

Ik kán het wel!



Een onderzoek naar de invloed van leerkrachten en leerlingen op het klassenklimaat

Naam: Anne van de Lustgraaf
School: Christelijke Hogeschool Ede
Betreft: Afstudeerscriptie LBA
Datum: 30 mei 2011
Begeleider: Hans Bakker

Inhoudsopgave

1. Inleiding	
1.1 Aanleiding en motivatie	4
1.2 Probleemstelling en hypothese	4
1.3 Deelvragen	5
1.4 Verklaring begrippen	5
1.5 Doelstellingen	5
1.6 Afbakening	6
1.7 Opzet van het onderzoek	6
Theorie	8
2. Het zelfbeeld van kinderen	8
2.0 Inleiding	8
2.1 Zelfbeeld	8
2.2 Factoren die het zelfbeeld bepalen	11
2.2.1 Zelfredzaamheid	12
2.2.2 Zelfwaardering en zelfvertrouwen	12
2.2.3 Identiteit	13
2.3 Zelfvoortvarendheid	14
2.3.1 Zelfvoortvarendheid en dit onderzoek	16
2.4 Samenvatting zelfbeeld	18
3. De morele en sociaal-emotionele ontwikkeling	19
3.0 Inleiding	19
3.1 Morele ontwikkeling	19
3.1.1 Piaget en Kohlberg	19
3.1.2 Kritiek op theorie Kohlberg	20
3.1.3 Link met theorie Kohlberg	21
3.1.4 Morele intuïtie	21
3.1.5 Categorieën morele emoties	23
3.1.6 Empathie	23
3.1.7 Het geweten en de functies ervan	24
3.1.8 Als gewetensvorming niet plaatsvindt	24
3.1.9 Schuld en schaamte	24
3.1.10 Morele autonomie	25
3.1.11 Wat draagt een kind zelf bij?	25
3.1.12 De morele intuïtie van het jongere schoolkind: verankeren	25
3.1.13 Hindernissen in het kind zelf	27
3.1.14 Hindernissen in het onderwijs	27
3.2 Samenvatting morele ontwikkeling	29
3.3 Sociaal-emotionele ontwikkeling	30
3.3.1 Perspectiefnemen	30
3.3.2 Sociaal-emotionele ontwikkeling in groep vijf	31
3.3.3 Voorwaarden sociaal emotionele ontwikkeling	31
3.3.4 Leerniveau en gedrag	31
3.3.5 Medeleerlingen	32
3.3.6 Opvoedingsstijlen	33
3.3.7 Carl Rogers	34
3.4 Samenvatting sociaal-emotionele ontwikkeling	35
4. Interventies die het klassenklimate kunnen optimaliseren	36
4.0 Inleiding	36
4.1 Interventies	36
4.1.1 Sociometrie: sociogram	36
4.1.2 Klassenraad	36
4.1.3 Coöperatief leren	36
4.1.4 De 'Kletspauze'	37
4.1.5 Leuke-dingen-boek	37
4.1.6 Energizers	37
4.1.7 Pestprotocol	37
4.1.8 Spreekbeurt over hobby/zichzelf	37
4.1.9 Huisbezoek	38

4.1.10 Kanjertraining	38
4.1.11 Mediation	38
4.2 Mediation	39
4.2.1 Definitie mediation	39
4.2.2 Doelen mediation	39
4.2.3 De mediator	39
4.2.4 De deelnemende partijen	41
4.2.5 Het conflict	41
4.2.6 De basisregels en uitgangspunten	41
4.3 Samenvatting interventies	43
4.4 Samenvatting naar aanleiding van theoriegedeelte	44
<i>Praktijk</i>	45
5. Opvatting leerkrachten	46
5.0 Inleiding	46
5.1 Enquêtes leerkrachten	46
5.1.1 Opmerkingen naar aanleiding van de enquête	47
5.2. Interview leerkracht mediation coördinator	48
5.2.1. Samenvatting interview	48
5.2.2 Mijn visie naar aanleiding van het interview	51
5.2.3. Kernpunten en regels mediation aanwezig in de school	54
5.3 Samenvatting opvatting leerkrachten	55
6. Effect in gang gezette interventies	56
6.0 Inleiding	56
6.1 Sociogrammen	56
6.2 Gesprekken met kinderen	58
6.3 Lessen sociale vaardigheden	63
6.4 Overige interventies	64
6.5 Samenvatting in gang gezette interventies	67
6.6 Samenvatting naar aanleiding van praktijkonderzoek	68
7. Conclusie naar aanleiding van dit afstudeeronderzoek	69
8. Discussie	71
9. Aanbevelingen	72
10. Evaluatie	73
11. Samenvatting afstudeeronderzoek en beantwoording onderzoeksvraag	74
12. Bronnen	75
13. Bijlagen	77

1. Inleiding

1.1 Aanleiding en motivatie

Een van de mooiste aspecten van het vak 'leerkracht' is toch wel het begeleiden van de kinderen in hun ontwikkeling. Dit is een dankbare taak, maar tegelijk ook een zware. Want op welke manier kun je de leerlingen begeleiden, zodat zij optimaal functioneren? Is het mogelijk hen allemaal op de juiste manier te begeleiden? Dit vind ik een enorme uitdaging. Als leerkracht moet je er naar streven alle leerlingen te geven wat ze nodig hebben, om te kunnen ontwikkelen en leren. Hierbij is de begeleidende rol van de leerkracht van groot belang. Over de rol van de leerkracht heb ik afgelopen jaren veel geleerd. Daarnaast is opvoeden een taak van de leerkracht en van de leerling en daarvoor is interactie van belang. Daarbij wordt de opvoeding bepaald door de sociale omgeving van het kind. Tijdens mijn stages heb ik veel gehoord van leerkrachten dat het vak zwaar is en dat het hen zoveel energie en inspanning kost om de klas 'mee te krijgen' en 'het gezellig te houden'. Zodra de bel ging 'moesten ze weer'. Hieruit heb ik opgemaakt dat veel leerkrachten druk zijn om het klassenklimaat goed te houden of te maken. Dit soort momenten hebben mij extra gemotiveerd om me te gaan verdiepen in dit onderwerp.

Ook heb ik leerkrachten meegemaakt die de kinderen erg motiveerden om goed en respectvol met elkaar om te gaan. Ze besteedden na de pauze wel een half uur aan het uitpraten van ruzies en conflicten op het schoolplein. Ondertussen was het die leerkracht, die steeds dezelfde twee kinderen een por, een duw of een kneep in de wang gaven, of een cynische opmerking maakte. Dit maakte het gedrag van de leerkracht zeer onvoorspelbaar en het maakte de leerlingen naar mijn idee bang. Die momenten hebben mij extra laten ervaren dat die manier van omgang met de kinderen niet mijn manier is. Het is de taak van de leerkracht om kinderen het gevoel te geven er te mogen zijn. Daarnaast vind ik het belangrijk dat kinderen actief betrokken worden bij wat er plaatsvindt in de klas. En dus ook bij het vormgeven van het klassenklimaat. Dit hoeft je als leerkracht helemaal niet alleen te doen! Bovenstaand beknopt verhaal heeft mij geprikkeld om me te verdiepen in dit onderwerp.

1.2 Probleemstelling en hypothese

Mijn afstudeeronderzoek is opgezet vanuit de volgende probleemstelling:

'Zijn kinderen in groep vijf er moreel- en sociaal-emotioneel aan toe om, vanuit een positief zelfbeeld, bij te dragen aan het optimaliseren van het klassenklimaat en op welke manier kun je kinderen in groep vijf het gevoel geven proactief bij te dragen aan hun eigen ontwikkel- en leerproces?'

De hypothese die ik hierbij opgesteld heb, luidt als volgt:

"Ik verwacht dat er een heel aantal interventies zullen zijn om ervoor te zorgen dat het klassenklimaat optimaal wordt. Daarnaast verwacht ik dat het van belang is dat de kinderen zelf actief deelnemen in het zorg dragen aan het goed verlopen van hun ontwikkel- en leerproces. Door de leerlingen een grotere verantwoordelijkheid te geven, raken zij meer gemotiveerd om hun eigen ontwikkel- en leerproces steeds meer te sturen en vorm te geven. Ik verwacht dat ook leerlingen in groep vijf hierin een rol kunnen spelen. Misschien wel een grotere rol dan momenteel het geval is. Het is hierbij belangrijk dat de kinderen een positief zelfbeeld hebben. Hierbij is de invloed en de begeleiding van de leerkracht van groot belang. Daarom verwacht ik ook, dat het van de leerkracht vraagt dat deze bekwaam is in het aanleren van vaardigheden op dit gebied. De leerkracht heeft een aantal interventies nodig om het klassenklimaat te optimaliseren. Daarmee kan de leerkracht de kinderen het gevoel geven dat ze proactief bijdragen aan hun eigen ontwikkel- en leerproces. Ik denk dat dit de sfeer in de klas ten goede komt.."

1.3 Deelvragen

Vanuit de onder 1.2 genoemde probleemstelling zijn de volgende deelvragen opgesteld:

Theorie

- Wat houdt het zelfbeeld van kinderen in en welke factoren bepalen het zelfbeeld?
- Wat houdt de morele en sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen in groep vijf in?
- Welke interventies kun je inzetten om het klassenklimaat te optimaliseren en de kinderen te begeleiden in hun morele en sociaal-emotionele ontwikkeling?

Praktijk

- Wat is de opvatting van leerkrachten hoe je kinderen kunt inzetten om het klassenklimaat positief te beïnvloeden?
- Welk effect hebben de in gang gezette interventies op het klassenklimaat en hoe ervaren kinderen dit zelf?

1.4 Verklaring begrippen

- Competenties: deskundigheid, geschiktheid, bevoegdheid tot handelen of oordelen. (Van Dale Lexicografie, 2006).
- Emotioneel: zeer vatbaar voor gevoelens, betrekking hebbend op emoties. (Van Dale Lexicografie, 2006).
- Factoren: Elementen of omstandigheden die bepalend zijn. (Digitaal woordenboek, www.woorden.org, 2010).
- Interventies: een actieve, bewuste en geplande ingreep in een groep om het functioneren van de groep te verbeteren. (Groepsdynamiek en groepsdynamica, www.groepsdynamiek.nl, 2010).
- Klassenklimaat: De sociale sfeer die een leerkracht weet te scheppen in de groep. (Kohnstamm, 2002).
- Moreel: gegrond op het innerlijk gevoel van goed en kwaad: ergens ~ toe verplicht zijn (Van Dale Online Woordenboek, www.vandale.nl, 2011).
- Ontwikkeling: geleidelijke verandering in een bepaalde, vaak gunstige richting. (Van Dale Lexicografie, 2006).
- Optimaliseren: optimaal maken, in de meest gunstige omstandigheden of tot de gunstigste oplossing brengen. (Van Dale Lexicografie, 2006).
- Opvatting: het op een bepaalde manier beschouwen of beoordelen, mening, denkbeeld. (Van Dale Lexicografie, 2006).
- Proactief: niet reagerend, maar anticiperend (Van Dale Lexicografie, 2006).
- Sociaal: geneigd om in groepen te leven (Van Dale Lexicografie, 2006).
- Zelfbeeld: Het besef een wezen te zijn dat een bestaan heeft, los van andere mensen. Dat besef maakt het mogelijk dat je over jezelf kunt nadenken en jezelf kenmerken kunt toeschrijven. Vanuit die ervaringen ontstaat een zelfbeeld. (Kohnstamm, 2002).

1.5 Doelstellingen

Theorie

- Aan het eind van dit afstudeeronderzoek is duidelijk wat het zelfbeeld van kinderen inhoudt en welke factoren het zelfbeeld bepalen.
- Aan het eind van dit afstudeeronderzoek is duidelijk wat de morele –en sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen in groep vijf inhoudt.
- Aan het eind van dit afstudeeronderzoek is duidelijk welke interventies je als leerkracht in kunt zetten om het zelfbeeld van kinderen positief te kleuren en het klassenklimaat te optimaliseren.

Praktijk

- Aan het eind van dit afstudeeronderzoek is duidelijk wat de opvatting van leerkrachten is over hoe je kinderen kunt inzetten om het klassenklimaat positief te beïnvloeden.
- Aan het eind van dit afstudeeronderzoek is duidelijk welk effect de in gang gezette interventie heeft op het klassenklimaat en hoe kinderen dit zelf ervaren.

1.6 Afbakening

In dit onderzoek worden het zelfbeeld van kinderen in groep vijf, de morele ontwikkeling en de sociaal-emotionele ontwikkeling op een objectieve manier belicht. Er wordt uiteengezet wat het precies inhoudt. Het onderzoek richt zich verder op de interventies die je als leerkracht in kunt zetten om het zelfbeeld positief te kleuren en het klassenklimaat te optimaliseren. Daarnaast wordt uiteengezet wat de opvatting van leerkrachten is om kinderen proactief bij te laten dragen. Ten slotte wordt ingegaan op hoe kinderen denken over hun eigen bijdrage aan hun ontwikkeling en over het uitoefenen van invloed op het klassenklimaat. Ter afbakening wordt het onderzoek uitgevoerd voor leerlingen in groep vijf en leerkrachten die werkzaam zijn in de groepen vijf tot en met acht van basisschool 'De Fontein' in Barneveld.

1.7 Opzet van het onderzoek

Doel en onderzoeksdesign

Het doel van dit onderzoek is het in kaart brengen of kinderen in groep vijf er moreel - en sociaal-emotioneel gezien aan toe om vanuit een positief zelfbeeld bij te dragen aan het optimaliseren van het klassenklimaat. Welke interventies je in kunt zetten om in groep vijf het klassenklimaat zo te optimaliseren dat kinderen het gevoel krijgen proactief bij te dragen aan hun eigen ontwikkel- en leerproces, vanuit een positief zelfbeeld, is ook een doel van dit onderzoek.

In sommige hogere groepen van het basisonderwijs en eerste klassen van het voorgezet onderwijs krijgen de kinderen steeds meer het gevoel proactief bij te dragen aan hun eigen ontwikkel- en leerproces. Dit gebeurt bijvoorbeeld in de vorm van mediation.

Onderzoeksgroep

Het praktische deel van dit onderzoek is gericht op Christelijke basisschool "De Fontein" in Barneveld. Groep vijf zal hierin specifiek de aandacht krijgen. Daarnaast worden ook de leerkrachten uit de groepen vijf tot en met acht van deze basisschool betrokken bij het praktische deel van dit onderzoek.

Onderzoeksstrategie

Het onderzoek is opgebouwd naar aanleiding van het boek "Ontwikkeling door onderzoek" (Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsmma, 2010). Hierbij zijn de volgende stappen gevolgd:

1. Formuleren van probleemstelling;
2. Opstellen van een hypothese;
3. Uitvoeren van verkenning;
4. Opstellen van onderzoeksvragen / onderzoeksdoelen;
5. Vaststellen van onderzoeksgroep;
6. Bepalen van onderzoeksstrategie;
7. Verzamelen van gegevens;
8. Analyseren en interpreteren van gegevens;
9. Maken van onderzoeksrapportage;
10. Praktische uitvoering.

Het onderzoek is een literatuuronderzoek en een kwalitatief exploratief onderzoek, opgedeeld in een theoretisch deel en praktisch deel. Hierbij zijn literatuur, testen, interviews en observaties op beschrijvende manier verwerkt in dit onderzoeksrapport.

Ten slotte is van belang te noemen, dat waar ‘hij’ genoemd wordt in dit onderzoek, ook ‘zij’ ingevuld kan worden.

Hoofdstuk 2; Het zelfbeeld van kinderen

2.0 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op het zelfbeeld van kinderen. Wat houdt het zelfbeeld in? Welke factoren bepalen het zelfbeeld? Wat is de invloed van leerkrachten op het zelfbeeld van kinderen? Wat is de rol van identiteit hierbij? Daarnaast wordt de relatie gelegd met zelfredzaamheid en zelfvoortvarendheid. De vraag die daarom centraal staat in dit hoofdstuk is: Wat houdt het zelfbeeld van kinderen in en welke factoren bepalen het zelfbeeld?

2.1 Zelfbeeld

Wat houdt het zelfbeeld van kinderen in?

In de literatuur is veel te vinden over het zelfbeeld van kinderen en wat dit inhoudt. Het woord 'zelf' wordt vaak gebruikt als zelfstandig woord of als voorvoegsel. Het gaat bij dat 'zelf' om een ik-ben-ik-gevoel. Het besef een wezen te zijn dat een bestaan heeft, los van andere mensen. Dit besef zorgt ervoor, dat je over jezelf kun nadenken en dat je jezelf kenmerken kunt toeschrijven. Door deze ervaringen ontstaat het zelfbeeld.

Op de basisschool ondergaat het zelfbeeld een aantal belangrijke veranderingen op weg naar sociaal vergelijken. Kinderen gaan zichzelf, naarmate ze langer en intensiever met leeftijdgenoten omgaan, zien in het licht van de contacten die ze hebben en gaan vergelijken.

Naast dat het zelfbeeld gebaseerd is op eigenschappen en mogelijkheden die een kind zichzelf toeschrijft in vergelijking met anderen, is het ook voor een deel gebaseerd op zijn 'bezit'. Dit bezit kan ervoor zorgen dat het zelfbeeld van het kind versterkt wordt, als bijvoorbeeld de andere kinderen de fiets van het kind mooi vinden. Maar het kan ook een afbreuk doen aan het zelfbeeld, bijvoorbeeld als andere kinderen de broek van het kind lelijk vinden.

Het is goed voor alle kinderen om naar een positief zelfbeeld te streven. Dat het allerlei dingen kan, weet het kind van zichzelf. In sommige dingen is het zelfs 'goed' en door veel inspanning kan het meer bereiken dan zonder inspanning. Dit hoeft niet tot gevolg te hebben dat het kind een overdreven positief beeld heeft. Eenvoudig is het alleen niet. Het beeld wordt met name bepaald door sociale vergelijking; hoe doe ik het ten opzichte van mijn klasgenoten. Het is afhankelijk van de groep of je hiermee geluk hebt of niet (Kohnstamm, 2002, pp. 117-119).

In de leeftijd van zeven tot tien jaar wordt het zelfbeeld vooral weergegeven in sociale termen. Vriendschappen worden genoemd om de 'zelf' een plaats te geven (Dietvorst & Van Velthoven, 1997).

Het verklaren van gedrag kan naar aanleiding van het beeld dat mensen van zichzelf hebben. De meeste leerkrachten zullen dan ook ervaren dat het zelfbeeld van invloed is op het gedrag van de leerlingen.

Het zelfbeeld blijft een lastig begrip. 'Een slecht zelfbeeld hebben' wordt vaak genoemd in het onderwijs, als het gaat om een bepaald kind in de klas. Ook dat blijft echter vaag. Luc Koning, van het Pravoo-instituut, wil aan de hand van vijf zelfbeelden aangeven, dat het minder vaag kán. De kinderen zijn dan beter te typeren, zo zegt Luc Koning, en leerkrachten kunnen nog beter aansluiten bij de kenmerken van de verschillende kinderen (Koning, 2009).

De vijf typen zelfbeelden worden hieronder kort beschreven in tabel 1 zelfbeelden. Daarnaast wordt aangegeven hoe het ontstaat, wat de gevolgen zijn van het zelfbeeld en worden er begeleidingsaanwijzingen gegeven. Een belangrijke noot is dat type 1 (reëel positief zelfbeeld) het enige gewenste zelfbeeld is. De andere zijn ongewenst.

'Ik kán het wel'

Type zelfbeeld	Korte beschrijving	Hoe (mogelijk) ontstaan?	De gevolgen	Begeleidingsaanwijzingen
1. Een reëel positief zelfbeeld.	Het kind denkt dat het over het algemeen gewenst gedrag vertoont en dat is ook zo.	Het kind heeft veel ontwikkelingsmogelijkheden- en successen. Het kind krijgt positieve aandacht m.b.t. hoe het zich gedraagt. Het kind kan met die positieve reacties positieve zelfkennis opbouwen.	Het kind ontwikkelt een positief zelfvertrouwen.	Het is de kunst om het zo te houden. - Stel eisen, waar het kind aan kan voldoen; - Wijs het kind op uitdagingen en doelstellingen; - Maak het kind bewust van wat het allemaal kan.
2. Een verondersteld vermogen.	Het kind denkt dat het over het algemeen gewenst gedrag vertoont, terwijl dat eigenlijk niet zo is. Het vertoont juist ongewenst gedrag.	Het kind wordt onvoldoende geconfronteerd met het eigen functioneren. De opvoeders van het kind zijn te weinig kritisch. Het kan zijn dat het kind een stoornis heeft in het opnemen, verwerken en gebruiken van informatie. Eventuele ervaringen zijn geen ervaringskennis geworden.	Diverse gevolgen: - Werkhoudingsproblemen; - Onjuiste taakuitvoering (door onvoldoende voorbereiding op de taak); - Oververmoeidheid en het nemen van grote risico's; - Kinderen stellen zich weinig open voor opvoedingsvoorstellen (dat vinden ze overdreven).	- Confronteer het kind met het eigen functioneren (bewustwording); Hierdoor krijgt het een meer reëel van zichzelf. - Tip; laat de kinderen lijstjes invullen over hoe zeg meegedaan hebben. U doet dat ook en u bespreekt de overeenkomsten en verschillen.
3. Een verondersteld onvermogen.	Het kind dat het over het algemeen ongewenst gedrag vertoont, terwijl dat eigenlijk niet zo is. Het vertoont juist gewenst gedrag.	Het kind kan het gevoel hebben dat het er niet bij hoort. Het kind krijgt te weinig, of nooit te horen hoe wordt gedacht over het gedrag en de prestaties van het kind. Er worden te hoge eisen gesteld aan het kind. Het kind krijgt te weinig, of nooit te horen dat het veel dingen wél goed doet. Het kan zijn dat het kind moeite heeft met het opnemen, verwerken en toepassen van informatie en ervaringen.	Diverse gevolgen: - Het kind kan dingen gaan zoeken waar het wél goed in is (bv. Aandacht trekken, agressief gedrag vertonen); - Ontwikkelen van passiviteit, faalangst; - Het grote gevaar is, dat het kan doorschieten naar een reëel negatief zelfbeeld. Het gaat leerstofachterstand vertonen omdat het bepaalde dingen niet (meer) kan.	Het kind moet leren een reëel beeld van zichzelf te krijgen. - het geven van positieve aandacht; - vervolgens (in een later stadium) het kind zelf laten benoemen wat goed ging; - Bij jonge kinderen: een 'dit kan ik al'-boekje (zelf schrijven en elke dag aan kinderen meegeven); - Bij oudere kinderen: ook een 'dit-kan-ik-al'-boekje. Door de leerlingen laten schrijven; - Wijs de klas op wat het kind goed heeft gedaan.

‘Ik kán het wel’

4. Een reëel negatief zelfbeeld.	Het kind denkt dat het te vaak ongewenst gedrag vertoont. Het vertoont dit ook.	Het kind vertoont ongewenst gedrag en krijgt dat ook te horen van de omgeving. Het kan ook gaan om de leerprestaties van de leerling; de leerling krijgt leerstof aangeboden die te moeilijk is en is zich bewust van het falen op dat gebied.	Meestal een algemene demotivatie. Het kind denkt dat het tóch niets kan. Het kind denkt dat het een hopeloos geval is. Het kind zal zich nauwelijks inzetten. Als zo'n periode te lang duurt, kan het kind passiviteit en onverschilligheid als persoonlijkheidskenmerken ontwikkelen.	- Met betrekking tot de leerstof is een aangepast leerprogramma nodig, eventueel een eigen leerlijn; - De gedragskenmerken zijn van invloed op de toekomst van het kind. Het is een uitdaging om hierop in te gaan vanuit speciale gedragsbegeleiding. Het kind moet hierbij succeservaringen opdoen; - Bijhouden van de succeservaringen van het kind d.m.v. 'Dit-leer-ik'-boekje.
5.1. Een onecht diffuus zelfbeeld.	Het kind heeft geen idee over zijn of haar eigen gedrag. Een onecht beeld, als het kind beperkte uitingsmogelijkheden op het gebied van taal of mimiek.	Taalontwikkelingsproblemen, door verwaarlozing (verbaal) of door een stoornis vormen meestal de oorzaak.	Het kind heeft wel gevoelens, maar kan deze niet uiten. Dit kan leiden tot agressiegedrag of tot kinderstress.	- Het hoofddoel is het helpen van het kind bij het verwerven van sociaal-emotionele taal. Dit kan aan de hand van een lijst van begrippen die belangrijk zijn in die taal; - Deze begrippen moeten ze leren hanteren in de praktijk: het oefenen van sociale vaardigheden.
5.2. Een echt diffuus zelfbeeld.	Het kind heeft geen idee over hoe het zich gedraagt, terwijl het wel verbale uitingsmogelijkheden bezit. Het kind weet écht weinig van zichzelf.	Verschillende oorzaken: - Pedagogische verwaarlozing (de opvoeders van het kind gaven het kind weinig informatie over het handelen en functioneren); - Cognitieve stoornis (problemen met het opnemen, verwerken en weer gebruiken van informatie); - Ernstige emotionele problemen (dit kan de ontwikkeling van de 'ik' belemmeren, o.a. door ingrijpende gebeurtenissen); - Persoonlijkheidsstoornis op het gebied van de ontwikkeling van 'ik').	Ernstig zelfbeeld omdat het de ontwikkeling van het kind ernstig belemmert. Als het kind zich niet kan uiten, kan het 'ik' zich niet ontwikkelen.	Hierbij is intensieve begeleiding (een half jaar) nodig. - Op de juiste manier begeleiden; - Het 'ik' van het kind opbouwen door minimaal een keer per week 'remedial education' (remedial teaching voor gedrag) uit te voeren; - Samen met het kind een boek over leeftijdsgenoten lezen en de persoonskenmerken bespreken in het boek. Zo leert het kind persoonlijkheidsaspecten benoemen; - Praat ook over andere persoonlijkheden: uit de klas, op school, thuis enzovoorts. N.B. als na een half blijkt dat er geen vooruitgang te merken is wat de ontwikkeling betreft, dan is het aan te bevelen om een orthopedagoog of psycholoog in te schakelen.

Tabel 1: zelfbeelden. (Koning, 2009, pp. 5,6)

Bovenstaand schema lijkt een beetje een 'eureka-gevoel' op te roepen. Als het zo is dat alle kinderen in bovenstaand schema in te passen zijn, zou het onderwijs er waarschijnlijk enorm op vooruit gaan. Ik wil benadrukken dat het een richtlijn is, en geen wet. Daarnaast zijn er ook kinderen die misschien wel van drie typen zelfbeelden kenmerken vertonen. Wat moet je dan als leerkracht? Naar mijn idee is het belangrijk om van bovenstaand schema kennis te nemen en te kijken in je klas of het je als leerkracht kan helpen bij de omgang en benadering van de leerlingen. Een hulpmiddel kan het dan ook zeker zijn.

2.2 Factoren die het zelfbeeld bepalen

Kinderen leren tijdens hun basisschoolperiode en daarna hoe ze zelfstandig kunnen worden. Bij dit zelfstandig worden komen een heel aantal factoren aan de orde, die ook van invloed kunnen zijn op het zelfbeeld van de kinderen.

Voor zelfstandigheid moet een kind competent zijn in bepaalde mate. Erikson heeft hierover een ontwikkelingstheorie gemaakt. Hij is een neo-Freudiaan. (Letterlijk: nieuwe-Freudiaan)¹ Volgens zijn theorie staat in elke ontwikkelingsfase een bepaald thema centraal. In de schoolleeftijd is dat actief en ijverig kunnen laten zien wat je kunt. Veiligheid is hierbij een vereiste (Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst, 2009). White, een andere neo-Freudiaan heeft het begrip competentie benadrukt in zijn theorie. In elke fase van het leven, vanaf de geboorte, wordt van het kind een soort competentie gevraagd. In elke fase moet het kind zich nieuwe dingen eigen maken. Daarvoor is motivatie nodig. Die ervaring motiveert tot het verder ontwikkelen (Kohnstamm, 2002).

Gedurende de schoolleeftijd is er een snelle en enorme toename te zien van allerlei vaardigheden bij kinderen. Het gaat erom dat het kind die vaardigheden ook daadwerkelijk kan gebruiken, zodat het gemotiveerd wordt om nieuwe vaardigheden aan te leren. Binnen de psychologie zijn er twee (uiteenlopende) opvattingen over hoe dit ontwikkeld wordt. De ene stroming baseert zich op een ontwikkeling die vanuit een innerlijke wetmatigheid ontstaat. In een kind ontstaat vanzelf de drang en behoefte naar een volgende ontwikkelingsstap. Vaak gaat het hier om duidelijk te onderscheiden fasen. Freud en Piaget staan hier achter.

Dan is er de andere stroming, die van mening is dat ontwikkelingsimpulsen meer ontstaan in de eisen die van buitenaf aan een kind gesteld worden. Daarbij is het de volwassene die inschat wat een kind ongeveer aan moet kunnen. Binnen deze theorie loopt de ontwikkeling meer geleidelijk dan in afzonderlijke fasen. Vygotskij, een Russische psycholoog, is hier een voorbeeld van met zijn idee van de zone van de naaste ontwikkeling. Hij pleit ervoor kinderen uit te dagen met meer dan wat zij aankunnen (naaste ontwikkeling). Eerst met hulp van de volwassene, en later alleen.

Beide stromingen zien het belang van de rol van de omgeving en van rijpingsprocessen. Het is altijd goed om het kind in de praktijk te laten brengen wat het kan (Kohnstamm, 2002). Susan Harter heeft de ideeën van White verder uitgewerkt en daar kanttekeningen bij gemaakt. Allereerst is volgens haar de competentie die een kind kan bereiken niet gelijk verdeeld over de verschillende gebieden. Er moeten in ieder geval drie terreinen onderscheiden worden: cognitief, sociaal en lichamelijk. Daarnaast vindt ze, dat hoeveel succeservaringen je ook hebt, ook mislukkingen invloed hebben op competentie. Ten derde is succesbeleving indirect ook gekoppeld aan de reacties van volwassenen daarop. Het is niet alleen gekoppeld aan het directe gevolg van wat het kind doet. Als laatste is succes ook een relatief begrip. Immers, niet alles wat lukt geeft bevrediging. Een belangrijke kanttekening is, dat overbelasting niet goed is, maar onderbelasting ook niet. Bovenstaande factoren, vier welgeteld, beïnvloeden elkaar afwisselend en samen vormen zij voor een kind een persoonlijke geschiedenis van competentie-ervaringen. Elke nieuwe ervaring wordt hierdoor gekleurd. Er ontstaat een bepaald patroon, waardoor het kind op

¹ Letterlijk; nieuwe-Freudiaan, dit zijn theoretici die afstand hebben genomen van Freud, bij de theorieën van deze stroming is een psychodynamisch aspect gehandhaafd, met name motivatie als bron van energie voor de persoonlijkheid.

een bepaalde manier over zichzelf gaat denken. Dit denken bepaalt in hoeverre een kind allerlei handelingen, gebeurtenissen en situaties beheerst. Dit kan ook omschreven worden als de 'locus of control', de controle kamer (Kohnstamm, 2002, p. 127).

Actief en ijverig zijn, is een kenmerk dat ik herken bij veel kinderen in de schoolleeftijd. Echter, er zijn ook kinderen die eigenlijk helemaal niet actief en ijverig zijn. Dit kan allerlei redenen hebben. In de theorie van Erikson wordt hier niet op ingegaan. Wat als een kind niet actief en ijverig is?

Daarnaast zegt White dat in elke fase van het leven competenties ontwikkeld worden. Hiervoor is motivatie nodig. Ook hierbij geldt: als een kind nou niet gemotiveerd is? Vervolgens zeggen Piaget en Freud, dat in het kind vanzelf de drang ontstaat om te ontwikkelen. De omgeving heeft daarin slechts een soort 'volgende' rol. Maar als een kind niet komt tot de drang om te ontwikkelen? En de omgeving (de volwassenen om hem heen) volgt? Dat zou kunnen betekenen dat het kind bijvoorbeeld pas leert rekenen rond het twaalfde levensjaar omdat het daarvoor de behoefte niet had. Loopt het dan niet enorm achter ten opzichte van andere kinderen en kan het dan nog participeren in een maatschappij waarin verwacht wordt dat je je ontwikkelt en het liefst zo snel en goed mogelijk? In dit geval kan ik me beter vinden in de theorie van Vygotsky, die van mening is dat de omgeving juist een heel bepalende rol heeft. De omgeving is dan de ouder of de leerkracht, een oudere. Als er van buitenaf eisen gesteld worden aan het kind wordt het naar mijn idee geprikkeld om te leren en te ontwikkelen. Wel is dan van belang te weten wat het kind aankan. Gelukkig is daar ontzettend veel theorie over, zodat je als leerkracht en ouder beslagen ten ijs komt. Een kind wordt eerst geholpen met een bepaalde vaardigheid en een volgende stap is dat het die vaardigheid alleen kan uitvoeren. Zo heeft de leerkracht in deze, een begeleidende en sturende rol.

De toevoeging van Harter op de theorie van White vind ik van waarde, omdat ook zij benadrukt dat de reacties van volwassenen op het gedrag en de prestaties van het kind van belang zijn voor de ontwikkeling van het kind. Ook mislukkingen hebben invloed op het gevoel competent te zijn; je leert ervan. Daarnaast benadrukt ook Harter dat onderbelasting niet goed is, maar overbelasting ook niet. Het is dus de kunst om in het onderwijs op zoek te gaan naar een goede balans voor elk kind. Dit klinkt misschien als een onmogelijke taak. Gelukkig zijn er genoeg methoden, richtlijnen en theorieën die je als leerkracht de weg wijzen.

Naar aanleiding van alle ervaringen die het kind heeft, bouwt het langzamerhand een patroon op dat bepalend is voor de manier waarop het kind over zichzelf denkt.

2.2.1 Zelfredzaamheid

Op school wordt van kinderen competentie en motivatie verwacht, of ze daar nu in grote of mindere mate aan kunnen voldoen of misschien helemaal niet. Op het gebied van cognitie wordt het meest van de kinderen verwacht, daarnaast ook op sociaal-emotioneel en fysiek gebied. Hierbij is de beperking echter, dat een en ander zich afspeelt binnen een eigen wereld. Van het doorsnee kind wordt geen zelfstandige bijdrage gevraagd aan het reilen en zeilen in de wereld die het deelt met volwassenen.

Het is belangrijk om kinderen zelfredzaam te laten worden. Het is alleen wel van belang in de gaten te houden om, waar het nodig is een helpende hand toe te steken. Dit zijn situaties waarin de hulp van een volwassene de zelfstandigheid waarschijnlijk ten goede komt. Het kind krijgt hierdoor het gevoel, dat het er niet alleen voor staat als de nood aan de man is. Dit vergroot durf en zelfvertrouwen (Kohnstamm, 2002).

2.2.2. Zelfwaardering en zelfvertrouwen

Het zelfbeeld heeft een feitelijke kant maar ook een meer waarderende. Hierbij gaat het om hoe belangrijk een kind eigenschappen én attributen van zichzelf vindt. Het leert die waarde daaraan te hechten door de dagelijkse omgang binnen een bepaalde cultuur. Een

kind toetst zichzelf aan deze cultuur in sociaal, cognitief en lichamelijk opzicht en neemt over wat daar belangrijk wordt gevonden.

De hoeveelheid zelfwaardering bepaalt de mate van zelfvertrouwen. Daarnaast hangt zelfwaardering samen met in hoeverre het kind zich geaccepteerd en geliefd voelt.

Zelfvertrouwen heeft een rationele en meer irrationele kant. Het berust ten eerste op een reële eigen inschatting van wat je denkt aan te kunnen. Dit is gebaseerd op ervaringen van succes en falen op sociaal-emotioneel, lichamelijk en cognitief gebied. Hierbij spelen schoolprestaties en populariteit een belangrijke rol.

Daarnaast is zelfvertrouwen gebaseerd op een ongrijpbaar optimisme, soms tegen beter weten in. Dit heeft vaak te maken met de opvoedingsstijl thuis. Het zelfvertrouwen wordt onder anderen gevormd door de warmte en interesse van ouders in het leven van hun kind. Ook of ouders hun kind laten merken dat het belangrijk voor hen is, is een bepalende factor. Deze kant van zelfvertrouwen heeft niet zozeer te maken met zelfkennis over eigen vaardigheden, maar meer met een bepaalde levensinstelling. De levenshouding van de ouders is hierbij waarschijnlijk van grote invloed, betreffende het voorleven en identificeren. De totale ervaringswereld is het die al of niet zelfvertrouwen vestigt. Dit zelfvertrouwen bepaalt de mate van vertrouwen in de toekomst (Kohnstamm, 2002, pp. 133-136).

Een punt dat ik wil benadrukken, is dat Kohnstamm van mening is dat zelfwaardering de mate van zelfvertrouwen bepaalt. Naar mijn stellige overtuiging hebben leerkrachten hierin een hele grote rol. De kinderen komen vijf dagen per week naar school en zijn daar dus een heel groot deel van de totale week. Ik vind het als leerkracht je plicht om kinderen te stimuleren zelfvertrouwen te krijgen. Door je waardering uit te spreken over het kind. Elk kind? Ja. Elk kind. Ook het kind dat je mateloos irriteert tijdens de les en die ontzettend 'druk' en 'vervelend' is? Ja. Ook dat kind. Ik vind het dan ook vanuit christelijk oogpunt een opdracht aan de leerkracht om hierin te laten zien dat naastenliefde een groot en belangrijk gebod is. In deze dus ook naastenliefde naar álle kinderen in je klas. Dit kan soms enorm veel moeite kosten, dat realiseer ik me. Dat betekent echter niet dat je een kind mag opgeven en je er niet meer voor inzet. Elk kind verdient het om zelfvertrouwen te krijgen en de leerkracht mag deze ontwikkeling zeker niet in de weg staan. Tijdens mijn stages in de afgelopen jaren heb ik regelmatig meegemaakt dat een leerkracht een kind op een negatieve en cynische manier belachelijk maakte. Er waren zelfs kinderen die constant een bepaalde 'bijnaam' kregen. Ik wil hier verder niet over uitwijden, behalve te noemen dat ik soms angst zag in de ogen van die kinderen als de juf of meester hun naam noemde. Dit is echt onacceptabel.

2.2.3. Identiteit

Identiteit is een lastig te definiëren woord. Het is meer dan zelfbeeld. Het zelfbeeld van kinderen verandert naarmate de ontwikkeling vordert. Een mogelijk onderscheid zou kunnen zijn;

- kinderen met een positief zelf: dat zijn kinderen die voor zichzelf opkomen, zich aanpassen aan de omgeving, veerkrachtig zijn. Dit zijn actieve en exploratieve kinderen;
- kinderen met en (te) weinig zelf: deze kinderen vertonen afhankelijk gedrag, zijn in mindere mate assertief en nemen weinig initiatief. Ze zijn volgbaar en afhankelijk naar volwassenen toe;
- kinderen met een (te) veel zelf: deze kinderen passen zich niet aan de omgeving aan, het eigen 'ik' wordt op de voorgrond gesteld, ze geven anderen weinig ruimte, overschatten zichzelf en zijn vaak koppig;
- kinderen met diffuus zelf: dit zijn de weinig opvallende kinderen. Ze scharrelen overal tussendoor en er is nauwelijks eigenheid te ontwikkelen. Ze weten niet waar ze met zichzelf aan toe zijn. Dit kan angst- en onzekerheidsgevoelens veroorzaken.

Bij identiteit gaat het om het aannemen van waarden, principes en maatschappelijke rollen. Ervaringen uit het verleden, de eisen die de maatschappij stelt en toekomstverwachtingen worden tot een samenhangend geheel gevormd in de persoonlijke identiteit. Het heeft te maken met de overtuiging een individu te zijn, anders dan anderen. Iemand met een sterke identiteit is zich bewust van zijn sterke en zwakke kanten. Er moet hiervoor tijdens de ontwikkeling ruimte zijn om te experimenteren (Hooijmaaijers et al., 2009).

Exploratie geeft aan dat het kind zich op nieuwe terreinen richt, op sociaal, emotioneel of cognitief gebied. Kinderen die niet durven exploreren hebben vaak moeite zich aan te passen op school. Differentiatie en uniciteit betekenen dat het kind zich wil onderscheiden van anderen, een eigen positie wil veroveren. Het kind wil een uniek persoon zijn. Het exploreren geeft de behoefte aan verandering weer. Aan de andere kant is er ook behoefte aan stabiliteit en continuïteit (Dietvorst et al., pp. 307-308).

Verskillende zelfbeelden vormen de identiteit. Een samenspel tussen de volgende zelfbeelden:

- 'zoals jezelf bent';
- 'zoals je graag zou willen zijn';
- 'zoals anderen denken dat je bent';
- 'zoals anderen graag zouden willen dat je bent'.

In deze context zijn anderen niet zomaar anderen. Het zijn personen die een belangrijke rol spelen bij het vormen van een zelfbeeld. Het zijn belangrijke anderen, zoals ouders, leerkrachten, leeftijdsgenoten enzovoorts. Te grote verschillen tussen de verschillende zelfbeelden, zouden kunnen leiden tot neuroses. Een balans tussen de verschillende beelden is dus van belang (Dietvorst et al., pp. 309).

2.3. Zelfvoortvarendheid

Bandura, een psycholoog, heeft in 1977 een theorie ontwikkeld met betrekking tot zelfvoortvarendheid. Zelfvoortvarendheid is het geloof in eigen kunnen met betrekking tot leren.² Het is een sociaal-cognitieve theorie, een integratie theorie om de psychologische veranderingen uit verschillende manieren van behandelen te verklaren en te voorspellen. Psychologische procedures veranderen het niveau en de kracht van zelfvoortvarendheid. De hypothese van Bandura is, dat verwachtingen voor wat betreft persoonlijke voortvarendheid vaststellen of door de omstandigheden het gedrag zal worden ingelijfd. Daarnaast stelt het vast hoeveel spanning zal worden verbruikt en hoe lang het zal duren gezien de obstakels en vijandige ervaringen die de persoon heeft. Er is een relatie tussen de vooronderstelde zelfvoortvarendheid en de verandering in gedrag.

Psychologische veranderingen kunnen tot stand worden gebracht door andere middelen dan bekwaamheidsvoltooiingen. Daarom is het verklarende mechanisme, ontwikkeld door Bandura, ontworpen om veranderingen in gedrag te verklaren.

Hierbij zijn het psychologische behandelingen gebaseerd op leerprincipes, die van origine zijn ontstaan om een beeld te krijgen van mechanismen, die de buitenkant van de persoon raken. Nieuw gedrag werd automatisch gevormd door de effecten ervan.

Er is een prikkel, een stimulus en daarop volgend een respons. Deze termen komen uit het behaviorisme. Dit heeft te maken met conditionering. Pavlov is een wetenschapper die dit verschijnsel als eerste beschreef.³

² Startpunt werk en sociale economie, www.werk.be, https://www.werk.be/beleid/div/praktijk/toolbox/documenten/Vragenlijsten_Napoleon_Revised.pdf?SMSESSON=NO, geraadpleegd 18 oktober 2010.

³ Wikipedia Online encyclopedie, [www.wikipedia.org](http://nl.m.wikipedia.org/wiki/Klassieke_conditionering), http://nl.m.wikipedia.org/wiki/Klassieke_conditionering, geraadpleegd op 3 november '10.

Mensen leren onder anderen door het gedrag van anderen te observeren, zo vindt Bandura. Dit proces wordt 'modeling' genoemd. Hierbij speelt imitatie een belangrijke rol. De omgeving van het individu speelt dus ook een grote rol.⁴

De respons die iemand geeft of een prikkel, is een belangrijk aspect van leren. Veel van het menselijk gedrag is ontwikkeld door 'modeling'. Het verkrijgen van respons-informatie is een belangrijk aspect van leren. Veel van het menselijk gedrag is ontwikkeld door 'modeling'.

Door de verschillende effecten van je gedrag te observeren, kunnen individuen besluiten welke responsen bij welke situatie passen (Dulany, 1968 in: Bandura, 1977). Stimuli werken alleen als deze door de persoon geaccepteerd zijn en bij de persoon passen. In tegenstelling tot de gemeenschappelijke visie dat gedrag gecontroleerd wordt door zijn onmiddellijke consequenties/gevolgen, is gedrag gerelateerd aan de uitkomst op totaalniveau, meer dan aan de effecten op het moment zelf (Baum, 1973 in: Bandura, 1977). Je moet zelf geloven in je veranderende gedrag (Dulany, 1968 in: Bandura, 1977).

Reflectie is hierbij van groot belang. Zelfvoortvarendheid speelt een centrale rol bij het analyseren van veranderingen in gedrag. Dit, om gedragsveranderingen te voorspellen geproduceerd door verschillende methodes van behandelen.

De theorie baseert zich op psychologische procedures die fungeren voor het creëren en bekrachtigen van verwachtingen van persoonlijke voortvarendheid.

De zin van persoonlijke voortvarendheid is jezelf capabel vinden om situaties aan te kunnen, die anders intimiderend waren. Hoe groter de zelfvoortvarendheid is, hoe duidelijker de effecten zijn op lange termijn. Verwachting is daarbij een belangrijk component, maar met alleen verwachten lukt het niet. Verwachtingen van mensen zijn meestal externe factoren die meer bepalend zijn dan de zelfvoortvarendheid.

Bandura (1977), geeft aan dat voortvarendheidsverwachtingen verschillen in:

- belangrijkheid /grootte;
- algemeenheid;
- kracht.

De verwachtingen die mensen hebben op het gebied van persoonlijke voortvarendheid, zijn afhankelijk van een aantal factoren (Bandura, 1977):

- gebruiken bekwaamheden;
- plaatsvervangend ervaren (modeling);
- verbalen overtuiging (o.a. zelfinstructie);
- psychologische toestand (toewijzing o.a.).

Als iets je gelukt is, versterkt dit je gevoel van persoonlijke voortvarendheid. Hierdoor verdwijnt angst en ga je uitdagingen aan. Veel verwachtingen zijn ontleend aan plaatsvervangende ervaringen, ervaringen van andere mensen.

Modeled gedrag met duidelijke uitkomsten geeft meer informatie over de voortvarendheid dan wanneer de effecten van de gemodeleerde acties vaag blijken (Bandura, 1977).

Bandura (1977), geeft aan dat het uiteindelijke doel van zelfvoortvarendheid is, dat je je eigen gezag inzet om verwachtingen van persoonlijke voortvarendheid te versterken en te generaliseren.

Er zijn meerdere theorieën over zelfvoortvarendheid in menselijk gedrag. Zij verschillen in hoe ze kijken naar de natuur en de basis van persoonlijke voortvarendheid. Ook verschillen zij in de interventieprocessen waarbij zelfvoortvarendheid beseft wordt en gedrag verandert. Ze verschillen ook in de oorsprong van voortvarendheid (Bandura, 1977, p. 203).

⁴ Katholieke Universiteit Leuven, [www2.kuleuven.be](http://www2.kuleuven.be/tiki/tiki-index.php?page=Sociale%20leertheorie%20Bandura), <http://www2.kuleuven.be/tiki/tiki-index.php?page=Sociale%20leertheorie%20Bandura>, geraadpleegd op 3 november '10.

Mensen kunnen opgeven te proberen zelfvoortvarendheid te bereiken, omdat ze een gevoel van redzaamheid missen in het bereiken het vereiste gedrag. Het kan ook zijn dat ze verzekerd zijn van hun kunnen, maar opgeven omdat ze verwachten dat hun gedrag geen effect zal hebben op een ontoegankelijk milieu of omdat ze dan voor hun gevoel constant gestraft worden door het niet meer uit mogen voeren van bepaalde gedragsaspecten (Bandura, 1977).

Tijdens een onderzoek met mensen die last hadden van een slangenfobie, heeft men geobserveerd. Daaruit kwam, dat in alle omstandigheden geldt: hoe sterker de voortvarendheidsverwachtingen, hoe hoger de waarschijnlijkheid dat een speciale taak succesvol voldaan wordt. De geteste personen hadden een sterke stimulans om over hun fobie heen te komen. Het belang van een stimulans werkt dus mee om een bepaalde mate van voortvarendheid te bereiken (Bandura, 1977, pp. 205-207).

In de behandelingstrategieën voor mensen met een fobie, zijn deze geschikt gemaakt om een vermindering van emotionele opgewondenheid, of alertheid te bewerkstelligen. Dat is ook een doel van het bereiken van een bepaalde mate van zelfvoortvarendheid: het ongevoeliger maken voor bepaalde prikkels, stimuli, zodat er geen emotionele opgewondenheid of alertheid wordt opgewekt. Deze opgewondenheid of alertheid is namelijk de bron van angst. De veronderstelling is, dat angst defensief gedrag activeert (Wolpe, 1974 in: Bandura, 1977).

Bandura beschouwt deze angst en het daarop volgende defensieve gedrag als neveneffecten en niet als causaal gelinkt. Vijandige ervaringen, persoonlijk of plaatsvervangend, creëren opnieuw verwachtingen van kwetsende aard die angst en defensief gedrag kunnen activeren.

Besepte gevaren activeren defensief gedrag eerder vanwege hun voorspellende waarde, dan vanwege hun vijandige kwaliteit.

In de sociaal-leren analyse van Bandura, verbetert verminderende psychologische opwinding of alertheid het presteren bij rijzende voortvarendheidsverwachtingen. Dit draagt meer bij dan het verwijderen van een drijfkracht die aanzet tot het defensieve gedrag. Dit is een informatie-gebaseerde visie. Hoe hoger en sterker de voortvarendheidsverwachtingen zijn, hoe groter is de afname in defensief gedrag (Bandura, 1977).

De conclusie die Bandura trekt uit zijn onderzoek is de volgende.

Het onderzoek is in zo verre volledig, dat het de voorspelde kracht van het conceptueel schema voor voortvarendheidsverwachtingen ontwikkeld door op bepaalde, soms plaatsvervangende procedures, getest heeft.

De cognitieve verwerking van voortvarendheidsinformatie is een speciaal relevant gebied voor onderzoek. Daarop zijn veel factoren van invloed. Sommige van deze factoren zorgen voor attitude- en gedragsveranderingen. Dit geeft stof tot nadenken.

Het actieve proces meegebracht in de relatie tussen voortvarendheidsverwachtingen en actie vereist ook verder onderzoek.

Verder onderzoek naar de processen die in zijn betoog naar voren kwamen, zou ons meer moeten leren over de relatie tussen veranderingen in cognitie en in gedrag (Bandura, 1977, p. 212).

2.3.1. Zelfvoortvarendheid en dit onderzoek

Zelfvoortvarendheid is aan dit onderzoek verbonden, vanwege onderstaande redenen. Hierbij wordt ingegaan op de link met het onderwijs naar aanleiding van bovenstaande informatie over zelfvoortvarendheid (paragraaf 2.3).

De theorie van Pavlov over stimulus en respons vind ik erg boeiend. In het artikel van Bandura wordt zijn eigen term 'modeling' hieraan gelinkt. Voor- en nadoen is voor kinderen erg belangrijk en ze zien de leerkracht of ouder in die zin dan ook als een

voorbeeld. Bewust, of onbewust. Ook hierin is een belangrijke taak weggelegd voor de leerkracht. Wees er bewust van dat je een belangrijke rol hebt in het ontwikkelproces van het kind. Ook op het gebied van zelfvoortvarendheid.

De kinderen leren de effecten van hun gedrag te observeren en te ontdekken. Daardoor leren ze welke respons, reactie, hoort bij desbetreffende situatie. Naar mijn idee kunnen leerkrachten hierin een sturende rol hebben in die zin, dat ze aangeven wat gewenste reacties zijn in bepaalde situaties en dat ook voorleven.

Een belangrijke noot hierbij is, dat de stimulus moet passen bij het kind en dat het kind het geaccepteerd moet hebben. Je kunt dus niet zomaar allerlei stimuli gebruiken bij elk kind. Dit moet zorgvuldig bekeken worden.

De uitkomst van je gedrag heeft vooral invloed op totaalniveau vindt Bandura en heeft niet zozeer onmiddellijke consequenties. Daarnaast moet je zelf geloven in je veranderende gedrag. Je moet er achter staan. Het kind in de klas moet dus achter de veranderingen op het gebied van zijn gedrag staan en moet instemmen met de manier waarop dit gebeurt. Een belangrijk aspect van deze theorie vind ik. Reflectie speelt ook een grote rol. Het kind moet leren reflecteren op het eigen gedrag. Reflecteren kunnen kinderen in de basisschoolleeftijd al. Het gaat hierbij om denkgewoontes die horen bij zelfregulatie, creatief denken en kritisch denken. Dit kan kleuters al aangeleerd worden. (Hoe vind ik het? Hoe ervaar ik het resultaat? Wat heb ik geleerd? Wat wil ik leren?) (Hooijmaaijers et al., 2009, pp. 222-224).

De zin van voortvarendheidsverwachtingen is dat je jezelf capabel genoeg gaat vinden om bepaalde situaties aan te kunnen die je eerst niet aankon. In het voorbeeld van Bandura gaat het om mensen met een fobie voor slangen. Het kan ook gaan om bijvoorbeeld van de kast op de mat springen bij gym. Iets wat een kind eerst niet durfde, lukt door zelfvoortvarendheidsverwachtingen wel. Dit is een heel proces.

Succeservaringen spelen hierbij een grote rol. Het complimenteren van kinderen is dus van groot belang. En daarbij, dat het kind zelf ook het gevoel heeft geslaagd te zijn in zijn of haar taak. Het doel van de theorie van Bandura is dat mensen uiteindelijk ongevoelig gemaakt worden voor een bepaalde stimulus (de hoge kast) en dit dus kunnen sturen. Als de voortvarendheidsverwachtingen toenemen, neemt het defensieve gedrag af.

2.4 Samenvatting

Bij het zelfbeeld gaat het om een ik-ben-ik-gevoel. Dit wordt onder anderen bepaald door sociale vergelijking en het benoemen van vriendschappen. Luc Koning heeft vijf zelfbeelden aangegeven om de term 'zelfbeeld' minder vaag te maken. De omgeving speelt een belangrijke rol bij het vormen van het zelfbeeld, naast rijpingsprocessen. Door de persoonlijke geschiedenis van het kind ontstaat een bepaald patroon in het denken over zichzelf. Het zelfbeeld heeft een feitelijk en een waarderende kant. Bij deze laatste gaat het om hoe belangrijk een kind eigenschappen én attributen van zichzelf vindt. De hoeveelheid zelfwaardering bepaalt het zelfvertrouwen en dit bepaalt weer het vertrouwen in de toekomst. Identiteit is een lastig te definiëren woord. Het is meer dan zelfbeeld. Het gaat om het aannemen van waarden, principes en maatschappelijke rollen. Zelfvoortvarendheid is het geloof in eigen kunnen met betrekking tot leren. Psychologische procedures veranderen het niveau en de kracht van zelfvoortvarendheid. Reflectie speelt hierbij een grote rol. Het uiteindelijke doel is dat je je eigen gezag inzet om verwachtingen van persoonlijke voortvarendheid te versterken en te generaliseren. Je gaat jezelf capabel genoeg vinden om bepaalde situaties aan te kunnen die je eerst niet aankon.

Hoofdstuk 3: De morele en sociaal-emotionele ontwikkeling

3.0 Inleiding

Na de theorie over het zelfbeeld van kinderen, wordt ingegaan op de morele en sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen in groep vijf. Dit is van belang om te weten te komen of kinderen er aan toe zijn een bijdrage te leveren aan het positief beïnvloeden van het klassenklimaat. De vraag die dit hoofdstuk centraal staat is: Wat houdt de morele en sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen in groep vijf in?

3.1 Morele ontwikkeling

3.1.1 Piaget en Kohlberg

De morele ontwikkeling van kinderen is van belang als het gaat om het zelfbeeld. Daarom wordt hier dieper ingegaan op de morele ontwikkeling van kinderen, en dan speciaal de kinderen in de leeftijd van acht tot negen jaar, die in groep vijf van de basisschool zitten.

Allereerst is er Kohlberg, die voortborduurt op de theorie van Piaget. Piaget was van mening dat de ontwikkeling van morele oordelen verliep in twee stadia. Het heteronome wordt uiteindelijk autonoom. Heteronoom wil hierbij zeggen, aan vreemde regels onderworpen. Autonoom houdt in dat je handelt en denkt volgens je eigen norm (Dietvorst et al., 1997).

Het gaat er hierbij niet om wat de juiste manier van handelen wordt gevonden, maar om de reden van goedkeuren van de handelswijze. Er wordt daarom gesproken over de ontwikkeling van het moreel redeneren. Kohlberg (1983), heeft de ontwikkelingsstadia van het moreel oordelen beschreven.

- Stadium 1: gericht op straf en gehoorzaamheid. De juistheid van een handeling wordt bepaald door de gevolgen hiervan. Dit heeft sterk te maken met goed of fout. Iets is slecht als je er straf voor krijgt;
- Stadium 2: uitwisselend en instrumenteel. In dit stadium hangt de juistheid van een handeling af van de mate waarin er sprake is van eigen- en andermans behoeftebevrediging. De regel 'voor wat, hoort wat' lijkt hier van toepassing;
- Stadium 3: gezamenlijk en pro-sociaal. Als iedereen in de omgeving de handeling juist vindt, is deze juist;
- Stadium 4: recht en orde-oriëntatie. Bestaande wetten en regels bepalen of een handeling door de beugel kan;
- Stadium 5: contractuele benadering. Een handeling wordt beoordeeld of geëvalueerd aan de hand van individuele rechten en waarden;
- Stadium 6: algemene principes. De persoon oriënteert zich op universele ethische principes. Met behulp van deze principes worden concrete normen beoordeeld.

Het zesde stadium van de ontwikkeling van moreel oordelen is het hoogste stadium.

Kenmerkend voor dit stadium is dat handelingen moreel beoordeeld worden op grond van universele principes (Dietvorst, et al., 1997).

In race-tempo van het ene naar het andere stadium loodsen van een kind, is niet de bedoeling. Kohlberg wijst dit af. Het kan zelfs ten koste gaan van de uitbreiding van het niveau naar verschillende ervaringsgebieden. (Dietvorst, e.a., 1997, p 327). Er wordt dan ook niet genoemd in welk stadium kinderen in groep vijf zich (horen te) bevinden. Het zou kunnen zijn, dat kinderen in de kleutergroepen vooral gericht zijn op straf en gehoorzaamheid. Naarmate ze ouder worden gaat de regel 'voor wat, hoort wat' meer gelden. Nog een tijdje later is de groep om hen heen waarschijnlijk een belangrijke factor voor het bepalen of een handeling juist was of niet. Kinderen in groep vijf zouden in dit stadium kunnen verkeren, als wel in het stadium van de regel 'voor wat, hoort wat', stadium 2.

Het belang van de theorie van Kohlberg voor de leerkracht is, dat uitingen van een leerling beter begrepen kunnen worden en er adequater mee omgegaan wordt. Een leerling aanspreken op een niveau waar het nog niet aan toe is, leidt hierbij tot niets. De leerkracht kan stimulerend werken door ervaringen op te laten doen die aansluiten bij het begrip van de leerlingen. De omgeving speelt een grote en belangrijke rol in het ontwikkelproces van kinderen volgens Kohlberg (Dietvorst et al., 1997).

3.1.2 Kritiek op theorie Kohlberg

Er is kritiek gekomen op de theorie van Kohlberg van onder anderen Gilligan (1987). De theorie van Kohlberg zou teveel gericht zijn op mannelijke waarden. Er is een sterke nadruk op regels, principes, rechten en plichten en rechtvaardigheid. Het gevolg is, dat de moraliteit van de vrouw onrecht wordt aangedaan. Gilligan heeft onderzoek gedaan in het verleden, met Kohlbergs theorie in haar achterhoofd. Wat haar opviel was, dat er een verschil is in hoe mannen en vrouwen omgaan met morele dilemma's. Daarnaast viel op, dat vrouwen over het algemeen laag scoren op Kohlbergs schaal.

In de ogen van Gilligan zijn er twee ontwikkelingsmodellen. Ze heeft ook kritiek op de adequaatheid van het ontwikkelingsmodel van Kohlberg. Problemen op moreel gebied, zo vindt Gilligan, doen zich niet alleen voor in het luchtledige, maar in een sociale context. In deze sociale context spelen zaken als macht en affecties een rol. In Kohlbergs model spelen alleen specifieke (mannelijke) interesses een rol.

Het boeiende is, dat Kohlberg zelf uitgebreid ingegaan is op de kritiek van Gilligan. Aan de ene kant erkent hij het belang van zorgbenadering. Die benadering is van belang als het gaat om problemen in de persoonlijke levenssfeer. Aan de andere kant vindt Kohlberg, dat ook deze zorgethiek tekort schiet als het gaat om problemen die de persoonlijke verbanden overstijgen. Volgens Kohlberg kunnen met het rechtvaardigheidsdenken problemen uit de persoonlijke levenssfeer, die blijkbaar voor vrouwen een grotere rol spelen, ook opgelost worden. Hoe deze oplossingen vorm gegeven worden, hangt onder andere af van de aard van de persoonlijke problemen. Zorg en rechtvaardigheid spelen respectievelijk bij Gilligan en bij Kohlberg een rol. (Dietvorst e.a., 1997). Zou zorg en rechtvaardigheid niet samen kunnen gaan?

Ook Kohlberg zelf heeft zijn opvattingen later genuanceerd en aangepast. Nog een aantal punten van kritiek op zijn theorie:

- Kohlberg spreekt nooit over morele opvoeding, maar altijd 'het stimuleren van de morele ontwikkeling'. Zijn idee is namelijk dat het kind zelf bepaalde denkwijzen tot stand brengt. Moreel redeneren en bepaald moreel gedrag kunnen niet overgedragen worden, zo vindt Kohlberg;
- Vaak weten mensen met hun verstand wel dat iets wel of niet moreel gezien door de beugel kan, maar doen ze toch niet wat hun verstand hen ingeeft. Een heel aantal factoren bepalen dat handelen, bijvoorbeeld wat anderen ervan vinden. Naast kennis en inzicht is er dus ook aandacht nodig voor de ontwikkeling van zelfcontrole en van altruïstische gevoelens en plichtsgevoelens. Deze geven het morele handelen richting. Daarnaast is de gemeenschap waarin geleefd wordt ook van groot belang;
- Door het stimuleren van kennis en inzicht en het uitsluitend daarop richten, is het gevaar aanwezig dat er kinderen zullen opgroeien die goede gewoontes relativeren. Ze zijn er zeer alert op om morele situaties in hun eigen voordeel te laten uitpakken. Door het scholen in redeneren en beargumenteren als gevolg van het vroeg in aanraking brengen met morele dilemma's, wordt de vanzelfsprekendheid van goede gewoonten aangetast en worden kinderen vooral geschoold in argumenteren. Zo wordt het tegendeel bereikt van wat wordt beoogd (Kroon, 2009).

3.1.3 Link met theorie Kohlberg

Brugman, een psycholoog, heeft zich in Nederland erg verdiept in de waardenontwikkeling. Zowel theoretisch als praktisch. Hij legt bewust een link tussen waardenontwikkeling en Kohlbergs ontwikkelingstheorie. Rolneming is een belangrijke factor die morele oordeelsvorming stimuleert. Die rolneming maakt ook deel uit van het waardenontwikkelingsmodel. Dit is een gemeenschappelijke peiler. De komende jaren moeten we ons volgens Brugman richten op de ontwikkeling van het morele zelf en niet op de ontwikkeling van het morele redeneren. Brugman onderstreept het belang van een algemeen perspectief. Je moet weten wat er in een bepaalde situatie gevraagd wordt van je. Het individuele perspectief geeft hierbij mogelijkheden om het algemeen perspectief te ontwikkelen. Andersom is dit ook van toepassing.

3.1.4 Morele intuïtie

Tom Kroon heeft in 2009 een boek uitgebracht, waarin hij ingaat op de morele intuïtie van kinderen. Hij start zijn boek met een aantal algemene zaken en begrippen waarvan het belangrijk is deze helder te hebben.

Opvoeden houdt in dat je kinderen helpt bij het volwassen worden. Het helpen om ze een persoon te laten worden, zo zegt Kroon. Hij bedoelt hiermee:

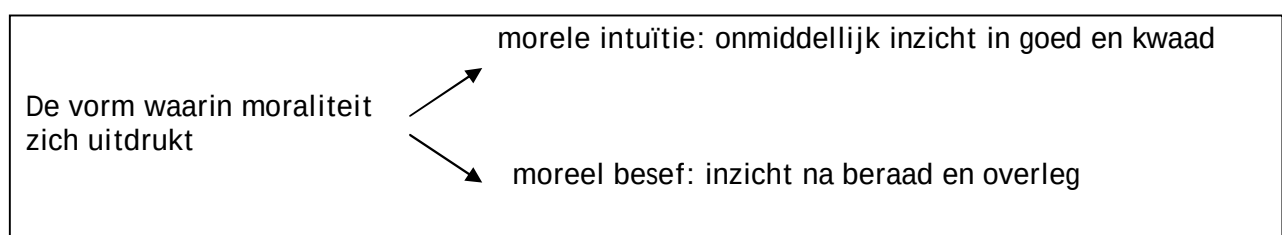
- dat het kind een zelf wordt, een individu met eigen mogelijkheden en een eigen identiteit;
- dat het kind zich met andere mensen leert verstaan en zich bewust wordt deel uit te maken van een samenleving;
- dat het kind in staat zal zijn om overal waar het zich bevindt en in welke rol ook zelfstandig moreel te handelen. Dit betekent dat het kind thuis is in de opvattingen betreffende goed en kwaad, behoorlijk en onbehoorlijk, juist en onjuist. Daarnaast kan het over die opvattingen nadenken en kan en wil het erop aangesproken worden.

Als in het vervolg van dit onderdeel van het onderzoek gesproken wordt over de 'mens', gaat het om de mens als persoon (Kroon, 2009).

Moreel kunnen handelen is een kenmerk van een persoon, zo zegt Kroon (2009). Door moreel te handelen geeft de persoon aan te weten waar het in het leven om gaat. De persoon kan een rangorde aanbrengen in afkeurenswaardige en lofwaardige acties van zichzelf en andere personen.

Dit komt omdat de persoon een ideaalbeeld heeft van het goede en gelukkige leven. Daarnaast bezit hij de nodige vaardigheden om op die manier het leven vorm te geven. Met ideaalbeeld worden ideeën over wat het leven zinvol en waardig maakt, wat het is om als mens een vervuld leven te lijden en de denkbeelden over een respectvolle omgang met anderen.

Wat houdt morele intuïtie en moreel besef in? Er is een bepaalde vorm waarin moraliteit zich uitdrukt. Namelijk in morele intuïtie: dit is het onmiddellijk inzicht in goed en kwaad. Moreel besef is het andere component van de vorm waarin moraliteit zich uitdrukt. Dit houdt het inzicht na beraad en overleg in. Hieronder, in figuur 1, een schematische weergave van bovenstaande.



Figuur 1: Schematische weergave vorm moraliteit. (Kroon, 2009, p. 15).

Kroon (2009) gaat in zijn boek ook in op de morele opvoeding. Morele opvoeding richt zich op:

- de ontwikkeling van ideeën over wat het leven, inclusief het eigen leven, zinvol en waardig maakt. Daarnaast ook wat het is om als persoon een vervuld leven te leiden;
- op denkbeelden die ontwikkeld horen te worden over een respectvolle omgaan met anderen;
- op bepaalde gewoontehandelingen die aangeleerd dienen te worden;
- op het aanleren en ontwikkelen van morele emoties.

Kinderen worden niet vrijgelaten om een geheel eigen leefwijze te kiezen, maar krijgen een identiteit aangereikt, door ouders en leerkrachten. Dit kan haast niet anders. De eerste stap is, dat jonge kinderen geleerd wordt dat er waarden en normen zijn. De opvoeder moedigt iets aan of keurt juist iets af. Het gevoelscomponent staat hierbij voorop. Redenen waarom iets wel of niet mag, worden vaak niet gegeven. De emoties die het gedrag teweegbrengt worden nadrukkelijk getoond. De reacties van de opvoeder komen geheel voort uit liefde en zorg, op die manier wordt het kind 'getraind'. Als kinderen van de opvoeder, door een consequente en liefdevolle houding, praktische kennis hebben opgedaan, brengen ze die uit zichzelf in de praktijk. Dan hebben ze grip op het 'hoe' gekregen.

Na de stappen 'weten dat' en 'weten hoe' kan de volgende stap worden gezet. Deze stap heeft een meer theoretische kant. In de loop van de basisschooltijd leert het kind de waarden die horen bij de normen die hij tot nu toe heeft geleerd te verwoorden. Kinderen leren steeds meer om woorden te geven aan morele emoties als 'eerlijkheid' en 'rechtvaardigheid'. 'Weten wat' betreft deze theoretische kennis.

Er is dus eerst 'leren dat', vervolgens 'leren hoe' en dan 'leren wat'. De peuter leert hoe zich te gedragen in bepaalde situaties, dan leert de kleuter die manieren van doen ook toe te passen als de opvoeder niet aanwezig is. Daarna leert het schoolkind het hanteren van waardebegrippen. Het kan woorden geven aan handelingen of situaties en kan dit met redenen onderbouwen. De kinderen krijgen gaandeweg binding aan morele waarden (Kroon, 2009).

Voor kinderen in groep vijf van de basisschool geldt, dat ze zich bevinden in het stadium van het 'leren wat'. Ze leren waardebegrippen hanteren, leren woorden geven aan handelingen of situaties en leren dit met redenen te onderbouwen. Gaandeweg krijgen ze zo een binding met morele waarden.

Zodra kinderen in staat zijn om alles wat ze geleerd hebben op moreel gebied toe te passen, zijn ze in staat om hun omgeving waar te nemen vanuit datgene wat ze geleerd hebben. Ze weten welke waarden en normen er zijn, welke vaardigheden daarbij nodig zijn en met welke gevoelens ze gepaard gaan.

Kroon geeft het beelden weer, door aan te geven dat de kinderen als het ware hun morele bril opzetten van de aangeleerde kennis, vaardigheden en gevoelens naar hun omgeving. Morele intuïtie houdt dus in, dat de morele aspecten in een situatie onderkend worden (Kroon, 2009).

Nu is helder wat morele intuïtie inhoudt. Maar wat nou als een kind een gebrekkige morele intuïtie heeft? In ieder geval is een direct gevolg hiervan, dat kinderen niet of nauwelijks toekomen aan het tonen van moreel goede gewoonten. Daarnaast zijn er nog specifieke gevolgen:

- Allereerst zal het kind niet in de gelegenheid zijn zich te toetsen aan de groep, vanwege deze 'achterstand'. Het gevaar is, dat zij geen persoon worden en zich laten leiden door de opvattingen van de omgeving;

- Daarnaast missen zij het belangrijke inzicht dat er situaties zijn die om moreel inzicht en handelen vragen. Ze leven in een omgeving met mensen waarvan ze het morele gedrag niet begrijpen. Je moet eerst deugen wil je deugdzaam kunnen denken en handelen;
- Als laatste wordt aangegeven, dat deze kinderen buitenstaander blijven van het gemeenschappelijke en goede leven. Ze horen er niet bij. Kroon noemt als uiterlijk gevolg hiervan noodgedwongen isolement (Kroon, 2009, pp. 81,82).

3.1.5 Categorieën morele emoties

Er zijn twee soorten morele emoties. Allereerst zijn er de *altruïstische emoties*. Hierbij gaat het om het object, een slachtoffer of iemand die reden heeft om blij te zijn. Bijvoorbeeld een kind dat in de steek gelaten wordt door haar moeder (mededogen), of iemand die een diploma heeft behaald (blijdschap). Deze emoties beoordelen de toestand van een mens of een dier. We voelen empathisch mee met die ander. De tweede categorie is die van de *plichtsemoties*. Deze emoties beoordelen de dader/veroorzaker en zijn of haar handelen. We reageren bijvoorbeeld verontwaardigd als een moeder haar kind in de steek laat. We veroordelen haar handelen in deze als immoreel. Deze emoties komen voort uit het besef van plicht. Het plichtsbesef komt uit jezelf. In de opvoeding wordt kinderen dit plichtsbesef en de hieruit voortkomende emoties van plicht bijgebracht.

3.1.6 Empathie

Empathie is dus een vereiste als het gaat om emoties die gepaard gaan met morele aspecten. Empathie is het vermogen om je te verplaatsen in de ander. En wel in de gemoedstoestand van de ander. Door dit vermogen kun je weten hoe de ander zich voelt, kun je meebeleven en kunnen altruïstische emoties ontstaan. Empathie is een aangeboren vermogen.

Het blijft vaak niet alleen bij je kunnen verplaatsen in de ander. Betrokkenheid is een begrip dat nauw samenhangt met empathie. Een belangrijke opmerking hierbij, is dat empathie een neutrale emotie wordt genoemd. Juist door je te kunnen verplaatsen in de ander, kun je hem of haar ook veel leed aan doen. Je weet dan precies de plekken te raken om die persoon bijvoorbeeld te kwetsen met wat je zegt. Betrokkenheid is in die zin dus bijna een vereiste.

Er zijn obstakels die ervoor zorgen dat empathie en betrokkenheid er nog niet voor zorgen dat de ander verder geholpen wordt. De kosten bijvoorbeeld die de hulp met zich meebrengt, kunnen voor de hulpverlener te hoog zijn. Het kan ook zijn dat het slachtoffer de hulp afwijst, waardoor de hulpverlener afhaakt.

Bovenstaande zorgt ervoor, dat we niet kunnen volstaan met het stimuleren van het empathisch vermogen alleen. Naast het gevoel, de drang van binnenuit om de ander te helpen, is er ook nog iets als een plicht. Dit geeft het empathisch vermogen een extra 'boost'. Het is belangrijk om kinderen dit bij te brengen. Daarnaast is het van belang om kinderen aan te leren dat mensen de plicht hebben om lijden te voorkomen, als dat in hun vermogen ligt.

Op het gebied van de plicht, zijn ook specifieke emoties te benoemen, geeft Kroon aan:

- Positieve emoties:
 - o Instemming. De werkelijkheid komt overeen met het cognitieve aspect van waarden;
 - o Zelfvoldoening. Een weerstand wordt overwonnen en dat geeft een gevoel van zelfvoldoening, zonder meteen jezelf op de borst te slaan.

- Negatieve emoties:
 - o Verontwaardiging. Bij het tonen van 'immorele' daden is dit van belang. Kinderen moet dit leren;
 - o Zelfverwilt. Iets wat je gedaan hebt, of juist nagelaten kan een gevoel van zelfverwilt oproepen.

3.1.7 Het geweten en de functies ervan

Onder het geweten wordt in het algemeen verstaan: *'een instantie die al of niet bewust het menselijk handelen op het terrein van goed en kwaad stuurt, die vooraf en achteraf zowel van het eigen gedag als dat van anderen de maat neemt'* (Kroon, 2009, p. 129). De algemene functie van het geweten is te waarschuwen voor het kwaad:

- Het leert ons het verschil kennen tussen goed en kwaad. Het is een actief oordelend vermogen van de menselijke geest;
- Door het werken van het geweten, weten we wat te doen en wat niet;
- Het geweten is een barrière tegen verleidingen;
- Er komen gevoelens los bij het onderscheiden van goed en kwaad.

3.1.8 Als gewetensvorming niet plaatsvindt

Gewetensvorming hangt nauw samen met opvoeding. Als gewetensvorming niet plaatsvindt, kunnen de volgende gevolgen ontstaan:

- Als de opvoeder het kind niet helpt bij het ontwikkelen van een geweten (aangeven dat er een norm overtreden is bijvoorbeeld) is de kans groot dat een geweten niet ontstaat. Het kind leert zijn plicht hierdoor niet kennen;
- Als het kind niet gewezen wordt op zijn rol bij het veroorzaken van schade of leed heeft dit gevolgen voor later. Als het kind later gecorrigeerd wordt zal het de oorzaak van het leed of de schade ontkennen, een ander de schuld geven; het buiten zichzelf zoeken.
- Als gevolg van bovenstaande, ontstaan alleen de altruïstische emoties. De emoties beoordelen alleen de toestand van een mens of dier, zoals we op de vorige pagina lazen. Het gaat dan bijvoorbeeld om empathie en betrokkenheid. Op het handelen van de persoon wordt dus niet ingegaan en hierover wordt geen oordeel geveld.

Kinderen die een zwak geweten hebben blijven als ze volwassen zijn afhankelijk van reacties uit hun omgeving als het gaat om morele sturing. Er is eventueel angst voor straf en verlies aan bezit (Kroon, 2009).

3.1.9 Schuld een schaamte

Schuld, spijt en schaamte sturen het eigen handelen van ieder mens direct. Ze zijn de belangrijkste emoties van zelfverwilt.

Hierbij kan het gaan om nalatigheid. Zo kun je mededogen hebben als je ziet dat iemand iets overkomt, maar dat betekent nog niet dat je komt tot handelen. Mededogen is dus een altruïstische emotie. Als er geen goede reden was om niet te helpen, ontstaat als het goed is een schuldgevoel. Je voelt je daardoor rot.

Het kan ook zijn dat je zelf leed veroorzaakt hebt bij een ander. Hierdoor ontstaan schuldgevoelens. Dit kan achteraf ontstaan. Spijt en berouw over wat je hebt gedaan kunnen het gevolg zijn. Ook kan de zogenaamde veroorzakerschuld vooraf ontstaan als je nadenkt over de handelingsalternatieven die er zijn. De mogelijkheid om schuld vooraf te voelen geeft nog eens extra het belang van een geweten aan. Het geeft richting en motiveert om dingen wel, of juist niet te doen. 'Het is het roer van het persoonlijke morele leven en levert er ook de brandstof voor', zoals Kroon het zo mooi omschrijft (Kroon, 2009).

Schaamte treedt op als je bijvoorbeeld betrapt wordt wanneer je gedrag vertoont dat eigenlijk niet door de beugel kan, of waarvan je liever niet wilt dat het gezien wordt. Deze vorm van schaamte overmeestert je. Je geneert je. Degene die je betrapt heeft, kan zich

ook een beetje schamen. Schaamte verandert. Er zijn aspecten waar men zich jaren geleden voor schaamde, bijvoorbeeld de bikini bij vrouwen, maar waarvan het schaamtegevoel nu verdwenen is.

Ook kan schaamte optreden als je dacht dat zaken zouden lopen zoals je voorspeld had, maar het blijkt toch anders te lopen. Het kan ook zijn dat je erg zeker bent van je eigen gelijk. Je blijkt toch geen gelijk te hebben. Ook dan kan schaamte optreden.

Het gevoel van schaamte kan ook optreden als er dingen gebeuren die je zelfbeeld aantasten. Het kan zelfs je waarden aanpassen en het levensplan dat je had. In dit geval gaat het om morele schaamte (Kroon, 2009).

3.1.10 Morele autonomie

Autonomie is afgeleid van het Griekse woord 'autos' dat 'zelf' betekent. Het volgt op heteronomie, dat 'de ander' betekent. Bij autonomie gaat het om zelfbestuur, zelfbeschikking. Je kunt jezelf de wet stellen en je bent verantwoordelijk voor je eigen daden en kunt daarop aangesproken worden.

Bij morele autonomie gaat het om de volgende 'bouwstenen' (Kroon, 2009, pp. 150-153):

1. Veiligheid en geborgenheid
2. Ritme en regelmaat
3. Zelfcontrole en fatsoen
4. Zelfvertrouwen
5. Een positief, maar realistisch zelfbeeld
6. Empathische gevoelens, betrokkenheid en sociaal perspectief
7. Plichtse moties
8. Goede gewoonten
9. Praktische wijsheid
10. Geweten en verantwoordelijkheid.

3.1.11 Wat draagt een kind zelf bij?

Bij de geboorte heeft het kind aanleg en temperament gekregen, zo zegt Kroon. Het kind ontwikkelt die aanleg en dat leidt tot een bepaald beroep. Tussen kinderen zijn veel verschillen in aanleg en temperament. De verschillen bepalen de manier waarop kinderen benaderd moeten worden. In die zin dragen kinderen dus zelf ook bij aan de ontwikkeling van hun morele competentie (Kroon, 2009).

John Locke (1632-1704) heeft het begrip Tabula rasa (onbeschreven blad, schone lei) onder anderen gebruikt.⁵ Hij ging er vanuit dat de mens geboren wordt als een onbeschreven blad, met een schone lei. Dit onderwerp heeft een belangrijke rol gespeeld in het debat over nature-nurture. Aanleg en natuur. Ook in de kerkgeschiedenis heeft dit onderwerp een rol gespeeld als het gaat om de erfzonden. Daar wordt verder niet op ingegaan in dit verslag. Wat wel van belang is, is of het kind inderdaad geboren wordt als een onbeschreven blad, of zoals Kroon zegt met aanleg en temperament. Een boeiende discussie, waarvan ik denk dat die misschien wel moeilijk te voeren is. Aan de ene kant lijkt het of je inderdaad onbeschreven geboren wordt, je bent immers 'nieuw' op aarde en hebt nog een leven voor je. Aan de andere kant beschrijft de bijbel dat we met zonden geboren worden en daarom ook gedoopt worden.

3.1.12 De morele intuïtie van het jongere schoolkind (6 tot en met 10 jaar): verankeren

Vanaf ongeveer zes jaar kan het jongere schoolkind zorg gaan tonen voor de fysieke, materiële en psychologische behoeften van een ander. Zelfs als deze misschien botsen met de eigen behoeften. Jonge schoolkinderen hebben nog niet de bekwaamheid om mensen tegen hun achtergrond te zien. Ook kunnen ze nog niet verwoorden hoe een ander de

⁵ Wikipedia De vrije Encyclopedie, [www.wikipedia.org](http://nl.wikipedia.org/wiki/Tabula_rasa_%28psychologie%29),
http://nl.wikipedia.org/wiki/Tabula_rasa_%28psychologie%29 , geraadpleegd op 17 januari '11.

wereld ziet vanuit zijn perspectief. De kinderen helpen mensen waarvan ze zien dat die het nodig hebben.

Waarden en normen die in de gemeenschap waar het kind deel van uitmaakt belangrijk zijn, worden in deze periode verankerd in het gemoed. Ze leren ze door zich aan normen te houden. Heel belangrijk hierbij is het voorbeeld van de opvoeders. Hun aanwijzingen en correcties en het beroep dat zij doen op altruïstische en plichtsemoties. Deze worden door aansprekende opvoedingstechnieken verdiept en aangeleerd. Hierdoor ontstaat er in deze periode binding aan waarden.

De wereld in de ogen van deze kinderen, is zoals die is. Sommigen komen hierin te kort of worden getroffen door ongeluk. Kinderen vinden dat die mensen geholpen moeten worden. Kinderen komen op een leeftijd waarbij ze echt moeten gaan samenwerken. Bij de meeste kinderen gaat dit vrij vanzelf. Het verleden speelt hierbij een rol. Als het in het verleden goed is gegaan, heeft het genoeg zelfvertrouwen om een actieve ontmoeting met de ander aan te gaan.

In deze periode gaan jonge kinderen beseffen dat mensen een eigen geschiedenis hebben. Ze hebben ervaringen opgedaan, dat bepaalt gedrag veroorzaakt. Dit besef leidt tot moreel gedrag dat geschikt is voor het beoogde doel. Het kind wordt bereid om eigen belangen opzij te zetten. Wat het kind eerder heeft gezien aan voorbeelden van zijn ouders is van belang. Daarnaast zijn de aanmoedigingen van de leerkrachten ook van belang.

Rond een jaar of acht, negen ontwikkelt het kind de vaardigheid om zijn eigen handelen vanuit het perspectief van de ander te kunnen zien. Dat is het zogeheten zelfreflexief perspectief nemen. Hierdoor kan het kind gaan voorlopen op mogelijke reacties van anderen, door na denken over het beeld dat anderen van hem hebben.

Kinderen in deze periode handelen vooral nog vanuit de overtuiging dat iets goed is omdat je er voor beloond wordt. Je houdt er wat aan over of je wordt er beter van. Eerlijkheid en hulpvaardigheid moeten van twee kanten komen. 'Voor wat, hoort wat'. Als je wordt geslagen, sla je terug. Aan de ene kant zijn deze kinderen dus snel te belonen door bijvoorbeeld een sticker, maar zijn zo ook gelijk bereid om een ander lik op stuk te geven.

Daarnaast zijn kinderen in deze periode erg gevoelig voor sfeer. Ze zijn ook gevoelig voor iets leuks dat in het verschiets ligt.

Leed van andere voelen ze mee, en dit meevoelen zorgt ervoor dat ze aangezet worden om iets te doen. Ze gaan over tot actie, omdat ze weten dat dit nood kan verlichten. Denk bijvoorbeeld aan oud papier verzamelen en kinderspostzegel-acties.

Veroorzakerschuld en nalatigheidschuld⁶ kunnen zich ontwikkelen. Dit zijn belangrijke emoties voor de zelfsturing. Kinderen in de middenbouw van de basisschool kunnen namelijk anticiperen op gevoelens, verwachtingen en mogelijkheden van een ander. Dit is het zelfreflectief perspectief, zoals in bovenstaand gedeelte genoemd.

Soms komen leerlingen voor dilemma's te staan. Bijvoorbeeld bij het wel of niet melden van een pesterijtje op het schoolplein. In deze periode zien kinderen ook het verschil tussen opzettelijk bedriegen en je per ongeluk vergissen. Dit laatste is iemand minder sterk aan te rekenen.

Kinderen leren steeds meer begrijpen van het begrip rechtvaardigheid. Dit hoeft niet per se samenhangend te zijn met een bewust opvoedend handelen. Dit kan komen omdat misschien vanzelf het psychisch vermogen ontstaat om in gedachten een oude toestand te

⁶ Deze begrippen betekenen achtereenvolgens: de veroorzaker zijn van negatieve gevoelens bij een ander, het nalaten van bepaalde taken die eigenlijk gedaan hadden moeten worden. Dit in relatie tot een ander.

herstellen. Ook worden kinderen in staat gesteld om het perspectief van de ander in te nemen. Hierdoor kunnen de kinderen in de schoenen van de ander gaan staan en kunnen ze hun eigen toestand met die van anderen vergelijken.

Als je kwaad doet, verdien je straf. Punt. Er moet geleefd worden volgens 'de wet'.

Hierbij komt zelfbescherming aan bod. Ze zijn erg gericht op regeltjes en het naleven daarvan, zodat zij zelf niet de verkeerde kant opgaan.

Verstandelijk gezien is het jongere schoolkind rond een jaar of acht in staat tot bewust liegen. Hij kan het verschil tussen zijn innerlijk en zijn buitenkant hanteren

(Kroon, 2009, pp. 166-170).

3.1.13 Hindernissen in het kind zelf

Om tot moreel handelen te komen is empathisch vermogen nodig, hebben we gezien.

Kroon zag dit als een aangeboren voorwaarde. Is dit vermogen bij iedereen aangeboren?

Kinderen met een stoornis in het autismespectrum, hebben moeite met het inschatten van sociale interactie. Hierdoor ontstaat een gebrekkig empathisch vermogen. Op school worden ze vaak als onhandelbaar en onvoorspelbaar ervaren.

Bij deze kinderen is het van belang om je te richten op verstandelijk inzicht in betrekkingen tussen mensen en niet op het empathisch vermogen. Een mondelinge uitleg en strikter toezicht over sociale interacties hebben zij nodig.

Altruïstische emoties beoordelen de toestand van een mens of een dier. Dit heeft vooral gevolgen voor de manier waarop de waarde weldadigheid in het handelen tot uitdrukking komt. Empathisch meevoelen is voor sommige kinderen lastig. Overleg met deze kinderen is moeilijk, omdat 'vanzelfsprekende argumenten', langs hen afglijden.

Richten op het verstand is dus van groot belang. Ze moeten leren uitdenken wat anderen leren aanvoelen (Kroon, 2009).

3.1.14 Hindernissen in het onderwijs

Vroeger kon de leerkracht bijna een leven lang en op bijna elke school vooruit met de 'formele leertrappen' van de Duitse pedagoog Herbart (1776-1841): voorbereiding, aanbidding, verbinding, samenvatting, toepassing.

Nu wordt meer de nadruk gelegd op de rechten en de mogelijkheden van het individuele kind. Morele intuïtie en burgerschap leer je echter niet in je eentje. Een teveel op het individu gerichte aanpak kan de ontwikkeling van kinderen in de weg staan. Morele intuïtie en moreel besef ontstaan door training en gewoontevorming in een groep. De leden van deze groep doen gezamenlijke ervaringen op en ondernemen activiteiten (Kroon, 2009).

Het onderscheid dat Kroon maakt tussen morele intuïtie en moreel besef, vind ik vernieuwend. Het heeft vooral te maken met de directe reactie van iemand en de reactie na het overwegen. Er doen zich situaties voor waarin het mogelijk is om na te denken over wat je doet, maar er zijn ook situaties waarin je meteen moet beslissen en handelen.

Ouders en leerkrachten hebben een hele belangrijke rol in de morele ontwikkeling van het kind. De opvoeding zorgt er mede voor of een kind een moreel goede gewoonte aanleert en of gewetensvorming ontstaat, zo zegt Kroon. Ook hierbij komt dus weer het belang van een 'goede' opvoeding naar voren.

In groep vijf is het van belang dat de kinderen het 'leren wat' onder de knie krijgen. Ze leren waardebegrippen hanteren, leren woorden geven aan handelingen of situaties en leren dit met redenen te onderbouwen. Gaandeweg krijgen ze zo een binding met morele waarden. In de klas dient hier aandacht aan besteed te worden.

Daarnaast kan in de klas gewerkt worden met sfeer. Kinderen in deze leeftijd zijn daar erg gevoelig voor. De kinderen belonen met aan het eind van de dag even voorlezen, een spel

doen of de laatste tien minuten vrij spelen kan een motiverend effect hebben. Het 'iets leuks in het verschiet hebben' speelt een belangrijke rol.

Kroon geeft aan dat het onderwijs in Nederland steeds meer gericht is op het individu. Niet zo gek, want ook de samenleving individualiseert. Hij houdt een pleidooi voor minder op het individu gericht onderwijs, omdat je juist de groep zo nodig hebt voor het ontwikkelen van je morele kunnen. Een goed streven denk ik.

3.2 Samenvatting

Kohlberg gaat in zijn theorie verder in op wat Piaget schreef. Er zijn twee stadia. Heteronoom en autonoom. Bij deze laatste handel en denk je volgens je eigen norm. Dat is het doel van morele ontwikkeling. Er wordt gesproken over de ontwikkeling van moreel redeneren. Het belang van Kohlbergs theorie is dat uitingen van leerlingen beter begrepen worden en er adequater mee omgegaan wordt. De kritiek van Gilligan op Kohlbergs theorie is dat het vooral gericht is op mannelijke waarden. Beiden benoemen het belang van zorg en rechtvaardigheid. Brugman heeft zich in Nederland verdiept in waardenontwikkeling. We moeten ons richten op de ontwikkeling van het morele zelf. Hierbij is het algemeen perspectief van belang. Kroon geeft aan dat opvoeden inhoudt kinderen te helpen bij het volwassen worden, een persoon te worden. Door moreel handelen geeft de persoon aan te weten waar het in het leven om gaat. Twee kernbegrippen uit zijn theorie zijn morele intuïtie (onmiddellijk inzicht in goed en kwaad) en moreel besef (inzicht na beraad en overleg). Kinderen krijgen een identiteit aangereikt. Kinderen in groep vijf bevinden zich in het stadium van 'leren wat'. Ze leren waardenbegrippen hanteren, leren woorden geven aan handelingen of situaties en leren dit met redenen te onderbouwen. Ze krijgen zo gaandeweg binding met morele waarden. Er zijn twee soorten morele emoties.

Altruïstische emoties en plichtsemoties.

Empathie is een vereiste als het gaat om emoties die gepaard gaan met morele aspecten. Betrokkenheid hangt hier nauw mee samen. Empathie is een neutrale emotie. Het geweten is er om te waarschuwen voor het kwaad. Gewetensvorming hangt nauw samen met opvoeding. Schuld, spijt en schaamte sturen het eigen handelen van ieder mens direct. Morele autonomie is ook volgens Kroon belangrijk. Rond een jaar of acht, negen ontwikkelt het kind de vaardigheid om zijn eigen handelen vanuit het perspectief van de ander te zien. Kinderen handelen in deze periode vanuit de overtuiging dat iets goed is, omdat je ervoor beloond wordt.

3.3. Sociaal-emotionele ontwikkeling

Allereerst wil ik aangeven dat in het kader van dit onderzoek het verschil tussen sociale- en sociaal-emotionele ontwikkeling nihil is. Daarom wil ik in het komende gedeelte hier geen onderscheid in maken. De sociale ontwikkeling betreft de manier waarop het kind met anderen omgaat.⁷ De sociaal-emotionele ontwikkeling gaat over hoe we met onszelf en de ander omgaan in bepaalde situaties.⁸ Bij sociaal-emotionele ontwikkeling komt de persoon om wie het gaat ook aan bod. Persoonlijk ben ik van mening dat ook bij de sociale ontwikkeling anderen een rol spelen. Hieronder zien we dat ook terug bij Selman, ontwikkelingspsycholoog.

3.3.1 Perspectiefnemen

Als we gaan kijken naar de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen in groep vijf, kunnen we die linken aan de morele ontwikkeling. Een belangrijk aspect van de sociale ontwikkeling is het perspectiefnemen. Dit is de mate waarin het kind de gezichtspunten van anderen en van zichzelf kan onderscheiden en verbinden. Dit gebeurt met betrekking tot affecties, percepties, sociale verwachtingen en cognities. Selman, een ontwikkelingspsycholoog, heeft zich hier vooral mee bezig gehouden. Hij onderscheidt vijf stadia met betrekking tot het perspectiefnemen (Dietvorst, et al., 1997, pp. 300, 338).

0. Egocentrisme. (0 < 4 jaar). Het kind is nog niet in staat om onderscheid te maken tussen het perspectief van anderen en het eigen perspectief;
1. Perspectiefnemen. (1- 5/6 jaar). Het kind realiseert zich dat anderen niet helemaal op dezelfde manier denken en voelen als hij/zij doet;
2. Zelfreflexieve perspectiefnemen. (6-8 jaar). Het kind bezit het vermogen zijn handelen vanuit het standpunt van een ander te beoordelen en het kan anticiperen op de reacties van de ander;
3. Reciproke perspectiefnemen (8-10 jaar). Wederkerig perspectief nemen; het kind kan het eigen perspectief verbinden met dat van de ander. De beslissing wordt genomen op basis van verschillende perspectieven. Het kind is in staat tot een juiste interactie met de afzonderlijke personen;
4. Gemeenschapsperspectief (ouder dan 10 jaar). Het kind ziet in dat het nodig is om het perspectief van individuen niet alleen te respecteren, maar ook te ordenen. Dit ordenen gebeurt vanuit het gezichtspunt van de gemeenschap waartoe het kind behoort.

Als we kijken naar bovenstaande stadia, kunnen we meteen zien in welke fase de kinderen in groep vijf ongeveer verkeren. Er zullen kinderen zijn die verkeren in het tweede stadium (zelfreflexieve perspectiefnemen). Ook zullen er kinderen zijn die verkeren in het derde stadium, van het reciproke perspectiefnemen. In beide stadia kan het kind op gedachten en gevoelens anticiperen en dit laten zien in zijn of haar gedrag. Een belangrijk verschil van de derde fase ten opzichte van de tweede, is dat het kind de verschillende perspectieven als het ware op afstand kan bekijken, zonder daarbij zijn eigen perspectief te betrekken. Dit is een belangrijke vaardigheid die in de tweede fase nog mist.

Wat is nu de relatie tussen morele en sociale ontwikkeling? Ten eerste zijn de morele en sociale ontwikkeling twee verschillende soorten ontwikkelingen. Bij de morele ontwikkeling hebben we gezien dat een volgend stadium het vorige eigenlijk geheel vervangt. Bij de sociale ontwikkeling is dit niet het geval. Het ene stadium wordt namelijk opgenomen in het volgende. Ten tweede is het perspectiefnemen een noodzakelijk, maar

⁷ Centrum voor jeugd en gezin Utrecht, www.jeugdengezinutrecht.nl, <http://www.jeugdengezinutrecht.nl/kind/groeienontwikkeling/socialeontwikkeling/Pages/default.aspx>, geraadpleegd op 11 januari '11.

⁸ Informatiepunt leer-en gedragsproblemen, www.psycon.nl, <http://www.psycon.nl/data/sociaal.html>, geraadpleegd op 11 januari '11.

onvoldoende voorwaarde voor de ontwikkeling van het morele oordeel (Korthals, 1986, p. 91). Dit wil zeggen dat het perspectiefnemen belangrijk is voor zowel de morele als de sociale ontwikkeling, maar dat wil niet zeggen dat deze ontwikkelingen samenvallen. Morele regels hebben betrekking op voorschrijvende regels en sociale regels hebben betrekking op de sociale relaties (Dietvorst, et al., 1997).

3.3.2 Sociaal-emotionele ontwikkeling in groep vijf

Wat houdt de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen in groep vijf in? Ze verkeren zo ongeveer in de leeftijd van zeven tot negen jaar. Het groepsproces is een centrale factor. De leeftijdgenoten vormen met elkaar een geheel waarbinnen het leven zich afspeelt. Een aantal belangrijke interpersoonlijke vaardigheden op deze leeftijd zijn het beheersen van de groepsnormen, het opkomen voor elkaar en het verdedigen van het groepsproces (Dietvorst e.a., 1997, p. 277).

Als leerkracht is het dus van belang te beseffen dat kinderen in deze leeftijd erg veel waarde hechten aan wat er in de groep gebeurt. Ze moeten leren de groepsnormen te beheersen, dit heeft een relatie met de morele ontwikkeling, ze moeten leren opkomen voor elkaar en het groepsproces leren verdedigen. Het is belangrijk om dit in de gaten te houden en hierop in te springen tijdens het omgaan met de kinderen in de klas.

3.3.3 Voorwaarden sociaal-emotionele ontwikkeling

Er zijn een aantal voorwaarden van belang als we kijken naar de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Het kind moet ten eerste in staat zijn om zijn primaire vertrouwenspersoon, bijvoorbeeld de moeder, los te laten en zich te richten op een minder bekende volwassene, bijvoorbeeld de leerkracht.

Het kind moet daarnaast de autoriteit van die minder bekende volwassene, bijvoorbeeld de leerkracht kunnen accepteren. Daarnaast moet het kind zich thuis kunnen voelen en kunnen functioneren in groepsverband. Als laatste moet het kind accepteren dat er een externe beoordelingsstructuur bestaat.

Al deze voorwaarden zijn sterk van invloed op het gedrag van een kind in de klas (Dietvorst e.a., 1997).

Bovenstaande voorwaarden lijken vanzelfsprekend en bij de meeste kinderen zijn deze voorwaarden dan ook van toepassing. Toch zijn er ook kinderen die het bijvoorbeeld moeilijk vinden om het gezag van een andere volwassene dan bijvoorbeeld hun moeder, te accepteren. Dit kan tot conflicten leiden in de klas. Mijn ervaring is, dat het belangrijk is de tijd te nemen om elkaar goed te leren kennen en niet te snel van dit kind te verwachten dat het je volledig vertrouwt. In dit verband heb ik ervaren dat geduld een schone zaak is.

Naast bovenstaande aspecten die invloed hebben op het gedrag van de kinderen in de klas, zijn er nog veel meer factoren die het gedrag van een kind in de klas beïnvloeden. In dit onderzoek wordt alleen gekeken naar de aspecten op het gebied van morele- en sociaal-emotionele ontwikkeling.

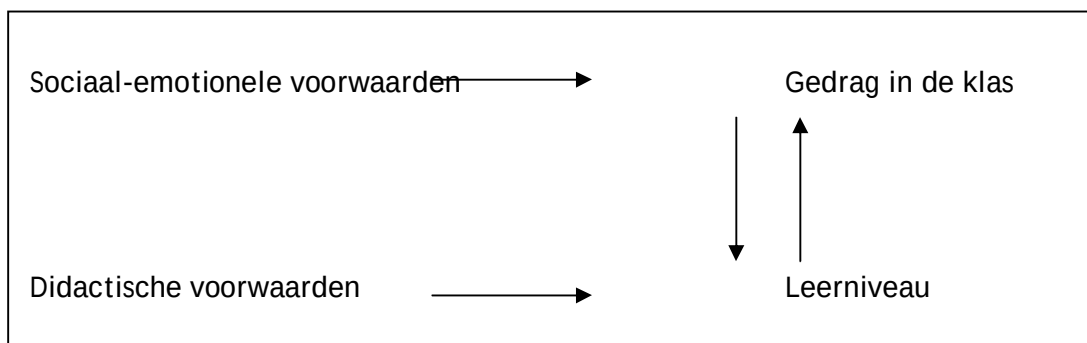
3.3.4 Leerniveau en gedrag

Belangrijk om hier te noemen, is dat niet alleen het gedrag van het kind van belang is als het gaat om het omgaan met hen in de klas. De invloed van het leerniveau op het gedrag van het kind is groot. Andersom is het gedrag van het kind ook van invloed op het leerniveau. Het gedrag in de klas en het leerniveau kunnen elkaar onderling dus sterk beïnvloeden. Didactische leervoorwaarden zijn daarbij ook van belang. Deze bepalen onder anderen welke instructies een kind aankan, hoe lang het kind zich kan concentreren, hoe zijn werkhouding en motivatie is, enzovoorts. De motivatie is nogal eens een punt van discussie. Met motivatie wordt namelijk de intrinsieke motivatie bedoeld. Dit is de

motivatie vanuit het kind zelf. Echter, er is ook nog extrinsieke motivatie, waarbij het kind leert omwille van een leerkracht waar het kind een goede band mee heeft, of omdat het beloont wordt met bijvoorbeeld een sticker (Dietvorst et al., 1997, pp, 282, 283).

Dat het gedrag van het kind en de leerprestaties elkaar beïnvloeden is denk ik niet nieuw, of verbazingwekkend. Toch vind ik het van belang om het te benadrukken omdat dikwijls gekeken wordt naar alleen het gedrag van het kind, of zelfs naar het kind (zonder het gedrag van het kind en het kind los te koppelen). Hiermee doe je geen recht aan het kind. Daarom wil ik aangeven dat het van belang is om de relatie tussen gedrag en leerprestaties te zien en het kind als 'geheel' te benaderen, met alle factoren die invloed hebben op het kind. Van een behaald zwemdiploma en verliefd zijn tot een overleden kat.

Hieronder wil ik bovenstaande weergeven in een schema. Figuur 2 (Dietvorst et al., 2009).



Figuur 2: invloed sociaal-emotionele voorwaarden en didactische voorwaarden op het gedrag in de klas en het leerniveau.

3.3.5 Medeleerlingen

Naast het belang van gedrag en leerprestaties en de invloed daarvan op het kind, spelen de medeleerlingen een erg grote rol als het gaat om de sociaal-emotionele ontwikkeling. Leerlingen beoordelen elkaar, bekritisieren elkaar en helpen elkaar. Daarbij komt dat medeleerlingen vaak aantrekkelijker zijn als voorbeeld dan een leerkracht omdat ze voor aansluiting bij de groep zorgen. Daarnaast is hun gedrag op natuurlijk niveau voor de ander. Medeleerlingen zijn eigenlijk intrinsieke beloners. Als er bijvoorbeeld tussen twee leerlingen een conflict ontstaat over het eerlijk verdelen van bepaalde materialen, is er de praktische noodzaak een oplossing te zoeken. Als er geen oplossing komt, kan er niet verder gespeeld worden. De leerlingen worden hierdoor eigenlijk door elkaar intrinsiek gemotiveerd om een oplossing te vinden.

Kinderen leren van elkaar op een actieve en gelijkwaardige basis. Dit is anders in de relatie leerkracht/leerling. Het leren van een volwassene is passiever en minder exploratief of actief. Terwijl het actief leren over het algemeen langer en beter blijft hangen dan passief leren (Dietvorst et al., 1997).

Bovenstaande informatie is van groot belang voor mijn onderzoek. Kinderen zouden dus in dit opzicht een grotere rol kunnen krijgen in het positief beïnvloeden van het klassenklimaat. Actief leren blijft langer en beter hangen en actief leren vindt vooral plaats als het gaat om het contact met medeleerlingen. Als leerlingen dus een grotere rol krijgen in het vormgeven van een positief klassenklimaat, zou dit langer en beter blijven hangen en misschien dus ook werken, dan wanneer de leerkracht het (passiever en minder exploratief of actief) aanbiedt.

3.3.6 Opvoedingsstijlen

Bij het omgaan met de leerlingen in de klas is er nog een belangrijk aspect dat ik wil benoemen. Leerlingen zijn per dag minstens vijf uur op school, in de klas. Dit betekent dat de leerkracht veel invloed kan uitoefenen op deze leerlingen als het gaat om opvoeding. Toch is het kind de andere (grotweg) negentien uur niet op school, maar veelal thuis bij zijn ouders.

Dit geeft aan, dat ouders veel tijd met hun kinderen doorbrengen. Elke ouder heeft een andere manier van opvoeden en deze manier heeft invloed op het kind en hoe het in de klas zit. De combinatie van responsiviteit en autoriteit leidt tot vier verschillende stijlen van opvoeden. Het is belangrijk deze stijlen te ontdekken bij de ouders en de leerlingen, zodat de leerkracht hier rekening mee kan houden in de klas. De opvoedingsstijlen hebben namelijk ook gevolgen voor de ontwikkeling van het kind. Een belangrijk aandachtspunt dus.

In onderstaand schema is in figuur 3 weergegeven welke soorten opvoeding er grotweg zijn (Dietvorst, et al., 1997). Vervolgens wil ik hier een korte toelichting op geven.

	Autoriteit	Acceptatie	Geen acceptatie
Straf	I	II	
Geen straf	III	IV	

- I duidelijk, strikt en communicatief;
- II autoritair en niet-communicatief of eenzijdig;
- III toegevend, slap;
- IV verwaarlozend, onverschillig.

Figuur 3: Verschillende opvoedingsstijlen

Als we kijken naar de opvoedingsstijlen, kunnen we kortweg zeggen, dat de kinderen binnen de eerste opvoedingsstijl (duidelijk, strikt en communicatief) geaccepteerd en aangemoedigd worden binnen bepaalde grenzen. Dit geeft het kind zelfvertrouwen en leert het kind bepaalde normen te internaliseren, zich eigen te maken. Het kind heeft ruimte en zekerheid om te exploreren en naar verschillende oplossingen te zoeken. Kinderen uit dit milieu worden vaak beschreven als kinderen met een positief zelfbeeld, flexibel in de omgang en met een gezonde drang tot exploreren. Deze kinderen zijn vaak populair bij hun leeftijdgenoten en sluiten gemakkelijk vriendschappen.

Een milieu dat toegevend en slap is, de derde combinatie, geeft het kind weinig houvast. Het kind wordt geaccepteerd, maar er worden weinig of geen grenzen gesteld. Het kan zijn dat het kind zich niet durft af te grenzen van de ouder en het klampt zich als het ware

helemaal vast. Ook kan het zijn dat het kind zijn grenzen altijd opzoekt, uit angst ze te verliezen.

Kinderen die opgroeien in een zeer autoritair en niet-communicatief of eenzijdig gezin, de derde combinatie, kunnen een soort machteloosheid ontwikkelen. 'Wat ik ook doe, het is toch nooit goed'. Deze kinderen lopen risico op het krijgen van depressieve gevoelens en negatieve cognitieve stijlen. In een streng milieu is het moeilijk om successen te boeken. De laatste combinatie, verwaarlozend en onverschillig, kan er in resulteren dat er geen acceptatie is, maar ook geen grenzen. Heel onduidelijk voor een kind. Als zich dit structureel voordoet, is dit erg gevaarlijk voor de ontwikkeling van het kind. (Dietvorst e.a., 1997, pp 290-293).

3.3.7 Carl Rogers

De humanistisch psycholoog die ik bij dit aspect van mijn onderzoek tot slot wil betrekken, is Carl Rogers. Hij leefde van 1902 – 1987 en was een Amerikaanse psycholoog. Hij stelde, dat als een kind zich emotioneel geborgen weet, het vanzelf in vrijheid kan gaan leren (Berding & Pols, 2006).

Dit vind ik een heel belangrijk uitgangspunt als het gaat om het geven van onderwijs aan kinderen. Een voorwaarde voor het in vrijheid kunnen leren, zo zegt Rogers, is dat het kind zich emotioneel geborgen weet. Het moet zich op zijn of haar gemak voelen bij jou in de klas. Natuurlijk is dit niet de enige manier en niet de enige factor die het leren van kinderen beïnvloedt. In de jaren zijn er steeds meer visies ontstaan op het geven van onderwijs en de manier waarop kinderen het meest leren. Ook zijn er veel visies op de ruimte die leerlingen moeten hebben als het gaat om leren. Deze visies verschuiven en er ontstaan scholengemeenschappen die aanhanger zijn van bepaalde visies.

Van belang vind ik in ogenschouw te houden welke rol je de leerling geeft in zijn of haar eigen ontwikkeling. En misschien kan die rol wel groter zijn dan we nu denken. Wat is eigenlijk de rol van de leerkracht in het vormgeven van het klassenklimaat? Welke interventies kan de leerkracht inzetten? Daar wordt in het volgende hoofdstuk op ingegaan.

3.4 Samenvatting

De sociale ontwikkeling omvat de manier waarop het kind met anderen omgaat. De sociaal-emotionele ontwikkeling gaat over hoe we met onszelf en de ander omgaan in bepaalde situaties. Een belangrijke vaardigheid is het perspectiefnemen. Dit is de mate waarin het kind de gezichtspunten van anderen en zichzelf kan onderscheiden en verbinden. Kinderen in groep vijf verkeren in de fasen dat ze op gedachten en gevoelens kan anticiperen en dit kan laten zien in zijn of haar gedrag. Het groepsproces is een centrale factor. Er zijn een aantal voorwaarden van belang als het gaat om de sociaal-emotionele ontwikkeling. De invloed van het leerniveau op het gedrag van het kind is groot. Andersom is het gedrag van het kind ook van invloed op het leerniveau. Met motivatie wordt de intrinsieke motivatie bedoeld. Dit is de motivatie vanuit het kind zelf.

Medeleerlingen spelen een grote rol als het gaat om de sociaal-emotionele ontwikkeling. Zij zijn eigenlijk intrinsieke beloners. Actief leren blijft bij kinderen beter hangen. Leerlingen zouden een grotere rol kunnen krijgen in het vormgeven van een positief klassenklimaat, omdat dit langer en beter zou blijven hangen en misschien ook beter zou werken.

Opvoedingsstijlen zijn belangrijk om te ontdekken zowel bij de ouders als bij de kinderen. De leerkracht kan hier rekening mee houden in de klas. De opvoedingsstijlen hebben gevolgen voor de ontwikkeling van het kind.

Carl Rogers geeft aan dat als een kind zich emotioneel geborgen weet, het vanzelf in vrijheid kan gaan leren.

Hoofdstuk 4: Interventies die het klassenklimaat kunnen optimaliseren

4.0 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de interventies die er zijn om het klassenklimaat te optimaliseren en de kinderen te begeleiden in hun morele en sociaal-emotionele ontwikkeling. Hierbij worden de interventies kort behandeld en ten slotte één bepaalde interventie uitgediept, namelijk 'mediation'. Belangrijk hierbij is, dat er in dit onderzoek een beperkt aantal interventies zijn benoemd. Er zijn meer interventies die zich lenen voor het positief beïnvloeden van het klassenklimaat. De belangrijkste vraag in dit hoofdstuk is: Welke interventies kun je inzetten om het klassenklimaat te optimaliseren en de kinderen te begeleiden in hun morele en sociaal-emotionele ontwikkeling?

4.1 Interventies

4.1.1 Sociometrie: sociogram

Bij het maken van een sociogram worden de relaties tussen leerlingen onderling in kaart gebracht. Dit gebeurt in de vorm van een vragenlijst die voorgelegd wordt aan de leerlingen. In deze vragenlijst kunnen ze onder anderen aangeven met wie ze liever wel spelen/samenwerken en met wie liever niet. Hierbij moeten ze bijvoorbeeld drie kinderen kiezen waar ze liever wel mee spelen/samenwerken en ook drie kinderen waarmee ze liever niet spelen/samenwerken.

Door de kinderen deze vragen te laten invullen krijgt de leerkracht een duidelijk beeld van hoe de relaties onderling zijn. Deze informatie wordt weergegeven in een schema, waarin de kinderen op bepaalde afstand staan van elkaar. Die afstand geeft eigenlijk de band weer van de kinderen met elkaar.

Het sociogram kan helpen bij het ontdekken van de "hiërarchie" in de klas. Ook kan het helpen om te kijken welke kinderen bijvoorbeeld beter wel en beter niet bij elkaar in het groepje kunnen zitten. Bij het aanstellen van een klassenvertegenwoordiger, bijvoorbeeld, kan het ook een handvat zijn. Kortom; een goede manier om veel te ontdekken over de structuur in de klas als het gaat om leerlingen onderling.

4.1.2 Klassenraad

De klassenraad is een plek waar de onderlinge verhoudingen worden verhelderd en, als dat nodig is, recht gezet. De raad geeft ruimte voor oordelen (door eerst goed te luisteren en te onderzoeken), initiatieven en oplossingen. De kinderen leren het woord te gebruiken in plaats van de vuist. Als dit niet lukt, grijpt de leerkracht in en maakt gebruik van zijn vetorecht. De wet die geldt is: ik ben ik, jij bent jij. Dit is een wet van verbond. We horen bij elkaar. In de raad kunnen van allerlei onderwerpen en problemen besproken worden (Berding & Pols, 2006).

Een klassenraad kan het klassenklimaat positief beïnvloeden omdat elk kind deelneemt en (als het goed wordt toegepast) in zijn waarde gelaten wordt.

4.1.3 Coöperatief leren

De kinderen gaan bij deze onderwijsleersituatie in kleine groepen op een gestructureerde manier samenwerken. Ze werken samen aan een leertaak met een gezamenlijk doel. Hierbij zijn de leerlingen niet alleen gericht op hun eigen leren, maar ook op dat van hun groepsgenoten. Hierdoor leren de leerlingen met elkaar en door elkaar. Er zijn vijf basiskenmerken, die typerend en bepalend zijn voor coöperatief leren. Het eerste kenmerk is positieve wederzijdse afhankelijkheid. Het tweede kenmerk is individuele verantwoordelijkheid. Vervolgens is directe interactie van belang. Ook samenwerkingsvaardigheden spelen een belangrijke rol. Tenslotte is de evaluatie van het groepsproces een belangrijk aspect.

Coöperatief leren is een goede interventie, omdat het leerlingen uitdaagt tot actief en constructief leren. Daarnaast stimuleert het de interactie tussen leerlingen. Verschillen

tussen leerlingen worden benut als kansen om van elkaar te leren. Ook wordt er een bijdrage geleverd aan het realiseren van een goede pedagogisch klimaat (Förrer, Kenter & Veenman, 2000, pp. 11,12).

4.1.4 De 'klets Pauze'

Na een inspannende les of activiteit zijn kinderen vaak moe en even niet in staat om iets nieuws op te nemen. Deze momenten kunnen soms als lastig ervaren worden voor de leerkracht. Het kan ook zijn dat de kinderen erg hard gewerkt hebben. Het is dan soms goed om een 'klets Pauze' in te lassen.

Een klets Pauze houdt het volgende in. Bij het wisselen van de activiteiten geef je de kinderen een paar minuten om te praten. Ze hoeven hun werk nog niet voor zich te nemen, maar mogen gewoon met elkaar praten. In het begin zal dit wennen zijn voor de kinderen, maar als ze eraan gewend zijn is het een heerlijke ontspannen manier om aan de volgende les te beginnen. (Bongaards, Sas, 2005).

4.1.5 Leuke-dingen-boek

Maak een boek, bijvoorbeeld in de vorm van een fotoalbum, waarin allerlei leuke dingen van de kinderen komen. Bijvoorbeeld leuke uitspraken, gebeurtenissen, foto's, tekeningen etc. Het is leuk om dit boek bijvoorbeeld eind van elke maand met de kinderen door te nemen in de kring. Zo worden leuke herinneringen opgehaald. Kinderen kunnen ook zelf dingen aandragen om in het leuke-dingen-boek te doen. Dit kan het klassen klimaat positief beïnvloeden.

4.1.6 Energizers

Het doel van energizers, is het opwekken van energie, zoals de naam al aangeeft. Door het opwekken van energie in de groep komen de kinderen los en voelen ze zich op hun gemak. Het leuke van energizers is, dat ze op willekeurige momenten en in willekeurige volgorde gebruikt kunnen worden. Bijvoorbeeld na een moeilijke rekentoets, die veel concentratie heeft gevergd van de kinderen. Maar ook aan het eind van de dag als beloning voor het gedane werk. Energizers zijn dus erg makkelijk te gebruiken. Er zijn diverse boekjes te koop waarin deze verzameld zijn.

4.1.7 Pestprotocol

Een pestprotocol is een soort handelingsplan van de school. Hierin wordt vastgelegd welke stappen de school gaat ondernemen in het geval van pesten. Met wie wordt er gepraat? Wie zijn daarbij? Wat is de volgende stap? Dit zijn een aantal voorbeeldvragen die aan bod kunnen komen in het protocol. Het belang van een pestprotocol is groot voor kinderen, ouders en leerkrachten. Het geeft duidelijkheid over hoe er gehandeld moet worden in geval van pesten. Het protocol is een richtlijn die gevolgd wordt en hierdoor ontstaat een samenwerking tussen leerkracht, pester, gepeste, overige klasgenoten en ouders. Deze vorm van samenwerken heet de 'vijfsporenaanpak'. Gebeurtenissen die te maken hebben met de pestsituatie worden vastgelegd, zodat het verloop verder gevolgd kan worden. Dit zorgt voor helderheid bij alle partijen.⁹

4.1.8 Spreekbeurt over hobby/zichzelf

Om de minst populaire kinderen aan het licht te brengen, zijn er een aantal mogelijkheden hun populariteit en daarmee ligging in de groep positief te beïnvloeden.

Het kind kan een spreekbeurt over zichzelf of over zijn of haar hobby's houden. Hierdoor kan het zijn dat de kinderen in de klas deze leerling meer waarderen.

⁹ Pestweb, www.pestweb.nl, <http://www.pestweb.nl/aps/pestweb/voor+leerkrachten/Pesten+in+mijn+klas/Pesten+voorkomen/Pestprotocol.htm>, geraadpleegd op 14 januari 2011.

4.1.9 Huisbezoek

Om allerlei redenen zijn de huisbezoeken de laatste jaren erg afgenomen in frequentie. Tijd speelt daarbij een belangrijk rol. Toch is het brengen van een huisbezoek wezenlijk voor het vormen van totaal beeld rondom kinderen. Voor kinderen die minder populair zijn kan het een positieve invloed hebben als de juf of meester langs komt. Daarnaast is dat een goed moment om ook met ouders hierover open in gesprek te gaan. Het is belangrijk dat zij weten hoe hun kind in de groep ligt en wat de leerkracht hier met de kinderen aan gaat doen.

4.1.10 Kanjertraining

Leerkrachten hebben vaak veel kennis op het gebied van het cognitief functioneren van de kinderen in de klas. Ouders hebben alleen ervaren dat er een tekort heerst als het gaat om de kennis die leerkrachten hebben over het functioneren van hun kind op sociaal-emotioneel gebied. Daarom is in samenwerking met ouders gekeken naar de criteria op dit gebied. Wat moeten kinderen leren als het gaat om de sociaal-emotionele ontwikkeling? Daar gaat deze training over. Het instituut voor Kanjertrainingen heeft deze methode ontwikkeld. Als leerkracht kun je deze training pas geven aan de kinderen, als je hiervoor een cursus gevolgd hebt. Een van de onderwerpen die de kinderen geleerd wordt, is bijvoorbeeld jezelf voorstellen/jezelf presenteren. Ook het vertellen van je mening (hoe en wanneer) is een voorbeeld van een onderdeel uit de training.¹⁰

4.1.11 Mediation

In het Handboek Mediation wordt mediation beschreven als een vorm van bemiddeling in conflicten, waarbij een neutrale bemiddelingsdeskundige, de mediator, de onderhandelingen tussen de deelnemers begeleidt teneinde vanuit hun werkelijke belangen tot gezamenlijk gedragen en voor ieder van hen optimale resultaten te komen. Ook kan het gezien worden als een sociaal proces waarin een derde partij de deelnemers helpt bij hun inspanningen om de kwaliteit van hun interactie en hun onderlinge communicatie te verbeteren. Mediation kan dus gezien worden als een onderhandelingsproces, gericht op de oplossing van een conflict. Ook kan het algemener beschouwd worden als een sociaal proces gericht op het verbeteren van de onderlinge interactie.

Het resultaat van mediation hoeft niet per se te zijn dat het conflict opgelost is. Het kan er ook toe bijdragen beter zicht te hebben op de eigen belangen, doelen en mogelijkheden, maar ook van de ander. Het kan de onderlinge interactie en communicatie verbeteren.

Het meest van belang bij mediation, is de vrijwilligheid en autonome zelfbeschikking van de betrokken partijen. Autonomie en de beslissingsbevoegdheid van de deelnemers staan voorop. De derde partij heeft dus geen dwingende beslissingsbevoegdheid. Als beslissingen in alle vrijheid genomen worden, sluiten deze waarschijnlijk veel beter aan op de eigen behoeftes. De beslissingen zullen daardoor ook duurzamer zijn omdat de deelnemers meer bereid zijn zich aan de afspraak te houden en mee te werken aan het uitvoeren van de afspraken (Prein, 2009).

Medation is een methodiek die onder anderen in het bedrijfsleven gebruikt wordt, maar ook steeds vaker in het onderwijs. Dit gebeurt in het voortgezet onderwijs in de eerste en de tweede klas. Ook wordt het steeds vaker toegepast in de groepen zeven en acht in het basisonderwijs. In Veenendaal wordt op een basisschool ook in groep zes al gewerkt met deze methode.

Omdat mediation een interventie is die steeds vaker gebruikt wordt en omdat het een interventie is waarvan ik verwacht dat die goed in te zetten is in groep vijf, wil ik hier

¹⁰ Kanjertrainingen, www.kanjertraining.nl, <http://www.kanjertraining.nl/informatie-voor-leerkrachten/de-kanjertraining>, geraadpleegd op 17 januari '11.

nader onderzoek naar doen. Daarnaast is de methode regelmatig in het nieuws in de vorm van bijvoorbeeld krantenartikelen. Het boeit me en ik wil er graag meer van weten. Mijn kennis op het gebied van deze interventie is nog te schaars om meteen de praktijk in te duiken. Daarom ga ik in het volgende hoofdstuk na wat mediation inhoudt voor het onderwijs en wat van belang is. Daarnaast ga ik in een gesprek met een mediationcoördinator op een basisschool in Veenendaal om meer te weten te komen als het gaat om mijn praktijkonderzoek.

4.2 Mediation

4.2.1 Definitie mediation

Het begrip mediation is afgeleid van het Latijnse woord *mediare*, wat bemiddeling betekent. In de jaren zeventig is mediation ontstaan als vakterm in de Verenigde Staten. Het wordt nu vaak gebruikt voor alle vormen van conflictbemiddeling.

Het uitgangspunt, zoals in vorig hoofdstuk ook kort beschreven, is dat conflictpartners in staat zijn om samen een acceptabele oplossing te vinden. Dit gebeurt in een constructief gesprek waarin alle meningen en zienswijzen worden gehoord. Hiervoor is ondersteuning nodig van een mediator, die geen voorstellen doet, niet veroordeelt en geen partij kiest. Het gaat bij mediation om inzicht en niet om gelijk hebben. Verliezers zijn er niet. In een goed en constructief gesprek kunnen beide partijen alleen maar winnen. (Steffen, 2008).

4.2.2 Doelen mediation

Er zijn meerdere doelen van belang als het gaat om mediation. Het belangrijkste doel is het creëren van een coöperatieve opstelling. Conflictpartijen gaan met elkaar zoeken naar een oplossing voor het conflict dat ze hebben. Dit is alleen mogelijk als beide partijen hun eigen aandeel in het conflict willen zien en inzien. In het begin van het gesprek is dit vaak niet het geval en dit moet in de loop van het gesprek worden uitgewerkt. Onder druk zetten heeft geen zin. Meestal kun je pas openstaan voor de zienswijze van een ander, als je het gevoel hebt zelf te worden begrepen.

Een tweede belangrijk doel van mediation is om van belangen uit te gaan en niet langer van standpunten. Dit is een belangrijk inzicht dat belangen achter stellingnamen niet met elkaar in tegenspraak hoeven te zijn.

Naast bovenstaande doelen, houdt mediation zich bezig met gevoelens, behoeften en belangen van conflictpartijen. Het gaat om subjectieve zienswijzen van de betrokken partijen. Het is van groot belang dit te erkennen voor het komen tot een gezamenlijke, door de partijen zelf bedachte, oplossing.

Het is een goed streven om deze oplossing tegemoet te laten komen aan de behoeften en belangen van beide partijen (Steffen, 2008).

Het begrip mediation is nu helder. Ook de doelen van mediation zijn duidelijk. Het klinkt best aantrekkelijk en naar mijn idee kan het toepassen van mediation in de klas bijdragen aan het positief beïnvloeden van het klassenklimaat. Toch vraag ik me af of het mogelijk is om aan de behoefte en belangen van beide partijen te voldoen. Steffen beschrijft het dan ook als een ideaal geval.

4.2.3 De mediator

De belangrijkste eis die gesteld wordt aan de mediator, is dat de mediator geaccepteerd wordt door beide deelnemers en dat deze hem of haar vertrouwen. Dit vertrouwen is er niet zomaar en daarom is het innemen van een neutrale, onafhankelijke positie, het onpartijdig zijn en het respecteren van de vertrouwelijkheid van belang. Dit kan ertoe bijdragen het vertrouwen te vergroten.

Door de neutraliteit en de onpartijdigheid worden de deelnemers er ook tegen beschermd onterecht beïnvloed te worden door de mediator. Neutraliteit in deze zin, betekent dat de mediator geen belang heeft bij bepaalde uitkomsten.

Belangrijk om hier ook te noemen, is dat mediation niet altijd mogelijk is. Dit is afhankelijk van de omstandigheden. Het kan zijn dat een van de deelnemers bijvoorbeeld pressie uitoefent op de mediator, of geweld gebruikt. Mediation is dan niet mogelijk (Prein, 2009).

De mediator moet betrokken zijn en inlevingsvermogen hebben, niet-oordelend en met een open houding. Hij* moet betrouwbaar overkomen, zodat de deelnemers vertrouwen in hem kunnen hebben. Geduld is van belang en hij moet niet iets willen opdringen. Hij moet de autonomie van de deelnemers respecteren en consequent de keus bij hen laten. Daarnaast moet de mediator niet bang zijn voor conflicten en heftige emoties. Hij moet rust en kalmte uitstralen om de benodigde veiligheid te bieden. Hij moet niet te gretig zijn op harmonie en het willen gladstrijken van conflicten, maar ze juist bespreekbaar willen maken. Een beroep doen op begrip en redelijkheid en het aandragen van oplossingen is dus niet gewenst.

Ook moet de mediator niet in paniek raken of 'in de war' van hoogoplopende ruzies en emoties van mensen. Maar, ook moet de mediator er niet bovenop zitten omdat hij bang is de controle te verliezen.

Een mediator moet stressbestendig zijn vanwege emotionele druk die op hem uitgeoefend kan worden. Hij moet overeind kunnen blijven staan als er weinig of geen begrip is van de kant van de conflictpartijen en hij hierdoor geïsoleerd komt te staan.

Ten slotte moet de mediator in staat zijn tot zelfreflectie, supervisie en intervisie. Dat betekent dat hij zijn eigen gedrag onder de loop kan nemen en hierop kan reflecteren op een constructieve manier (Prein, 2009, pp. 47-53).

Het conflict moet binnen de competentie en ervaring liggen van de mediator. De mediator moet affiniteit hebben met het conflict, de deelnemers en hun culturele achtergrond. Ook moet het conflict niet te veel persoonlijke gevoelens oproepen. Ook de relatie die de mediator heeft (gehad) met de deelnemers is van belang. Hoe was de relatie voor hij mediator werd? Oftewel; is de mediator afhankelijk genoeg? Roept een van de deelnemers niet te sterke gevoelens van sympathie of antipathie op? (Prein, 2009).

Een mediator is dus niet zomaar gekozen en getraind. Bovenstaande aspecten geven aan dat er met zorg een of meerdere mediators gekozen en opgeleid moeten worden.

In de handleiding van de kanjertraining, een interventie die ik in het vorige hoofdstuk kort behandeld heb, wordt ook ingegaan op mediation. Ik vind het van belang deze erbij te betrekken omdat het weergeeft hoe mediation vorm gegeven zou kunnen worden in het basisonderwijs. De eisen die aan de bemiddelaar gesteld worden, zijn de volgende:

- De bemiddelaar kiest niet voor de een of voor de ander;
- De bemiddelaar kan goed luisteren;
- Je belangrijkste taak is om erachter te komen hoe de mensen voelen en denken;
- De bemiddelaar heeft respect voor de mensen die bij hem/haar aan tafel zitten;
- De bemiddelaar helpt mensen om naar elkaar te luisteren en samen een oplossing te vinden.

De mediator, of bemiddelaar, moet goed kunnen luisteren, verhelderen. Daarnaast moet hij gevoelens kunnen benoemen en kunnen samenvatten.

Wat de mediator zeker niet moet doen, is onderbreken (tenzij echt nodig), (ver)oordelen, plagen, bekritisieren, adviezen geven en je eigen ervaringen vertellen (Weide, 2001, p. 42)

4.2.4 De deelnemende partijen

Voor de deelnemende partijen zijn de volgende aspecten van belang.

Alle partijen die er persoonlijk belang bij hebben moeten betrokken worden bij de mediation. Zijn beide partijen genoeg gemotiveerd om gezamenlijk aan een oplossing te werken? Zijn beide partijen competent genoeg en hebben ze voldoende communicatieve vaardigheden om autonome beslissingen te kunnen nemen?

Daarnaast is het van belang dat er een niet te grote machtsongelijkheid is tussen de deelnemers onderling (Prein, 2009).

4.2.5 Het conflict

Bij een conflict gaat het om het tegen elkaar botsen, op elkaar stoten. Het woord komt ook uit het Latijn, van het werkwoord *confligere*. Conflicten komen vaak voor en zijn soms erg gecompliceerd. Er is geen eenduidige kijk op dit fenomeen en daardoor zijn er veel definities van dit woord.

Conflicten kunnen op allerlei manieren ontstaan of voortbestaan. Het gaat vaak om concurrentiegedrag. Dit tegenover coöperatief gedrag, dat een open communicatie en een vriendelijke atmosfeer kent (Steffen, 2008).

Het conflict moet ver genoeg geëscaleerd zijn, maar ook niet té ver vastgelopen. Dat wil zeggen dat de lijdensdruk groot genoeg moet zijn, willen de deelnemers echt gemotiveerd zijn om wat aan hun conflict te doen. Aan de andere kant, kan het conflict ook té ver geëscaleerd zijn om in aanmerking te komen voor mediation. De deelnemers hebben zich dan al te erg ingegraven waardoor de motivatie om samen aan een oplossing te gaan werken ontbreekt. Ze kunnen dan geëmotioneerd zijn en communicatie is dan niet goed meer mogelijk.

De context van het conflict dient ook in de gaten te worden gehouden. Zijn er eventuele wensen of belangen bij de deelnemers? Dit kan zijn in de vorm van medeleerlingen die er druk op uitoefenen bijvoorbeeld (Prein, 2009).

4.2.6 De basisregels en uitgangspunten

De basisregels van mediation, wil ik aanhalen naar aanleiding van de handleiding van de kanjertraingen waarin deze te vinden zijn (Weide, 2001).

- Respecteer jezelf en respecteer anderen;
- Respecteer verschillen – we komen allemaal uit een andere wereld;
- Spreek voor jezelf – maak zinnen die beginnen met ik;
- Wees nieuwsgierig – probeer mensen te leren kennen;
- Heb geen oordeel.

Daarnaast zijn er nog deze regels:

Eerste regel: Ruzie of een meningsverschil zijn niet erg. Je kunt ervan leren.

Tweede regel: Conflicten zijn normaal in ieders leven.

Derde regel: Een conflict geeft iedereen de mogelijkheid om te winnen.

Dan zijn er nog vier uitgangspunten voor een goede oplossing:

1. We praten over problemen en niet over mensen;
2. we willen eigenlijk geen ruzie. Daarom zoeken we naar oplossingen en bestoken we elkaar niet met onze mening over elkaar;
3. We bedenken mogelijkheden en stappen waar we allebei iets aan hebben;
4. We bekijken de keuzes.
Zijn ze eerlijk voor allebei?
Wordt niet een iemand bevooroordeeld?
Zijn we het er allebei over eens?

In dit hoofdstuk heb ik geprobeerd kort en helder te omschrijven wat mediation inhoudt. Nu ik dit helder heb, wil ik me gaan richten op de praktijk.

Wat is de opvatting van leerkrachten hoe je kinderen kunt inzetten om het klassenklimaat positief te beïnvloeden? En welk effect heeft de in gang gezette interventies op het klassenklimaat en hoe ervaren kinderen dit zelf?

4.3 Samenvatting

Er zijn een aantal interventies die het klassenklimaat optimaliseren en om de kinderen te begeleiden in hun morele en sociaal-emotionele ontwikkeling.

Een interventie is het sociogram. Hierin worden de relaties tussen leerlingen onderling in kaart gebracht. Dit gebeurt in de vorm van een vragenlijst. Ook de klassenraad is een interventie die ingezet kan worden. In de klassenraad worden onderlinge verhoudingen verhelderd en recht gezet.

Binnen coöperatief leren gaan kinderen in kleine groepen op een gestructureerde wijze samenwerken. Ze werken samen aan een leertaak met een gezamenlijk doel. Een andere interventie is de kletspauze. Kinderen mogen tussen de les door een paar minuten praten. Naast de kletspauze is er het leuke-dingen-boek. Hierin komen leuke uitspraken, gebeurtenissen, foto's en tekeningen van de kinderen. Dit boek kan eens in de maand klassikaal bekeken en besproken worden.

Energizers zijn ervoor bedoeld om energie op te wekken. De kinderen komen los en voelen zich op hun gemak.

Het pestprotocol is een interventie die schoolbreed gehanteerd wordt. Het is een handelingsplan van de school. Hierin wordt vastgelegd welke stappen de school gaat ondernemen in geval van pesten. Een andere interventie is een kind een spreekbeurt laten houden over zichzelf of over zijn of haar hobby. Daarnaast is een huisbezoek een interventie die het klassenklimaat kan beïnvloeden.

De Kanjertraining is een schoolbrede interventie. In samenwerking met ouders is gekeken wat kinderen moeten leren als het gaat om de sociaal-emotionele ontwikkeling.

Mediaton is een vorm van bemiddeling in conflicten waarbij de mediator, een neutrale bemiddelingsdeskundige, onderhandelingen tussen de deelnemers begeleidt en het tot een optimaal resultaat laat komen. Een coöperatieve opstelling van de deelnemers is hierbij een vereiste. Er zijn een aantal voorwaarden verbonden aan de mediator. Daarnaast zijn er basisregels en uitgangspunten die tot een goede oplossing kunnen leiden.

4.4 Samenvatting naar aanleiding van theoriegedeelte

Zelfbeeld

Het zelfbeeld blijkt een complexe term te zijn. Om deze term minder complex te maken heeft Luc Koning vijf typen zelfbeelden aangegeven. De omgeving speelt een belangrijke rol bij het vormen van het zelfbeeld, naast rijpingsprocessen. Identiteit is een lastig te definiëren woord. Het is meer dan zelfbeeld. Zelfvoortvarendheid is het geloof in eigen kunnen met betrekking tot leren. Reflectie speelt hierbij een grote rol. Je gaat jezelf capabel genoeg vinden om bepaalde situaties aan te kunnen die je eerst niet aankon.

Morele ontwikkeling

Kohlberg spreekt in zijn theorie over de ontwikkeling van moreel redeneren. Het belang van Kohlbergs theorie is dat uitingen van leerlingen beter begrepen worden en er adequater mee omgegaan wordt. De theorie van Gilligan en van Kohlberg benoemen het belang van zorg en rechtvaardigheid. Brugman heeft zich in Nederland verdiept in waardenontwikkeling. We moeten ons richten op de ontwikkeling van het morele zelf. Hierbij is het algemeen perspectief van belang.

Kroon geeft aan dat opvoeden inhoudt kinderen te helpen bij het volwassen worden, een persoon te worden. Twee kernbegrippen uit zijn theorie zijn morele intuïtie (onmiddellijk inzicht in goed en kwaad) en moreel besef (inzicht na beraad en overleg). Kinderen in groep vijf bevinden zich in het stadium van 'leren wat'. Er zijn twee soorten morele emoties. Altruïstische emoties en plichtsemoties.

Empathie is een vereiste als het gaat om emoties die gepaard gaan met morele aspecten. Betrokkenheid hangt hier nauw mee samen. Het geweten is er om te waarschuwen voor het kwaad. Morele autonomie is volgens Kroon belangrijk. Rond een jaar of acht, negen ontwikkelt het kind de vaardigheid om zijn eigen handelen vanuit het perspectief van de ander te zien.

Sociaal-emotionele ontwikkeling

De sociale ontwikkeling omvat de manier waarop het kind met anderen omgaat. De sociaal-emotionele ontwikkeling gaat over hoe we met onszelf en de ander omgaan in bepaalde situaties. Een belangrijke vaardigheid is het perspectiefnemen. Kinderen in groep vijf verkeren in de fasen dat ze op gedachten en gevoelens kan anticiperen en dit kan laten zien in zijn of haar gedrag. Het groepsproces is een centrale factor.

Medeleerlingen spelen een grote rol als het gaat om de sociaal-emotionele ontwikkeling. Actief leren blijft bij kinderen beter hangen. Leerlingen zouden een grotere rol kunnen krijgen in het vormgeven van een positief klassenklimaat, omdat dit langer en beter zou blijven hangen en misschien ook beter zou werken.

Opvoedingsstijlen zijn belangrijk om te ontdekken zowel bij de ouders als bij de kinderen. Carl Rogers geeft aan dat als een kind zich emotioneel geborgen weet, het vanzelf in vrijheid kan gaan leren.

Interventies

Er zijn een aantal interventies die het klassenklimaat optimaliseren en om de kinderen te begeleiden in hun morele en sociaal-emotionele ontwikkeling.

Hierbij gaat het om de volgende interventies: het sociogram, de klassenraad, coöperatief leren, klets Pauze, leuke dingen-boek, energizers, het pestprotocol, een kind een spreekbeurt laten houden over zichzelf of over zijn of haar hobby, een huisbezoek houden. De Kanjertraining is een schoolbrede interventie. Mediaton is een vorm van bemiddeling in conflicten waarbij de mediator samen met de partijen tot een optimaal resultaat probeert te komen.

Praktijk

Algemeen

In het praktijkdeel van dit afstudeeronderzoek wordt ingegaan op wat het klassenklimaat in de praktijk inhoudt. Wat is de opvatting van leerkrachten hoe je kinderen kunt inzetten om het klassenklimaat positief te beïnvloeden? Dat is van groot belang voor het daadwerkelijk vormgeven van het klassenklimaat. Geeft een leerkracht aan weinig ruimte te geven voor de leerlingen om positieve invloed uit te oefenen op het klassenklimaat, heeft dit andere gevolgen dan wanneer een leerkracht de leerlingen veel ruimte geeft. Daarnaast wordt ingegaan op een leerkracht die coördinator mediation is op een basisschool. Met deze leerkracht is een interview afgenomen en daar wordt op ingegaan. Wat betekent dit voor het klassenklimaat?

In het laatste hoofdstuk van het praktijkdeel komen de kinderen zelf aan bod. Welk effect heeft namelijk de in gang gezette interventie op het klassenklimaat en hoe ervaren kinderen dit zelf? Hiervoor is met zes kinderen in gesprek gegaan, zijn lessen sociale vaardigheden gegeven en is tweemaal een sociogram afgenomen.

Opzet

De opzet van het praktijkonderzoek is als volgt. Aan het begin van de periode wordt bij de kinderen een sociogram afgenomen. Daarnaast wordt in die periode ook een interview gehouden met de coördinator mediation. De leerkrachten van groep vijf tot en met acht van De Fontein vullen de enquête in.

Vervolgens worden in de klas interventies toegepast, waaronder de lessen sociale vaardigheden. Ook worden er gesprekken gehouden met zes kinderen uit groep vijf. Aan het eind van de periode wordt ten slotte nogmaals een sociogram afgenomen. Dit is een manier om te kunnen ontdekken of de in gang gezette interventies daadwerkelijk effect hebben gehad. Hierbij is de opmerking belangrijk dat het een kwalitatief explorerend onderzoek is en wellicht niet met een sociogram aan te tonen is of de in gang gezette interventies daadwerkelijk effect hebben gehad.

Bij het praktijkonderzoek is gebruik gemaakt van de volgende onderzoeksinstrumenten:

- interview;
- enquête;
- gesprekken met leerlingen;
- sociogram afnemen;
- interventies toepassen (o.a. lessen sociale vaardigheden).

Hoofdstuk 5: Opvatting leerkrachten

5.0 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de rol van de leerkrachten. Het is van belang om te weten of leerkrachten ruimte geven en willen geven voor kinderen om een bijdrage te leveren aan het optimaliseren van het klassenklimaat. Dit is bepalend voor het eventueel inzetten van een interventie en het slagen daarvan. Daarom is de hoofdvraag in dit hoofdstuk: Wat is de opvatting van leerkrachten hoe je kinderen kunt inzetten om het klassenklimaat positief te beïnvloeden?

5.1. Enquêtes leerkrachten

Bij de leerkrachten van basisschool De Fontein in de bovenbouw (groep vijf tot en met acht) is een enquête afgenomen. De volledige enquête is te vinden in bijlage 1. De vragen van de enquête worden hieronder weergegeven in tabel 2, zodat de toelichting hiervan meer helder is. De enquête is opgebouwd naar aanleiding van de richtlijnen die te vinden zijn in 'Ontwikkeling door onderzoek' (Kallenberg, et al., 2010). Daarnaast is de enquête gebaseerd op de literatuur behandeld in het theorie-deel van dit afstudeeronderzoek. De leerkrachten konden aangeven of ze het eens waren met de vraag, of oneens. Eens gaf 5 punten, en oneens 1. Daartussenin de getallen 4,3 en 2. Dit heeft voor een bepaalde eindscore per vraag gezorgd. Op deze eindscores wordt ingegaan, omdat dit bepalend is voor de ruimte die leerlingen krijgen in de klas om het klassenklimaat te optimaliseren.

1. Het klassenklimaat wordt geoptimaliseerd door:

0 de leerkracht (mijzelf)

0 de leerlingen

0 de leerkracht en de leerlingen.

2. Je kunt kinderen inzetten om het klassenklimaat positief te beïnvloeden.

3. Het zelfbeeld van kinderen heeft invloed op het vormgeven van het klassenklimaat.

4. Het is van belang de morele ontwikkeling te betrekken bij het vormgeven van het klassenklimaat.

5. Het is van belang de sociaal-emotionele ontwikkeling te betrekken bij het vormgeven van het klassenklimaat.

6. In mijn klassenklimaat is genoeg ruimte voor kinderen om invloed uit te oefenen op het vormgeven van het klassenklimaat.

7. Ik ben goed op de hoogte van de actuele ontwikkeling op het gebied van interventies die ingezet kunnen worden om het klassenklimaat te optimaliseren.

8. Ik zet genoeg interventies in om kinderen het gevoel te geven proactief bij te dragen aan het vormgeven van het klassenklimaat.

9. Ik sta er voor open nieuwe, minder bekende, interventies in te zetten om het klassenklimaat te optimaliseren en hiermee te experimenteren.

10. Ik ben bereid om de kinderen hier actief aan te laten bijdragen en hen een wezenlijke rol te laten vervullen.

Vraag	Lk 1	Lk 2	Lk 3	Lk 4	Lk 5	Lk 6	Lk 7	Lk 8	Lk 9	Lk 10	Totaal 8 x Ik Ik n 2 keer 0	Positie nvt
1	0	Ik Ik n	Ik Ik n	Ik Ik n	0	Ik Ik n	Ik Ik n	Ik Ik n	Ik Ik n	Ik Ik n		
2	5	4	4	5	4	4	5	5	4	4	44	2
3	4	4	4	4	4	4	5	5	4	5	43	3
4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	38	5
5	5	4	5	5	4	4	5	5	4	5	46	1
6	4	4	4	3	3,5	3	4	4	3	4	36,5	6
7	3,5	3	4	2	4	2	4	4	2	3	31,5	8
8	4	4	3	2	4	2,5	4	4	3	3	33,5	7
9	3,5	4	5	4	4	3,5	5	4	4	4	41	4
10	5	3	4	4	4	4	5	4	3	5	41	4

Tabel 2: Antwoorden op de vragen van de enquête aan leerkrachten

N.B. het maximaal aantal totaalpunten per vraag is 50.

5.1.1 Opmerkingen naar aanleiding van de enquête

Wat opvalt is dat de vraag over het belang van de sociaal-emotionele ontwikkeling te betrekken bij het vormgeven van het klassenklimate (vraag 5), het hoogste scoort. De meeste leerkrachten zijn het hier mee eens. De vraag die het minst aantal punten krijgt is vraag 7. De meeste leerkrachten zijn niet voldoende op de hoogte van de interventies die er zijn om het klassenklimate te optimaliseren.

De meeste leerkrachten zijn het er mee eens, dat kinderen ingezet kunnen worden om het klassenklimate te optimaliseren (vraag 2). Het zelfbeeld speelt daarbij een belangrijke rol (vraag 3). De morele ontwikkeling wordt minder belangrijk geacht te zijn (vraag 4).

De leerkrachten gaven ook aan, dat in hun klassenklimate nog niet optimaal ruimte is voor kinderen om invloed uit te oefenen op het klassenklimate (vraag 6). Dit heeft mogelijk te maken met vraag 7, waarbij leerkrachten aangeven dat ze nog niet voldoende op de hoogte zijn van de mogelijke interventies om het klassenklimate te optimaliseren.

Daarnaast geven de leerkrachten aan nog niet voldoende van deze interventies in te zetten in hun groep (vraag 8). Vraag 9 gaat over het openstaan voor nieuwe interventies en deze inzetten om het klassenklimate te optimaliseren. Het gros van de leerkrachten stemt ermee in hier voor open te staan. Evenwel zijn zij bereid de leerlingen hierin een wezenlijke rol te geven en hen actief te laten bijdragen.

Bovenstaande wil ik samenvatten in een aantal kernpunten naar aanleiding van de enquête. Deze zijn van belang voor het vormgeven van de aanbevelingen, later in dit onderzoek. Tevens geeft het de actuele situatie weer en het is belangrijk deze in kaart te brengen voor over te gaan tot een advies of aanbeveling.

- het is van belang de sociaal-emotionele ontwikkeling te betrekken bij het vormgeven van het klassenklimate;
- de meeste leerkrachten zijn niet voldoende op de hoogte van de interventies die er zijn om het klassenklimate te optimaliseren;
- kinderen kunnen ingezet worden bij het vormgeven van het klassenklimate;
- het zelfbeeld speelt hierbij een belangrijke rol;
- de morele ontwikkeling speelt hierbij een minder grote rol;
- er is nog niet optimaal de ruimte voor kinderen om invloed uit te oefenen op het klassenklimate;
- er worden nog niet voldoende interventies ingezet;

- de leerkrachten staan ervoor open nieuwe interventies in te zetten om het klassenklimaat te optimaliseren;
- de leerkrachten zijn bereid de leerlingen een wezenlijke rol te geven in het optimaliseren van het klassenklimaat en hen actief te laten bijdragen.

Naar aanleiding van deze enquête, wil ik benoemen, dat het erg positief is dat leerkrachten openstaan voor nieuwe interventies en dat zij de leerlingen een grotere rol willen geven bij het vormgeven van het klassenklimaat en het optimaliseren daarvan. Deze houding is naar mijn idee erg belangrijk voor het wel of niet doen slagen van een interventie.

Daarnaast vind ik het erg bijzonder dat deze leerkrachten aangeven niet voldoende op de hoogte te zijn van de mogelijke interventies op het gebied van het optimaliseren van het klassenklimaat. Er wordt gebruik gemaakt van de Kanjertraining, maar de interventies naast de kanjertraining zijn nog niet helder. Daarbij moet de vraag gesteld worden of de leerkrachten naast de Kanjertraining behoefte hebben aan andere interventies. Naar aanleiding van deze enquête verwacht ik van wel.

Tenslotte denk ik dat het belang van de morele ontwikkeling, eerder beschreven in mijn afstudeeronderzoek, onderschat wordt. Door moreel te kunnen handelen, geeft een kind aan te weten waar het in het leven, en dus ook in het schoolleven, om gaat. Wat wel en niet kan en mag. Naar mijn mening is dit medebepalend voor het wel of niet doen slagen van een interventie. Als een kind weet wat wel en niet geoorloofd is (bij zichzelf en bij een ander) is het in staat een moreel juist oordeel te geven over de situatie. De interventies die als doel hebben het klassenklimaat te optimaliseren hebben baat bij deze instelling. Mede hierdoor kun je naar mijn mening het klassenklimaat werkelijk optimaliseren. De rol van de leerlingen wordt hierdoor groter en bepaalde conflicten of gebeurtenissen zijn goed bespreekbaar omdat een bepaalde universele taal gesproken wordt. Deze taal spreekt de leerkracht als het goed is ook.

5.2. Interview leerkracht mediation coördinator

Naast het afnemen van een enquête bij de leerkrachten in groep vijf tot en met acht heb ik een interview gehouden met mevr. Willemse. Graag wilde ik de theorie van mijn afstudeeronderzoek afspiegelen aan de praktijk. Het interview bestaat dan ook uit vragen naar aanleiding van mijn theoriedeel. Daarnaast is er in het bijzonder aandacht voor mediation. Mevr. Willemse is mediation-coördinator van basisschool het Mozaïek in Veenendaal. Het originele volledige interview is op aanvraag te beluisteren. De vragen die bij dit interview gesteld zijn, bevinden zich in bijlage 2.

Het interview is gebaseerd op de literatuur uit 'Ontwikkeling door onderzoek' (Kallenberg, 2010) en is daarnaast gebaseerd op de literatuur behandeld in het theoriedeel van dit afstudeeronderzoek.

Belangrijk om hierbij te vermelden, is dat dit interview gehouden is vóór het vormgeven van mijn praktijkonderzoek.

De kernpunten uit het interview worden hieronder behandeld. Dit zijn aspecten die tijdens het interview opvielen. In de zin van het bevestigen van mijn theoriedeel, of juist het ontkrachten daarvan. Het is een samenvatting van het gesprek.

Na de samenvatting van het gesprek wil ik mijn eigen visie op dit interview weergeven.

5.2.1. Samenvatting interview

Inleiding van het interview

Allereerst geeft mevr. Willemse aan dat sfeer erg belangrijk is. Daarnaast geeft ze aan dat het belangrijk is om gebruik te maken van de kinderen. Ze moeten zelf achter de interventie staan.

Op het Mozaïek wordt vanaf groep 6 gewerkt met mediation. Hiervoor is gekozen om de kinderen er dan 'meer aan toe' zijn. Als ik doorvraag, vertelt mevrouw dat er volgend jaar gestart wordt met mediation in groep vijf. *'Je kunt er niet vroeg genoeg mee beginnen'*. Op school zijn de zogenaamde parapluregels (zie H 5.2.4) het overkoepelende beleid. Het programma is per groep verschillend.

Mediation wordt niet in de eigen klas ingezet. Dit is lastig in verband met vriendjes en vriendinnetjes. Er is een wisselwerking. Groep zes doet het bijvoorbeeld voor groep vijf en groep zeven doet het voor groep zes.

Zelfbeeld

Het zelfbeeld heeft volgens mevr. Willemse een invloed. Door complimenten te geven, positief te benaderen enzovoorts, leert het kind waar het goed in is.

Factoren die het zelfbeeld bepalen zijn: thuis, de leerkracht (als deze bijvoorbeeld moppert) en factoren vanuit het kind zelf, als het bijvoorbeeld slecht kan rekenen en de andere kinderen heel goed.

Een leerkracht kan invloed uitoefenen op het zelfbeeld, door te benoemen waar het kind goed in is en dat laten doen. Als het bijvoorbeeld goed is in tekenen en minder in rekenen kun je dit misschien combineren, door rekenopdrachten in tekenvorm aan te reiken.

De term self-efficacy komt mevr. Willemse niet bekend voor. Na een toelichting vertelt ze dat dit best een verband kan hebben met het zelfbeeld. Ze vertelt dat als je niet gelooft in je eigen kunnen, je sneller faalt. *'Als je bijvoorbeeld denkt dat je niet op de bok kan springen bij gym, kom je er ook minder snel op'*.

Morele ontwikkeling

Kohlberg geeft aan dat het van belang is om het kind aan te spreken op het morele niveau waar het qua ontwikkeling is. Mevr. Willemse geeft aan dat zij het hiermee eens is, maar dat het wel belangrijk is voor kinderen om te blijven ontwikkelen. *'Je moet ze voorbereiden op een volgend niveau waar ze in komen. Daarnaast moet je kinderen als leerkracht wat bijbrengen. Per leerling is deze aanpak verschillend.'*

Mevr. Willemse geeft aan dat zowel het moreel besef als de morele intuïtie gestimuleerd moeten worden. Vaak gaat de aandacht uit naar het moreel besef. Het is lastig om bewust stil te staan bij de intuïtie van de kinderen. Vaak is het al gebeurd. Bij het nabespreken van een incident kun je ingaan op het besef. Na het beseffen volgt een verandering in de intuïtie.

Bij kinderen met een gebrekkige morele ontwikkeling geeft mevr. Willemse aan in gesprek te gaan. Allereerst begrip tonen en niet meteen veroordelen. Benoemen wat mis ging en vragen aan het kind hoe het de volgende keer anders kan. Als het dan weer gebeurt het kind erop wijzen wat we afgesproken hadden. Dit vormt het moreel besef. Bij kinderen met gedragsproblemen gebruikt mevr. Willemse een stappenplan en herhaalt zij het keer op keer.

Als het gaat om moreel autonoom zijn en het mogelijke verband tussen zelfsturing en mediation geeft mevr. Willemse aan dat de mediators leren om beide kanten van een ruzie te bekijken. Dit mogelijke verband is er, denk ze. Dit speelt een rol bij het kiezen van de mediators. De kinderen uit de klas stemmen wie de mediators worden (twee stuks) in de klas. De leerkracht bekijkt deze keuzen en heeft uiteindelijk het laatste woord.

In het kind kunnen er hindernissen zijn die de morele ontwikkeling tegen houden. De drang om geaccepteerd te worden kan meelopen veroorzaken, geeft mevr. Willemse aan. Per groep is dit verschillend. In groep vijf is het niet echt aan de orde geeft ze aan. Dit geldt meer in de groepen zeven en acht.

Hindernissen in het onderwijs kunnen zijn dat er op school en thuis andere regels gelden. Dit kan botsen, geeft mevr. Willemse aan. Het kind wil de ouder én de leerkracht niet teleurstellen. Als leerkracht moet je stevig in je schoenen staan en weten wat je wilt. Als een leerling de ruimte ziet, pakt hij die.

Een mooi opstapje voor de vraag over de verschillende opvoedingsstijlen van ouders. Mevr. Willemse geeft hierbij aan dat een deel uit het kind zelf komt, maar een groot deel ook van de ouders. Dit bepaalt hoe het karakter zich verder ontwikkelt. De ruimte die ouders thuis geven aan het kind is bepalend.

Op de vraag hoe je als leerkracht omgaat met deze verschillende opvoedingsstijlen van ouders, geeft mevr. Willemse het volgende aan. Ze volgt haar eigen moraal en gaat in gesprek met ouders als deze een andere moraal hebben. Ze legt uit dat met drieëntwintig kinderen in de klas, niet elk kind helemaal aan zijn trekken kan komen. Ook legt ze haar standpunt uit en luistert naar die van de ouders. Samen komen ze dan tot een oplossing.

Sociaal-emotionele ontwikkeling

Een belangrijke vaardigheid binnen sociaal-emotionele ontwikkeling is het perspectiefnemen. Na uitleg van dit begrip, valt mevr. Willemse bij en vertelt dat dit precies het doel is van mediation. Dit is een criterium dat gebruikt wordt bij het kiezen van de mediators. *'Ze moeten in staat zijn hun eigen mening en standpunt weg te kunnen cijferen als ze actief zijn als mediators. Ze moeten objectief kunnen kijken en niet zelf met de oplossing komen. Ze moeten juist de ruziemakers stimuleren om tot een oplossing te komen'.*

Wel is er een grens. Als het voor de mediator te dichtbij komt, mag deze aangeven 'sorry, dit kan ik niet'. Je hoeft je gevoel dus niet compleet uit te schakelen.

Mediation

De doelstellingen van mediation zijn als volgt, geeft mevr. Willemse aan:

- de ruziemakers moeten tot een oplossing komen;
- de mediators leren bemiddelen, perspectiefnemen, goede vragen stellen, de kern van het probleem achterhalen en hebben tevens een voorbeeldfunctie;
- minder ruzies (maar die zullen altijd blijven, geeft mevr. Willemse aan);
- de mediators leren ingrijpen voor het escaleert.

De documenten waaruit de lessen en trainingen gehaald worden, zijn verouderd geeft mevr. Willemse aan. Toch werken ze er nog steeds mee.

Per les en training zijn er ook doelen. Bijvoorbeeld elkaar leren kennen, emoties herkennen, samenvatten, begrip tonen, lichaamstaal begrijpen.

Als een ruzie te snel wordt opgelost, werkt het niet. Allebei de ruziemakers hebben nog steeds een andere oplossing.

De trainer volgt zelf ook lessen, voor hij bevoegd is, zo zegt mevr. Willemse. Dit gaat samen met verschillende opleidingen, waaronder ook bijvoorbeeld het mbo. Het doel is hetzelfde : kinderen leren zelf ruzie op te lossen.

Daarnaast geeft mevr. Willemse aan dat kinderen bij leeftijdsgenoten opener zijn, omdat die zich beter kunnen verplaatsen in elkaar. Ze praten makkelijker. Er is een minder grote afstand.

Op het Mozaïek is het nog niet voorgekomen dat mediation toegepast moest worden.

Mevr. Willemse vertelt in het kort hoe mediation in zijn werk gaat.

Er zijn zes lessen in de klas, gegeven door de leerkracht. Dit is een uurtje in de week. Na elke les wordt door elke leerling een evaluatieformulier ingevuld over het eigen functioneren en dat van de ander. Naar aanleiding van alle lessen, wordt een uiteindelijke evaluatie ingevuld door elke leerling. Hierbij geven ze aan wie zij graag willen dat de (twee) mediators worden. De leerkracht verzamelt deze formulieren en kijkt of de keuze van de kinderen overeenkomt met de keuze van de leerkracht. Vaak komt dit overeen.

De twee kinderen die gekozen zijn gaan een traject in van vijf lessen, op de woensdagochtend. Ouders worden benaderd voor een ouderavond met informatie. Dit gaat over de inhoud van het traject dat hun kinderen in gaan, wat mediation is, hoe het in zijn werk gaat, de consequenties en de rol van hen als ouders. Daarnaast wordt de rol van de leerkracht benoemd.

Een of twee weken later start de training. Dit zijn vijf bijeenkomsten. De training wordt gegeven door een trainer (bevoegd leerkracht). De laatste bijeenkomst zijn de ouders erbij net als de mediators van vorig jaar. Deze laatste krijgen ene opfrisles tijdens de laatste bijeenkomst. Op deze morgen is de diploma-uitreiking voor de nieuwe mediators.

Op de vraag wanneer mediation ingezet wordt, geeft mevr. Willemse het volgende aan. Het moet gaan om een ruzie tussen twee kinderen (je moet dus nagaan bij welke kinderen het begonnen is). De leerkracht zegt dan: 'ik denk dat het handig is dat jullie naar de mediators gaan'. Daarnaast geeft ze aan, dat je als leerkracht snel geneigd bent het zelf op te lossen. Veel problemen zijn daarnaast 'te licht' om bij de mediation te bespreken. Een pet van iemand afpakken bijvoorbeeld, telt niet.

Het moet een 'goede ruzie' zijn.

De criteria voor een goede ruzie zijn er niet echt. Het is meer een gevoel. Bij elke leerkracht is dit verschillend. Het is niet als team bepaald.

Daarnaast geeft mevrouw aan, dat het belangrijk is dat de mediators blijven oefenen. Het moet warm gehouden worden.

Interventies die ingezet kunnen worden, worden benoemd en mevr. Willemse geeft aan dit goede interventies te vinden. Energizers gebruikt ze zelf vaak. Ook werkt ze vaak met coöperatief leren. Hierbij leren kinderen vragen stellen, luisteren en elkaar accepteren. Dit is ook bevorderlijk voor de sfeer in de groep. Bij de trainingen van mediation wordt ook gewerkt met energizers.

Een sociogram zou een goede aanvulling kunnen zijn op mediation, zegt mevrouw.

Kinderen kijken vaak na een ingezette interventie anders aan tegen hun klasgenoten. Het is goed om deze verhoudingen te zien en hier rekening mee houden in je klassenklimaat.

5.2.2 Mijn visie naar aanleiding van het interview

Inleiding van het interview

Naar mijn mening is er wel een grens voor het starten met mediation. Het 'er zo vroeg mogelijk mee beginnen' gaat niet op. Dit heeft sterk verband met zowel de sociaal-emotionele ontwikkeling als de morele ontwikkeling. In het theorie-deel heb ik beschreven dat de morele ontwikkeling een bepaald punt bereikt moet hebben en dat kinderen in staat moeten zijn perspectief in te nemen.

De parapluregels, de subregels en de ui lijken erg op de kernpunten van de Kanjertraining. Het verschil is vooral de manier van beschrijven. Bij de kanjertraining ligt de nadruk op het positief beschrijven (sinds een aantal maanden). 'Niemand speelt de baas' is nu bijvoorbeeld 'Iedereen mag meedoen'. Bij de kernpunten van mediation zien we dat ook terug. 'we luisteren naar elkaar'.

Tijdens het gesprek werd me behalve de overkoepelende regels die gehanteerd worden in elke groep niet echt een duidelijk beleid van de school duidelijk. Naar mijn idee is het belangrijk om hier een lijn in te trekken, zodat voor iedereen de regels helder zijn. Bij de Kanjertraining bijvoorbeeld is hier sterk sprake van en dat maakt mede dat de interventie werkt. Een vraag die bijvoorbeeld altijd gesteld wordt na een incident is: 'was het jou bedoeling om?' waarop het kind kan antwoorden en waardoor ellenlange discussies vermeden worden. Dat miste ik een beetje tijdens dit gesprek.

Zelfbeeld

Het begrip zelfbeeld wordt uitgebreid benoemd en mevr. Willemse gaat er vrij kort op in. Het zelfbeeld is niet alleen te ontwikkelen door het geven van complimenten, of positieve feedback. Het zit dieper, zoals al beschreven in het theorie-deel.

Wat mevr. Willemse noemt over het aanbieden van werkvormen en vakken waar het kind goed in is, heeft een raakvlak met de term 'meervoudige intelligentie'. In dit onderzoek wordt hier verder niet op ingegaan. Wel is het een term die vaak naar voren komt in het onderwijs van de laatste tijd.

Onbewust vertelt mevr. Willemse over de term 'self-fulfilling-prophecy'. Als je gelooft dat iets je niet lukt, is de kans groot dat het je niet lukt. Self-efficacy echter heeft meer te maken met het geloof in eigen kunnen met betrekking tot leren. Het kan zijn dat er een relatie is tussen 'self-fulfilling-prophecy' en self-efficacy. Wel denk ik dat self-efficacy een langere termijn term is. Het kan zijn dat het in je hele leven een rol speelt en het lastig is om dit onder controle te krijgen, terwijl de term 'self-fulfilling-prophecy' ook sterk kan gaan over momentopnames zoals het maken van een proefwerk. Als echter vaker voorkomt dat zich het geloof in eigen kunnen niet eigen wordt gemaakt kan misschien gesproken worden van een te laag geloof in eigen kunnen. De self-efficacy is onderontwikkeld en dat heeft gevolgen.

Morele ontwikkeling

Wat mevr. Willemse beschrijft over het stimuleren van de morele intuïtie en het moreel besef is mooi. Het klinkt logisch. Eerst beseffen en vervolgens je handelen aanpassen op basis van je intuïtie. Alleen niet bij elk kind is dit zo vanzelfsprekend.

Bij kinderen met een gebrekkige morele ontwikkeling geeft mevr. Willemse aan keer op keer te herhalen '*wat we afgesproken hadden*'. Daarnaast maakt zij voor deze kinderen een stappenplan. Een goed initiatief. Toch zijn er kinderen die geen baat meer hebben bij stappenplannen, gesprekken en stickers. Voor deze kinderen is een andere aanpak vereist. Hierbij wil ik graag verwijzen naar het boek 'Echt wel' van Michiel Noordzij. Op een studiemiddag van mijn LIO-school heeft hij gesproken. Erg inspirerend en zeker een aanrader. In plaats van gewenst gedrag stimuleren, wordt ongewenst gedrag afgeleerd. Een compleet andere visie dan veel pedagogen en onderwijskundigen hebben.

Als het gaat om de verschillen in regels thuis en op school heb ik het idee dat kinderen juist goed kunnen schakelen tussen die verschillende situaties. Het moet geen grote problemen geven als thuis andere regels gehanteerd worden als op school. Kinderen zijn goed in dit schakelen.

Wel was dit meteen een mooie schakel naar de vraag over de verschillende opvoedstijlen van ouders. De houding van mevr. Willemse is positief. Ze gaat het gesprek aan met ouders als bepaalde keuzes van haar problemen opleveren. Daarnaast luisteren ze naar de mening van de ouders en probeert ze er samen uit te komen. Deze manier van samenwerken met de ouders spreekt me aan. Wat ik mis is het rekening houden met de manier van opvoeden thuis en welke invloed dit heeft in de klas. Als je als leerkracht enigszins op de hoogte bent van de manier van opvoeden van ouders, kun je hier naar mijn idee rekening mee houden in je klassenklimaat.

Sociaal-emotionele ontwikkeling

Het was prettig om te merken dat mevr. Willemse meteen de link legde tussen perspectief nemen en mediation. 'Dat is precies de bedoeling', zo gaf ze aan. Een belangrijke toevoeging die ze gaf was, dat er een grens is. Ik vind het belangrijk om ook aan de kinderen aan te geven dat het niet raar of erg, maar juist belangrijk is om dit ook te benoemen. Het uitvoeren van mediation moet niet je eigen persoon in de weg zitten.

Mediation

Bij de eerste vraag over het onderdeel mediation van dit interview valt me op dat de doelstelling niet erg helder zijn. Een aantal wel, zoals de vaardigheden die mediators leren. Maar bijvoorbeeld het doel als minder ruzies, wordt meteen weggevaagd door de opmerking dat die er toch altijd wel zullen zijn. Of het nou wel of niet een doel is, is mij niet helder.

Het doel is even later wel helder. Kinderen zelf leren ruzies op te lossen. Dat is een helder doel.

Dat het op het Mozaïek nog niet voorgekomen is mediation toe te passen kan betekenen dat er geen ruzies zijn geweest. Dit lijkt me echter sterk. De criteria voor een ruzie die in aanmerking komt voor mediation zijn dan ook belangrijk om te bemerken.

Wat opvallend is, is dat er geen centrale afspraken zijn gemaakt over de criteria van een 'goede ruzie'. De pet van een ander afpakken kán misschien juist een goede zijn voor mediation. Helemaal als dit vaker komt. Ik zal er als school voor pleiter, als gebruik gemaakt wordt van mediation, dit vaker toe te passen en centraal afspraken te maken over de criteria hiervan. Het gevoel van een leerkracht vind ik een te vaag criterium, omdat dit erg subjectief is.

Dat een sociogram een goede aanvulling is, beaam ik. Door deze af te nemen krijg je meteen helder hoe de verhoudingen zijn in de klas. Dit is belangrijk bij het vormgeven van je klassenklimaat en het rekening houden met deze verhoudingen, door kinderen bijvoorbeeld juist wel of niet bij elkaar te plaatsen en te laten samenwerken. Daarnaast ben ik van mening dat je als leerkracht iets moet met de kinderen die 'buiten de boot vallen'. Dit kun je niet slechts aan de leerlingen overlaten.

5.2.3. Kernpunten en regels mediation aanwezig in de school

Hieronder wil ik de kernpunten en regels van mediaton beschrijven die in het Mozaïek in het klaslokaal hangen. Ook wil ik hier mijn visie geven op deze regels.

Parapluregels:

- We maken het elkaar naar de zin;
- De school is en blijft netjes;
- Iedereen doet zijn/haar best.

Subregels:

- We letten goed op;
- We blijven van elkaar af;
- We zijn aardig tegen elkaar;
- We werken netjes;
- We luisteren naar elkaar.

De ui:

Van feiten ga je naar het gevoel. Van het gevoel naar het algemeen belang. Van het algemeen belang naar het persoonlijk belang.

Mijn visie op deze regels

Als het gaat om de parapluregels, wil ik aangeven dat ik me afvraag wat deze toevoegen aan de sfeer in de school. Het elkaar naar de zin maken stem ik mee in. Alleen de school is en blijft netjes? Of iedereen doet zijn best? De school kan nog zo netjes zijn, maar de sfeer is er bijvoorbeeld slecht en het klassenklimaat ook. 'Je best doen' is ook een lastige vind ik.

De subregels vind ik goed. Ik heb wel mijn twijfels bij 'we blijven van elkaar af'. Ik denk dat deze regel in ieder geval toelichting nodig heeft voor de kinderen. Helemaal met in gedachten dat het voor jongens bijvoorbeeld erg goed is om af en toe te stoeien en juist lichamelijk contact te hebben. Af en toe lichamelijk contact is niet erg naar mijn idee. De ui is een manier van werken tijdens mediation en slaat vooral op de mediators.

5.3 Samenvatting

In de enquête aan leerkrachten scoorde de vraag over het belang om de sociaal-emotionele ontwikkeling te betrekken bij het vormgeven van het klassenklimaat het hoogst.

De meeste leerkrachten zijn niet voldoende op de hoogte van de interventies die er zijn om het klassenklimaat te optimaliseren. Daarnaast geven zij aan dat er nog niet voldoende interventies worden ingezet.

In het interview kwamen de aspecten naar voren uit het theoriedeel, waaronder het zelfbeeld. Self-efficacy (zelfvoortvarendheid) wordt in verband gebracht met de self-fulfilling-prophecy.

Er zijn kinderen die geen baat meer hebben bij stappenplannen, gesprekken en stickers.

Voor deze kinderen is een andere aanpak vereist.

De criteria voor een ruzie die in aanmerking komt voor mediation zijn belangrijk om te bemerken. Parapluregels worden gehanteerd bij mediation op 'het Mozaïek'.

Hoofdstuk 6: Effect in gang gezette interventies

6.0 Inleiding

In dit tweede deel van het praktijkonderzoek, wordt ingegaan op het effect van de in gang gezette interventies. Is het klassenklimaat daadwerkelijk geoptimaliseerd? Waaraan is dat te merken? Dit wordt bekeken naar aanleiding van de sociogrammen die afgenomen zijn, de gesprekken met de leerlingen, de lessen sociale vaardigheden en de overige interventies die ingezet zijn. De hoofdvraag van dit hoofdstuk is dan ook: Welk effect heeft de in gang gezette interventies op het klassenklimaat en hoe ervaren kinderen dit zelf?

6.1 Sociogrammen

Aan het begin van mijn LIO-stage heb ik een sociogram afgenomen.

Door middel van een sociogram krijg ontstaat een reëel beeld van de verhoudingen in de groep. Een goede start in een nieuwe groep om deze verhoudingen te ontdekken en hiermee rekening te houden. Het sociogram in onderdeel van de orkestratiemethode. Allerlei informatie van interventies wordt verzameld naast informatie over de kinderen. Uiteindelijk wordt dit gebruikt bij de omgang met kinderen om hen populairder te maken in de klas en ze meer naar binnen te krijgen in het sociogram.

Er zijn twee versies afgenomen. Een van de versies is door Hans Bakker bedacht. Deze heeft hij toegepast in de tijd dat hij leerkracht in het basisonderwijs was. De eerste vraag heeft te maken met het spelen met kinderen (wie neem je het liefst mee op vakantie?). De andere vraag heeft te maken met de werksituatie (wie kan jou goed helpen als je iets niet begrijpt? Met wie wil je graag samenwerken?). Op deze twee vragen mochten de kinderen drie antwoorden geven. Het kind dat als eerste genoemd werd, kreeg 3 punten. De volgende 2, en de laatste 1. Uiteindelijk zijn al deze punten opgeteld en dit heeft geresulteerd in het sociogram in bijlage 3. Dit is omgezet naar een score tussen de 4 en de 10. Er zijn kinderen die 4 punten gescoord hebben, die zijn het minst populair. Hoe hoger de score, hoe populairder de kinderen zijn.

Naast het sociogram, gebaseerd op die van Hans Bakker, heb ik aan het begin én aan het eind van mijn LIO-stage en dus voor én na mijn in gang gezette interventie (de lessen sociale vaardigheden, zie hoofdstuk 6.3) ook een sociogram online afgenomen. Dit als check voor het sociogram van Hans Bakker. Daarnaast gaat het tegenwoordig erg makkelijk en kunnen de kinderen deze zelf online invullen op de computer. De versie van Hans Bakker was bewerkelijker en ging in de vorm van korte gesprekjes met de kinderen in het begin van mijn LIO-stage. Aan het begin zijn dus eigenlijk twee sociogrammen afgenomen, die ongeveer hetzelfde resultaat weergeven. Beide zijn dus bruikbaar voor dit onderzoek. Aan het eind van de stageperiode is het sociogram nogmaals online afgenomen.

Het sociogram is tweemaal (eigenlijk driemaal) afgenomen om te kunnen ontdekken of de in gang gezette interventies daadwerkelijk bijdragen aan het positief beïnvloeden van het klassenklimaat.

Het eerste online sociogram is te vinden in bijlage 4.

Opvallende aspecten naar aanleiding van de eerste twee sociogrammen worden hieronder beschreven.

Sociogram Hans Bakker:

- De minst populaire kinderen. Dan gaat grofweg om de volgende kenmerken.
 - o Zijn stil, druk, hebben een stoornis, gedragen zich soms anders dan andere kinderen op een aparte manier, doen soms kattig, zijn erg aanwezig. Soms een laag IQ.

- De gemiddeld populaire kinderen. Dan gaat het grofweg om de volgende kenmerken.
 - o Rustig, werken goed mee, stil en sociaal. Gemiddeld IQ.
- De populaire kinderen. Dan gaat het grofweg om de volgende kenmerken.
 - o Sociaal, meelevend, gemiddeld tot hoog IQ, positief aanwezig, leveren een positieve bijdrage.
- In de weergave in de vorm van het cirkeldiagram is goed te zien het verschil in populariteit tussen het meest populaire kind en het minst populaire. Zij staan in het diagram naast elkaar.

Online sociogram(aanvulling op sociogram versie Hans Bakker):

- De populaire kinderen, die ook in de gesprekken naar voren komen, scoren (positief – negatief) respectievelijk 16 en 9 punten. Dat zijn de hoogste scores.
- De kinderen die gemiddeld scoren in populariteit, waarvan met twee van hen een gesprek gevoerd wordt, scoren tussen de -3 en de 5.
- De kinderen die totaal niet populair zijn en buiten de groep vallen, scoren -22 en -24.
- Opvallend is dat de scores in deze groep enorm verschillen. Tussen de -22 en +16, is een verschil van 38 punten. Een groot gat, waarvan het de uitdaging is om dit te verkleinen.

Na een periode van ongeveer 10 weken is voor een tweede keer het online sociogram afgenomen (zie bijlage 5). Dit is gebeurd na het voltooien van de lessen sociale vaardigheden. Hieronder wil ik mijn bevindingen beschrijven.

- Van 15 leerlingen is de populariteit, dus het aantal keer dat het gekozen is, positief veranderd ten opzichte van het sociogram in februari.
- Van een aantal leerlingen is het aantal keer dat het positief gekozen is erg toegenomen ten opzichte van het sociogram in februari.
- Van 10 kinderen is de populariteit, dus het aantal keer dat het gekozen is, negatief veranderd ten opzichte van het sociogram in februari. Het gaat in de meeste gevallen om een aantal 'punten'.
- Twee leerlingen zijn opvallend gedaald in populariteit ten opzichte van het sociogram afgenomen in februari. Het gaat hier om leerlingen die in de klas meer negatief aanwezig zijn geweest in deze periode. Door medeleerlingen wordt dit niet gewaardeerd blijkbaar. Dat deze twee kinderen meer negatief aanwezig waren heeft onder anderen te maken met enerzijds de thuissituatie van een leerling en anderzijds het vele liegen van de andere leerling.
- 5 leerlingen zijn niet veranderd in populariteit ten opzichte van het vorige sociogram. Dit zijn vrij onveranderlijke kinderen, waarvan de klas een helder beeld heeft.

Algemeen naar aanleiding van het afnemen van de sociogrammen:

- De uitkomst van het laatste sociogram laat een positieve verandering zien in de klas. 15 leerlingen zijn vaker gekozen.
- Het mooie van een sociogram is de eerlijkheid die het laat zien. Kinderen zijn individueel bevraagd op hun mening over hun klasgenoten. Hierdoor zijn de testen betrouwbaar. Daarnaast is het een goed instrument om veranderingen in de klas te kunnen ontdekken op het gebied van de verhoudingen onderling.
- Als leerkracht is het belangrijk zelf ook aan de slag te gaan met de uitkomsten van het sociogram. Als bekend is welke leerlingen populair zijn, maar ook juist welke leerlingen minder of zelfs niet, is het de taak van leerkracht om hier samen met de leerlingen aan te gaan werken. In hoofdstuk 6.4 wordt hier verder op ingegaan.

6.2 Gesprekken met kinderen

De gesprekken die ik met de kinderen gehouden heb, zijn gebaseerd op de literatuur behandeld in het theorie-deel van dit afstudeeronderzoek. Met name de literatuur over het zelfbeeld van kinderen. In de praktijk wil ik onderzoeken of de kinderen met wie ik een gesprek heb gehad een reëel beeld van zichzelf hebben.

Daarnaast zijn deze vragen gebaseerd op het boek 'Luister je wel naar mij' van M. Delfos en de handleiding van de Kanjertraining. Een beknopte versie met de kernpunten hiervan is te vinden in bijlage 6 en 7. De opnames van deze gesprekken zijn op aanvraag te beluisteren. De volledige vragenlijst en de andere materialen die ik tijdens deze gesprekken gebruikt heb, zijn te vinden in bijlage 8 tot en met 11. Hierin zijn onder anderen de lijst met cijfers, de afbeelding van het kind dat ze konden plaatsen op de getallen en de cirkels te vinden.

Met deze gesprekken wil ik een aantal dingen achterhalen. Het meest belangrijke is of de kinderen een reëel zelfbeeld hebben. De kinderen met wie ik een gesprek heb gevoerd, zes in totaal, hebben naar aanleiding van het sociogram (Zie H. 6.3) dat afgenomen is, allemaal een cijfer gekregen. Niet als waardeoordeel, maar puur als onderverdeling. De kinderen die het meest populair waren kregen een 10. De kinderen die niet populair waren kregen een 4. Populair betekent hier, in de zin van het aantal keer dat het kind is gekozen om mee samen te werken of om mee te spelen.

Van deze lijst met scores heb ik er zes kinderen uitgepikt. Twee kinderen die een 10 scoren, twee kinderen die gemiddeld scoren (een 6/7) en twee kinderen die een 4 scoren. Met hen ben ik in gesprek gegaan over onder andere hun zelfbeeld. Dit, verkapt in een aantal vragen. De gekozen kinderen zijn gebaseerd op het afgenomen sociogram in februari, de versie van Hans Bakker uit bijlage 3.

De namen van de kinderen worden niet genoemd in verband met eventuele publicatie van dit onderzoek. Daarom is ervoor gekozen de eerste twee letters van hen weer te geven. Ik wil per gesprek de kern weergeven en vervolgens daar kort op ingaan. Aan het eind van alle gesprekken wil ik nog enkele opmerkingen maken.

De gesprekken zijn in een tabel weergegeven in bijlage 12. Ik wil ingaan op de opvallende aspecten naar aanleiding van de gesprekken. Door de weergave in een tabel is beter in te zien wat de overeenkomsten en verschillen zijn tussen de gesprekken.

Hieronder zullen de gesprekken per stuk behandeld worden, waarna mijn reactie daarop gegeven wordt en een en ander gelinkt wordt met de theorie van dit afstudeeronderzoek.

Gesprek met LO (niet populair: 4)

Kern:

- LO geeft aan het 'best leuk' te vinden in de klas. De kinderen helpen elkaar vaak als je het niet snapt.
- Ze noemt 5 meiden die ze aardig vindt. Een aantal niet populaire en een aantal populaire. Zij zeggen 'hoi' dus zijn vriendinnen.
- Ook LO noemt de naam van AM bij de vraag wie het eerst gaat kletsen.
- Ze heeft bij de lessen sociale vaardigheden de andere kinderen leren vertrouwen.
- Het complimentenboekje heeft ze niet meer en ze weet niet meer wat erin stond.
- De lessen Kanjertraining vond ze best leuk. Leren omgaan met elkaar, niet pesten en ook met andere spelen noemt zij als leerpunten.
- Ze draagt de witte pet, want ze doet haar best op school.
- Ze geeft zichzelf een 7, terwijl ze een 4 scoort. De reden is dat de kinderen haar heel aardig vinden en veel met haar spelen. Geen 10 omdat niet de hele klas haar populair vindt.
- Ze plaatst zichzelf in verhouding tot de groep in de vijfde ring. 'Soms is het niet leuk'.
- Ze geeft de groep een 8.

- Ze noemt de naam van CA als populair.
- Gym vind ze lastig. Ze vind het minder lastig als andere kinderen haar zouden helpen.
- Ze houdt van grapjes, spelletjes en lachen.

LO geeft aan dat het best leuk is in de klas. Kinderen helpen elkaar vaak als iets niet begrepen wordt. Dat is herkenbaar. De namen van meiden die ze noemt, zijn gedeeltelijk populaire meiden, gedeeltelijk niet-populaire meiden. Opvallend is, dat LO aangeeft dat ze 'hoi' zeggen en daarom haar vriendinnen zijn. Dit wekt dubbele gevoelens op bij mij. Aan de ene kant fijn dat LO dit onder vriendschap verstaat. Als dit echter de enige blijk van vriendschap is, twijfel ik aan de kwaliteit daarvan. Dat AM het eerst gaat kletsen, komt bij de andere gesprekken ook naar voren. Een reëel beeld.

LO draagt de witte pet, vertelt ze. Dit, omdat ze goed haar best doet op school. Ik vraag me af of ze goed doorheeft wat de witte pet eigenlijk betekent en dat dit niet alleen te maken heeft met 'goed je best doen'. In sociaal opzicht heeft deze pet meer betekenis. Ze geeft zichzelf een 7, terwijl ze een 4 scoort. Dit is een irreëel beeld. Daarnaast geeft ze als reden, dat kinderen veel met haar spelen en haar aardig vinden. Uit het sociogram blijkt echter, dat de meeste kinderen haar niet aardig vinden en ook niet veel met haar spelen. Opvallend dat ze zichzelf in verhouding tot de groep in de vijfde cirkel plaatst. Dit beeld is meer reëel in verhouding tot de werkelijkheid. Als reden daarvoor geeft ze aan: 'soms is het niet leuk'. Haar complimentenboekje heeft ze niet bewaard. Opvallend dat ze ook niet meer weet wat erin stond. Het kan zijn dat het haar niks heeft gedaan en dat ze het daarom niet onthouden heeft. Ik weet, dat ze minimaal 3 complimenten heeft gehad. Bijzonder dat ze dit niet onthouden heeft.

De groep geeft ze een 8. Ze heeft het goed naar haar zin. Dat is prettig, want de werkelijkheid van haar populariteit geeft aan, dat dit wel eens lager gewaardeerd zou kunnen worden. LO heeft waarschijnlijk weinig door van het feit dat ze niet zo populair is. Dit kan prettig zijn, maar ook onprettig. Lastig. CA geeft ze aan als zijnde populair. Dat beeld is reëel. Ze geeft aan beter in de gym te kunnen worden als andere kinderen haar zouden helpen. Dit kan een schreeuw om hulp zijn en kan aangeven dat ze misschien doorheeft dat andere kinderen haar juist liever niet helpen. Het blijven veronderstellingen.

Kortom:

- Reëel beeld van de groep als geheel
- Reëel beeld van haar klasgenoten
- Irreëel beeld van zichzelf in verhouding tot de groep.

Gesprek met RU (niet populair: 4)

Kern:

- RU vindt de groep leuk. Sommige kinderen vindt hij wat minder leuk. Hij noemt de namen van QU en LO, die hem pesten. Ze schoppen en nog veel meer.
- Hij vindt heel veel kinderen aardig in de klas.
- Hij noemt MA, AM en DA als kinderen die als eerst gaan praten. AM wordt weer genoemd, ook DA komt vaker voor. Reëel beeld.
- Sociale vaardigheden vond hij heel leuk. Hij heeft geleerd om samen met elkaar om te gaan.
- Zijn complimentenboekje heeft hij nog bewaard en hij weet een aantal complimenten te noemen.
- Hij draagt de witte pet zegt hij. Hij helpt bijvoorbeeld als iemand valt door beuken.
- Hij geeft zichzelf een 8, terwijl hij in het echt een 4 scoort. Irreëel beeld. Meestal is hij populair, zegt hij.

- Hij plaatst zichzelf in verhouding tot de groep in de tweede ring. Bij doorvragen blijkt dat dit te maken heeft met het feit dat hij regelmatig meegenomen wordt voor RT en het 'bij de groep' dus heel letterlijk neemt. Hij hoort erbij, zegt hij.
- Als QU en LO er niet waren, geeft hij de klas een 10. Die zijn er wel, dus hij geeft de klas een 8. Een vrij hoge score.
- ES en JI worden aangegeven als zijnde populair. Dat klopt met de werkelijkheid.
- Bij de vraag over goed of fout, of wel of niet mogen, geeft hij meteen aan 'je mag niet stelen'. Dit duidt op moreel besef.

Wat bij RU opvalt, is dat hij de groep leuk vindt, maar meteen aangeeft dat er twee kinderen zijn die hem pesten. Uitgerekend die twee kinderen komen ook vaak naar mij toe met klachten over RU. Daarnaast zie ik hem regelmatig kinderen duwen, beuken of op een andere manier irriteren. Een soort wisselwerking lijkt het wel. Hij geeft aan de witte pet te dragen, maar in werkelijkheid draagt hij soms ook de zwarte. Dit geeft hij niet aan. Hij geeft zichzelf een 8, terwijl hij in werkelijkheid een 4 scoort. Opvallend. Meestal is hij populair geeft hij als reden. In verhouding tot de groep plaatst hij zichzelf in de tweede ring. Bij doorvragen blijkt dit om de momenten te gaan dat hij in de groep is. Dit is meestal, dus vandaar de tweede ring. Hij geeft de klas een vrij hoge score. Een 8. Ondanks het feit dat QU en LO er zijn. LO (niet-populair: 4), hierboven al beschreven, geeft niet aan het gedrag van RU haar stoort. QU komt vaak klagen over RU. ES en JI zijn inderdaad populair, dit beeld is reëel. Bij de vraag over wel of niet iets mogen of doen en het feit of je daarover nadenkt, beantwoordt hij meteen met: je mag niet stelen (ik gaf het voorbeeld van een vriend die je uitdaagt een snoepje te stelen). Dit duidt op moreel besef en slaat op de theorie behandeld in het theoriedeel van dit afstudeeronderzoek. RU heeft een reëel beeld van de groep, maar een irreëel beeld van zichzelf in verhouding tot de groep.

Kortom:

- Reëel beeld van de groep als geheel
- Reëel beeld van zijn klasgenoten
- Irreëel beeld van zichzelf in verhouding tot de groep.

Gesprek met AN (gemiddeld populair:6/7)

Kern:

- Geeft aan soms gepest te worden. Zijn spullen worden dan afgepakt.
- Geeft aan dat AM begint met praten als de juf weg is.
- Heeft leren samenwerken tijdens de lessen sociale vaardigheden.
- Heeft complimentenboekje bewaard en weet complimenten nog
- Heeft bij Kanjertraining geleerd om goede dingen te doen en wat wel en niet mag
- Draagt de witte pet en de gele pet als hij in het donker is of enge films kijkt
- Geeft zichzelf een 7, scoort in het echt 6/7
- Afstand tot de groep is de derde ring
- Geeft de klas een 8
- Geeft aan dat DA en CA populair zijn
- Geeft aan dat de juf soms streng is, maar dat het wel leuk is.

Wat opvalt bij AN is dat hij een reëel beeld heeft van zijn functioneren in de klas. Hij geeft zichzelf een 7 en dat scoort hij in het echt (ongeveer) ook. Hij geeft aan dat AM begint met praten. Meerdere kinderen hebben dit aangegeven. Hij noemt vijf namen van kinderen waar hij graag mee speelt. Al deze kinderen scoren boven de 7. De reden is, dat deze kinderen niks doen dat vervelend is. Hij draagt de witte pet en geeft eerlijk aan soms de gele te dragen. De afstand tot de groep is de derde ring (van de 7) en ook dat is ongeveer gemiddeld. Hij geeft de klas een 8 en heeft het naar zijn zin. Hij geeft aan soms gepest te worden. Met mijn mentor is dit besproken, want ook ouders gaven dit aan. Het was lastig in hoeverre het pesten was of misschien plagen. Belangrijk is dat het kind zich serieus genomen voelt. Wel moet de leerkracht kijken naar de kern van het probleem. AN

is niet erg vaardig in het weerbaar zijn naar klasgenoten. Het kan zijn dat hij daarom het een keer afpakken van zijn spullen als pesten ervaart, terwijl het misschien bedoelt is als grapje. Hij heeft het naar zijn zin in de klas en geeft aan dat de juf soms streng is, maar dat het wel leuk is. AN heeft een reëel beeld van zichzelf, van de groep en van zichzelf in verhouding tot de groep.

Kortom:

- Reëel beeld van de groep als geheel
- Reëel beeld van zijn klasgenoten
- Reëel beeld van zichzelf in verhouding tot de groep.

Gesprek met JU (gemiddeld populair:6/7)

Kern:

- Geeft aan dat het een leuke groep is, waar hij in zit
- Noemt namen van gemiddeld populaire kinderen waar hij graag mee speelt.
- Heeft leren samenwerken tijdens de lessen sociale vaardigheden.
- Draagt meestal de witte pet. Af en toe de zwarte. Vertelt dat de juf hem kan helpen zoveel mogelijk de witte te dragen.
- Geeft zichzelf een 7 en scoort in het echt 6/7.
- Plaatst zichzelf in verhouding tot de groep in de tweede ring.
- Geeft de groep een 10 (meteen)
- Geeft aan de JI populair is.

JU geeft aan dat hij het erg naar zijn zin heeft in deze groep. Hij noemt namen van gemiddeld populaire kinderen waar hij graag mee speelt. Tijdens de lessen sociale vaardigheden heeft hij leren samenwerken. Hij draagt meestal de witte pet, maar af en toe de zwarte. Op de vraag hoe hij meer de witte kan gaan dragen, antwoordt hij dat de juf hem kan helpen. Opvallend dat ook JU zichzelf een cijfer geeft dat de groep hem ook gegeven heeft. Een reëel beeld van zichzelf in verhouding tot de groep. Hij plaatst zichzelf in de tweede ring in verhouding tot de groep. Dat is vrij hoog. Hij geeft de groep dan ook een 10, en roept dat eigenlijk meteen. Hij geeft aan de JI populair is, wat ook blijkt uit het sociogram. JU heeft een reëel beeld van zichzelf, van de groep en van zichzelf in verhouding tot de groep.

Kortom:

- Reëel beeld van de groep als geheel
- Reëel beeld van zijn klasgenoten
- Irreëel beeld van zichzelf in verhouding tot de groep.

Gesprek met ES (populair:10)

Kern:

- Geeft aan dat de groep soms luidruchtig en soms heel stil
- Vindt iedereen aardig en geeft aan dat de anderen haar ook aardig vinden
- Geeft aan de MA en JO beginnen met praten
- Geleerd om alle kinderen te vertrouwen tijdens sociale vaardigheden
- Heeft complimentenboekje bewaard: aardig, behulpzaam, lief
- Draagt de witte pet
- Geeft zichzelf een 7/8, want iedereen vind haar heel aardig en ze kan goed samenwerken. Op de vraag waarom ze zichzelf geen 10 geeft, zegt ze dat ze dat lastig vindt. In het echt scoort ze een 10.
- Ze zet zichzelf middenin de groep, de eerste ring
- Ze geeft de groep een 7, dat is gemiddeld. Soms gaat het goed, soms niet.
- Populaire kinderen zijn: zichzelf en JI
- Ze geeft aan er niet alleen voor te kunnen zorgen dat het gezellig is. Daar heeft ze de klas bij nodig.

- Ze denkt goed na over of iets wel of niet mag.

ES heeft een goed en helder beeld van de groep. Ze geeft aan dat het soms luidruchtig is en soms heel stil. Herkenbaar voor mij als leerkracht. Ze vindt iedereen in de klas aardig en anderen vinden haar ook aardig. Een soort wisselwerking lijkt het wel. Ze is erg behulpzaam en kan ook goed werken met kinderen die wat minder populair zijn, of erg luidruchtig. Ze straalt een bepaalde rust uit. Ze draagt de witte pet eigenlijk de hele tijd.. Het opvallende is, dat ze zichzelf een 7/8 geeft, terwijl ze eigenlijk een 10 scoort. Later, bij de vraag over populaire kinderen in de klas, noemt ze haar eigen naam en die van JI. Dat zou dan eigenlijk op een 10 moeten wijzen. Ze plaatst zichzelf in de middelste ring als het gaat om de afstand tot de groep. Dat is een reëel beeld.

Daarnaast geeft ES aan dat ze de hele groep nodig heeft om het gezellig te houden. Opvallend is dat. Het is de kern van de Kanjertraining, dat de hele groep nodig is om iets te bereiken. Ze geeft duidelijk aan goed na te denken over of iets goed of fout, of wel of niet mag. ES heeft een wisselend beeld van haarzelf, maar een reëel beeld van de groep en de verhouding van haarzelf tot de groep. Op persoonlijk gebied is het beeld niet helemaal reëel. Tijdens een oudergesprek is het woord perfectionisme langsgesproken en ik verwacht dat dit een verband heeft met het zelfbeeld van ES, naar aanleiding van het gesprek dat ik maar heb gehad.

Kortom:

- Reëel beeld van de groep als geheel
- Reëel beeld van haar klasgenoten
- Enigszins Irreëel beeld van zichzelf in verhouding tot de groep.

Gesprek met LO (populair:9)

Kern:

- Vind de groep hartstikke leuk
- Geeft zeven namen van kinderen waar ze graag mee speelt.
- Noemt DA en AM bij kletsen, naast MY, LI en SA.
- Heeft de andere kinderen goed leren kennen tijdens de lessen sociale vaardigheden.
- Vind de lessen Kanjertraining soms saai en soms leer je ervan.
- Draagt nu meer de witte pet, soms de sporten, maar geeft aan te proberen daarmee te stoppen. Met de zwarte pet voel je je rot.
- Geeft zichzelf een 7/8, en scoort eigenlijk een 9. Geeft aan niet te willen overdrijven. 7/8 is prima en dat wil ze graag zo houden.
- Broer is ook populair zegt ze en daarvoor voelt zij zich ook populair. De kinderen in de klas vinden haar aardig.
- Het is een fijne groep.
- Geeft de klas een 8 'want het gaat steeds beter'.
- Noemt DA, DA en WE als populaire kinderen.
- Eerlijk zijn vindt ze moeilijk, maar hier is ze mee bezig.
- Als ze nakijkt bij rekenen, schrijft ze soms de antwoorden over. Daar wil ze aan werken.
- Ze zou willen dat de juf of meester eerder naar de kinderen toekomt als er wat is.

LO is een open, enthousiaste leerling. Ze geeft aan het hartstikke leuk te vinden in de klas. Ze heeft veel vriendjes leren kennen. Ook heeft ze tips op de vraag of dingen beter kunnen in de klas. Vooral praktische, gezellige dingen. Ze noemt ook de naam van AM als het gaat om het beginnen met kletsen. Bij sociale vaardigheden heeft ze haar klasgenoten goed leren kennen en dat vind ze leuk. Ze vindt de lessen Kanjertraining soms saai en soms leerzaam. Ook dit wijst weer op sfeer. Ze draagt meestal de witte pet, maar soms de zwarte. Meteen erachteraan zegt ze dat ze dit probeert te stoppen. Ze voelt zich rot als ze de zwarte pet draagt. Een goede manier van (beginnend) reflecteren. Ze geeft zichzelf een 7/8 en vind dat goed zo. Haar broer wordt genoemd (die is populair) en dat maakt dat zij

zich ook populair voelt. De kinderen in de klas vinden haar aardig. Ze plaatst zichzelf in verhouding tot de groep in de derde ring. Ze geeft als reden aan, dat ze weet dat klasgenoten haar aardig vinden en het is een fijne groep. Een middelmatige score, met een toelichting die op een hogere score zou kunnen leiden. Ze geeft de groep een 8, 'want het gaat steeds beter'. LO kan de groep goed beoordelen en geeft een reëel beeld van de groep weer. Daarnaast heeft ze een redelijk goed beeld van haar eigen functioneren in de groep, alleen schat ze dat net wat lager in dat het echt is. Dit kan te maken hebben met de werkpunten die ze benoemt, namelijk het minder vaak de zwarte pet dragen, ze probeert eerlijker te zijn, en niet meer stiekem antwoorden over te nemen. Ze geeft tenslotte nog aan dat de juf of meester soms misschien wat eerder naar kinderen toe kan komen, want ze vindt het soms 'sneu'.

Kortom:

- Reëel beeld van de groep als geheel
- Reëel beeld van haar klasgenoten
- Enigszins Irreëel beeld van zichzelf in verhouding tot de groep.

Naar aanleiding van bovenstaande samenvattingen van de gesprekken, wil ik het volgende nog aangeven.

Opvallend zijn de volgende aspecten:

- o Kinderen die een 4 scoren geven zichzelf een 7/8 (irreëel)
- o Kinderen die een 6/7 scoren geven zichzelf een 7 (reëel)
- o Kinderen die een 9 of 10 scoren, geven zichzelf een 8 (enigszins irreëel)

Wat ik me afvraag is aan welke kinderen je aandacht moet schenken. Is dat aan de kinderen met een irreëel zelfbeeld 'omhoog' (geven zichzelf een 8, eigenlijk een 4) die blijkbaar niet door hebben dat dit zo is en er (mogelijk) geen last van hebben? Moet je ze duidelijk maken hoe de werkelijkheid is? Of moet je ze wachten tot ze een keer tegen de muur lopen? Of moet je ze op een hoger level zien te krijgen zodat ze bij het volgende sociogram een hoger 'score' behalen.

Of moet je juist de kinderen die een enigszins irreëel zelfbeeld hebben 'naar beneden' (geven zichzelf een 8, eigenlijk een 9/10) aandacht schenken door aan te geven dat ze trots mogen zijn op wat ze kunnen en wie ze zijn in de groep? Deze laatste groep is misschien eerder geneigd last te hebben van perfectionisme.

Aan het eind van elk gesprek vroeg ik of de kinderen nog vragen hadden. Twee kinderen (ES en LO; populair) grepen deze kans en stelden beide een vraag. Een over mijn huisdieren en een over mijn functioneren, gevolgd door een compliment. Opvallend dat uitgerekend deze twee kinderen het 'aandurven' een vraag te stellen.

6.3 Lessen sociale vaardigheden

Een interventie die ik ingezet heb, is het geven van lessen sociale vaardigheden. Deze lessen sloten aan op de lessen Kanjertraining die gegeven werden door mijn mentor. Het was de ene week een voorbereiding en de andere week een herhaling van wat behandeld was in de lessen Kanjertraining.

Het originele plan was om daadwerkelijk mediation te gaan toepassen in de groep vijf waar ik mijn LIO-stage liep.

In overleg met mijn LIO-school is echter besloten dat dit niet geschikt was. Dit omdat de school al werkt met de Kanjertraining. Het was niet de bedoeling dat mediation en de Kanjertraining door elkaar gingen lopen. Ik heb dus als het ware een voortraject gegeven in de sociale vaardigheidslessen voor mediation. Het leuke is, dat binnen de Kanjertraining ook gewerkt wordt met mediation. Er zijn wel bepaalde voorwaarden binnen de Kanjertraining voor een groep het traject van mediation in kan gaan. Mijn plannen zijn

gewijzigd naar het geven van lessen sociale vaardigheden als toevoeging op de reguliere lessen Kanjertraining, als voorbereiding op mediation.

Als voorbereiding op de te geven lessen heb ik een selectie van oefeningen gemaakt, die geschikt waren en een toevoeging zijn op de reguliere Kanjertrainingslessen. Dit als voorbereiding op een eventueel traject mediation. In bijlage 13 zijn deze lessen met indeling te vinden. Daarnaast is de link met de lessen van de Kanjertraining vermeld. Ook zijn in het kort de onderwerpen van de lessen Kanjertraining weergegeven.

Tijdens het geven van de lessen heb ik een evaluatie-formulier bijgehouden. In steekwoorden heb ik weergegeven wat mijn ervaringen waren, die van de kinderen of bepaalde observaties. Dit formulier is te vinden in bijlage 14. Daarnaast is het diploma dat alle kinderen aan het eind van de lessen kregen, toegevoegd in bijlage 15. De namen van de kinderen waren met kalligrafie-pen geschreven, wat het diploma extra luxe maakte.

Naar aanleiding van het sociogram dat ik aan het eind van dit traject van lessen sociale vaardigheden heb afgenomen hoop ik af te lezen of deze interventie daadwerkelijk bijdraagt aan het verbeteren van het klassenklimaat. Het blijft een kwalitatief onderzoek. Ik zal vooral mijn eigen bevindingen beschrijven. Daarnaast kan het zijn dat het welbevinden van de leerling omhoog gegaan is.

Mijn ervaring met de lessen sociale vaardigheden, is dat de kinderen erg enthousiast meededen. Het leuke was dat de kinderen tijdens de laatste les aangaven wat ze geleerd hebben. We liepen in een kring, met de handen vast. We liepen allemaal dezelfde richting op en zo liepen we rondjes. De kinderen mochten 'stop' zeggen en dan stopten we met lopen. Op dat moment mocht het kind vertellen wat het geleerd heeft tijdens de lessen sociale vaardigheden. Het begon met flauwe opmerkingen als 'het lopen in een kring'. Naarmate de tijd vorderde en meer kinderen het spel serieus namen (groepsdynamiek), werden er leerpunten genoemd als: werken met kinderen die ik eerst niet aardig vond, luisteren, samenwerken, een ander beter leren kennen, niet te snel te oordelen, anderen mee laten doen en ergens bij betrekken enzovoorts. Een geweldige afsluiter!

6.4 Overige interventies

Naast de lessen sociale vaardigheden, de gesprekken met leerlingen en de sociogrammen die afgenomen zijn, zijn er meer interventies ingezet om het klassenklimaat positief te beïnvloeden.

Door middel van deze interventies gaat het welbevinden van de kinderen in de klas omhoog. Dit is kwalitatief onderzoek. In de klas zijn de volgende interventies ingezet om het klassenklimaat te optimaliseren.

- Directe instructie-model : voorspelbaarheid en regelmaat. Het dagprogramma stond elke dag vermeld op het bord met daarbij de opbouw van het directe-instructiemodel. Dit was in het begin even wennen, maar na een tijdje raakten de kinderen er aan gewend. De opbouw van het directe-instructiemodel is als volgt:
 - o Dagelijkse terugblik, actualiseren van voorkennis en woordenschatontwikkeling;
 - o Presentatie/interactieve groepsinstructie;
 - o (In)Oefening van de strategieën en samenwerkend leren;
 - o Zelfstandig toepassen van strategieën en/of samenwerkend leren bij het toepassen van strategieën. Verlengde instructie voor zwakke leerlingen.
 - o Aandacht voor de komende les;
 - o Periodieke terugblik;

o Terugkoppeling (gedurende elke lesfase).¹¹

Een toevoeging op dit model is dat ik ook gebruik heb gemaakt van de dagplanning op het digitale schoolbord. Hierin stond per les het doel vermeld (wat leren we?) en daarnaast een doel om aan te werken wat betreft leerpunten voor de groep in het algemeen (waar letten we op?). Aan het eind van elke les werd dit besproken.

- Stoplicht: zelfstandig werken, voorspelbaarheid en regelmaat. Deze termen geven weer wat het gebruik van het stoplicht teweeg brengt in de groep. In combinatie met het directe-instructiemodel werkt het erg goed.
- Stickers/voetbalplaatjes uitdelen bij goed gedrag : stimuleren van goed gedrag en duidelijk maken wat gewenst is. Hierbij is het doel dat kinderen doorhebben wat gewenst gedrag is en dit steeds meer vertonen. In de loop van mijn LIO-stage hoefde ik steeds minder stickers gebruiken. Kinderen begrepen wat gewenst gedrag was en lieten dit ook zien. Dit heeft het klassenklimaat positief beïnvloed. Ik liet vaak de kinderen die laag scoorden in het sociogram als eerste een sticker halen of ik gaf er halverwege de dag aan een paar kinderen een extra en vertelde waarom.
- Smiley-formulier voor individuele kinderen. Een aantal leerlingen had te maken met een ingewikkelde thuissituatie. Dit heeft gevolgen voor hoe het kind functioneert in de groep. Omdat niet alle kinderen vaak en graag praten is een smiley-formulier bedacht dat gedurende de dag op het tafeltje van de leerling ligt. Hierop staat een lachende smiley en een meer verdrietige. Het kind kan hierop alles schrijven van wat er thuis is gebeurd, maar ook op school. Na schooltijd heb ik de tijd genomen dit kort te bespreken. Andere keren heb ik het gelezen, waar het kind bij was. Dan weet het dat ik ervan weet.
- Complimenten geven: succeservaringen opdoen, zelfbeeld en zelfvertrouwen. Dit is voor alle kinderen heel belangrijk geweest in mijn stage. Ook naar aanleiding van de leerpunten per les kwam dit in de evaluatie naar voren. Iedereen groeit van het krijgen van complimenten. Ik probeerde hierin zo specifiek mogelijk te zijn. 'Wat goed dat je bij rekenen 10 minuten stil hebt gewerkt!' Een glimlach volgt.
- Ergens mee laten helpen: Er bij horen. Juist de kinderen die laag scoren in het sociogram heb ik hiermee extra aandacht gegeven. Ik liet ze helpen met klaarleggen, liet ze computers opstarten en afsluiten, mijn gitaar aangeven etc. Dit heeft invloed op het klassenklimaat. Kinderen zien ook bij elkaar waar de ander goed in is en de juf helpen geeft een gaaf gevoel.
- Beschrijven wat zo leuk is aan het kind: zelfvertrouwen en zelfbeeld. Elk kind heeft wat leuks. Dit heb ik gedurende mijn LIO-stage geprobeerd zoveel mogelijk te doen. Ik merkte dat de kinderen hier aan moesten wennen. Ik was heel specifiek hierin door te zeggen 'wat ik zo leuk vind aan jou.....' Ook dit laat kinderen groeien op verschillende gebieden. Daarnaast kan het hun populariteit in de groep verhogen.
- Complimentenboekje (onderdeel van lessen sociale vaardigheden): zelfvertrouwen, succes-ervaringen, zelfbeeld. Dit onderdeel van de lessen sociale vaardigheden was een groot succes. Daarom wordt deze interventie hier apart genoemd. Alle kinderen kregen (zonder daarvoor instructie te krijgen) complimenten en niet een kind werd overgeslagen. Dit was nog aan het begin van de lessen sociale vaardigheden. Wat bijzonder! En de grote glimlachen toen de kinderen het lokaal uitliepen of naar hun

¹¹ Palet, www.palet.edu.almere.nl, <http://www.palet.edu.almere.nl/HTML/instructiemodel.htm>, geraadpleegd op 3 februari 2011.

moeder rende. Dat is echt een hoogtepunt geweest en een extra motivatie om actief aan de slag te gaan!

- Coöperatief leren: samenwerken, overleggen, perspectiefnemen. Tijdens de lessen muziek heb ik gewerkt met het boek 'Coöperatief leren in muziek'. Dit is een geweldig boek om kinderen op een speelse manier kennis te laten maken met klassieke muziek. Er zijn verschillende opdrachten verbonden aan de lessen. Eerst maken de kinderen de opdracht alleen, daarna bespreken ze het in tweetallen en als laatst met de hele groep. Vervolgens wordt er gereflecteerd op het proces. Wat ging goed? Wat kan de volgende keer beter?

Na verloop van tijd zijn vooral de interventies van het directe-instructiemodel en het stoplicht goed aangeslagen. Het schept een stuk rust en voorspelbaarheid in de groep, wat het klassenklimaat positief beïnvloed heeft. Er waren minder waarschuwingen nodig en kinderen wisten wat er van hen verwacht werd.

De kinderen werden ook steeds meer vaardig in het benoemen van de leerpunten naar aanleiding van de gegeven lessen. Het evalueren (onderdeel van het directe-instructiemodel) kwam op een steeds hoger niveau. Kinderen benoemde steeds preciezer waar leerpunten lagen en wat al goed ging. Dit heeft een positieve invloed gehad op het klassenklimaat. Kinderen werden echt deel van hun eigen leerproces, door deze leerpunten de volgende dag mee te pikken. Geweldig deze wisselwerking.

Daarnaast zijn er nog meer interventies, die niet uitgevoerd zijn, maar die wel een goede bijdrage kunnen leveren aan het positief beïnvloeden van het klassenklimaat. Een aantal van deze interventies zijn in het theorie-deel behandeld.

Het is de uitdaging de minst populaire kinderen in het voetlicht te brengen, ze 'in the picture' te krijgen. Hierdoor kunnen ze uit hun isolement gehaald worden. De interventies die hierboven behandeld zijn kunnen hier een bijdrage aan leveren.

6.5 Samenvatting

De uitkomst van het laatste sociogram laat een positieve verandering zien in de klas. Het mooie van een sociogram is de eerlijkheid die het laat zien. De testen zijn betrouwbaar. Het is belangrijk als leerkracht aan de slag te gaan met de uitkomsten van het sociogram. Naar aanleiding van de gesprekken met kinderen zijn er een aantal opvallende aspecten benoemd. Kinderen die laag scoren, geven zichzelf een hogere score. Kinderen die gemiddeld scoren geven zichzelf een gemiddelde score en kinderen die hoog scoren geven zichzelf een lagere score. Van belang is te kijken welke kinderen aandacht vereisen. Dit onderzoek is een kwalitatief onderzoek en vooral eigen bevindingen worden beschreven.

De overige interventies die ingezet zijn, zijn de volgende: het directe instructie-model, het stoplicht, stickers/voetbalplaatjes uitdelen bij goed gedrag, smiley-formulier, complimenten geven, ergens mee laten helpen, beschrijven wat zo leuk is aan het kind, complimentenboekje en coöperatief leren.

Het is de uitdaging de minst populaire kinderen in het voetlicht te brengen, ze 'in the picture' te krijgen en hen uit hun isolement te krijgen.

6.6 Samenvatting naar aanleiding van praktijkonderzoek

De visie van leerkrachten

Naar aanleiding van de enquête aan leerkrachten kwam naar voren dat de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen van belang is bij het vormgeven van het klassenklimaat. De meeste leerkrachten zijn niet voldoende op de hoogte van de interventies die er zijn om het klassenklimaat te optimaliseren. Daarnaast geven zij aan dat er nog niet voldoende interventies worden ingezet.

In het interview kwamen een aantal aspecten naar voren uit het theoriedeel, waaronder het zelfbeeld. De schoolbrede visie op mediation en de uitwerking daarvan werd gemist tijdens het interview.

In gang gezette interventies

De uitkomst van het laatste sociogram laat een positieve verandering zien in de klas. Het is belangrijk als leerkracht aan de slag te gaan met de uitkomsten van het sociogram. Naar aanleiding van de gesprekken met kinderen zijn er een aantal opvallende aspecten benoemd. Een tegenstelling tussen de score die zij henzelf geven en de score die ze daadwerkelijk behalen. Van belang is te kijken welke kinderen aandacht vereisen. De overige interventies die ingezet zijn, zijn de volgende: het directe instructie-model, het stoplicht, stickers/voetbalplaatjes uitdelen bij goed gedrag, smiley-formulier, complimenten geven, ergens mee laten helpen, beschrijven wat zo leuk is aan het kind, complimentenboekje en coöperatief leren.

Het is de uitdaging de minst populaire kinderen in het voetlicht te brengen, ze 'in the picture' te krijgen en hen uit hun isolement te krijgen.

7. Conclusie naar aanleiding van dit afstudeeronderzoek

Het zelfbeeld is van belang bij het ontwikkelen van een positief klassenklimaat. De omgeving speelt hierbij een belangrijke rol, naast rijpingsprocessen. Identiteit is een lastig te definiëren woord. Het is meer dan zelfbeeld. Zelfvoortvarendheid is het geloof in eigen kunnen met betrekking tot leren. Reflectie speelt hierbij een grote rol. Het uiteindelijke doel is dat je je eigen gezag inzet om verwachtingen van persoonlijke voortvarendheid te versterken en te generaliseren. Je gaat jezelf capabel genoeg vinden om bepaalde situaties aan te kunnen die je eerst niet aankon.

Er wordt door Kohlberg gesproken over de ontwikkeling van moreel redeneren. Het belang van Kohlbergs theorie is dat uitingen van leerlingen beter begrepen worden en er adequater mee omgegaan wordt. Zorg en rechtvaardigheid zijn van belang. We moeten ons richten op de ontwikkeling van het morele zelf. Hierbij is het algemeen perspectief van belang. Opvoeden houdt in kinderen te helpen bij het volwassen worden, een persoon te worden. Door moreel handelen geeft de persoon aan te weten waar het in het leven om gaat. Twee kernbegrippen zijn morele intuïtie en moreel besef.

Kinderen in groep vijf bevinden zich in het stadium van 'leren wat'.

Empathie is een vereiste als het gaat om emoties die gepaard gaan met morele aspecten. Betrokkenheid hangt hier nauw mee samen. Het geweten is er om te waarschuwen voor het kwaad. Gewetensvorming hangt nauw samen met opvoeding. Morele autonomie is belangrijk. Rond een jaar of acht, negen ontwikkelt het kind de vaardigheid om zijn eigen handelen vanuit het perspectief van de ander te zien.

De sociale ontwikkeling omvat de manier waarop het kind met anderen omgaat. De sociaal-emotionele ontwikkeling gaat over hoe we met onszelf en de ander omgaan in bepaalde situaties. Een belangrijke vaardigheid is het perspectiefnemen. Kinderen in groep vijf verkeren in de fase dat ze op gedachten en gevoelens kunnen anticiperen en dit kan laten zien in zijn of haar gedrag. Het groepsproces is een centrale factor.

Medeleerlingen spelen een grote rol als het gaat om de sociaal-emotionele ontwikkeling. Actief leren blijft bij kinderen beter hangen. Als een kind zich emotioneel geborgen weet, kan het vanzelf in vrijheid gaan leren.

Er zijn een aantal interventies die het klassenklimaat optimaliseren en om de kinderen te begeleiden in hun morele en sociaal-emotionele ontwikkeling.

Hierbij gaat het om de volgende interventies: het sociogram, de klassenraad, coöperatief leren, klets Pauze, leuke dingen-boek, energizers, het pestprotocol, een kind een spreekbeurt laten houden over zichzelf of over zijn of haar hobby, een huisbezoek houden. De Kanjertraining is een schoolbrede interventie. Mediaton is een vorm van bemiddeling in conflicten waarbij de mediator samen met de partijen tot een optimaal resultaat probeert te komen.

Naar aanleiding van de enquête aan leerkrachten kwam naar voren dat de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen van belang is bij het vormgeven van het klassenklimaat. De meeste leerkrachten zijn niet voldoende op de hoogte van de interventies die er zijn om het klassenklimaat te optimaliseren. Daarnaast geven zij aan dat er nog niet voldoende interventies worden ingezet. Er is behoefte aan meer kennis op het gebied van interventies die het klassenklimaat kunnen optimaliseren.

In het interview kwamen een aantal aspecten naar voren uit het theoriedeel, waaronder het zelfbeeld. De schoolbrede visie op mediation en de uitwerking daarvan werd gemist tijdens het interview.

De uitkomst van het laatste sociogram laat een positieve verandering zien in de klas. Het is belangrijk als leerkracht aan de slag te gaan met de uitkomsten van het sociogram.

Naar aanleiding van de gesprekken met kinderen zijn er een aantal opvallende aspecten. Een tegenstelling tussen de score die zij zichzelf geven en de score die ze daadwerkelijk behalen. Van belang is te kijken welke kinderen aandacht vereisen.

De overige interventies die ingezet zijn, zijn de volgende: het directe instructie-model, het stoplicht, stickers/voetbalplaatjes uitdelen bij goed gedrag, smiley-formulier, complimenten geven, ergens mee laten helpen, beschrijven wat zo leuk is aan het kind, complimentenboekje en coöperatief leren.

Het is de uitdaging de minst populaire kinderen in het voetlicht te brengen, ze 'in the picture' te krijgen en hen uit hun isolement te krijgen.

Het onderzoeksresultaat heeft opgeleverd dat er inderdaad interventies zijn die het klassenklimate positief beïnvloeden. Dit zijn verschillende interventies waarin de rol van de leerlingen verschillend is.

Hierbij wordt ook teruggegrepen op de hoofdvraag van dit onderzoek.

'Zijn kinderen in groep vijf er moreel- en sociaal-emotioneel aan toe om, vanuit een positief zelfbeeld, bij te dragen aan het optimaliseren van het klassenklimate en op welke manier kun je kinderen in groep vijf het gevoel geven proactief bij te dragen aan hun eigen ontwikkel- en leerproces?'

Naar aanleiding van de behandelde literatuur en de in de praktijk gebrachte interventies, kunnen kinderen in groep vijf er aan toe zijn om, vanuit een positief zelfbeeld, bij te dragen aan het optimaliseren van het klassenklimate. Door het toepassen van een aantal behandelde interventies kun je kinderen in groep vijf het gevoel geven proactief bij te dragen aan hun eigen ontwikkel- en leerproces. De interventies zijn gericht op het positief beïnvloeden van het klassenklimate en een aantal interventies geven leerlingen een wezenlijke rol daarin.

8. Discussie

Dit onderzoek heeft mij in zoverre verder gebracht, dat ik nog meer theoretische onderbouwd en gemotiveerd ben geraakt om de uitdaging aan te gaan leerlingen een grotere rol te geven in het vormgeven van een positief klassenklimaat. Dit neemt als het ware de druk die soms op de leerkracht ligt enigszins weg. Daarnaast geeft het een groepsgevoel en wil ik bij de kinderen benadrukken dat zij elkaar nodig hebben om er te komen. Daarnaast heeft dit onderzoek me nieuwe inzichten gegeven in de behoefte die er is bij leerkrachten om meer te weten van de interventies die er zijn op het gebied van het vormgeven van een positief klassenklimaat. Op mijn toekomstige werkplek zie ik het dan ook als mijn missie om collega's hierin mee te nemen en hen erover te vertellen. De resultaten van het onderzoek verhouden zich tot de bestaande theorieën als bevestigend. Kinderen zouden inderdaad een grotere rol kunnen krijgen in het vormgeven van een positief klassenklimaat. Echter, dit is afhankelijk van een aantal factoren. De leerkracht en de leerling spelen hier beide een rol in. Naar mijn overtuiging kan de rol van de leerkracht (zichtbaar) afnemen en kan deze een meer coachende rol aannemen, waardoor de (zichtbare) rol van leerlingen toe kan nemen. Dit brengt risico's met zich mee die je moet durven nemen. Daarnaast is het voor leerkrachten van belang dat deze inderdaad ervaren dat het klassenklimaat optimaler wordt wanneer de leerlingen een grotere rol krijgen. De kracht van positief denken, de positieve psychologie (Seligman) is in opmars. 'Flow' is daarbij het kernwoord.

In mijn theoriedeel (hoofdstuk 3.2.5) heb een stuk geschreven over actief leren en het belang van medeleerlingen. Daarnaast werd beschreven dat actief leren langer en beter blijft hangen dan passief leren. Op basis van die theorie zou het zo kunnen zijn dat als leerlingen actiever aan de slag gaan (met elkaar) om het klassenklimaat te optimaliseren met de leerkracht als coach, het klassenklimaat inderdaad ook op langere termijn optimaliseert. Dat zou toch geweldig zijn?!

9. Aanbevelingen

De aanbevelingen naar aanleiding van dit onderzoek, wil ik breed trekken. Er zijn meerdere scenario's mogelijk als het gaat om het vergroten van het aandeel van de leerling in het vormgeven van een positief klassenklimaat. Allereerst is er de aanbeveling om na het volgen van de Kanjertraining een leerlijn mediation/conflicthantering te volgen. Binnen de Kanjertraining worden kinderen als het ware klaargestoomd voor het volgen van de leerlijn mediation/conflicthantering. Hierbij wil ik dan ook verwijzen naar de website van mediation door leerlingen: www.mediationdoorleerlingen.nl

Naast het volgen van de leerlijn mediation/conflicthantering als aanbeveling kan het onder de loep nemen van de visie van de school op dit gebied ook belangrijk zijn. Wat willen we als school uitstralen? Wat is onze visie op de rol die de leerlingen hebben als het gaat om het vormgeven van een positief klassenklimaat? Het heeft tijd nodig om hier als team een visie op te krijgen.

Ook de visie van de individuele leerkracht is van belang. Naar aanleiding van dit onderzoek kan het zijn dat u als leerkracht vragen hebt voor wat betreft bepaalde onderwerpen. Een aanbeveling is om u te verdiepen in de talloze mogelijkheden die er zijn om leerlingen een grotere rol te geven in het vormgeven van een positief klassenklimaat. Het kan zijn dat u wel weet dát het kan, maar niet hoe. Er zijn diverse boeken, maar ook internetsites die u op weg kunnen helpen. Mijn aanbeveling is om het risico te durven nemen en te ervaren wat het bij uzelf teweegbrengt als u de leerlingen daadwerkelijk een grotere rol gaat geven. Hierbij kan coaching gegeven worden om stappen in de persoonlijke ontwikkeling te nemen.

Tot slot kan het ook zijn dat u als school al werkt met mediation. Dan zou ik u willen aanbevelen ook uw visie onder de loep te nemen door kritisch naar de vormgegeven manier van mediation aanbieden te kijken. Is er als team afgesproken wat de voorwaarden zijn voor het in gang zetten van mediation? Wat zijn de schoolbrede regels die hieraan verbonden zijn? Zijn deze nog actueel?

In het kort willen bovenstaande aanbevelingen het volgende zeggen: kom in actie en houdt uzelf, uw collega's en dus het team scherp.

10. Evaluatie

Het bestuderen van de theorie verliep goed. Het was een uitdaging om de juiste literatuur eruit te pikken en te verwerken. Daarnaast was het de uitdaging het boeiend te houden. Uiteindelijk ben ik tevreden over de theorie. De link met de praktijk was soms even zoeken. Toch heb ik een manier kunnen vinden, met behulp van Hans Bakker, om mijn theorie te kunnen toepassen in de praktijk. Dit door een duidelijke interventie in gang te zetten (de lessen sociale vaardigheden) en daarnaast wat kleinschaliger interventies. Ook het sociogram was een goed hulpmiddel om inzicht te krijgen in de groep en het verwerken ervan was erg interessant.

Ik ben trots op het uiteindelijke resultaat: het totale onderzoek.

Wat ik geleerd heb, is dat het van groot belang is telkens de onderzoeksvraag in gedachten te houden. Af en toe week ik er vanaf en ik merkte al gauw dat het einde dan zoek is. Daarnaast heb ik geleerd om mijn eigen koers te varen en soms ook aspecten weg te laten. Dit maakte mijn onderzoek uiteindelijk alleen maar meer toegespitst. Bij een volgend onderzoek zou ik mezelf dan ook meer dwingen de onderzoeksvraag in gedachten te houden en desnoods op te schrijven. Verder zou ik in een volgend onderzoek eerst goed proberen te ontdekken wat de mogelijkheden zijn voor het uitvoeren in de praktijk. Hierbij is goede communicatie van groot belang.

Er zijn diverse verdere onderzoeksmogelijkheden. In dit onderzoek is mediation als interventie niet direct in de praktijk uitgevoerd met daaraan verbonden een onderzoek. In de toekomst zou dit de moeite waard kunnen zijn om uit te voeren. Wat zijn de resultaten van het uitvoeren van mediation? En wat is het effect op de groep? Wat is het effect op de langere termijn? Diverse mogelijkheden tot onderzoeken op dit gebied. Daarnaast zou uitgebreider onderzoek naar de houding van leerkrachten ten opzichte van diverse in te zetten interventies boeiend zijn. Zijn leerkrachten bereid om actief aan de slag te gaan met het inzetten van interventies om het klassenklimaat te optimaliseren? Wat zijn mogelijke hobbels?

Kortom; genoeg stof tot onderzoeken en nadenken.

11. Samenvatting afstudeeronderzoek en beantwoording onderzoeksvraag

Samenvatting

Het onderwerp van dit afstudeeronderzoek is het klassenklimaat en de rol van de leerkracht en van de leerling in het vormgeven daarvan. De onderzoeksvraag luidt: *'Zijn kinderen in groep vijf er moreel- en sociaal-emotioneel aan toe om, vanuit een positief zelfbeeld, bij te dragen aan het optimaliseren van het klassenklimaat en op welke manier kun je kinderen in groep vijf het gevoel geven proactief bij te dragen aan hun eigen ontwikkel- en leerproces?'*

De onderzoeksmethode is kwalitatief exploratief. Er wordt ingegaan op literatuur en er wordt gekeken naar de praktijk.

Het zelfbeeld is van belang bij het ontwikkelen van een positief klassenklimaat.

Zelfvoortvarendheid is het geloof in eigen kunnen met betrekking tot leren. Ook dit heeft invloed op het zelfbeeld. Ook de morele ontwikkeling speelt een rol. Er zijn twee stadia in de morele ontwikkeling: heteroom en autonoom. Deze laatste is het doel van morele ontwikkeling. Er zijn twee kernbegrippen, namelijk morele intuïtie en moreel besef. Een belangrijke vaardigheid is het perspectiefnemen. Daarnaast spelen medeleerlingen een grote rol als het gaat om de sociaal-emotionele ontwikkeling. Er zijn een aantal interventies die het klassenklimaat optimaliseren en die kinderen begeleiden in hun morele en sociaal-emotionele ontwikkeling. Uit de praktijk blijkt dat niet alle leerkrachten voldoende op de hoogte zijn van deze interventies. Daarnaast blijkt uit de praktijk dat het toepassen van deze interventies daadwerkelijk een positieve invloed kan hebben op het klassenklimaat. De conclusie is dat leerlingen in groep vijf er op moreel- en sociaal-emotioneel gebied aan toe kunnen zijn om, vanuit een positief zelfbeeld, bij te dragen aan het optimaliseren van het klassenklimaat. Er zijn meerdere manieren om kinderen het gevoel te geven proactief bij te dragen aan hun eigen ontwikkel- en leerproces. De beschreven en uitgevoerde interventies geven dit weer.

Beantwoording onderzoeksvraag

'Zijn kinderen in groep vijf er moreel- en sociaal-emotioneel aan toe om, vanuit een positief zelfbeeld, bij te dragen aan het optimaliseren van het klassenklimaat en op welke manier kun je kinderen in groep vijf het gevoel geven proactief bij te dragen aan hun eigen ontwikkel- en leerproces?'

Het antwoord op de hoofdvraag is niet gemakkelijk te geven. Er is geen evidentie gevonden voor de concrete beantwoording van de hoofdvraag. Dat wil niet zeggen dat het onderzoek geen mooie uitkomsten heeft opgeleverd, maar deze moeten worden genuanceerd vanwege het niet representatieve karakter van de output. De output is voornamelijk kwalitatief. Op basis van de afgenomen sociogrammen is wel degelijk een verandering te zien. Of dit echter een beantwoording van de onderzoeksvraag is, kan niet gezegd worden.

12. Bronnen

Boeken en artikelen:

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change, *Psychological Review*, Vol. 84, No. 2.

Berding, J., Pols, W. (2006). *Schoolpedagogiek Opvoeding en onderwijs in de basisschool*, Wolters Noordhoff, Groningen/Houten.

Bongaards, B., Sas, J. (2005). *Vakbekwaam onderwijzen*, Wolters Noordhoff, Groningen/Houten.

Delfos, M.F. (2007). *Luister je wel naar mij? Gesprekvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar*. 12^e druk. SWP uitgeverij, Amsterdam.

Dietvorst .C, van Velthoven .R, (red.) (1997). *Begeleiden van Ontwikkeling in theorie en onderwijspraktijk* Samsom HD Tjeenk Willink; Alphen aan den Rijn.

Förrer, M., Kenter, B., Veenman, S. (2000). *Coöperatief leren in het basisonderwijs*, Giethoorn Ten Brink, Meppel.

Hooijmaaijers ,T., Stokhof, T., Verhulst, F. (2009). *Ontwikkelingspsychologie voor leerkrachten basisonderwijs*, Van Gorcum; Assen.

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsmma, W. (2010). *Ontwikkeling door onderzoek Een handreiking voor leraren*, ThiemeMeulenhoff, Utrecht/Zuthpen.

Kohnstamm, R. (2002) *Kleine ontwikkelingspsychologie De Schoolleeftijd*, 3^e herziene druk, Bohn Stafleu Van Loghum; Houten/Diegem.

Koning, L. (2009), *De invloed van het zelfbeeld*, *Praxis Bulletin*, 27^e jaargang, aflevering 3.

Kroon, T. (2009) *De morele intuïtie van kinderen Respect en verantwoordelijkheid van kinderen*, Uitgeverij SWP; Amsterdam.

Prein, H. (2004), *Mediation in praktijk, Beroepsvaardigheden en interventietechnieken*, Boom, Amsterdam.

Steffen, E. (2008) *Peer mediation, Peermediation als instrument voor conflictregulering, geweldspreventie en ontwikkeling van sociale competentie op school*, Boom Juridische uitgevers, Den Haag.

Tielemans, E. (2009), *Energize II Energizers voor volwassenen, jongeren, iedereen*, 4^e druk, Stichting Lions Quest Nederland, Amstelveen.

Weide, G. (2001) *Handleiding Kanjertraining*, Instituut voor Kanjertrainingen, Almere.

Internetbronnen:

Centrum voor jeugd en gezin Utrecht,
<http://www.jeugdengezinutrecht.nl/kind/groeienontwikkeling/socialeontwikkeling/Pages/default.aspx>, geraadpleegd op 11 januari 2011.

Informatiepunt leer-en gedragsproblemen,
<http://www.psycon.nl/data/sociaal.html>, geraadpleegd op 11 januari 2011.

Kanjertrainingen,
<http://www.kanjertraining.nl/informatie-voor-leerkrachten/de-kanjertraining>,
geraadpleegd op 17 januari 2011.

Katholieke Universiteit Leuven,
<http://www2.kuleuven.be/tiki/tiki-index.php?page=Sociale%20leertheorie%20Bandura>,
geraadpleegd op 3 november 2010.

Palet – instructiemodel,
<http://www.palet.edu.almere.nl/HTML/instructiemodel.htm>, geraadpleegd op 3 februari 2011.

Pestweb,
<http://www.pestweb.nl/aps/pestweb/voor+leerkrachten/Pesten+in+mijn+klas/Pesten+voor+komen/Pestprotocol.htm>, geraadpleegd op 14 januari 2011.

Startpunt werk en sociale economie,
https://www.werk.be/beleid/div/praktijk/toolbox/documenten/Vragenlijsten_Napoleon_Revised.pdf?SMSESSION=NO, geraadpleegd op 18 oktober 2010.

Wikipedia De vrije Encyclopedie,
http://nl.wikipedia.org/wiki/Tabula_rasa_%28psychologie%29, geraadpleegd op 3 november 2010.

Wikipedia De vrije Encyclopedie,
http://nl.m.wikipedia.org/wiki/Klassieke_conditionering, geraadpleegd op 3 november 2010.

13. Bijlagen

Bijlage 1

Enquête leerkrachten groep 5 t/m 8 'De Fontein'

In het kader van mijn afstudeeronderzoek met betrekking tot het klassenklimaat en de invloed van leerlingen daarop, zou ik u graag de volgende stellingen willen voorleggen. Alvast bedankt voor het invullen van deze enquête.

1. *Het klassenklimaat wordt geoptimaliseerd door:*

0 de leerkracht (mijzelf)
0 de leerlingen
0 de leerkracht en de leerlingen.

2. *Je kunt kinderen inzetten om het klassenklimaat positief te beïnvloeden.*

Eens					Oneens
	0	0	0	0	0

3. *Het zelfbeeld van kinderen heeft invloed op het vormgeven van het klassenklimaat.*

Eens					Oneens
	0	0	0	0	0

4. *Het is van belang de morele ontwikkeling te betrekken bij het vormgeven van het klassenklimaat.*

Eens					Oneens
	0	0	0	0	0

5. *Het is van belang de sociaal-emotionele ontwikkeling te betrekken bij het vormgeven van het klassenklimaat.*

Eens					Oneens
	0	0	0	0	0

6. *In mijn klassenklimaat is genoeg ruimte voor kinderen om invloed uit te oefenen op het vormgeven van het klassenklimaat.*

Eens					Oneens
	0	0	0	0	0

7. *Ik ben goed op de hoogte van de actuele ontwikkeling op het gebied van interventies die ingezet kunnen worden om het klassenklimaat te optimaliseren.*

Eens					Oneens
	0	0	0	0	0

8. *Ik zet genoeg interventies in om kinderen het gevoel te geven proactief bij te dragen aan het vormgeven van het klassenklimaat.*

Eens					Oneens
	0	0	0	0	0

9. *Ik sta er voor open nieuwe, minder bekende, interventies in te zetten om het klassenklimaat te optimaliseren en hiermee te experimenteren.*

Eens					Oneens
	0	0	0	0	0

10. *Ik ben bereid om de kinderen hier actief aan te laten bijdragen en hen een wezenlijke rol te laten vervullen.*

Eens					Oneens
	0	0	0	0	0

Bedankt voor het invullen van deze enquête.

Anne van de Lustgraaf

Bijlage 2

Interview coördinatrice mediaton

Basisschool 'Mozaiek' Veenendaal
Donderdag 20 januari 2011, 15.30 u

Inleiding:

Hoofdvraag afstudeeronderzoek:

'Zijn kinderen in groep vijf er moreel- en sociaal-emotioneel aan toe om, vanuit een positief zelfbeeld, bij te dragen aan het optimaliseren van het klassenklimaat en op welke manier kun je kinderen in groep vijf het gevoel geven proactief bij te dragen aan hun eigen ontwikkel- en leerproces?'

1. Wat is uw eerste ingeving als het gaat om deze hoofdvraag?
2. Wat zijn uw gedachten over het proactief laten bijdragen van kinderen aan een positief klassenklimaat?
3. Hebben jullie op school een bepaald beleid dat jullie hanteren op dit gebied? Visie met het hele team bijvoorbeeld?

Praktijkvragen onderzoek:

- Wat is de opvatting over leerkrachten hoe je kinderen kunt inzetten om het klassenklimaat positief te beïnvloeden?
- Welk effect heeft de in gang gezette interventie op het klassenklimaat en hoe ervaren kinderen dit zelf?

Zelfbeeld

4. Speelt het zelfbeeld (zelf = ik-ben-ik-gevoel) van kinderen een rol bij het optimaliseren van het klassenklimaat?

5. Welke factoren bepalen het zelfbeeld?

6. Kan een leerkracht invloed uitoefenen op het zelfbeeld van kinderen? Het streven is een reëel positief zelfbeeld. (Kind denkt dat het over algemeen gewenst gedrag vertoont, en dat doet het ook).

7. Zelfvoortvarendheid is een term die Bandura, psycholoog, regelmatig gebruikt. Het gaat daarbij om het geloof in eigen kunnen met betrekking tot leren. Zou dit ook invloed kunnen hebben op het zelfbeeld van kinderen? (De zin ervan is dat je jezelf capabel genoeg gaat vinden om bepaalde situaties aan te kunnen die je eerst niet aankon).

Morele ontwikkeling

8. Kohlberg is van mening dat heteronoom uiteindelijk autonoom wordt. De leerkracht kan bijdragen aan deze ontwikkeling door het kind ervaringen op te laten doen die aansluiten bij het begrip van de leerlingen. Een niveau te hoog aanspreken heeft volgens Kohlberg geen zin. Wat vindt u hiervan?

9. Er is een verschil tussen morele intuïtie (onmiddellijk inzicht in goed en kwaad) en moreel besef (inzicht na beraad en overleg). Welke van de twee zou u het meest stimuleren?

10. Wat als een kind een gebrekkige morele intuïtie heeft?

11. Morele autonomie (zelfsturing) is een doel van de morele ontwikkeling. Kan dit in verband gebracht worden met mediation en de leerlingen die gekozen worden tot mediator?

Bij morele autonomie gaat het om de volgende 'bouwstenen' (Kroon, 2009, pp150-153):

11. Veiligheid en geborgenheid
12. Ritme en regelmaat
13. Zelfcontrole en fatsoen

14. Zelfvertrouwen
15. Een positief, maar realistisch zelfbeeld
16. Empathische gevoelens, betrokkenheid en sociaal perspectief
17. Plichtsemties
18. Goede gewoonten
19. Praktische wijsheid
20. Geweten en verantwoordelijkheid.

12. Zijn er bepaalde hindernissen in het kind die de morele ontwikkeling kunnen tegenhouden?

13. Zijn er bepaalde hindernissen in het onderwijs die de morele ontwikkeling van het kind kunnen tegenhouden?

Sociaal-emotionele ontwikkeling

14. Perspectiefnemen is een belangrijke ontwikkeling op sociaal-emotioneel gebied. De meningen van een ander kunnen bezien, zonder daar je eigen mening bij te betrekken. Hoe belangrijk is dit als het gaat om mediation?

15. Spelen verschillende opvoedingsstijlen (bijvoorbeeld autoritair, toegevend) een belangrijke rol als het gaat om de ontwikkeling van de kinderen?

Mediation

16. Wat zijn de doelstellingen van mediation?

17. Hebben jullie bepaalde documenten waarin de manier van werken met mediation vastgelegd is? Wat zijn de richtlijnen?

18. Is er een bepaalde methode voor?

19. Waarom pik je er bepaalde kinderen uit die mediator worden? Wat is hierbij de strategie? (Impliciet → expliciet!!) / Kenmerken van mediator?

20. Hoe wordt mediation praktisch vormgegeven?

21. Wanneer wordt het ingezet? (Criteria?!)

22. Interventies (paar vb noemen; sociogram, klassenraad, Leuke-dingen-boek, energizers) nog aanvullingen?

23. Welke interventies die net genoemd zijn zouden een rol kunnen spelen bij mediation?

24. Casus voorleggen (een van de kinderen valt buiten de boot in de klas) zou een sociogram een geschikte manier zijn om hiermee aan de slag te gaan? Hoe zou dit kunnen?

Bijlage 3

Sociogram februari 2011 (versie Hans Bakker)

Op volgorde van 0 tot 40

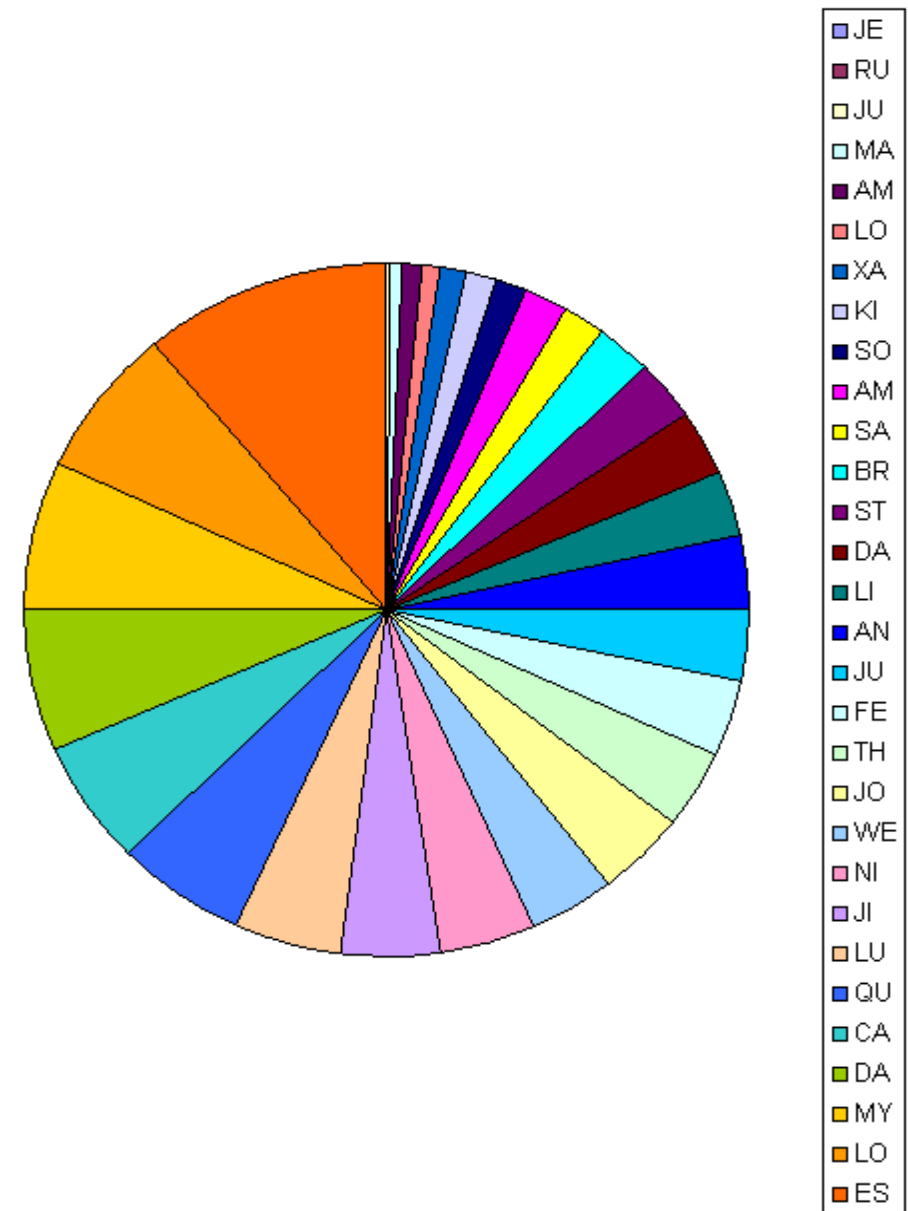
Cijfer

Index

Score

7	JE	0	4	0 tot 5	4
3	RU	0	4	5 tot 10	5
12	JU	1	4	10 tot 15	6
9	MA	2	4	15 tot 20	7
21	AM	3	4	20 tot 25	8
11	LO	3	4	25 tot 30	9
24	XA	4	4	35 of hoger	10
40	KI	5	5		
13	SO	5	5		
0	AM	7	5		
15	SA	7	5		
14	BR	9	5		
1	ST	10	6		
12	DA	11	6		
5	LI	11	6		
11	AN	12	6		
25	JU	12	6		
3	FE	13	6		
17	TH	13	6		
2	JO	14	6		
25	WE	14	6		
15	NI	15	7		
21	JI	15	7		
0	LU	17	7		
7	QU	21	8		
5	CA	21	8		
10	DA	24	8		
13	MY	25	9		
14	LO	25	9		
4	ES	40	10		

Sociogram weergegeven in cirkeldiagram



Bijlage 4

Sociogram februari 2011 (versie online)

Naam:	Positief sociaal	Negatief sociaal	Positief werk	Negatief werk	Totaal negatief	Totaal positief	Positief - negatief
AM	2	7	2	7	14	4	-10
AM	0	4	0	8	12	0	-12
AN	5	1	3	2	3	8	5
BR	0	6	1	5	11	1	-10
CA	8	1	4	0	1	12	11
DA	2	6	1	6	12	3	-9
DA	3	0	6	0	0	9	9
ES	5	0	11	0	0	16	16
FE	3	2	3	0	2	6	4
JE	2	2	1	3	5	3	-2
JI	2	2	2	1	3	4	1
JO	4	0	3	1	1	7	6
JU	3	4	1	4	8	4	-4
JU	2	2	4	3	5	6	1
KI	4	2	3	1	3	7	4
LI	3	2	4	1	3	7	4
LO	9	2	8	3	5	17	12
LO	1	12	2	13	25	3	-22
LU	5	0	1	1	1	6	5
MA	2	7	0	6	13	2	-9
MY	2	1	4	2	3	6	3
NI	4	3	4	4	7	8	1
QU	4	0	8	1	1	12	1
RU	0	12	0	10	24	0	-24
SA	2	2	3	0	2	5	3
SO	2	3	2	6	9	4	-5
ST	4	0	1	0	0	5	5
TH	2	3	3	0	3	5	2
WE	3	1	2	0	1	5	4
XA	2	3	3	2	5	5	0

Bijlage 5

Sociogram april 2011 (versie online)

Naam:	Positief sociaal	Negatief sociaal	Positief werk	Negatief werk	Totaal negatief	Totaal positief	Positief - negatief
AM	4	5	3	7	12	7	-5
AM	2	6	1	11	17	3	-14
AN	3	0	4	0	0	7	7
BR	1	10	1	13	23	2	-21
CA	5	1	3	3	4	8	4
DA	2	10	2	11	22	4	-18
DA	6	0	7	0	0	13	13
ES	5	0	6	0	0	11	11
FE	3	1	6	0	1	9	8
JE	1	2	1	2	4	2	-2
JI	3	1	3	2	3	6	3
JO	5	0	5	0	0	10	10
JU	4	4	4	2	6	8	-2
JU	5	0	4	0	0	9	9
KI	2	2	0	1	3	2	-1
LI	4	0	1	1	1	5	4
LO	4	0	4	0	0	8	8
LO	1	14	1	11	25	2	-23
LU	3	1	5	0	1	8	7
MA	1	9	0	5	14	1	-13
MY	5	1	3	1	2	8	6
NI	2	3	2	3	6	4	-2
QU	6	1	10	1	2	16	14
RU	0	13	0	10	23	0	-23
SA	1	0	1	0	0	2	2
SO	3	1	2	1	2	5	3
ST	3	0	3	0	0	6	6
TH	2	2	3	1	3	5	2
WE	3	2	4	3	5	7	2
XA	1	1	1	1	2	2	0

Bijlage 6

Aantekeningen n.a.v. literatuur gesprekken kinderen

'Luister je wel naar mij?' (Delfos, 2007)

- Duidelijkheid bieden over kader van het gesprek
- Sociale codes helder (bijvoorbeeld vragen waar volwassene antwoord ook niet op weet)
- Bijvoorbeeld: niets verzinnen en dat niet erg is dat ze sommige dingen vergeten waren;
- Sociale regels die in het contact spelen expliciet maken (tijdens interview)
- Kids geven in schoolsituatie soms liever geen antwoord, dan te laten merken dat ze iets niet weten. → leren vragen om verheldering.
- Volwassene moet kind als volwaardige gesprekspartner zien;

Communicatievoorwaarden

- Ga op dezelfde (oog)hoogte zitten als het kind;
- Kijk naar het kind terwijl je spreekt
- Alterneer het wel en niet maken van oogcontact met een kind terwijl je spreekt
- Stel het kind op zijn of haar gemak
- Luister naar wat het kind zegt.
- Laat met behulp van voorbeelden zien dat wat het kind zegt, effect heeft.
- Vertel het kind dat het je moet zeggen wat het vindt of wil, omdat het niet weet als het kind het niet vertelt
- Probeer spelen en praten te combineren
- Signaleer dat je het gesprek afbreekt en later zal voortzetten wanneer je merkt dat het kind afhaakt.
- Wanneer je een moeilijk gesprek hebt gehad, zorg dan dat het kind daarna tot zichzelf kan komen.

Metacommunicatie

- Maak het doel van het gesprek duidelijk
- Laat een kind weten wat je intenties zijn
- Laat een kind weten dat je feedback nodig hebt
- Laat een kind weten dat het mag zwijgen
- Probeer te benoemen wat je voelt en volg wat je voelt
- Nodig het kind uit zijn of haar mening over het gesprek te geven
- Maak metacommunicatie een vast onderdeel van de communicatie
- Kind moet aangeven dat akkoord gaat met gesprek (opbouw etc weergeven, duur van het gesprek, vertrouwelijkheid, doel, opnemen, waarover, waarom)
- Er zijn geen goede of foute antwoorden
- Ik help alleen als je er zelf niet uitkomt.
- Mening van het kind weten

Opbouw gesprek:

Intro gesprek 8-10 jaar:

- Hallo, ik ben.....(doel uitleggen), Hoe heet jij? En hoe oud ben je? Wat doe je het allerliefst? (Waar mogelijk daarop ingaan, ook op activiteit) Zullen we samen wat gaan doen, dan leren we elkaar een beetje kennen?
- Eerste vragen bij voorkeur geen open vragen! → naar feit of gebeurtenis vragen, neutraal van aard.
- Startvraag: kind krijgt inzicht in het onderwerp van gesprek.

- 1^e vraag: informatief, niet moeilijk te beantwoorden, duidelijk aanzet tot gespreksonderwerp. (Zie voorbeelden blz. 121 en bijlage 1) Aan deze vraag zijn de introvragen vooraf gegaan!
- Romp. Twee belangrijke punten: inhoudelijkheid en onderwerp wordt besproken/aandacht voor onderhouden goede relatie en sfeer.
- Voor afrondingsfase: bedenken en benoemen wat kernvraag is. → als niet beantwoord is, nog een keer benoemen.
- Aankondigen dat het gesprek klaar is.
- Bedoeling dat het met positief gevoel afgesloten wordt
- Niet abrupt afbreken.
- Doel gesprek herhalen en wat met informatie gedaan wordt
- Bedanken
- Evt. beloning (sticker, snoepje)

Vraagtechnieken

- ZinAanvulTest (zelf zin beginnen en door kind laten aanvullen)

Gesprekken met kinderen van acht tot tien jaar:

- Gesprekscaders zijn in algemeen duidelijk, alleen benoemen aard van gesprek en globale uitleg gesprekscader
- Uitgebreid gebruik maken van metacommunicatie! → gewenste uitingen stimuleren en zelfvertrouwen bevorderen.

Vorm:

- Praten soms afwisselen met even spelen (beweging)
- Onder gunstige omstandigheden een half uur tot drie kwartier verbaal
- Indirecte communicatie door mening te vragen van wat echte vriend(innetjes) ervan zouden vinden

Verbaal:

- Concreet taalgebruik. Moeilijke woorden uitleggen

Non-verbaal

- Lichaamstaal benoemen

Vraagtechnieken

- Open vragen afwisselen met gesloten vragen, ruim doorvragen
- Suggestieve vragen vermijden
- Actief sociaal wenselijke antwoorden proberen te vermijden
- Gebeurtenissen ruimtelijk en temporeel navragen
- Samenvattend vragen om structuur te behouden

Motivatie

- Tijdens gesprek controleren
- Eerlijkheid, eigen mening zeggen (in moreel opzicht gevoelig voor wat de regels van de maatschappij zijn), gevoelig voor beloning materiaal en immaterieel.
- Afronden van gesprek op basis van feit dat onderwerp voldoende besproken is.

Bijlage 7 Aandachtspunten naar aanleiding van de handleiding Kanjertraining

Handleiding Kanjertraining (Weide, 2001).

Aandachtspunten opvoeder:

- Begripvol, respectvol, vriendelijk, optimistisch, rustig.
- Positief ingestelde opvoeder:
 - o Durft vertrouwen te geven;
 - o Durft naar eigen functioneren te kijken;
 - o Stelt het welzijn van het kind voorop;
 - o Durft controle uit handen te geven;
 - o Voegt daden bij woorden/is echt;
 - o Geeft duidelijke regels en grenzen;
 - o Corrigeert opbouwend, geeft tips;
 - o Moedigt onafhankelijk aan;
 - o Neemt verantwoordelijkheid voor een rustige/veilige sfeer.

Feedback geven

- Positieve feedback is ondersteunend/bevestigend.

Bijlage 8

Volledige vragenlijst gesprekken kinderen

Doel gesprek benoemen (weten hoe je je voelt in de klas, bespreken of je het naar je zin hebt, wat je van jezelf vindt, onderzoekje kort uitleggen) + geluidsopname zodat makkelijk kan typen straks en nu alle aandacht voor gesprek.

- Vertel eens wat over jezelf? Waar woon je, heb je broertjes of zusjes, een vader en moeder, huisdieren, wat zijn je hobby's?
- Wat is je leukste schoolvak? Waarom?
- Wat vind je van de klas waarin je zit, groep vijf? Waarom?
- Welke kinderen vind je aardig? Hoe komt dit?
- Stel dat jij de juf of meester bent: wat zou je dan anders doen? Waarom?
- Als je juf of meester uit de klas gaat, wie begint er dan als eerst te praten?
- Wat vind je van de lessen sociale vaardigheden? Waarom? Wat heb je ervan geleerd?
 - o Wat vond je bijvoorbeeld van het complimentenboekje?
- Wat vind je van de Kanjertraininglessen? Waarom? Wat heb je ervan geleerd?
- Welke pet draag jij? Hoe komt dat? Welke pet zou je willen dragen? Hoe zou je dat kunnen doen? Wie kunnen jou daar bij helpen?
- Begrip populariteit uitleggen (of kinderen in de klas je aardig vinden, graag met je werken, of kinderen graag met je spelen)
- Als jezelf een getal tussen de 4-10 moet geven hoe populair je bent. Wat zou dat dan zijn?
- Als dit de klas is (middenin): waar sta jij dan? (rondje op papier met 7 cirkels)
- Wat vind je van de klas? Wat geef je voor cijfer (tussen 4-10) aan de klas?
- Wie vind je populair in de klas?
- Benoem eens waar je goed in bent? Wat vind je daarvan?
- Waar ben je minder goed in? Wat vind je daarvan?
- Wat ik zo leuk vind aan jou.....en je bent goed in.....daar mag je trots op zijn!

Als laatst nog een paar stellingen. Wat vind je ervan?

- In de klas mag ik mee bepalen wat we gaan leren en wat we gaan doen.
- Ik kan er zelf voor zorgen dat het gezellig is in de groep.
- Als ik wil weten of iets goed of fout is, of wel of niet mag, denk ik eerst goed na.
- Ik vind mezelf ok. Ik mag er zijn.
- De juf/meester doet er genoeg aan om het gezellig te houden in de klas.
- De juf/meester is er voor mij.

Bijlage 9

Blad getallen cijfer geven

4 5 6 7 8 9 10

Bijlage 10

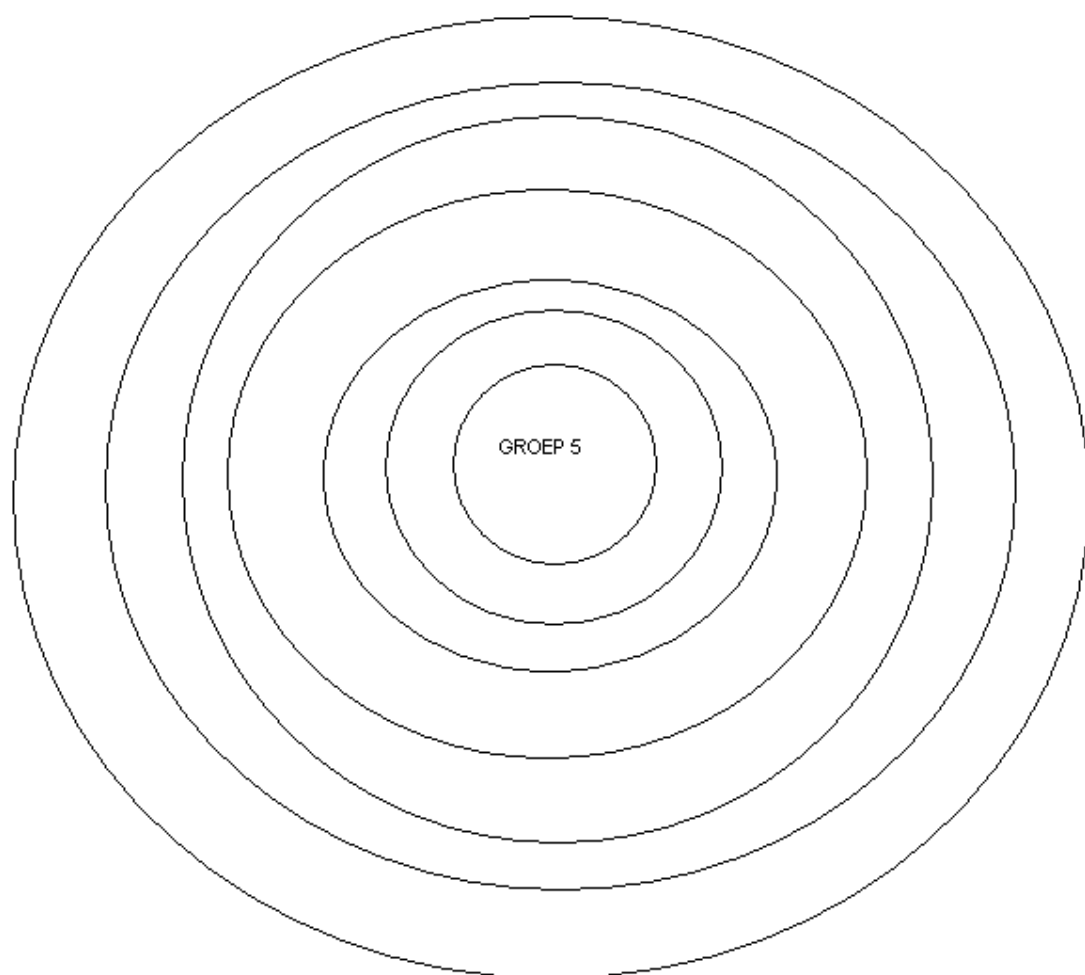
Blad 'kind' gesprekken kinderen



(hiermee konden de kinderen aangeven waar zij 'zichzelf' neer zouden leggen op de rij met getallen en in de cirkel).

Bijlage 11

Cirkel verhouding tot de groep



Bijlage 12

Gesprekken kinderen in tabel

LO (4)		RU (4)	
3	best leuk, helpen elkaar vaak		leuk, sommige ki niet (QU, LO, pesten mij vaak, NI ook)
4	SO, JE, LO, FE, CA. Die zeggen hoi, zijn vriendinnen		heel veel (ES, JI, JO) speel ik vaak mee
5	Niks, goed zo		weet niet, niet nodig
6	AM, DA		MA, AM, DA
7	vertrouwen in de klas hebben niet bewaard, mama gooit alles weg. Wel leuk.		heel leuk, sa,en met elkaar omgaan, bewaard. Goed in hockey, rekenen, mooi vest.
8	best leuk, omgang elkaar en niet pesten, ook met anderen spelen		ook leuk; filmpjes kijken
9	Witte pet, ik doe mijn best op school.		Wit; elkaar helpen
10	7 (kids vinden me heel aardig, spelen veel met me, geen 10 omdat niet hele klas me populair vindt.		8; soms middelmatig, meestal populair
11	5e cirkel. Soms niet leuk.Bijvoorbeeld als: opschieten! Kruisje! (opgejaagd)		2e cirkel, hoort erbij
12	8, vind het leuk in de groep		8, als QU en LO niet waren 10
13	CA		ES, JI
14	dansen		Rekenen
15	Gymmen, kan minder moeilijk zijn als andere kinderen mij helpen.		Taal (dyslexie)
16	x		x
17	nee, ben geen juf		nee (jullie maken regels)
18	nee, grote groep		ja, nu ook al
19	ja		ja, meteen: je mag niet stelen
20	ja		ja
21	ja (grapjes, spelletjes, lachen)		ja
22	ja (als gevallen, vertellen als ergens mee zit)		vaak wel, soms middelmatig

AN (6/7)		JU (6/7)	
3	soms gepest, spullen afpakken		leuk
4	kinderen minimaal zeven		ST, SA, NI, iedereen
5	weet niet		weet niet, goed zo
6	AM, daarna meer		weet niet
7	leuk, samenwerken eigen boek bewaard en benoemd		leuk, samenwerken boekje bewaard: aardig
8	goede dingen doen, wat wel/niet mag		leuk
9	wit, geel donker / enge films		wit, soms beetje zwart: juf moet helpen
10	7 (helpen)		7 (beetje populair)
11	3e ring		2e ring
12	8 (veel vrienden, aardig; wederkerig)		10 (meteen)
13	DA, CA		JI
14	Rekenen estafette		Knutselen
15	Spelling		Spelling
16	x		x
17	nee		nee
18	ja		ja
19	ja		ja
20	ja		ja
21	ja (beetje, soms streng, wel leuk)		ja (spelletje)
22	ja		niet echt (vertelt aan niemand)

‘Ik kán het wel’

LO (9)

- 3 hartstikke leuk, veen vriendjes kennen
- 4 NI, MY, SA, CA, FE, DA, JU, JI
- 5 kids op digibord laten schrijven, leuke dingen doen, met gym nieuwe dingen
- 6 DA, AM, MY, LI, SA
- 7 elkaar leren kennen
leuke complimenten bv over hockey
- 8 Soms saai, zogezegd, soms leer je ervan (let op wat je zegt en doet)
- 9 Nu meer witte, eerst zwarte, af en toe nog zwart, maar mee aan het werk
- 7/8: broer ook populair, meeste mensen vinden me aardig. Geen 10? Niet overdrijven.
- 10 7/8 is prima, zo houden
- 11 3e ring. Klasgenoten vinden me aardig, fijne groep.
- 12 8, want wordt steeds beter
- 13 DA, DA, WE
- 14 hockey
- 15 Snel eten, eerlijk zijn (verbeterd) en voetbal
- 16 x
- 17 Nee, niet echt
- 18 soms wel (spreekbeurt)
- 19 ja (stiekem antwoorden overnemen met nakijken)
- 20 ja
- 21 ja
- 22 naar plek --> niet fijn gevoel, klasgenoten helpen me,
juf of meester eerder naar kind toe.

ES (10)

- luidruchtig/stil, leuke kids, goed samenwerken
iedereen, zij mij ook, met iedereen spelen
lastig
MA, JO (vervelend (als pen valt))
leuk, alles. Geleerd: iedereen vertrouwen en anders zeggen
aardig, behulpzaam, lief
niks geleerd; in groep vier al gehad (zelfde boek)
witte pet
7/8 : iedereen vind me heel aardig, goed samenwerken.
Geen 10? Lastig.
1e ring (middenin)
7 (soms gaat het goed, soms niet)
mezelf, JI
rekenen, taal
niks
x
soms bij gym
niet alleen, hele klas nodig
ja, wel nadenken
ja
ja
ja
ja

Bijlage 13

Lessen sociale vaardigheden

Specifiek (uitwerking voorstel lessen)

Lessen Sociaal-emotionele vaardigheden n.a.v. lessen Kanjertraining (deze waar mogelijk koppelen en onderwerpen uitdiepen).

Lessen Kanjertraining in groep 5

Les Kanjertraining	Behandeling les Kanjertraining (Bruun)	Herhaling behandelde onderwerp in andere vorm (Anne)	Vorm van herhaling/uitdiepen. (Anne) Boek: Energize II (Tielemans, 2009). (Titel mogelijke opdrachten)	Paginanr.	Definitieve keuze opdracht (x is niet 0 is wel)
Les 1: Jezelf voorstellen	Al behandeld	Week 10	Ik hou van... Verzamelen In de rij Bingo Elleboogjes schudden Voorstellingsronde Hallo!	19 23 25 33 42 48 127	0 X X 0 X X X
Les 2: Iets aardigs zeggen	Al behandeld	Week 10	De kamelenslachter Ruggensteun	180 213	x 0
Les 3: Weet jij hoe je je voelt?	Week 10	Week 11	Gevoelens Standbeelden met gevoel Dirigentje Codes Geheimen ontdekken	52 130 176 182 184	0 0 X X X
Les 4: Kun jij nee zeggen?	Week 11	Week 12	Eén van de vier Stellingname	43 44	0 0
Les 5: Luisteren en vertellen	Week 12	Week 13	Drie letters voor wie ik ben Haai goeng Boswachtertje Luister naar de stilte Luisterpest Roddelverhaal	32 86 89 167 168 171	X X 0 0 0 X
Les 6: Luisteren en samenwerken	Week 13	Week 14	Mango, mango Twee voeten en één hand. De storm Moordenaartje Ballonvoetbal Potlodenketting Groepsjongleren Boter, kaas en eieren Groepsteken Geheim getal Partnerroep	65 70 78 90 115 142 144 149 151 177 195	X X X X 0 0 X X 0 X X

			In balans	206	0
Les 7: Vriendschap	Week 14	Week 15	Beste maatjes Blinde draak Blind vertrouwen Blind labrynt	141 148 196 (10+) 198 (10+)	0 0 X Evt.
Les 8: Vragen stellen	Week 15	Week 16	Lopende praatjes Mag ik iets vragen?	27 47	0 0
Les 9: Je mening vertellen, maar niet altijd	Week 16	Week 17 (incl. evaluatie afgelopen weken en afscheid Anne)	Eu Stop! (evaluatie) Afscheidsbloem Afscheidsknuffel Evt. koppelen aan beginnende vorm van conflict hantering (handleiding kanjertraining). Ligt aan situatie in de groep.	166 214 216 217	0 0 Evt. Evt.
Les 10: De laatste les en je diploma.	Week 17	N.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.

N.B. het boek *Energize* is aanwezig op basisschool De Fontein, op locatie De Burgt.

*Een korte weergave van de thema's die aan bod komen tijdens de lessen Kanjertraining.
Kanjerttraining lessen groep 5:*

Basisregels Kanjertraining hanteren bij lessen sociaal emotionele ontwikkeling Anne:
(worden elke les kanjertraining herhaald).

- We vertrouwen elkaar;
- We helpen elkaar;
- Je speelt niet de baas;
- We lachen elkaar niet uit;
- Je doet niet zielig

Vragen en opdrachten in lessen Kanjertraining:

Les 1: Jezelf voorstellen

Onderstaande begrippen zijn behandeld en worden gehanteerd.

- Pestvogel (denkt aan zichzelf en speelt de baas) zwart
- Konijn (altijd een beetje bang) geel
- Aapje (wil een vriendje zijn van de pestvogel en is zogenaamd grappig) rood
- Tijger (of kanjer doet gewoon, en niet als de pestvogel, aapje of konijn) wit

Opdrachten les 1:

- Jezelf voorstellen (hoe je heet, wat je hobby's zijn en waar je woont). Leerkracht doet het eerst.
- Uitgelegd hoe je jezelf voorstelt (stevig staan, voeten iets uit elkaar, rechtop staan, je handen rusten in elkaar, bij elke zin kijk je naar iemand anders, duidelijk spreken)
- Achterover vallen

Les 2: Iets aardigs zeggen

Opdrachten bij les 2:

- Terugblik vorige les (voorstellen) wie durft het nu?
- Waarover kun je iets aardigs zeggen?
 - o Wat je kunt, wat je hebt, hoe je bent en hoe je eruit ziet
- Gevoel: je hebt altijd een gevoel (prettig of juist niet). Bij een fijn gevoel bedanken, bij geen fijn gevoel 'dat vind ik niet fijn om te horen'. (Eerst bij juf/meester, dan bij leerling zelf).
- Achterover vallen
- Met z'n tien de leerkracht (een kind) optillen. 'Ik ben te vertrouwen, ik laat je niet los, ik lach je niet uit en haal geen grappen met je uit.'

Les 3: Weet jij hoe je je voelt?

- Terugblik vorige les (voorstellen, iets aardigs tegen iemand zeggen die voor de klas staat)
- Raden met welk gevoel de juf of meester voor de klas zit. (Daarna een leerling)
- Gevoelens uitbeelden
- Elkaar optillen.

Les 4: Kun jij nee zeggen?

- Uitkiezen herhalen: jezelf voorstellen, iets aardigs zeggen, je gevoel laten raden door iemand anders of andersom, gevoel uitbeelden en laten raden.
- Prop naar juf of meester en jij krijgt schuld. (doen als konijn, doen als aapje, doen als pestvogel en doen als tijger). Beste tijger krijgt applaus.

- Als je iets fijn vindt, zeg je. Dit is fijn. Yes.
- Als je iets vervelend vindt, zeg je. Dit vind ik vervelend, stop ermee.
- Er zijn tips behandeld. Ga nooit naar een stil plekje, ga altijd naar vrienden, zijn er geen vrienden, loop dan richting juf of meester, zijn er geen vrienden of juf of meester, ga dan altijd naar andere kinderen of volwassenen.
- Stripfiguren naspelen. (Pestvogel en tijger, leerkracht en kind)
- Optillen
- Achterover vallen

Les 5: Luisteren en vertellen

- Herhalen oefeningen vorige les (voorstellen, iets aardigs zeggen, gevoel raden, gevoel uitbeelden, pestvogel of tijger nadoen)
- Vragen stellen aan iemand (iemand beter leren kennen). Ik ben nieuwsgierig, nieuwsgierig zijn als je iemand beter kent, belangstelling, ik snap het niet meer.
- Vragen stellen aan de meester/juf.
- Optillen
- Bruggetje in groepjes

Les 6: Luisteren en samenwerken

- Herhalen voorgaande oefeningen.
- Bruggetje maken
- Kringzitten (als soort polonaise en dan gaan zitten bij elkaar op schoot)
- Achterover vallen en optillen

Les 7: Vriendschap

- Herhalen vorige oefeningen.
- Uitleg tip en trap.
- Tip:
 - o Naar een tip luister je.
 - o Met een tip hoef je het niet eens te zijn.
 - o Een tip is meestal leuk.
- Trap:
 - o Een trap is vervelend.
 - o Gaat iemand door met trappen? Haal je schouders op en laat de ander verder kletsen.
- Dichtbij of veraf (leerlingen plaatsen klasgenoten dichtbij of veraf van hen en vertellen waarom)
- Optillen.
- Dompelaar. Een leerling in het midden, vier leerlingen er om heen. Leerling in het midden wordt zachtjes heen en weer geduwd, als een plank.

Les 8: Vragen stellen

- Herhalen oefeningen vorige lessen (voorstellen, aardige dingen zeggen, gevoelens raden, wat is een tip? Wat is een trap?)
- Vragen stellen: Goede vragen, rare vragen
- Een leerling voorin de klas. Vragen aan die leerlingen stellen. Meer dan ja/nee antwoorden. Als je een vraag niet wilt beantwoorden, zeg je dat.
- Situaties: hoe lossen aapjes, konijntjes, tijgers en pestvogels dit op?

- Met de rug naar de klas toe staan. Wie de leerling aardig vindt, gaat achter hem staan. Wel kunnen uitleggen waarom wel of niet gaan staan.
- Optillen nog een keer oefenen. (Of een andere oefening uit de handleiding).

Les 9: Je mening vertellen, maar niet altijd.

- Oefeningen herhalen van vorige lessen. (Iemand voor de klas zitten, andere stellen vragen bv.)
- Goede vragen stellen oefenen.
- Achter de leerling gaan staan als je die aardig vindt. Behandelen waarom. Als de reden er niet toe doet, vergeten. (Voorbeeld onzin-redenen benoemen).
- Optillen en andere oefeningen.

Les 10: De laatste les en je diploma.

- Wie durft voor de klas zijn diploma te ontvangen? Dan moet je echt kunnen wat er op staat.
- Kinderen ontvangen kanjerdiploma.

Les Kanjerttraining	Behandeling les Kanjerttraining (Bruun)	Herhaling behandelde onderwerp in andere vorm (Anne)	Vorm van herhaling/uitdiepen. (Anne) Boek: Energize II (Tielemans, 2009). (Titel mogelijke opdrachten)	Paginanr.
Les 1: Jezelf voorstellen	Al behandeld	Week 10	Ik hou van Bingo	19 33
Les 2: Iets aardigs zeggen	Al behandeld	Week 10	Ruggensteun	213
Les 3: Weet jij hoe je je voelt?	Week 10	Week 11	Gevoelens Standbeelden met gevoel	52 130
Les 4: Kun jij nee zeggen?	Week 11	Week 12	Eén van de vier Stellingname	43 44
Les 5: Luisteren en vertellen	Week 12	Week 13	Boswachtertje Luister naar de stilte Luisterpest	89 167 168
Les 6: Luisteren en samenwerken	Week 13	Week 14	Ballonvoetbal Potlodenketting Groepsteken In balans	115 142 151 206
Les 7: Vriendschap	Week 14	Week 15	Beste maatjes Blinde draak Blind labrynt	141 148 198 (evt)
Les 8: Vragen stellen	Week 15	Week 16	Lopende praatjes Mag ik iets vragen?	27 47
Les 9: Je mening vertellen, maar niet altijd	Week 16	Week 17 (incl. evaluatie afgelopen weken en afscheid Anne)	Eu Stop! (evaluatie) Afscheidsbloem Afscheidsknuffel Evt. koppelen aan beginnende vorm van conflict hantering (handleiding kanjertraining). Ligt aan situatie in de groep.	166 214 216 (evt) 217 (evt)
Les 10: De laatste les en je diploma.	Week 17	N.v.t.	n.v.t.	n.v.t.

Overige opmerkingen praktische uitvoering onderzoek:

- Ik geef geen lessen uit de Kanjertraining i.v.m. bevoegdheid. Wel heb ik geprobeerd de energizers zoveel mogelijk te koppelen aan deze lessen.
- Bovenstaand schema is een opzet. Het is een richtlijn en het kan zijn dat er van afgeweken wordt i.v.m. allerlei omstandigheden in de dagelijkse praktijk van het onderwijs.
- Voor de specifieke oefeningen verwijs ik naar het boek 'Energize'. Ik maak voor mezelf een kopie van deze oefeningen, zodat ik ze (soms) thuis al goed kan voorbereiden.
- Ik overleg tussendoor met mijn mentor wat de stand van zaken is in de klas en of er misschien andere onderwerpen aan bod moeten komen dan boven genoemd, in verband met de actuele situatie in de groep. Hier pas ik mij dan op aan.

In de laatste periode van mijn LIO neem ik nogmaals een sociogram af om te bekijken of de interventies die ik ingezet heb, de lessen sociaal-emotionele vaardigheden, daadwerkelijk een positieve invloed hebben op het klassenklimaat.

Bijlage 14

Evaluatieformulier lessen sociale vaardigheden

Datum	Week	Les	Lesonderdelen Sova	Evaluatie/observatie
Woensdag 9 maart 2011	10	1	'Ik hou van' 'Bingo' 'Rugensteun'	Lastig houding aan te nemen, veel kinderen gaan staan na noemen, ook na bespreken eigen keuzes. Leuk spel, stimuleert contact, leren kennen. Sommige kinderen strategie van links naar rechts, maar lukte niet. Bedoeling eerst niet helder. Voornamelijk complimenten over buitenkant, veel complimenten, sociale groep, ook voor minder populaire kinderen.
Woensdag 16 maart 2011	11	2	'Gevoelens' 'Standbeelden met gevoel'	Bij evaluatie vorige week, bleek dat kinderen complimentenboekje bewaard hebben en aangevuld. Leuk om te merken. Het uitbeelden van gevoelens en het herkennen is lastig. Dat is de essentie van deze spellen en dat heb ik benadrukt. Wees voorzichtig met je oordeel over iemand 'gevoel'.
Woensdag 23 maart 2011	12	3	'Een van de vier' 'Stellingname'	Lastig om te doen zonder te praten. Verteld waarom belangrijk is. Goed eigen keuze gemaakt grootste deel. Er kwamen echt discussies; leuk! In evaluatie kwam naar voren dat je leert zelf te kiezen door niet te praten en dat je elkaar ook beter leert kennen. Er was een veilige sfeer vonden de kinderen.
Woensdag 30 maart 2011	13	4	'Boswachtertje' 'Luister naar de stilte' 'Luisterpest'	Goede geluiden, lastig herkennen, lastig stil te blijven. Helemaal stil! Kern van opdracht duidelijk. Allemaal varianten, uitgebreid nabesproken, positief afgesloten. Uitleg luisteren.
Woensdag 6 april 2011	14	5	'Ballonvoetbal' 'Potlodenketting' 'Groepsteken'	Een grote kring, twee ballonnen, twee rondes goed. Lastig niet gek te doen. Ging goed in 3 van de 5 groepjes. Soms zelfs krukje. Nabesproken. Moeilijk. Met maatjes, oefenen samenwerken. Nabesproken uitgebreid in kring. Verhalen van kids waarvan gelukt benadrukt en geloofd.
Woensdag 13 april	15	6	'In balans' 'Beste maatjes' 'Blinde draak'	Met maatjes. Ging goed. Stonden snel. Daarna met vier. Lastiger. Leuk spel. Kinderen plezier. Af en toe houding benadrukken. Kinderen die af zijn, mee laten tellen. Stil uitvoeren lastig. Onwennig. Uitgebreid besproken. Eng om aangestuurd te worden.

				Begrippen samenwerken en vertrouwen nogmaals genoemd.
Woensdag 20 april	16	7	'Lopende praatjes' 'Mag ik iets vragen' 'Blind labrynt'	Lastige werkvorm voor groep vijf. Korte, boeiende gesprekjes. Aantal kinderen stelde vragen als: wie haat je in de klas? Op ingegaan en besproken met elkaar. Toen ging beter. Met elkaar conclusie dat vertrouwen en samenwerken belangrijk is.
Woensdag 27 april	17	8	'Eu' 'Stop!' (evaluatie) Uitreiking diploma sociale vaardigheden.	Leuk spel! Gestimuleerd tot uitdagen. Zelf meegedaan. Nabesproken, Begon met 'flauwe opmerkingen' zoals leren in een kring lopen. Steeds betere opmerkingen als 'een andere leren kennen' 'samenwerken met iemand die je niet aardig denkt te vinden' enz. Over alle kinderen wat positiefs gezegd. Trots op diploma. Lastig om stil te blijven tijdens uitreiking. Leuke afsluiting!

Bijlage 15

Diploma sociale vaardigheden

