Het is belangrijk om open te staan en te luisteren. Je hoeft geen angst te hebben. Een wijze les die ik daarvan geleerd heb. Dit sluit mooi aan bij de grondhouding van GC.

Mijn doel was ook om zelf te leren hoe je geweldloos kunt communiceren. In de praktijk van het lesgeven kwam ik daar echter niet aan toe. Als ik hiermee verder wil, zal ik zelf met wakkerheid voor de klas moeten staan en met bewustzijn mijn eigen communiceren moeten waarnemen en daarop moeten blijven reflecteren. Want ook een leerkracht stelt lang niet altijd vragen en vult wel eens wat in...

Tijdens deze opleiding heb ik kennis gemaakt met oplossingsgericht onderwijs en ben ik steeds meer sympathie gaan voelen voor deze werkwijze. Onbewust ben ik uitgekomen bij een werkwijze voor de verbetering van de communicatie, die mooi aanluit hierbij en wel wat overlappingen hiermee heeft. In de toekomst, in de tijd van inclusief onderwijs, hoop ik met voldoening terug te kunnen kijken op dit onderzoek en te kunnen concluderen dat ik hierdoor een professioneler werkhouding heb kunnen aannemen als leerkracht en remedial teacher, en dat mijn communicatieve vaardigheden zijn verbeterd. Ik zou graag verder gaan met GC en me willen specialiseren op dit gebied, voor mezelf en voor de school. Er zijn cursussen te volgen die betrekking hebben op GC in het werkveld en ik loop hier erg warm voor.

Terugkijkend naar mijn p.o.p. dat ik aan het begin van de opleiding opstelde, kan ik zeggen dat hetgeen ik geleerd heb door dit onderzoek m.n. van toepassing is op:

1. Het interpersoonlijk competent, met als doelen:
Gebruik kunnen maken van passende gesprekstechnieken.
De juiste vragen kunnen stellen om mijn open houding zichtbaar te maken.
Conclusies terug kunnen houden.

2. Het competent in het samenwerken in een team, met als doelen:
In samenspraak met de leerkracht begeleiding in de klas kunnen bieden.
Samen kunnen werken met collegae aan een adequate begeleiding op schoolniveau.

Dit vind ik heel waardevol, omdat de andere, meer vakspecifieke, pedagogische, didactische en organisatorische competenties al veel meer in de modules aan bod zijn gekomen.

Kortom het was een zeer leerzaam, verrassend en vernieuwend onderzoek, dat hopelijk nog veel in beweging gaat zetten in de toekomst.

Literatuurlijst

1. Boeken

Bodegraven, N. van, en Kopmels, T. (2004). Wortels en vleugels, kinderen onderzoeken bestaansvragen. Amsterdam: SWP

Boer, H. de; Van der Wal, E.; Winde, S.; Vos, M. e.a. (2003), Werken aan een positief sociaal emotioneel klimaat, beter omgaan met jezelf en de ander, een onderwijsprogramma sociaal-emotionele vorming voor 4 t/m 12 jarigen. Amersfoort: CPS

Delfos, M. F. (2000), Luister je wel naar mij? Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar. Amsterdam: SWP

Kaniok, E (2005), Sleutels tot het hart, verhalen en parabels uit Oost & West. Rotterdam: Asoka.

Kohnstamm, R. (2002), Kleine ontwikkelingspsychologie deel 2: de schoolleeftijd. Houten/ Diegem: Bohn, Stafleu en Van Loghum.

Kroon, T.M. (1999), Kinderen en... omgaan met waarden en normen. Onderwijsmethode. Hilversum: Kwintessens

Mol, J. (2007), De giraf en de jakhals in ons, over geweldloos communiceren. Amsterdam: SWP

Reenders, R. en Spijker, W. (1996). Spelend leren, leren spelen. Een draaiboek van de training in sociale cognities en sociale vaardigheden. Assen: Van Gorcum & Comp.

Rosenberg, M. B. (2009), Levenverrijkend onderwijs, geweldloze communicatie helpt scholen om prestaties te verhogen, conflicten te verminderen en relaties te verbeteren. Groningen: de Zaak.

St. Mary's primary school and nursery (2005), Handbook, prospectus and annual report to parents, schoolgids.

Verstegen, R. en Lodewijks, H.P.B. (2003 (5), Interactiewijzer, analyse en aanpak van interactieproblemen in professionele opvoedingssituaties. Assen: Koninklijke Van Gorcum

2. Tijdschriftartikelen

Amerongen, C. van (2007). Spiegeluur, reflectie komt schoolkind ten goede. In: *Seizoener*, jaargang 3, 22-25.

Mare, M. de (2007), Een steuntje in de rug. In: *Seizoener*, jaargang 3, 34.

3. Internet

www.cedgroep.nl *Kinderen en... hun sociale talenten, methode voor sociale competentie*, geraadpleegd op 7-12-2009

www.compassievolcommuniceren.nl *informatie en activiteiten over Compassievol Communiceren*, geraadpleegd op 21-03-2010

www.cps.nl *Werken aan een positief sociaal emotioneel klimaat, beter omgaan met jezelf en de ander, een onderwijsprogramma voor sociaal-emotionele vorming*, geraadpleegd op 7-12-2009

www.devreedzameschool.nl *programma van Eduniek dat tot doel heeft het sociale en emotionele klimaat in klas en school te verbeteren*, geraadpleegd op 11-01-2010

www.earthgames.nl *materiaal voor Geweldloos Communiceren, o.a. het Grokspel*, geraadpleegd op 22-03-2010

www.jenaplan.nl *over Jenaplanonderwijs*, geraadpleegd op 18-01-2010

www.justinemol.nl *activiteiten en informatie over Geweldloos Communiceren*, geraadpleegd op 7-12-2009

www.kiddo.net *over Reggio Emilia*, geraadpleegd op 11-01-2010

www.leraar24.nl *filmpje over de training Weerbaar en Geweldloos Communiceren*, geraadpleegd op 21-03-2010

www.montessori.nl *over Montessorionderwijs*, geraadpleegd op 18-01-2010

www.pedagogieontwikkeling.nl *over Reggio Emilia*, geraadpleegd op 11-01-2010

www.sociaalemotioneel.nl *algemene informatie over de sociaal emotionele ontwikkeling*, geraadpleegd op 7-12-2009

www.sociogram.nl *voor het aanmaken van een sociogram van je eigen klas*, geraadpleegd op 22-03-2010

www.trainersgroep-weerbaarheid.nl *over de training Weerbaar en Geweldloos Communiceren*, geraadpleegd op 21-03-2010

www.waarden.org *schema van Kohlberg over de N+1 benadering*, geraadpleegd op 18-01-2010

www.wortelsenvleugels.nl *methodisch materiaal voor de ontwikkeling van het moreel besef van leerlingen in het basisonderwijs*, geraadpleegd op 7-12-2009

4. Personen

Kors, S. Christelijke Jenaplanschool Het Noorderlicht, Eemnes, december 2010

Kuiper, M. Tweede Montessorischool, Huizen, december 2010

Mare, M. de, Vrije School Michaël, Bussum, december 2010

Meijer, S. Katholieke basisschool St. Mary's, Crewe, Engeland, december 2010

Bijlagen

Bijlage 1. De morele ontwikkeling in zes fasen, Kohlberg

0 PREMORALITEIT
Goed is wat plezierig is. Wat pijn doet, of angst inboezemt, is slecht. Er is bij het kind in de eerste levensjaren nog geen ethisch besef. Het kan zelf nog geen onderscheid maken tussen 'goed' en 'slecht'.
I PRECONVENTIONEEL NIVEAU
1) Het kind is geheel en al op de externe autoriteit gericht. Iets is vanzelfsprekend goed omdat een autoriteit (moeder, vader) dat zegt. Alles waar straf op staat, is slecht: 'Ik zorg dat ze niet boos op mij worden'. Zekerheidshalve wordt het gedrag van de autoriteit geïmiteerd, - althans, zolang de autoriteit in de buurt is. 2) Ten opzichte van anderen wordt een weegschaalmodel gehanteerd. 'Ik doe iets voor een ander, omdat die ander (dan) iets voor mij doet. Als jij niet lief bent voor mij, dan ben ik niet lief voor jou'. Wat het eigenbelang van het kind niet direct dient, zal het ook niet doen. Het eigenbelang gaat voor.
II CONVENTIONEEL NIVEAU
3) Goed is wat de anderen goed vinden. 'Wat men van mij verwacht, dat wil ik doen. Ik kijk eerst naar de anderen, voor ik zelf een besluit neem'. Met eventuele negatieve gevolgen wordt weinig of geen rekening gehouden: 'Iedereen doet het immers? Ik wil niet anders zijn dan de anderen'. 4) Goed is wat de eigen groep normaal vindt. 'Ik laat mijn doen en laten bepalen door de meerderheid. De gangbare groepsnorm wens ik niet te overtreden, anders wordt het leven verwarrend en moeilijk. Ik sluit mij aan bij de mening van mijn groep'.
III POSTCONVENTIONEEL NIVEAU
5) Goed is wat in overleg is overeengekomen. 'Afspraken moeten gerespecteerd worden. Iets is goed, als in principe iedereen op die manier zou handelen. Het doel heiligt niet alle middelen. Respect voor anderen is belangrijk. Ik ga voor de rechten van de mens. Mensen mogen elkaar niet misbruiken. Wat 'men' normaal vindt behoeft ik nog niet normaal te vinden! Ik heb eventueel het recht om zélf te bepalen hoe ik in deze situatie handel'. 6) Iets is goed omdat het niet tegen de eigen principes ingaat. 'Mijn persoonlijke geweten weegt het zwaarst en geeft de doorslag. Ik ga voor de rechten van het individu. Voor de wereld waarin ik leef draag ik een directe verantwoordelijkheid. Ik zal wat slecht is openlijk afkeuren. Zelfs al is niemand het met mij eens. Hier sta ik, ik kan niet anders'. (www.waarden.org)

Bijlage 2. Vrije School Michaël te Bussum

In een interview met collega Marja de Mare, die lang op de Vrije School in Bussum gewerkt heeft, verzamel ik informatie over het Spiegeluur.

Op de Vrije School Michaël in Bussum is men in 2005 met een wekelijks Spiegeluur begonnen. Een speciaal uur met de klas waarin sociaal gedrag aandacht krijgt. Een vakles sociale vaardigheden, zou je het kunnen noemen. Voor de lessen wordt niet één methode gevolgd, maar worden meerdere bronnen gebruikt en de lessen worden opgehangen aan de thema's van de jaarfeesten die op de Vrije School gevierd worden. Zo is er in de Michaëlstijd bijvoorbeeld het thema zelfbeleving en rond de kersttijd het thema zorg voor de medemens. Er worden methodes gebruikt ter inspiratie en er wordt ondersteunend materiaal gebruikt, zoals knuffelkaartjes, kwaliteitenkaartjes of eigenwijsjes.

Marja de Mare heeft samen met een collega het initiatief heeft genomen om dit uur sociale vaardigheden schoolbreed in te voeren, op een manier die bij de Vrije School past. Ze vertelt over de opbouw van het Spiegeluur door de leerjaren heen.

In de 1^e klas werd gestart met gewoontevorming, spelen, verhalen en poppenspel. Alle situaties die aan bod komen, zijn direct aan het dagelijks leven op school verbonden.

Vanaf de 2^e klas worden er (methode) lessen gegeven. De methode 'Kinderen en omgaan met waarden en normen' (Kroon, 1999) en het boek 'Wortels en vleugels, kinderen onderzoeken bestaansvragen' (Van Bodegraven en Kopmels, 2004) worden hierbij gebruikt. De methode bestaat uit thema's die min of meer aansluiten bij de thema's van de jaarfeesten op de Vrije School.

Thema's en jaarfeesten

Zelfbeleving: ik ben ik	Michaëlsfeest
Zorg voor de medemens	Sint Maarten en Advent
Zorg voor wat een ander toekomt	Driekoningen
Welke rol speel je?	Carnaval
Welk masker draag je?	
Zorg voor de omgeving:	(Palm)pasen
Omgaan met natuur en milieu	
Deugden van wilskracht:	Pinksteren en Sint Jan
doorzetten, ijver, ordelijkheid, geduld en moed	

Marja en haar collega zochten passende verhalen bij de thema's en ideeën en oefeningen die in het thema pasten, zodat er nu pakketjes van min of meer kant-en-klare lessen liggen.

De leerlingen houden een schriftje bij over de lessen. Daarin staan bijvoorbeeld vragen als: Wat kun je goed? Waar houd je van?

Dit geeft ook weer stof voor een klassengesprek.

Ook werkte Marja met 'de gouden knoop' en 'de praatstoel'. Het kind dat die dag de gouden knoop in zijn bezit had, mocht de hele dag complimentjes uitdelen. Aan het eind van de dag werd geraden wie de gouden knoop had. Als je op de praatstoel mocht zitten, mocht je over jezelf vertellen, waarbij de klas vragen kon stellen. Zo stond er steeds een kind even alleen in de schijnwerpers.

Bijlage 3. Jenaplan

”Een Jenaplanschool is een gemeenschap die kinderen, leraren en ouders omvat. Leraren zijn er professionele opvoeders. Ouders hebben een deel van de opvoeding van hun kinderen aan de school overgedragen, maar ze spelen in het onderwijs op allerlei niveaus een belangrijke rol. Het onderwijs in de school is gericht op de opvoeding van kinderen en omvat daarom veel meer dan het aanleren van schoolse kennis en vaardigheden als lezen, schrijven en rekenen. Kinderen leren in een Jenaplanschool veel. Ze doen dat door deel te nemen aan de zgn. basisactiviteiten, spreken, spelen, werken en vieren.

Leren leven met verschillen

”Mensen zijn verschillend en dat is maar goed ook. Dan kun je van elkaar leren - mensen van verschillende leeftijd en levenservaring, verschillende rassen en culturen, mannen en vrouwen, verschillende levensbeschouwelijke achtergronden enz. In een Jenaplanschool komen grote verschillen in eigenschappen, achtergronden en capaciteiten voor. Het is onrechtvaardig om die te negeren. Dat gaat ten koste van allen die andere dan gemiddelde mogelijkheden hebben, van zwakkeren die recht hebben op extra hulp en bescherming. Van kinderen die zich in een langzamer tempo ontwikkelen of van kinderen die meer aankunnen dan hun leeftijdsgenoten. Omdat kinderen zo veel van elkaar verschillen kunnen ze veel van elkaar leren. Om die reden worden ze in stamgroepen geplaatst die bestaan uit kinderen van verschillende leeftijden, zoals dat ook in een gezin het geval is. Elke stamgroep heeft een groepsruimte, een zo huiselijk mogelijke omgeving, die samen met de kinderen ingericht is en beheerd wordt. Zo leren ze verantwoordelijk te zijn voor de ruimte, hun ruimte.

Respect voor anderen

Kinderen wordt in een Jenaplanschool geleerd op een rechtvaardige en vreedzame manier met verschillen te leren omgaan. Respect voor anderen en eerbied voor het leven zijn belangrijke waarden in een Jenaplanschool. Een gevolg van het formeren van stamgroepen is dat de positie van kinderen na elk jaar veranderd: een jongste wordt middelste, een middelste wordt oudste, enz. Daardoor doen de kinderen belangrijke sociale ervaringen op. In dit opzicht zelfs meer dan in een gezin mogelijk is. De groepsleid(st)er helpt de kinderen bij dit ingewikkelde leerproces”.

De basisprincipes van Jenaplanonderwijs

- Elk mens is uniek; zo is er maar één. Daarom heeft ieder kind en elke volwassene een onvervangbare waarde.
- Elk mens heeft het recht een eigen identiteit te ontwikkelen. Deze wordt zoveel mogelijk gekenmerkt door: zelfstandigheid, kritisch bewustzijn, creativiteit en gerichtheid op sociale rechtvaardigheid. Daarbij mogen ras, nationaliteit, geslacht, seksuele gerichtheid, sociaal milieu religie, levensbeschouwing of handicap geen verschil uitmaken.
- Elk mens heeft voor het ontwikkelen van een eigen identiteit persoonlijke relaties nodig: met andere mensen; met de zintuiglijke waarneembare werkelijkheid van natuur en cultuur; met de niet zintuiglijk waarneembare werkelijkheid.
- Elk mens wordt steeds als totale persoon erkend en waar mogelijk ook zo benaderd en aangesproken

- Elk mens wordt als een cultuurdrager en - vernieuwer erkend en waar mogelijk ook zo benaderd en aangesproken.
- Mensen moeten werken aan een samenleving die ieders unieke en onvervangbare waarde respecteert.
- Mensen moeten werken aan een samenleving die ruimte en stimulansen biedt voor ieders identiteitsontwikkeling.
- Mensen moeten werken aan een samenleving waarin rechtvaardig, vreedzaam en constructief met verschillen en veranderingen wordt omgegaan.
- Mensen moeten werken aan een samenleving die respectvol en zorgvuldig aarde en wereldruimte beheert.
- Mensen moeten werken aan een samenleving die de natuurlijke en culturele hulpbronnen in verantwoordelijkheid voor toekomstige generaties gebruikt.
- De school is een relatief autonome coöperatieve organisatie van betrokkenen. Ze wordt door de maatschappij beïnvloed en heeft er zelf ook invloed op.
- In de school hebben de volwassenen de taak de voorgaande uitspraken over mens en samenleving tot (ped)agogisch uitgangspunt voor hun handelen te maken.
- In de school wordt de leerstof zowel ontleend aan de leef- en belevingswereld van de kinderen als aan de cultuurgoederen die in de maatschappij als belangrijke middelen worden beschouwd voor de hier geschetste ontwikkeling van persoon en samenleving.
- In de school wordt het onderwijs uitgevoerd in pedagogische situaties en met pedagogische middelen.
- In de school wordt het onderwijs vorm gegeven door een ritmische afwisseling van de basisactiviteiten gesprek, spel, werk en viering.
- In de school vindt overwegend heterogene groepering van kinderen plaats, naar leeftijd en ontwikkelingsniveau, om het leren van en zorgen voor elkaar te stimuleren.
- In de school worden zelfstandig spelen en leren afgewisseld en aangevuld door gestuurd en begeleid leren. Dit laatste is expliciet gericht op niveauverhoging. In dit alles speelt het initiatief van de kinderen een belangrijke rol.
- In de school neemt wereldoriëntatie een centrale plaats in met als basis ervaren, ontdekken en onderzoeken.
- In de school vinden gedrags- en prestatiebeoordeling van een kind zoveel mogelijk plaats vanuit de eigen ontwikkelingsgeschiedenis van dat kind en in samenspraak met hem.
- In de school worden verandering en verbeteringen gezien als een nooit eindigend proces. Dit proces wordt gestuurd door een consequente wisselwerking tussen doen en denken.

Hoe werkt Jenaplan aan de sociaal-emotionele ontwikkeling?

"Het gaat hier niet om een bepaald vak, ook niet om een gebied dat met behulp van kleine stapjes beheerst kan worden. Het schoolleven zelf omvat voldoende situaties waarin een kind zicht ook in sociaal-emotioneel opzicht kan ontwikkelen. Er zijn activiteiten die zich daarvoor in het bijzonder lenen. Kinderen leren hier aan elkaar". (www.jenaplan.nl)

Praktijkervaring

Medestudent Sabine Kors werkt op CBS Het noorderlicht in Eemnes. Dit is een Christelijke Jenaplanschool. De visie van de school op ontwikkeling van het kind ziet er als volgt uit: 'vanuit een positief Christelijke visie op mens en maatschappij, willen wij de kinderen leren betekenis te geven aan hun omgang met anderen en de wereld waarin zij leven. Wij willen komen tot een harmonieuze vorming en ontplooiing van kinderen. Hen opvoeden tot mensen, die zich betrokken voelen bij en zich verantwoordelijk voelen voor de schepping. Vanuit de verhalen uit de bijbel proberen wij een link te leggen naar het dagelijkse leven. We gebruiken hiervoor de godsdienst methode 'Trefwoord'. Door met de kinderen hierover te praten en na te denken, willen wij hen leren onderscheid te maken tussen zinvol en zinloos, waar en onwaar, recht en onrecht'.

Sabine voegt hier zelf aan toe: "Ik vind dat iedere leerling moet leren hoe je samen kunt werken en leren. Dat je rekening met elkaar leert houden en kunt inzien dat niet iedereen hetzelfde is, maar je elkaars sterke kanten moet gebruiken".

Op CBS Het Noorderlicht wordt wekelijks aandacht besteed aan sociale vaardigheden m.b.v. de methode 'Trefwoord' (godsdienstonderwijs). Deze methode behandelt verschillende thema's waarin ook het sociaal emotionele stuk naar voren komt. Iedere maandag heeft de school een weekopening, waarin vaak een onderwerp zoals koppig zijn/ wie is de baas, centraal staat. Verder gaat de leerkracht nog in op de sociale situaties en conflicten die zich voordoen in de klas.

Met individuele leerlingen die dit nodig hebben voert Sabine soms extra gesprekjes. Bijvoorbeeld de leerlingen met ADHD en Dysfatie. Zij legt hen uit hoe je dingen moet aanpakken of waarom iets is mis gegaan als ze het zelf niet weten.

Voor de registratie wordt er twee keer per jaar een lijst met sociaal-emotionele kenmerken/vaardigheden ingevuld om de kinderen in de gaten te houden. Voor leerlingen die uitvallen, wordt er ook nog een individuele lijst ingevuld.

Als de leerkrachten vinden dat een kind op dit gebied veel moeilijkheden ondervindt gaan zij hier met ouders over in gesprek. Soms raden ze een SOVA training of een andere soort van therapie aan. Het kind kan dan baat hebben bij gerichte begeleiding, hulp bij gedrag en oefenen van sociale vaardigheden zoals delen, vriendjes maken etc.

Dit betreft bijvoorbeeld leerlingen met ADHD, leerlingen die veel impulsief gedrag vertonen en moeilijk kunnen samenspelen, leerlingen die het moeilijk vinden om voor zichzelf op te komen of leerlingen die niet weten hoe ze dit moeten doen en snel agressief reageren.

Sabine vindt het jammer dat ze geen methode hebben voor de sociaal-emotionele ontwikkeling op school. Zij heeft op een andere school ervaring opgedaan met 'De Vreedzame School' en vond het heel goed werken dat de sociaal-emotionele ontwikkeling wekelijks op het programma stond. Het was ook prettig dat daar SOVA training werd aangeboden op school.

Bijlage 4. Montessori

“Montessorionderwijs is een onderwijsmethode, die aan het kind de mogelijkheid biedt om zich zoveel mogelijk in zijn eigen tempo, gebruik makend van eigen kunnen te ontwikkelen. Het is gebaseerd op een soepel evenwicht tussen vrijheid en een systeem van vaste regels, samengevat als “vrijheid in gebondenheid”. Centraal in de ideeën over de begeleiding van kinderen naar de volwassenheid staat datgene wat het kind zélf behoeft. De meest geciteerde uitspraak van Maria Montessori is niet voor niets “Help mij het zelf te doen”.

De methode vereist een deskundige leidster en een stimulerende omgeving met zorgvuldig samengestelde leermiddelen.

Juist door de grote mate van individuele begeleiding biedt de Montessorimethode ieder kind goede mogelijkheden. Zo zal het rustige, stille, teruggetrokken kind een andere benadering nodig hebben dan zijn meer beweeglijke groepsgeenoot. En het kind dat zich moeilijk kan concentreren zal begeleiding moeten krijgen, die gericht is op verbetering van zijn werkhouding. Je kunt dus zeggen, dat Montessorionderwijs voor ieder kind zoekt naar de manier waarop het op school het best gedijt. Belangrijk is wel dat de opvoedingsideeën van de ouders en die van de school parallel lopen. De omgeving waarin kinderen dagelijks verkeren, is in de visie van Montessori bepalend voor hun ontwikkeling. Kinderen ontwikkelen zich in een voortdurende wisselwerking met hun omgeving. Maria Montessori creëerde een "voorbereide omgeving" om het kind te helpen bij zijn zelfontwikkeling en persoonlijkheidsvorming. Essentieel is dat de leeromgeving is afgestemd op de specifieke behoeften van kinderen in een bepaalde ontwikkelingsfase. De omgeving moet de kinderen prikkelen tot activiteit. Zij moeten er mogelijkheden vinden intensief bezig te zijn en er hun creativiteit en levenslust kunnen ontwikkelen. Wanneer kinderen aldus de gelegenheid krijgen hun energie te gebruiken voor het bevredigen van hun behoeften, hoeven zij zich niet meer “opvallend” te gedragen. De school moet kinderen hulp bieden bij hun concentratie”.

Hoe staat het met de sociale ontwikkeling in het Montessori onderwijs?

“Juist doordat er in een groep kinderen van verschillende leeftijden bij elkaar zijn, kunnen de ouderen de jongeren helpen en leren de jongeren hulp te vragen aan de ouderen. Je bent niet altijd de oudste of jongste in de groep, je bent niet altijd de domste of knapste. Er is dus minder kans op het ontstaan van meerder- of minderwaardigheidsgevoelens.

Je leert echt rekening houden met elkaar. Zo'n “family- group” is veel natuurlijker dan de uniforme situatie van het jaarklassensysteem. Ook veel van de leermiddelen nodigen uit tot - en vereisen dikwijls - samenwerking. Zo zijn er bijvoorbeeld van een bepaald soort materiaal maar één of twee stuks in het lokaal aanwezig, zodat je ook leert wachten.

Hoewel kinderen natuurlijk vrij zijn om alleen te werken, zullen ze door sfeer, materiaal en de leeftijdsopbouw in de groep ervaren, dat het plezierig is om samen te werken en je sociaal te gedragen.

Net als in iedere andere groep, worden er in een Montessorigroep allerlei activiteiten ondernomen die de saamhorigheid stimuleren; samen zingen, samen een tentoonstelling inrichten, samen melk drinken, samen naar een verhaal luisteren... zijn daar goede voorbeelden van. (www.montessori.nl)

Praktijkervaring

Medestudent Marianne Kuiper werkt als invaller op basisschool Tweede Montessorischool te Huizen. De school is zo georganiseerd dat zij zich richt op de totale ontwikkeling van het kind. Dit betekent dat zij niet alleen het leren belangrijk vindt, maar ook het ontwikkelen van zelfstandigheid, motivatie, de expressieve - en de sociale emotionele ontwikkeling. Zorgen dat de kinderen goed leren plannen en dat ze leren omgaan met tegenslagen is van wezenlijk belang voor een succesvolle toekomst van het kind.

De school werkt actief aan het democratisch burgerschap. De uitgangspunten die daarbij in acht worden genomen, staan hieronder vermeld:

Wij voeden onze kinderen op om te functioneren in de samenleving. Een democratische samenleving, waaraan kinderen later moeten kunnen en willen deelnemen. Daar zijn schoolse vaardigheden als lezen, taal en rekenen voor nodig. Maar dat is niet genoeg. Sociale en emotionele vaardigheden zijn ook belangrijk om te slagen in de maatschappij. Omgekeerd heeft onze democratische samenleving behoefte aan actieve, betrokken en deelnemende burgers. We onderscheiden hierbij vijf thema's:

1. Overleg, mening/ besluitvorming. Hierbij denken we aan algemene lesjes, kringgesprekken en werken met Taal op Maat
2. Omgaan met conflicten. Kringgesprek, herhaling regels, gesprek na spel, hoe regel je dingen samen en gedragsformulieren zijn voorbeelden hiervan.
3. Verantwoordelijkheid voor de gemeenschap. Hierbij moet u denken aan een aandachtstafel, rustig werken, niet storen, beleefdheidslesjes, taakjes, tafelzorg en plantenzorg.
4. Uitgaan van diversiteit. Diversiteit is een belangrijk onderdeel van het programma, waarbij onder andere aandacht wordt besteed aan: tolerantie, aanpassen aan beschikbaarheid, en daar gebruik van maken. Evaluatiegesprekken en museumbezoek zijn hier voorbeelden van.
5. Democratische geletterdheid. Omgangsvormen in het algemeen, maar ook een hand geven, op je beurt wachten, en school- en klassenregels vallen hier onder.

Marianne vindt zelf een veilig klimaat heel belangrijk. Dus tegemoetkomen aan het kunnen en ook aan de grenzen van een kind. Daarmee wordt bedoeld: datgene vragen wat een kind ook kan waarmaken en aankan en het kind behoeden voor datgene waarvan je weet dat het er nog niet aan toe is. Als leerkrachten oog hebben voor die balans, dan kunnen leerlingen zich vrij ontwikkelen.

Verder ondersteunt zij de omgangsregels zoals hierboven omschreven.

Bijvoorbeeld : bij het binnenkomen en uitgaan van de school geeft iedere leerling de leerkracht een hand en soms wordt er dan nog een speciale boodschap of een compliment aan toegevoegd.

Als ideaal zou zij zien dat een schoolteam met gevoel, rechtvaardig en respectvol met leerlingen omgaat en zijn uiterste best doet om ieder kind tot zijn recht te laten komen.

De school hanteert op dit moment de SOEMO- methode voor de ontwikkeling van sociale vaardigheden. Elke klas gebruikt deze methode op eigen niveau. Hierin komt bijv. een ander waarderen en complimenteren aan bod. Kinderen krijgen daadwerkelijk handreikingen aangeboden en mogen oefenen. Marianne ziet dat kinderen het geleerde proberen en kunnen toepassen.

Als er incidenten zijn wordt er teruggegrepen naar wat er in de klas aan onderwerpen al aan bod is gekomen b.v. pesten, complimenten geven e.d. Als er echt iets extreems heeft plaatsgevonden w.b. gedrag, wordt de leerling (of meerdere leerlingen) geïnterviewd door de leerkracht of Intern Begeleider en vult men een voorvalformulier in óf, bij herhaald gedrag, een contract.

De sociale vaardigheden worden naar inschatting van de leerkracht getoetst. Dat kan, als de leerkracht dat wenselijk vindt, met het PDO (pedagogisch didactisch onderzoek) en de Interactiewijzer.

Zodra er signalen zijn dat er met een leerling iets niet naar wens verloopt (dat kan al in groep 1 of 2 zijn), worden er gesprekken met de ouders leerkracht en Intern Begeleider gehouden, die gericht zijn op het opsporen van de problematiek.

Nadat een leerkracht een signaal heeft afgegeven, volgt er een handelingsplan, dat met de ouders in de tien minutengesprekken besproken wordt. Is er geen bevredigend resultaat, dan volgt er een nieuw gesprek met alle betrokkenen. Kortom, in een vrij vroeg stadium zijn de ouders al op de hoogte van de ontwikkeling van hun kind.

Marianne vindt het op haar school goed geregeld. Alléén in situaties waarin een leerkracht niet voldoende competent de vaardigheden (lees: de methode-inhoud) beheerst, gaat het minder goed. M.a.w. het hangt dus allemaal af van de leerkracht.

Bijlage 5. Reggio Emilia

“De Reggio Emilia- visie is ontstaan in de Italiaanse stad Reggio Emilia, waar sinds 1964 zo’n 33 centra voor jonge kinderen zijn opgericht, allemaal met dezelfde bijzondere pedagogische visie. In de Reggio Emilia- visie wordt het kind gezien als een rijk kind met, al vanaf de geboorte, vele mogelijkheden en talenten. Kinderen zijn in wezen al van jongs af aan bezig met leren, ze zijn nieuwsgierig en vol creativiteit, hebben hun eigen passies en zijn van nature uit op contact” (www.kiddo.net).

“De kindercentra van Reggio zijn een uniek voorbeeld van een plaats waar daadwerkelijk pedagogiek ontwikkeld wordt. De praktijkontwikkeling staat centraal, en al onderzoekend en experimenterend wordt een pedagogische situatie gecreëerd, waarvan iedereen deelgenoot is: begeleiders, kinderen en ouders. De Reggiobenadering is dan ook niet een bepaalde methode of een vaststaand programma dat elders geïmplementeerd kan worden, maar een levende contextgebonden pedagogiek. In Reggio Emilia is ieder kindercentrum anders. Wel delen ze een gemeenschappelijk ontwikkelde pedagogische filosofie en organisatie. De kracht en schoonheid van de kindercentra komt voort uit de bewuste keuzes en de zorg voor alle dimensies die deel uitmaken van het ontwikkelen van pedagogiek: theorie, praktijk, cultuur, politiek, organisatie, ruimtegebruik, ethiek, esthetiek: een pedagogiek van relaties.

Wie is het kind?

‘Ieder kind is intelligent’, stelt Loris Malaguzzi. Met zijn adagio wijst hij ons meteen op de eerste en belangrijkste vragen die meestal overgeslagen worden: wie is een kind? En daarop volgend: hoe zie ik een kind; wat verwacht ik van een kind; hoe leert een kind; hoe ontwikkelt een kind zich?

Kinderen zijn vanaf hun geboorte gericht op communicatie. Zij zijn door en door sociaal. Ook voor hun ontwikkeling zijn ze aangewezen op hun mogelijkheden tot communicatie. Ze zijn nieuwsgierig en leergierig. En ze zijn allemaal verschillende personen met unieke genen, mogelijkheden, cultuur en historie. Hun ontwikkeling en leren zijn niet van tevoren te voorspellen en verlopen grillig. Kinderen zijn, ook heel jong al, vol van ideeën, gedachten en fantasieën en stellen zichzelf continu vragen. Ze zoeken naar betekenissen en onderzoeken hun wereld met alles wat in hen zit. Zo zijn ze de actoren van hun ontwikkelingsproces. Zij zijn makers: producenten van hun eigen theorieën en kennis. Jonge kinderen zijn competent, krachtig en intelligent. Dit krachtige kindbeeld is een keuze en staat in tegenstelling tot het beeld van het kwetsbare, afhankelijke en zwakke jonge kind. Dat kind zou slechts consumeren wat men hem aanbiedt en zou alleen zorg en voeding nodig hebben. Een kind zo gezien, wordt geboren met een leeg hoofd en wacht passief hoe en waarmee volwassenen zijn hoofd zullen vullen. In Reggio spreekt men over kinderen als dragers van rechten en niet over behoeftigen. Het moedige adagio van Loris Malaguzzi is een radicale keuze om kinderen primair als zodanig te benaderen vanuit een enorm vertrouwen in hun potenties.

Niet weten maar onderzoeken

Als er uitgegaan wordt van een krachtig kindbeeld en het serieus nemen van de grote verschillen tussen kinderen, dan betekent dit ook een andere benadering van kinderen. Als je stelt dat kinderen niet bij voorbaat te kennen zijn, dan kun je niet anders dan proberen de kinderen te leren kennen. Je moet dan onderzoeken wie zij

zijn, wat zij denken, maken en voelen. Als de verwachtingen van kinderen hooggespannen zijn en het uitgangspunt is dat zijzelf actief hun ontwikkeling bepalen, dan betekent het onderzoek doen naar hun vragen, hun ideeën; naar unieke personen. Zo komt een nieuw type begeleider te voorschijn die zich dagelijks afvraagt en onderzoekt: wat houdt de kinderen van mijn groep bezig? Als ervan uitgegaan wordt dat kinderen hun ontwikkelings- en leerproces zelf sturen en er alleen sprake is van ontwikkeling en leren door intrinsieke motivatie, dan zijn vaste, voorgeschreven programma's en activiteiten beslist ontoereikend. De omkering van het kindbeeld van zwak naar krachtig impliceert de omkering van weten naar onderzoeken, van vertellen naar luisteren. In Reggio noemen ze dit de pedagogiek van het luisteren. Een pedagogiek gebaseerd op het vertrouwen in de competenties van kinderen en op het kijken en luisteren naar kinderen. Het kijken en luisteren is niet zozeer gericht op individuele kinderen, maar juist op het sociale, actieve en communicatieve kind: kinderen in kleine groepjes. Daar vindt het communiceren, leren en ontwikkelen plaats. Dat zijn de situaties bij uitstek om te leren van en over de kinderen. Zij construeren hun eigen identiteit door de relaties en de communicatie met de ander. De eigen identiteit is geen gegeven, maar een identiteit in opbouw door ervaringen en ontmoetingen. Het is een ontwikkelproces door en met elkaar.

Drie pedagogen

Een implicatie van het geschetste krachtige, op communicatie gerichte kindbeeld is dat kinderen het meeste leren van elkaar. Ze zijn voor elkaar de eerste pedagoog. De volwassenen zijn de tweede pedagoog. De centrale rol van de begeleiders verandert hierdoor. Zij staan niet boven de kinderen, maar gaan naast, achter en om de kinderen staan. Uiteraard is er geen ontwikkeling als volwassenen daartoe geen mogelijkheden en voorwaarden zouden scheppen. De volwassenen bepalen de kwantiteit en de kwaliteit van de ervaringen van de kinderen en dus de mogelijkheden om hun competenties te kunnen actualiseren. Zij creëren situaties opdat de kinderen in groepjes van elkaar kunnen leren, kunnen spelen en communiceren. De volwassenen spreken daarbij de groep niet aan als een geheel, alsof de kinderen allen identiek zijn, maar zij gaan uit van diversiteit, van de grote onderlinge verschillen en faciliteren de uitwisseling daarvan. Het is de kunst om niets te zeggen of te doen wat de kinderen zelf ook hadden kunnen. Niet alleen de woorden, maar ook materialen en ruimte kunnen leren en spelen mogelijk maken en uitlokken; zij vertellen een eigen verhaal, zijn ook dragers van inhouden. Zij hebben een eigenstandige pedagogische waarde; zij vormen de derde pedagoog.

Honderd talen

Kinderen willen zich uiten en zich uitdrukken, ze willen communiceren. Ze hebben van jongs af aan in potentie de mogelijkheden om zich op heel veel verschillende manieren te uiten. Heel jonge kinderen en ook vele allochtone kinderen kennen de verbale volwassenentaal niet maar communiceren wel. In Reggio zeggen ze: 'Zij spreken een taal, maar wij volwassenen verstaan die niet.' Wij moeten kinderen dus leren verstaan. Zij kunnen zich uiten door de taal van de beweging, van de klei, van muziek, van bouwen: 'Kinderen hebben in potentie honderd talen.' Al deze talen verrijken de zeggingskracht en dus de communicatie en het leren. Ze verbinden de ratio met emoties; theorie en verbeelding zijn niet tegengesteld maar bevruchten elkaar. Voor werkelijk diep leren zijn beide, traditioneel gescheiden, domeinen nodig. Door het ontwikkelen van alle honderd talen wordt een veelkleurige

en veelzijdige kennis opgebouwd die ook de verbale taal verrijkt. Ruimte maken en gelegenheden scheppen voor de ontwikkeling van alle honderd talen is ook een van de nieuwe taken van begeleiders. Willen we de kinderen leren kennen, hen in staat stellen zich te uiten, hun eigen kennis en identiteit op te bouwen, dan zijn de honderd talen onmisbaar. Door het kijken en luisteren naar de honderd talen kunnen we van de kinderen leren wat we hun kunnen bieden”.

(www.pedagogieontwikkeling.nl)

Bijlage 6. Katholieke basisschool St. Mary's te Crewe, Engeland

Op de katholieke basisschool St. Mary's in Crewe, Engeland, wordt niet methodes gewerkt, maar met een curriculum. In het curriculum staan de leerdoelen van ieder schooljaar beschreven. De leerlingen moeten deze doelen in een jaar behalen. De leerkrachten zorgen dat de lessen aantrekkelijk zijn voor de kinderen, dat ze aansluiten bij hun belevingswereld en dat de doelen behaald kunnen worden. Zij proberen in te spelen op de behoeftes van de leerlingen door zo afwisselend mogelijk les te geven. En leerlingen aan te moedigen hun best te doen en hun eigen mogelijkheden te ontdekken. De kinderen kunnen hierdoor laten zien waar ze competent in zijn en zelfvertrouwen opbouwen.

De school heeft aandacht voor het individu: ieder kind is uniek, en wil een veilige omgeving bieden, waarin iedereen de vrijheid kan voelen om zijn angsten en vreugde te delen. Er wordt veel waarde gehecht aan luisteren naar elkaar, reflecteren op gedrag, eerlijkheid en vergeving.

Vanuit het geloof, wil de school de kinderen respect voor zichzelf, de wereld en andere religies en culturen bijbrengen.

's Morgens wordt taal en rekenen gegeven, in niveaugroepen. De kinderen krijgen op hun eigen niveau les. Eén keer in de week hebben de kinderen assembly. Dan komt de hele bovenbouw bij elkaar en is er een soort viering die georganiseerd wordt door kinderen. De groep kinderen die de assembly organiseert, wisselt steeds van samenstelling. De bedoeling is dat de kinderen iets organiseren binnen een thema. Hierbij krijgen de kinderen de vrijheid om zelf te bedenken hoe ze dit presenteren.

's Middags hebben de kinderen vakken als aardrijkskunde, geschiedenis, muziek of techniek. Zoals eerder genoemd, gebruikt de school geen methodes. De kinderen leren door zelf te ontdekken. Ze moeten iets opzoeken op de computer of ze moeten een werkstuk maken. De kinderen kunnen de stof zo op verschillende manieren verwerken en hierbij hun eigen leerstijl kiezen.

's Middags is er ook tijd voor interessevakken. De kinderen gaan bijvoorbeeld dansen, gitaar spelen, tekenen, pottenbakken, cricket, skiën of een quilt maken. Deze lessen worden gewoon tijdens de andere vaklessen gevolgd, afhankelijk van de vakkeuze. Later mogen de kinderen het werk aan/in de klas presenteren. De school streeft er namelijk naar om kinderen zich zo breed mogelijk te laten ontwikkelen en te ondersteunen bij individuele behoeften en talenten.

Bijlage 7. Wortels en vleugels. Kinderen onderzoeken bestaansvragen

Dit boek (Van Bodegraven en Kopmels, 2004) bevat methodisch materiaal voor de ontwikkeling van het moreel besef van leerlingen in het basisonderwijs. Er worden activiteiten en thema's aangeboden die het denkproces stimuleren en betekenis geven aan hetgeen je meemaakt. Het boek is een instrument om kinderen te helpen hun eigen 'betekenisverhaal' op te bouwen. In de aanpak van de thema's wordt er aan de volgende competenties gewerkt: ontvankelijkheid, inlevingsvermogen, participatie, voorstellingsvermogen, uitdrukkingsvaardigheid, zelfvertrouwen en beoordelingsvermogen.

Het belangrijkste doel van de schrijvers is reflectie op en bewustwording van hetgeen in het dagelijks leven betekenisvol is. Belangrijke levensthema's en – vragen worden hierbij aangeroerd. Zoals 'Ik ben ik' en 'Wie ben ik?'. Van hieruit kun je als kind sturing geven aan je eigen leven. Je leert jezelf kennen en weet wat jij kunt en belangrijk vindt. Anderen kunnen daarbij een klankbord zijn of medeonderzoeker. Zo kun je van elkaar leren.

Het boek is ontwikkeld vanuit de filosofische achtergrond dat mensen betekenisverhalen nodig hebben. Vanuit verschillende religies en culturen kun je een betekenisverhaal meekrijgen. In Nederland leven we in een tijd waarin men steeds minder vanuit een geloofsovertuiging leeft. Daarom is het belangrijk je eigen betekenisverhaal te kennen, zodat je vanuit zelfvertrouwen en zelfkennis je toekomst kunt vormen.

Het boek is zowel te gebruiken door ouders als door beroepskrachten.

Bijlage 8. Kinderen en... omgaan met waarden en normen

Deze methode (Kroon, 1999) is bedoeld voor het basisonderwijs en beoogt op methodische wijze leerkrachten te helpen bij de ontwikkeling van het moreel besef van de leerlingen. De methode heeft verschillende varianten, met verschillende titels, die allen net op een ander deel van de sociaal- emotionele ontwikkeling en het omgaan met de ander inspelen. Ik heb ervoor gekozen déze methode te bekijken, omdat de onderwerpen kunnen aansluiten bij de jaarfeesten op de Vrije School. De methode omvat zowel theorie als praktijk. In de theorie wordt eerst op het waarom van waardeopvoeding ingegaan en worden enkele modellen voor waardeopvoeding besproken. Daarna wordt een benadering uitgewerkt die het aanleren van deugden als doelstelling heeft.

In de praktijk wordt aandacht besteed aan de verschillende manieren waarop een school bij waardeopvoeding te werk kan gaan. Er worden werkvormen aangeboden en er worden adviezen gegeven om het schoolklimaat te verbeteren.

Het praktijkboek richt zich op het hele team en de omgeving van de school met extra aandacht voor de ouders van de leerlingen.

De werkboeken richten zich op individuele leerkrachten en hun interactie met de groep.

Bijlage 9. Werken aan een positief sociaal emotioneel klimaat, beter omgaan met jezelf en de ander

Dit is een onderwijsprogramma sociaal-emotionele vorming voor kinderen in de basisschool (De Boer *et al.* 2003). Het programma is bedoeld voor scholen die op een systematische wijze aandacht willen geven aan sociaal-emotionele vorming. Het programma gaat ervan uit dat een preventieve doelstelling uiteindelijk moet leiden tot een beter pedagogisch klimaat in de school en een uitbreiding van de professionele mogelijkheden van de leerkrachten. De sociaal- emotionele ontwikkeling is een wezenlijk onderdeel in de ontwikkeling van een kind en het is beter niet te wachten met handelen tot er zich problemen voordoen. De sociaal- emotionele vorming kan met deze methode worden opgenomen in het lesprogramma en biedt een ingang om kinderen te ondersteunen op dit gebied.

De hoofddoelen van de methode zijn: het stimuleren van een positief zelfbeeld, het goed leren omgaan met anderen en het ontwikkelen van sociale vaardigheden.

Tijdens de verschillende lessen wordt er steeds aandacht besteed aan:

- Het verwerven van zelfvertrouwen.
- Het vermogen eigen gevoelens en gedachten onder woorden te brengen.
- Het verwerven van inzicht in eigen doen en laten in relatie tot dat van anderen.
- Het vergroten van het inlevend vermogen.
- Het openstaan voor eigen en andermans gevoelens: herkennen, erkennen, accepteren en benoemen.
- De durf om informatie en hulp te zoeken bij sociaal-emotionele problemen.
- Het bevorderen van het probleemoplossende vermogen.

Een drietal thema's komt door de leerjaren heen steeds weer aan bod:

1. Het kind zelf. Hierbij krijgen de kinderen gelegenheid positieve ervaringen over zichzelf te vertellen en te laten zien.
2. Omgaan met anderen. Hier staan kinderen stil bij het belang van relaties.
3. Het veranderen van situaties. Dit thema heeft als doel kinderen probleemoplossend gedrag bij te brengen.

De leerlingen krijgen informatie over het thema en worden aan het denken gezet, de verwerking vindt plaats door middel van het uitvoeren van toneelstukjes, schrijfopdrachten, tekenen. Meestal wordt individueel of in kleine groepjes voorbereid, gevolgd door een presentatie met de groep. De lessen worden nabesproken en geëvalueerd, waardoor de leerlingen ook leren reflecteren. Bij een aantal lessen wordt gebruik gemaakt van werkbladen. De oefenlessen bevatten spelwerkvormen, oefeningen om het praten en luisteren te stimuleren, ontspanningsoefeningen en waarnemingsoefeningen.

Bij de methode zitten ook verdiepingsteksten. Deze gaan over bijzonder sociaal-emotioneel gedrag en de mogelijke oorzaken daarvan: pesten, echtscheiding, dood, kindermishandeling, multiculturaliteit, dyslexie, ADHD, agressief gedrag, faalangst, motivatie, autisme, hoogbegaafdheid. Dit is aanvulling voor de leerkracht op het gewone lesmateriaal.

Daarnaast beschrijft de methode een invoeringslijn van het programma voor de gehele school. De stappen die het team door een jaar kan nemen zijn uitgewerkt en er is mogelijkheid voor uitwisseling. Het geven van informatie en het uitwisselen van praktijkervaring zijn hierbij centraal.

Bijlage 10. De Vreedzame School

“De Vreedzame School is een programma dat Eduniek heeft ontwikkeld en dat tot doel heeft het sociale en emotionele klimaat in klas en school te verbeteren. Het programma streeft naar een verandering in de cultuur. Een Vreedzame School is een gemeenschap, waarin iedereen (leerlingen, personeel, ouders, ondersteunend personeel) zich betrokken en verantwoordelijk voelt, en op een positieve manier met elkaar omgaat. Het is een school waar leerlingen een stem hebben, waar leerlingen invloed kunnen uitoefenen op en verantwoordelijk zijn voor het klimaat in de klas en school, op hun eigen leeromgeving en hun eigen ontwikkeling. Het centrale thema van De Vreedzame School is het oplossen van conflicten op een andere manier dan met geweld”.

Om dit te bereiken neemt de methode conflictoplossing als uitgangspunt. Door leraren en leerlingen te onderwijzen leert ieder op school om beter met conflicten om te gaan. Onderdelen van het programma zijn onder andere: klassenbezoeken, coaching, het opleiden en invoeren van leerlingmediatoren, en workshops voor ouders.

De doelen van het programma:

- “Verandering van de schoolcultuur in de richting van de school als een democratische gemeenschap. De leerling krijgt een stem, en iedereen heeft de kans om mee te denken en zich verantwoordelijk en betrokken te voelen.
- Vergroting van sociale competentie, en met name van vaardigheden in conflictoplossing, bij leerlingen, personeel en ouders.
- Verantwoordelijkheid vergroten van kinderen voor het klimaat in de school en de klas.
- Verbetering van het groepsklimaat; betere relaties binnen de groep, respect en waardering voor verschillen”. (www.devreedzameschool.nl)

Bijlage 11. Geweldloos Communiceren

Vorig schooljaar hebben wij op school een studiedag gehad van Justine Mol, over Geweldloos Communiceren. Zij heeft een aanzet gegeven hoe je met kinderen zou kunnen communiceren en aangeraden haar boek 'De giraf en de jakhals in ons, over geweldloos communiceren' (Mol, 2007) als leidraad te gebruiken. Het team was over het algemeen enthousiast over de studiedag en voelde ervoor deze manier van communiceren in de school op te nemen. Daarna is ieder zijn eigen weg daarin gegaan en het lijkt mij mooi deze manier van communiceren mee te nemen in mijn onderzoek naar interactie, om te kijken óf en wáár het in te passen valt. Daarom zal ik eerst de geweldloze communicatie verder toelichten.

Marshall Rosenberg, is de grondlegger van Nonviolent Communication ofwel Geweldloos Communiceren, dat ook wel Compassievol Communiceren wordt genoemd. In zijn werk wordt hij ondersteund door het Center for Nonviolent Communication (CNVC). "Het doel van het CNVC is dat een kritieke massa mensen geweldloos gaat communiceren, zodat innerlijke, interpersoonlijke en organisatorische vrede gecreëerd kan worden" (Mol, 2007, pag. 21). Geweldloos Communiceren gaat om de intentie je te verbinden met wat er leeft in jezelf en de ander. Rosenberg heeft hiervoor een communicatiemodel ontworpen. Dit model bestaat uit vier elementen:

- waarnemen
- voelen
- nodig hebben (universele basisbehoeften)
- verzoeken

"Als je deze elementen verweeft in wat je zegt, heb je kans om gehoord te worden en de ander te horen. Je vertelt wat er in je omgaat, hoe jij iets ervaart en hebt belangstelling voor wat er in de ander leeft. Dit alles doordringt je met een mildheid en acceptatie van wat is" (Mol, 2007, pag. 24).

Geweldloos Communiceren geeft praktische handreikingen over hoe je onbevooroordeeld kunt luisteren. Je kunt leren de manier waarop een gesprek verloopt belangrijker te vinden dan de uitkomst. Met respect voor elkaar en openheid in gedachten en gevoelens. Het gaat hierbij om het doordringen van je handelen, denken en voelen.

Om zijn ideeën krachtig en duidelijk over te brengen koos Rosenberg ook twee dieren die symbool staan voor menselijke kwaliteiten: de jakhals en de giraf. De jakhals is resultaatgericht, oordelend en autoritair. De giraf is zowel zachtaardig als sterk, kijkt met mildheid naar wat zich aandient, communiceert vanuit zijn hart en zoekt naar verbinding en helderheid. Het is mogelijk de jakhals te accepteren en ruimte te geven, en tegelijkertijd giraf te zijn, vanuit een diepe wens bij te dragen aan geluk en vrede voor iedereen. De giraf helpt de jakhals zich te uiten waardoor zijn meedogenloosheid kan veranderen in mededogen. De giraf en jakhals zijn als handpoppen of 'oren' verkrijgbaar, en te gebruiken zodat kinderen in een rollenspel met deze kwaliteiten kunnen oefenen.

Bijlage 12. Materiaal bij de lessenserie Geweldloos Communiceren

Bij les 1-5

Blz. 151 uit Levenverrijkend onderwijs (schema stappen GC).

Bij les 3

Blz. 38-40 uit Levenverrijkend onderwijs (lijst met gevoelens).

Blz. 6- 11 foto's met gevoelens uit de training Spelend leren, leren spelen.

Bij les 4

Blz. 45-47 uit Levenverrijkend onderwijs (lijst met behoeftes).

Piramide van Maslov (eerste levensbehoeftes).

Bij les 3-4

Grokspel

Bij les 5

Hoofdstuk 10 "Nee, zeggen" uit de training Spelend leren, leren spelen.

Bij les 6

Werkblad leerlingschrift training Geweldloos en Weerbaar Communiceren (strategieën en casus).