

25/05/2012

Nee Ja Ja
Nee Nee Ja

WEERBAARHEID
VAN MEISJES IN
DE LEEFTIJD
VAN 6-8 JAAR.

JA OF NEE ZEGGEN?



Auteur

Esther van den Berg
080061
Leraar Basisonderwijs (PABO)
Christelijke Hogeschool Ede

Afstudeerbegeleider

Christine de Heer - Booij
Docent pedagogiek
Christelijke Hogeschool Ede

Inleverdatum

25 mei 2012

Inhoudsopgave

Voorwoord	4
Inleiding	5
1. Literatuurstudie	7
1.1. Sociaal-emotionele ontwikkeling	7
1.1.1 Theoretische invalshoeken	7
1.2. Meisjes versus jongens	12
1.3. Weerbaarheid	14
1.3.1 Voorwaarden om tot weerbaarheid te komen	14
1.3.2 Ontwikkeling van weerbaarheid	15
1.3.3 Belang van weerbaarheid	15
1.4. Stimulerende en belemmerende factoren.....	17
1.4.1 Kindkenmerken.....	17
1.4.2 Kenmerken op microniveau	18
1.4.3 Kenmerken op mesoniveau	20
1.5. Belang van sova lessen	22
2. Onderzoeksdesign.....	24
3. Onderzoeksverloop	28
4. Analyse onderzoeksgegevens.....	31
4.1. Zelfvertrouwen.....	31
4.2. Bewust keuzes maken	33
4.3. Weerbaarheid	34
5. Conclusie.....	37
5.1 Antwoord op de hoofdvraag	37
5.2 Discussie	37
5.3 Aanbevelingen	38
6. Literatuurlijst	39
7. Samenvatting	41
8. Bijlagen	42
8.1 Jakhals & Giraf	42
8.2 Vragenlijst kinderen	43
8.3 Vragenlijst leerkrachten	44
8.4 Interventielessen.....	46

Voorwoord

Mijn afstudeeronderzoek richt ik op het thema weerbaarheid van meisjes. Dit specifieke onderwerp heb ik altijd al interessant gevonden: het is namelijk bij ieder kind, op elke leeftijd actueel. In mijn basisschooltijd is aan dit onderwerp weinig aandacht besteed. Daar heb ik last van gehad omdat ik, doordat ik gepest werd, best wat meer weerbaarheid kon gebruiken. De dingen bespreekbaar maken in de klas, zou waarschijnlijk grote invloed gehad hebben op het klimaat in de klas en de mate waarin ik mij veilig voelde. Daarom vind ik het belangrijk om zelf wel aandacht te besteden aan de ontwikkeling van weerbaarheid die kinderen doormaken. Dit doe ik o.a. door een bijvak te volgen op de Universiteit in Utrecht: 'Ontwikkelingspsychologie: Sociale en emotionele ontwikkeling' en door het uitvoeren van dit specifieke onderzoek naar de effecten van sova lessen op de weerbaarheid van meisjes in de leeftijd van 6-8 jaar.

Dit onderzoek was niet mogelijk geweest zonder de hulp van een aantal mensen. Graag bedank ik daarom Christine de Heer-Booij voor haar prettige begeleiding tijdens de voorbereiding maar ook tijdens de uitvoeringsfase. Gerichte feedback en gesprek was mogelijk, waardoor dit onderzoek kwalitatief goed uit de verf is gekomen.

Daarnaast bedank ik Dirma van den Bergh voor de prettige samenwerking tijdens dit onderzoek. Door samen na te denken over het onderwerp, te discussiëren en elkaar handreikingen te geven, heb ik veel geleerd.

Jan Kaldeway is degene die mij tot dit onderzoek heeft aangezet. Jan, bedankt voor de duidelijke hoorcolleges, de vele informatie en voorbeelden die je hebt gegeven. Dit heeft voor veel inspiratie gezorgd bij zowel Dirma als mij.

Als laatst wil ik mijn waardering uitspreken voor mijn moeder, Thea van den Berg. Samen hebben we regelmatig zitten brainstormen over allerlei bijbehorende onderwerpen. Soms zit je vast in je eigen denkpatroon. Het praten over het onderzoek met haar, heeft me op veel nieuwe ideeën gebracht waardoor dit onderzoek veelzijdiger is geworden.

Bij het lezen van dit onderzoek wens ik u veel plezier.

'Als ik hoor dan vergeet ik
als ik zie dan onthoud ik
als ik doe dan begrijp ik.'
(Kool, 2000, p. 30)

Inleiding

Maatschappelijke relevantie

Weerbaarheid staat momenteel erg in de belangstelling. Er verschijnen steeds meer krantenberichten over alcoholgebruik en seksueel gedrag bij tieners. Jongeren laten zich makkelijk beïnvloeden door leeftijdsgenoten. Het is voor hen moeilijk om onder groepsdruk eigen keuzes te maken. Het is belangrijk dat kinderen en jongeren leren hoe ze grenzen stellen en daarbij die van anderen respecteren. Het is belangrijk om normen en waarden op het sociale vlak te leren: gewetensontwikkeling. Hoe ga je met elkaar om? Hoe uit je jouw mening als je het ergens niet mee eens bent? Als uit dit onderzoek blijkt dat het geven van sova lessen inderdaad grote invloed heeft op het welbevinden van kinderen, dan zou dat kunnen worden gecommuniceerd bijvoorbeeld via een artikel in de krant of op internet. Hopelijk realiseren steeds meer leerkrachten zich dat deze lessen, die zo vaak aan de kant worden geschoven wegens tijdgebrek, toch een belangrijke plaats in moeten nemen op school. Wellicht gaat de onderwijswereld beseffen dat de sociaal-emotionele ontwikkeling die kinderen doormaken, van cruciaal belang is voor de mensen die zij worden en voor de plaats die zij gaan innemen in de maatschappij.

Probleemstelling

De toetsende probleemstelling van dit onderzoek is als volgt: 'Ik onderzoek het gebruik van sova lessen in de klas, omdat ik wil weten of meisjes in de leeftijd van 6-8 jaar teneinde deze lessen hun grenzen beter leren kennen en deze duidelijk kunnen aangeven.' Er wordt onderzocht of sova lessen voldoen aan de eis om meisjes meer weerbaar te maken. Als hypothese hierop verwacht ik dat het geven van deze lessen een positieve invloed zal hebben op de weerbaarheid en het welbevinden van de kinderen in de groep. Dit verwacht ik omdat kinderen beter leren omgaan met hun emoties en leren deze op een duidelijke en respectvolle manier te communiceren. Als alle kinderen dat doen volgens bepaalde regels, is helder wanneer iemand iets wel of niet wil. Kinderen wordt geleerd hoe ze met bepaalde situaties om kunnen gaan, wat hen houvast geeft. Dit is een veronderstelling op basis van stagesituaties die ik tot nu toe mee heb gemaakt maar ook door de verkenning die ik heb uitgevoerd.

Vergelijkbaar onderzoek in de Verenigde Staten heeft uitgewezen dat een kortdurend programma rondom de sociale ontwikkeling van kinderen wel degelijk effect heeft (Philip & Georgina, 1993). Twintig kinderen in de leeftijd van zeven en acht jaar oud werden onderzocht. Vier weken lang namen zij deel aan een programma dat was gericht op hun vermogen om alternatieve strategieën te bedenken voor problemen in sociale situaties. Het gaat er dus niet om kinderen te leren wat de beste oplossing is, maar juist om hen te helpen verschillende oplossingen uit te proberen en het effect ervan te ondervinden. Om hen hiermee te helpen zijn ze twee keer in de week, twee weken achter elkaar bezig geweest met zoveel mogelijk oplossingen voor een probleem bedenken als ze konden. Elke sessie duurde ongeveer twintig minuten.

Naast de experimentgroep, was er ook een controlegroep samengesteld. De voor- en nameting zijn bekeken en het bleek dat de kinderen uit de experimentgroep grote vooruitgangen hadden geboekt wat betreft het oplossingsgericht denken in probleemsituaties. De andere kinderen, uit de controlegroep, hadden weinig tot geen vooruitgang laten zien. Het trainen van kinderen op het bedenken van alternatieve strategieën voor problemen in sociale situaties bleek meerwaarde te hebben.

In mei 2010 hebben twee studenten van de CHE van de opleiding Maatschappelijk Werk en Dienstverlening een onderzoek uitgevoerd naar de effectiviteit van de sova methode 'Schatjes, Katjes, Watjes' (Bril & Vogelpoel, 2010). Ze hebben dit gedaan door de trainingen, die gedaan worden met deze methode, te volgen. De doelgroep zijn kinderen van 9-12 jaar. Zij melden zich aan voor de training: gedurende de gehele training wordt er aan 15 verschillende doelen gewerkt. Elk kind kiest twee of drie persoonlijke leerdoelen,

waaraan gewerkt wordt. Het doel van de training is om nieuw gedrag aan te leren. Tijdens de training vindt er een wisselwerking plaats tussen het leren en het handelen. De kinderen krijgen nieuwe inzichten in het gedrag van henzelf of van anderen. Daarnaast leren ze concrete vaardigheden die ze kunnen toepassen. De mate van effectiviteit wordt gemeten door een meting na twee maanden en één na vier maanden. De meting na twee maanden laat zien dat de training effectief is geweest met een gemiddelde van 79,5%. Vier maanden na de training blijkt deze wederom effectief met een gemiddeld percentage van 81,4%. Belangrijk om te weten, is dat de kinderen na de training doorgaan met oefeningen en hulpmiddelen vanuit de training. De vaardigheden worden dus steeds dieper ingeslepen, wat de verhoging van de effectiviteit na de gegeven training kan veroorzaken.

Twee verschillende onderzoeken met als hoofddoel het aanleren van nieuwe vaardigheden en oplossingsgericht denken op sociaal gebied. Hoewel het onderzoek van Philip & Georgina uit 1993 is, zal het gemeten resultaat zeer waarschijnlijk in de huidige maatschappij terug te vinden zijn, zo niet groter aangezien het voor kinderen steeds belangrijker lijkt te worden dat zij mondig zijn en in staat om zelfstandig problemen op te lossen. Dat interventie plegen op sociaal-emotioneel gebied nog steeds actueel is, blijkt uit het onderzoek dat in 2010 is uitgevoerd. Deze twee onderzoeken bevestigen dus beiden mijn hypothese waarin naar voren komt dat het geven van sova lessen wel degelijk meerwaarde heeft voor de onderwijspraktijk en voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen.

Hoofd- en deelvragen

In het eerste hoofdstuk van mijn onderzoek wordt de hoofdvraag door middel van deelvragen beantwoord. De hoofdvraag van dit onderzoek luidt als volgt: ‘Welk aantoonbaar verschil in weerbaarheid maakt het geven van een wekelijks gerichte sova les op meisjes in de leeftijd van 6-8 jaar?’ Deze vraag is opgesplitst in vijf deelvragen:

1. Hoe ontwikkelen meisjes in de leeftijd van 6-8 jaar zich op sociaal-emotioneel vlak?
2. Welke aantoonbare verschillen zijn er tussen het gedrag van jongens en dat van meisjes?
3. Wat zegt de actuele literatuur over de term ‘weerbaarheid?’
4. Welke stimulerende en belemmerende factoren spelen mee bij meisjes in de leeftijd van 6-8 jaar als het gaat om de ontwikkeling in weerbaarheid?
5. Wat is het belang van sova lessen voor meisjes in de leeftijd van 6-8 jaar?

In het tweede hoofdstuk wordt de aandacht gericht op het onderzoeksdesign. Vervolgens wordt in het derde hoofdstuk het onderzoeksverloop beschreven. In hoofdstuk vier wordt een analyse gegeven van de gegevens van de nul- en nameting. Tot slot wordt in hoofdstuk vijf antwoord gegeven op de hoofdvraag en de hypothese. De samenvatting van het onderzoek is te lezen in hoofdstuk zeven.

1. Literatuurstudie

1.1. Sociaal-emotionele ontwikkeling

Ontwikkeling is, zeker in deze context, een veel gebruikt woord. In dit gedeelte van het onderzoek wordt beschreven welk proces meisjes in de leeftijd van 6-8 jaar doormaken op sociaal-emotioneel vlak. Daarom wordt het woord ontwikkeling uitgesplitst en uitgelegd zodat de betekenis helder is.

Het ontwikkelingsproces wordt gekenmerkt door drie basisprincipes (Verhulst, 2005):

1. Ontwikkeling is een proces dat in een *vaste volgorde* verloopt. Het is een proces dat onder normale omstandigheden onomkeerbaar is.
Voorbeeld: Kleuters zijn vooral geïnteresseerd in de gezinsleden en wat er thuis gebeurt. Ze zijn meestal erg op zichzelf gericht en kunnen zich nog niet inleven in de ander. Ze realiseren zich nog niet dat ze andere kinderen kunnen kwetsen.
Kinderen in groep drie en vier gaan steeds meer reflecteren op zichzelf. Ze gaan zich meer richten op en identificeren met leeftijd- en seksegenootjes. Ze doen hierbij steeds meer ervaring op met conflicten, opkomen voor eigen recht en rekening houden met anderen.
2. Ontwikkeling is *cumulatief*. Elke fase in de ontwikkeling bevat al het voorgaande, waarbij het geheel groter is dan de som der delen.
3. Ontwikkeling gaat altijd in de richting van groter *complexiteit*. Dit proces bestaat uit differentiatie en integratie.
Voorbeeld: In groep 1/2 zien kleuters in dat thuis, op school en op straat verschillende regels nodig zijn. In groep 3/4 zien ze in dat deze regels nodig zijn maar kunnen ze daarnaast ook samen goede regels leren bedenken.

Vanuit deze basisprincipes kan de volgende definitie van ontwikkeling gegeven worden: “*Ontwikkeling bestaat uit onomkeerbare veranderingen in de tijd die in een vaste volgorde, cumulatief en in de richting van groter complexiteit verlopen* (Verhulst, 2005).” In dit hoofdstuk hebben we het over een specifiek aspect van de ontwikkeling, namelijk de sociaal-emotionele ontwikkeling. Wat houden deze twee woorden eigenlijk in? (Verhulst, 2005):

- **Sociaal:** Bij deze term gaat het om het in contact kunnen komen met iets buiten jezelf. De mogelijkheid om relaties aan te gaan, het op effectieve wijze omgaan met leeftijdsgenoten en het leren van schoolse vaardigheden.
- **Emotioneel:** Hierbij gaat het om het individueel welbevinden. Het vertrouwen en waarderen van jezelf, het uiten van je gevoelens en de manier waarop je naar jezelf kijkt.

1.1.1 Theoretische invalshoeken

Jean Piaget

De ontwikkeling van kinderen in de leeftijd van 6-8 jaar wordt onder ander beschreven door Jean Piaget (1896-1980) in de zogenaamde sociaal-cognitieve ontwikkelingsstadia. Piaget schrijft als eerst een veelomvattende theorie over de sociaal-cognitieve ontwikkeling. Het gaat in deze theorie over de sociale kant van de ontwikkeling, namelijk in relatie tot de ander. Piaget is vooral geïnteresseerd in de ontwikkeling van het denken van normale kinderen. Volgens Piaget doorloopt ieder kind stapsgewijs en in vaste volgorde de stadia van de sociaal-cognitieve ontwikkeling. Zijn denkbeelden worden tot op heden veel gebruikt en geciteerd. Voor dit onderzoek zijn voornamelijk de preoperationele (2 tot 7 jaar) en de concreet-operationele (7 tot 11 jaar) periode van belang. Het hoofdkenmerk van de preoperationele periode is het ontbreken van logische denkstrategieën. Daarnaast is het kind nog erg gericht op de eigen persoon. Een aantal termen die aansluiten bij deze preoperationele periode worden benoemd (Verhulst, 2005):

Egocentrisme: Een jongetje van vijf jaar zit in de pauze al de hele tijd op de schommel. Een meisje uit zijn klas heeft al meerdere keren gevraagd of ze ook even mag

schommelen. ‘Nee, want ik wil nog!’ Het onvermogen om zich in anderen te verplaatsen doet zich voor.

Animisme: In de poppenhoek gooit een jongen de pop op de grond. Het meisje dat daarvoor met de pop aan het spelen was, begint te huilen. ‘Niet doen, nu heeft de pop pijn!’ Dit is een voorbeeld van het toekennen van leven aan niet-levende dingen.

Realisme: Kinderen kunnen heel bang zijn voor dingen die er niet zijn. Zoals een meisje uit de kleutergroep niet naar de W.C. durft omdat daar monsters zitten. Altijd moet er iemand mee om haar te beschermen. Dit is geen verzinsel, maar een reële angst. Het is van belang dieper in te gaan op de concreet-operationele periode, die volgens Piaget begint rondom het zevende levensjaar. De periode past bij de ontwikkeling van het denken die kinderen in de leeftijd van zes tot negen jaar doormaken. Jonge kinderen hebben al veel praktische kennis opgedaan en beschikken over een aantal belangrijke vaardigheden, zoals het gebruik van taal. Rond het zevende jaar ontstaat bij de meeste kinderen een vorm van denken die het mogelijk maakt om logisch te redeneren. Het denken wordt minder egocentrisch, zoals we dat zagen in de vorige fase. Daardoor kan het kind situaties van meerdere kanten bekijken (Hooijmaaijers, Stokhof, & Verhulst, 2009). Het woord ‘concreet’ in concreet-operationele periode is heel belangrijk. Het denken is sterk gericht op het hier en nu en kan het best worden ondersteund met concrete materialen.

Lev Vygotsky

De Russische psycholoog Lev Vygotsky (1896-1934) gelooft dat leren vooral plaatsvindt wanneer er interacties tussen mensen zijn, via activiteiten en communicatie. Hij richt zich voornamelijk op de sociale kant van de ontwikkeling. Vygotsky ziet het als een dynamisch proces waarbij een constante wisselwerking bestaat tussen rijping en leren. Hij maakt een onderscheid tussen twee ontwikkelingsniveaus (Hooijmaaijers & e.a., 2009):

1. *Zone van de actuele ontwikkeling*: datgene wat een kind beheerst zonder hulp van anderen; daar waar het kind zich nu bevindt en wat hij zelfstandig beheerst.
2. *Zone van de naaste ontwikkeling*: datgene wat een kind beheerst met hulp van anderen; het punt waar het kind rijpt en waar de opvoeder zich op moet richten.

In de onderwijspraktijk houdt dit in dat de volwassene zich richt op de zone van de naaste ontwikkeling. Het kind wordt in een situatie gebracht die dicht bij zijn huidige niveau ligt, maar die het nog niet helemaal beheerst. Verder is het belangrijk dat het kind belangstelling heeft voor het stapje dat nog net buiten zijn beheersingsniveau ligt. Het resultaat heeft twee kanten: het kind heeft iets geleerd wat het nog niet kon en voelt zich daarbij competent.

Piaget en Vygotsky spreken elkaar tegen in hun theorieën rondom de ontwikkeling van kinderen. Volgens Vygotsky vindt leren plaats wanneer er interactie is tussen mensen. Piaget gaat er vanuit dat een kind zich uit zichzelf, vanuit een soort aangeboren aanleg, verder ontwikkelt van fase naar fase. Daar is wel een stimulerende omgeving voor nodig, maar er is geen volwassene nodig die het proces in de gaten houdt en ingrijpt (Hooijmaaijers & e.a., 2009).

Vanuit de ervaringen binnen het onderwijs, wordt meer geneigd naar de theorie van Vygotsky. Piaget wordt ondersteund in zijn theorie dat kinderen ruimte nodig hebben om zichzelf te ontwikkelen. Het aspect dat Vygotsky hieraan toevoegt, lijkt onmisbaar. Een volwassen persoon die het proces in de gaten houdt, stimuleert en die concreet materiaal gebruikt om het kind een stap verder te brengen.

Dit is in principe de kern van het onderzoek. Door middel van een experimentgroep en een controlegroep wordt gekeken of het plegen van interventies in de experimentgroep, het gedrag van de meisjes ook werkelijk verandert. Dan zou Vygotsky zijn punt hebben gemaakt. Maar wellicht heeft Piaget toch gelijk en loopt elk kind stapsgewijs en in vaste volgorde door de stadia. Dit zou zo zijn als de ontwikkeling van de meisjes in zowel de experiment- als in de controlegroep nagenoeg hetzelfde zou zijn.

Anderzijds hoeven deze twee psychologen elkaar niet per definitie tegen te spreken. De sociaal-cognitieve theorie van Piaget kan ook een basisvoorwaarde zijn om te komen tot de interactie en constante wisselwerking waar Vygotsky over spreekt. Wellicht hebben ze beiden gelijk en had de theorie van Vygotsky niet bestaan als Piaget geen duidelijke richtlijnen had beschreven rondom de ontwikkeling van het kind.

Erik Erikson

Na een korte uitstap in de theorieën van Piaget en Vygotsky, wordt nu specifiek gekeken naar de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen (meisjes) in de leeftijd van 6-8 jaar. Hierin is de ontwikkelingspsycholoog Erik Erikson (1902-1994) van groot belang geweest. Hij heeft namelijk observaties verricht in verschillende culturen. Van daaruit heeft hij zijn eigen theorie bedacht over de ontwikkeling van de interacties tussen het kind en zijn sociale omgeving. Erikson is van mening dat alles volgens een vooropgezet plan groeit. Dit sluit aan bij de theorie van Piaget, zoals hierboven beschreven. Erikson gelooft daarbij in veiligheid als drijvende ontwikkelingskracht.

Het bereiken van een eigen identiteit is kenmerkend voor de theorie van Erikson. Een eigen identiteit is bereikt als er een samenhangende persoonlijkheid ontstaat van waaruit iemand zichzelf, en de wereld om zich heen, bekijkt. Daarvoor is wel nodig dat je jezelf accepteert zoals je werkelijk bent. En dat je je kunt identificeren met de cultuur waarin je leeft. Dit is de emotionele kant van de ontwikkeling, het gaat namelijk over het individueel welbevinden. Erikson beschrijft de psychosociale ontwikkeling aan de hand van acht fasen. In elk stadium dat Erikson beschrijft, speelt zich een specifiek conflict af. De oplossing voor het conflict in de ene fase vormt de basis waarmee conflicten in de volgende fase worden opgelost. Hieronder worden alle acht fasen benoemd (Hooijmaaijers & e.a., 2009). Twee van de acht fasen zijn verder uitgediept, omdat deze aansluiten bij de onderzoeksgroep.

- 0-1 jaar: Vertrouwen tegenover wantrouwen.
- 2-3 jaar: Autonomie tegenover schaamte en twijfel.
- 3-6 jaar: Initiatief tegenover schuldgevoel.
In deze fase worden kinderen steeds zelfstandiger en tonen ze initiatief. Ze beleven plezier aan vaardigheden die ze beheersen. In deze fase laten kinderen steeds meer zien dat ze behoefte hebben om meer dingen te leren en te weten te komen. Dit kan conflicten opleveren met broertjes, zusjes, ouders of vriendjes. En dit kan weer tot schuldgevoelens leiden. Voor een positieve ontwikkeling in deze periode, is begripvolle begeleiding van opvoeders belangrijk.
- 7-12 jaar: IJver tegenover minderwaardigheid. De schooljaren staan in het teken van het leren van veel vaardigheden op school en op sociaal terrein. Het kind wil het gevoel hebben dat het iets kan en wil erkenning daarvan door de opvoeder. In deze fase is er de mogelijkheid om veel kennis op te doen. Bevestiging hierin is heel belangrijk. Gedragsproblemen of emotionele problemen kunnen ontstaan wanneer het kind in deze fase langdurig overvraagd wordt. Gevoelens van minderwaardigheid kunnen hier hun begin krijgen.
- 12-18 jaar: Identiteit tegenover rolverwarring.
- 18-35 jaar: Intimiteit tegenover isolement
- 35-55 jaar: Generativiteit tegenover stagnatie
- 55- de dood: Ego-integriteit tegenover wanhoop

Wat duidelijk naar voren komt in de vierde fase is dat bevestiging van groot belang is. Complimenten geven aan kinderen, belonen van positief gedrag, duidelijk maken dat een kind gewaardeerd wordt om wie hij/zij is. De ontwikkelingstaak in deze fase is leersucces, rekenen, lezen en vrienden maken. Erikson beschrijft dat continue pushen en overvragen, het begin kan zijn van emotionele problematiek bij kinderen. Dit is een logisch gevolg.

Kinderen krijgen dan steeds weer een faalervaring, waardoor ze het idee hebben dat ze niets kunnen. Op deze manier bevestig je steeds weer dat het kind 'niet goed genoeg is'. Dit kan weer leiden tot een negatief zelfbeeld. In de puberteit kunnen kinderen daar veel last van krijgen. Voorbeeld over het verschil tussen een positief en negatief zelfbeeld: Als een meisje haar rode krullen zelf niet accepteert, zal zij gevoeliger zijn voor een opmerking over die rode haren dan een ander meisje die tevreden is met haar haren (Visser, 2005). Als een kind dus van de basisschool komt en zijn vorige fasen niet succesvol heeft doorlopen, kan het in de vijfde fase in een identiteitsverwarring komen; de greep op zichzelf en de wereld verliezen. Belangrijk is dus om als opvoeders kinderen mee te geven dat ze mogen worden wie ze zijn. De ontwikkelingstaak in de vijfde fase is het hebben van een vriendennetwerk en bereiken van sociale competentie. Hierin komt de theorie van Erikson dus niet overeen met die van Piaget. Erikson gelooft dat er verschil is tussen kinderen in het succesvol doorlopen van de verschillende fasen. Piaget maakt hier echter geen onderscheid in.

John Bowlby

John Bowlby (1907-1990), Engelse psychiater, sluit met zijn theorie aan bij die van Erikson over veiligheid als drijvende ontwikkelingskracht (Hooijmaaijers & e.a., 2009). Hij komt tot de conclusie dat veiligheid de basis is voor de verdere ontwikkeling van het kind. Gehechtheid, in het Engels 'attachment', wordt door Bowlby gedefinieerd als: een duurzame affectieve band die het jonge kind in het eerste levensjaar met de primaire verzorger opbouwt. Een veilig gehecht kind is sociaal beter af, blijkt uit zijn zogenaamde 'Vreemde Situatie Procedure'. Bowlby's conclusie: als een kind zich in de eerste drie jaar veilig voelt en gehechtheid toont, is de basis gelegd voor het zelfstandige, autonome handelen. Veilig gehechte kinderen nemen ook makkelijker initiatief, onderzoeken en ontdekken, lossen zelfstandig taken op. De basis voor een positief zelfbeeld lijkt gelegd: het kind heeft vertrouwen in zichzelf en anderen. De theorie van Bowlby richt zich op de emotionele kant van het kind, namelijk op het individuele welbevinden. Erik Erikson en John Bowlby zijn het eens over veiligheid als belangrijkste bron voor een gezonde sociale ontwikkeling. De acceptatie van jezelf staat voorop. Alleen met deze basisvoorwaarde kun je zelfvertrouwen en sociale competentie ontwikkelen.

Urie Bronfenbrenner

Uit bovenstaande theorieën, van Erikson en Bowlby, blijkt dat de sociale ontwikkeling niet pas begint op schoolleeftijd. Juist de eerste jaren van een kind zijn van groot belang. De opvoeder heeft zeker een belangrijke rol in dit proces. Ouders, maar zeker ook de leerkrachten. Dit beschrijft Urie Bronfenbrenner (1917-2005) grondlegger van de ecologische pedagogiek (Hooijmaaijers & e.a., 2009). Hij stelt dat de mens, en daarmee ook het kind, een gemeenschapswezen is. De interactie van de mens met zijn omgeving is de bron van de ontwikkeling. Urie Bronfenbrenner richt zich hiermee op de sociale ontwikkeling van het kind, namelijk in relatie met anderen. In het pedagogisch proces komt het er volgens hem op aan om directe interacties zodanig vorm te geven dat deze zoveel mogelijk aansluiten bij de ontwikkelingsmogelijkheden van kinderen. Als kinderen langere tijd in rijke (leer)omgevingen verkeren en daarbij aangemoedigd worden in interacties met anderen, zullen zij zich meer ontplooien dan wanneer zij met dezelfde aanleg zonder deze interacties zouden opgroeien. Volgens Bronfenbrenner is de opvoeder één van de belangrijkste factoren voor de kwaliteit van de interacties. Dit bevestigt de hypothese dat aandacht voor sociaal-emotioneel welbevinden van kinderen door leerkrachten op school wel degelijk meerwaarde heeft.

Volgens Bowlby en Erikson is veiligheid een basisvoorwaarde voor de emotionele ontwikkeling. Vygotsky en Bronfenbrenner hebben de overeenkomst dat zij insteken op interactie als meest belangrijke element in de sociaal-emotionele ontwikkeling. Zij zien de ontwikkeling van het kind niet als iets dat stapsgewijs in een vaste volgorde verloopt.

Veiligheid en interactie zijn sleutelwoorden in de theorieën over sociaal-emotionele ontwikkeling. In de onderwijspraktijk wordt gewerkt aan de sociaal-emotionele ontwikkeling binnen het leergebied 'oriëntatie op mens en wereld'. Binnen sociaal-emotionele ontwikkeling worden de volgende subdomeinen onderscheiden (Muynck, 2001):

- Relaties en sociale vaardigheden
Ontwikkelen van sociale vaardigheden en relaties, hanteren van culturele en seksegebonden overeenkomsten en verschillen;
- Gevoelens, wensen en opvattingen
Leren omgaan met gevoelens, wensen en opvattingen (waarden en normen) van jezelf en anderen;
- Zelfvertrouwen
Bevorderen van het zelfvertrouwen en de sociale weerbaarheid.

Het gaat met name om de wijze waarop het kind op een verantwoorde wijze leert handelen. Hiermee wordt het respect naar zichzelf en anderen bedoeld. In de omgang met anderen is het nuttig dat ieder kind inzicht krijgt in eigen wensen, gevoelens en opvattingen. Dit is direct verbonden met gezond sociaal handelen.

Hieronder staat een korte ontwikkelschets van kinderen in de leeftijd van 6-8 jaar beschreven op sociaal-emotioneel gebied. De ontwikkelschets is in feite een profiel van het gemiddelde kind in deze leeftijdsgroep. Kinderen zijn verschillend van elkaar, niet ieder kind heeft te maken met dezelfde kenmerken. (Muynck, 2001).

Door het toenemend ik-besef gaan kinderen in deze periode steeds nadrukkelijker reflecteren op zichzelf: op hun mogelijkheden, beperkingen, wensen, gevoelens en eigenschappen. Nieuw daarbij is dat ze zichzelf ook steeds nadrukkelijker gaan vergelijken met anderen. Deze nadere kennismaking vraagt veel ondersteuning, gericht op de ontwikkeling van een realistisch en positief zelfbeeld. Kinderen in deze leeftijdsgroep identificeren zich aanvankelijk nog heel sterk met hun ouders of verzorgers en ook met oudere kinderen (imiteren van gedrag). Gaandeweg gaan ze zich meer richten op en identificeren met leeftijd- en seksegenootjes. Ze doen hierbij steeds meer ervaring op met agressief gedrag, conflicten, opkomen voor eigen recht en rekening houden met anderen. Door de voortgaande sociale ontwikkeling kan in deze leeftijdsperiode belangrijke vooruitgang worden geboekt in het leren omgaan met conflicten, afspraken en regels. Deze vooruitgang is mogelijk omdat de kinderen in toenemende mate in staat zijn zich te verplaatsen in de gevoelens, wensen en opvattingen van anderen. In toenemende mate wordt gedrag beoordeeld op de bedoeling die erachter ligt.

1.2. Meisjes versus jongens

Jongens en meisjes verschillen niet alleen in biologisch, maar ook in psychologisch opzicht van elkaar: jongens bekijken de wereld meer vanuit zichzelf, nemen zichzelf als maat en kijken dan hoe iets in elkaar zit. Ze onderzoeken de wereld. Meisjes zijn eerder geneigd om bij activiteiten te kijken naar anderen. Ze willen weten hoe een ander zich voelt, daar ligt hun interesse. Bij baby's bijvoorbeeld zie je al dat jongens zich meer bezighouden met voorwerpen in de box en dat meisjes gericht zijn op gezichten (Lieshout, 2003). Baron-Cohen gaat er vanuit dat de hersenen van een meisje voornamelijk zijn ingesteld op empathie en die van mannen meer op het begrijpen en bouwen van systemen. Ook ontwikkelt de taalvaardigheid van meisjes zich sneller. Ze blijven die voorsprong de hele basisschool houden en uiten zich door veel te praten en hardop te denken. Er is een duidelijke tweedeling te maken in het sociale gedrag van jongens en meisjes (Lieshout, 2003):

1. Jongens en mannen zijn veel zuiniger met woorden. Dat kan er wel eens toe leiden dat leerkrachten zich zorgen maken over jongens, terwijl dat wellicht niet eens nodig is. Jongens hebben de eigenschappen als actiegerichtheid en weerbaarheid, terwijl meisjes meer gericht zijn op inlevingsvermogen en samenwerking

2. Meisjes durven vaak, in tegenstelling tot jongens, de directe confrontatie niet aan te gaan uit angst om de relatie met de ander te verspelen. Het inlevingsvermogen kan dus meisjes erg kwetsbaar maken; ze zijn (te) afhankelijk van het oordeel van anderen. Hun voornaamste wapens zijn: manipuleren, roddelen, negeren, fluisteren en ga zo maar door. Het zijn onzichtbare wapens. Aan de andere kant spannen meisjes zich in om lief te zijn, behulpzaam, begripvol. Ze zijn bereid anderen te helpen en voelen zich snel verantwoordelijk. Jongens daarentegen pakken het heel anders aan. Zij willen stoer doen naar elkaar. Zo stelt sociaal psycholoog H. Sande dat jongens status heel belangrijk vinden. Vijftig procent van hun gedrag bestaat uit imponeren.

Ook in het omgaan met emoties zien we grote verschillen tussen jongens en meisjes (Lieshout, 2003). Bij gevaar hebben jongens de neiging te handelen door te vechten of te vluchten; meisjes hebben meer de neiging anderen in te schakelen voor hulp en te gaan praten met vertrouwde mensen. Meisjes willen praten, jongens willen een lichamelijke activiteit ondernemen. Dit is natuurlijk algemeen gesteld, uitzonderingen daargelaten. Het is van belang dat jongens leren omgaan met hun agressie en dat hun inlevingsvermogen wordt vergroot. Meisjes moeten leren om hun goede gesprekken om te zetten in daden. Er wordt vanuit gegaan dat jongens behoefte hebben aan fysieke oefeningen, zelfbeheersing en zelfvertrouwen. Dit kan bijvoorbeeld door elementen toe te voegen aan sova lessen als het leren aanvoelen van je grenzen, respecteren of ademhalingsoefeningen. Voor meisjes is het element toegevoegd om vanuit (een versterkt) zelfvertrouwen sneller in actie te komen en niet in hun schulp te kruipen als er iets gebeurt. Zij moeten hun assertiviteit vergroten, naast het handhaven van hun goede inlevingsvermogen. Dit kan bijvoorbeeld door zelfverdedigings- en weerbaarheidslessen op te nemen binnen het onderwijs (Lieshout, 2003).

Het is belangrijk om bovenstaande informatie in het achterhoofd te houden bij de analyse van de onderzoeksgegevens. Uit de literatuur blijkt dat actief bezig zijn voor jongens van belang is. Daarom is het nodig gebruik te maken van fysieke oefeningen tijdens de sova les om de aandacht van jongens vast te houden. Daarnaast zijn complimenten en positieve feedback voor zowel jongens als meisjes nodig om het zelfvertrouwen te vergroten en te versterken. Voornamelijk voor de meisjes is het element van opkomen voor jezelf en weerbaar worden van groot belang. Bij jongens zit dat al meer in hun aard (Lieshout, 2003). Er is verschil in natuurlijk ontwikkelde weerbaarheid tussen jongens en meisjes. Een hypothetische tweedeling kan worden gemaakt: Jongens zijn meer fysiek weerbaar, terwijl meisjes op communicatief vlak weerbaar zijn. Hier moet rekening mee worden gehouden thuis, maar ook in de klas tijdens het geven van sova lessen. Wellicht heeft dit ook invloed op de uitkomsten van het onderzoek.

Psycholoog G. Strenger schrijft een artikel naar aanleiding van wetenschappelijk onderzoek dat in de afgelopen decennia heeft plaatsgevonden. Eén van de elementen die is onderzocht, is het specifieke pestgedrag van meisjes, het 'meidenvenijn'. Zoals we in de vorige pagina al konden lezen, bestaat er een belangrijk verschil tussen de manier waarop jongens met elkaar omgaan en de manier waarop meisjes dat doen. Jongens zijn meer gericht op het directe en fysieke, zoals slaan, schoppen, duwen, spullen afpakken etc. Naarmate jongens ouder worden verschuift dit puur fysieke pesten naar meer verbale vormen zoals uitschelden en belachelijk maken. Deze directe vorm is meer zichtbaar voor volwassenen en er wordt dus eerder iets aan gedaan.

Meisjes hanteren daarentegen een meer indirecte stijl. Ze pesten door middel van sociale relaties: kliekjesvorming, roddelen, buitensluiten, negeren.

Daarnaast kun je stellen dat jongens over het algemeen de eigenschap hebben na een ruzie sneller weer over te gaan tot de orde van de dag. Dit in tegenstelling tot meisjes, die weken of zelfs maanden na een ruzie, details kunnen oprakelen.

De aanpak van dit gedrag is lastig, omdat het zeer gevoelig ligt en heftige emoties los kan maken. Om het gedrag tussen meisjes op een juiste manier bespreekbaar te maken, is een aantal basisvoorwaarden nodig (Strenger, 2011).

1. Kennis van zaken: Verschillende rollen, gedrag, gevolgen op korte- en lange termijn
2. Grondige aanpak en flexibiliteit op school
3. Duidelijke afspraken moeten worden gemaakt, waarbij de meisjes zelf inbreng hebben
4. Gebruik maken van sociaal-lessen die gericht zijn op deze problematiek: van herkenning via bewustwording naar een gezondere sociale omgang.

Typisch meidengedrag... (Strenger, 2011)

- Samenklitten in groepjes
- Anderen buitensluiten
- Elkaar manipuleren
- Aantrekken - afstoten
- Aardig doen, behalve tegen...
- Dreigen: 'als je met haar speelt, dan ben ik je vriendin niet meer!'
- Elkaar negeren, uitlachen
- Aardig één op één, onaardig in een groep
- Naar elkaar staren
- Onderling fluisteren, briefjes doorgeven
- Vriendjes afpikken

Duidelijk wordt uit het artikel van G. Strenger, maar ook uit het boek van Trix van Lieshout, dat het van belang is om de sociale omgang van meisjes te beïnvloeden door onder andere gebruik te maken van sociaal-emotionele lessen. Weerbaarheid en het versterken van zelfvertrouwen zijn twee belangrijke onderwerpen die aan bod moeten komen tijdens deze lessen. Het bespreekbaar maken van het 'meidenvenijn' doet meer dan steeds brandjes blussen op het schoolplein en in de klas zonder verdere, structurele aanpak. Hypothetisch gezien hebben jongens meer aandacht nodig om de natuurlijke, fysieke weerbaarheid in te zetten op de juiste momenten. Men moet worden geleerd dat geweld en erop los slaan iets anders is dan weerbaar zijn. Meisjes hebben meer sociale interventies nodig op het gebied van communicatie: het leren loslaten van situaties en vooruit kijken in plaats van achterom. Communicatieve weerbaarheid is waardevol maar dat is iets anders dan roddelen. In het praktijkonderzoek wordt geprobeerd deze gedachten en hypothesen te onderbouwen en verder uit te werken.

1.3. Weerbaarheid

In de literatuur zijn diverse definities te vinden van het begrip weerbaarheid. Een zeer complete definitie is te lezen op de website Wijs Weerbaar. 'Wijs Weerbaar' is een organisatie die werkt aan het versterken van weerbaarheid onder kinderen (Veen, 2006): *"Weerbaarheid is het vermogen om op te komen voor jezelf. Het betekent dat je in alledaagse situaties je wensen kunt aangeven en je grenzen kunt stellen, waarbij je respectvol omgaat met de grenzen van een ander. Weerbaar zijn betekent dat je je grenzen kunt stellen, wanneer een ander die overschrijdt. Met woorden, houding en lichaamstaal en zonodig ook door je fysiek te verdedigen. Weerbaarheid is niet iets wat je bent of niet bent, het is een proces van steeds beter je eigen grenzen leren kennen en deze duidelijk kunnen aangeven. Weerbaarheid betekent voor ons vrijheid, ruimte en zelfrespect."*

Deze uitgebreide definitie van weerbaarheid geeft aan dat opkomen voor jezelf en het stellen van grenzen van groot belang is. Dit kan door het gebruik van woorden, houding en lichaamstaal. In deze definitie wordt daarbij aandacht gegeven aan het respect dat hiermee gepaard gaat, zowel voor jezelf als voor de ander. Het is niet de bedoeling dat je, door je eigen grenzen aan te geven, die van de ander overschrijdt. Daarnaast wordt in deze definitie naar voren gebracht dat weerbaar worden een proces is waarin je jouw grenzen steeds beter leert kennen en leert deze duidelijk aan te kunnen geven.

Een andere, meer beknopte maar goed bruikbare, definitie van weerbaarheid is te vinden in de methode voor sociaal-emotionele vorming 'Goed gedaan'. 'Goed gedaan' is een schoolbrede methode voor sociaal-emotionele vorming. De methode geeft op een eigentijdse en positieve manier uitleg over gevoelens en gedrag. Ingewikkelde inzichten zijn vertaald naar eenvoudige begrippen en concreet gedrag. Centraal staat de vraag: 'Hoe ga je respectvol met elkaar om?' Dat is voor kinderen niet zo makkelijk. Er zijn namelijk heel veel vormen van voorbeeldgedrag en reacties op het eigen gedrag. 'Doe eens gewoon' is niet meer voldoende. Want wat is 'gewoon'? Interessante leervragen voor zowel leerkrachten als leerlingen (Kollenburg, 2008): *"Duidelijk en beheerst opkomen voor je eigen belangen en die van een ander. Rustig en helder kunnen aangeven wat jij wel en/of niet wilt en je daarbij niet van de wijs laten brengen."*

Voor het praktijkonderzoek is het van belang dat de term weerbaarheid een duidelijke betekenis krijgt. Daarom wordt de definitie van de methode 'Goed gedaan' aangehouden als maatstaf hiervoor. De definitie van 'Wijs Weerbaar' is hier een aanvulling op met extra informatie en verduidelijking.

1.3.1 Voorwaarden om tot weerbaarheid te komen

Zelfvertrouwen is belangrijk voor een kind om weerbaar te (durven) zijn. Zelfvertrouwen heeft in de eerste plaats te maken met het accepteren van jezelf en anderen. Dit uit zich in de bereidheid om risico's te nemen, een uitdaging aandurven. Als je kinderen het gevoel geeft dat ze iets kunnen leren, help je hen om risico's te nemen die ze anders wellicht zouden laten. Hoe meer positieve ervaringen het kind opdoet, des te zelfverzekerder het wordt; des te sterker zijn zelfvertrouwen. Op dat moment is er sprake van een interne locus of control: de kinderen krijgen meer greep op het verloop van hun eigen bestaan als ze ervaren dat ze zelf keuzes kunnen en mogen maken. Weerbaar worden heeft te maken met de vaardigheid om eigen problemen zoveel mogelijk zelfstandig op te lossen. Het kind leert trots te zijn op zichzelf (Kool, 2000). Bram de Muynck beschrijft in zijn boek dat een belangrijk onderdeel van de sociaal-emotionele ontwikkeling het zelfbeeld is. Deze splitst hij op in zelfvertrouwen en vertrouwen in de ander.

Zelfvertrouwen omschrijft hij als vertrouwen in zichzelf om een nieuwe situatie aan te durven gaan. 'Ik ben iemand die de moeite waard is.' Dit wordt de twee-benen-theorie genoemd (Muynck, 2001). Zelfvertrouwen en vertrouwen in de ander zijn twee benen waarop het kind staande kan blijven in

'Een kind met een goed gevoel van eigenwaarde heeft voldoende zelfvertrouwen om voor zichzelf op te komen.'
(Kool, 2000)

moeilijke situaties. Dit kan worden omschreven als het belang van weerbaarheid. Als het stevig staat op deze twee benen, weet het wat het zelf aankan, maar het weet ook te kunnen rekenen op de hulp en steun van de ander als het niet alleen lukt. Als een kind stevig staat op beide benen, is weerbaarheid en opkomen voor jezelf meer realiteit dan als dit niet zo is. Een kind met een reëel zelfvertrouwen weet om te gaan met spanningen, is niet te snel uit het veld geslagen en kan zelfstandig problemen overwinnen. Naast zelfvertrouwen is ook veiligheid van belang voor de ontwikkeling van weerbaarheid. John Bowlby en Erik Erikson leren dat veiligheid de belangrijkste bron is voor een gezonde sociale ontwikkeling (Hooijmaaijers & e.a., 2009). Als een kind zich in de eerste drie jaar veilig voelt en gehechtheid toont, is de basis gelegd voor het zelfstandige, autonome handelen. Veilig gehechte kinderen nemen makkelijker initiatief, onderzoeken en ontdekken, lossen zelfstandig taken op. De basis voor een positief zelfbeeld lijkt gelegd: het kind heeft vertrouwen in zichzelf en anderen. Kortom, om tot zelfvertrouwen en vertrouwen in een ander te komen, is veiligheid een belangrijke basisvoorwaarde. Van daaruit kan sociale competentie worden ontwikkeld.

1.3.2 Ontwikkeling van weerbaarheid

Jooske Kool schrijft in haar boek over personen die invloed hebben op de ontwikkeling van weerbaarheid van kinderen: “De opvoedingssituatie, meestal bestaande uit ouders, kinderen en leerkrachten, is onmisbaar en van groot belang voor het stimuleren van de ontwikkeling van een stevige en meer blijvende vorm van weerbaarheid (Kool, 2000).” Alle kinderen hebben een vorm van weerbaarheid. Het is de taak van ouders en leerkrachten om te zoeken naar manieren waarop deze natuurlijke weerbaarheid versterkt kan worden. Weerbaarheid ontstaat niet op de eerste plaats door het geven van complimenten. De natuurlijke weerbaarheid is afhankelijk van de leeftijd, de aard en het temperament van het kind. Vervolgens is het belangrijk hoe je als ouders je kind benadert. Leert het kind dat je hem accepteert zoals hij is? Kun je van hem houden zonder hem te willen veranderen (Visser, 2005)?

Als je als leerkracht het kind niet overvraagt, maar rekening houdt met zijn of haar mogelijkheden en die positief ondersteunt, draag je in grote mate bij aan het gevoel van eigenwaarde. In de dagelijkse omgang zijn er veel momenten waarop je als leerkracht spontaan bezig bent met het weerbaar maken van kinderen. Als je jezelf daarvan bewust bent, kun je deze momenten herkennen en bewuster gebruiken voor het oefenen van weerbaar gedrag. Door te letten op situaties waarin het kind iets voor zichzelf vraagt of doet bijvoorbeeld en dit complimenteert. Verder is het ook van belang om kinderen te laten zien dat hun gedrag gevolgen heeft en hen te leren daar verantwoordelijkheid voor te nemen (Hooijmaaijers & e.a., 2009).

1.3.3 Belang van weerbaarheid

Dat de ontwikkeling van een goede weerbaarheid van groot belang is, wordt in de definitie van ‘Wijs Weerbaar’ krachtig verwoord (Veen, 2006): “*Weerbaarheid betekent voor ons vrijheid, ruimte en zelfrespect.*” Vrijheid om jezelf te kunnen zijn, je eigen keuzes te durven maken. Daarnaast speelt de ruimte voor jezelf een belangrijke rol; het ontwikkelen van je eigen persoonlijkheid en het zelfstandig worden. Als laatste aspect wordt in deze definitie het zelfrespect benoemd. Hier wordt, in deze context, onder verstaan dat kinderen leren om tegen de heersende mening in op te komen voor hun eigen normen en waarden. Door dit te durven en weerbaar te zijn tegen de groepsdruk, behouden ze hun zelfrespect. In de piramide van Maslow worden deze zelfde aspecten benoemd (Commons, 2006): Allereerst gaat het om lichamelijke behoeften als eten en drinken. Vervolgens is er de behoefte aan veiligheid en zekerheid. Pas daarna krijgt een kind behoefte aan sociaal contact. Als kinderen weerbaar zijn, zijn ze toe aan het aangaan van relaties met vrienden. Binnen deze relatie zijn vrijheid, ruimte en zelfrespect van groot belang. Het ontwikkelen van weerbaarheid is dus een natuurlijk proces dat gestimuleerd

kan worden door zowel ouders als leerkrachten. De gevolgen zijn zichtbaar in de manier waarop kinderen met zichzelf en anderen omgaan en hoe competent zij zich hierin voelen.

1.4 Stimulerende en belemmerende factoren

Om de ontwikkeling van weerbaarheid te stimuleren, zijn meerdere factoren belangrijk. De thuissituatie speelt mee, de positieve ervaringen die het kind heeft opgedaan in de vorige jaren van zijn leven maar ook de plaats in de kinderrij kan een belangrijk gegeven zijn voor de weerbaarheid van kinderen. Het kind zelf, de ouders en de leerkracht spelen een rol in de ontwikkeling van sociale weerbaarheid.

1.4.1 Kindkenmerken

Stimulerende kindkenmerken

Kinderen met een positief zelfbeeld aanvaarden zichzelf zoals ze zijn. Ze kennen hun sterke en zwakke kanten. Doordat ze oog hebben voor dingen die ze goed kunnen en waar ze plezier in hebben, voelen ze zich waardevol. Aandacht is bij dit proces van groot belang. Door het ontvangen van persoonlijke aandacht voelt een kind zich gewaardeerd en begrepen. Begrip en medeleven zijn voorwaarden om jezelf te durven geven, om te praten over dingen die je moeilijk vindt, om hulp te vragen voor iets waar je zelf niet uitkomt. Als het bespreekbaar is waar je mee zit, hoeft je er niet alleen over te tobben.

Als kinderen voldoende zelfvertrouwen hebben, is er vaak ook inzicht in hun eigen mogelijkheden. De verwachtingen die ze van zichzelf hebben zijn realistisch. In de praktijk kan dit zelfvertrouwen groeien doordat kinderen merken dat ze allerlei dingen (aan)kunnen. Als een kind enthousiast is en een positieve instelling heeft, zal het makkelijker een sociale relatie aan kunnen gaan. Dit is weer een stimulans voor het zelfvertrouwen. Sociale weerbaarheid wordt op deze manier steeds verder ontwikkeld en uitgebouwd (Hasselaar & Muynk, 1999).

Belemmerende kindkenmerken

Het hebben van een positief zelfbeeld en zelfvertrouwen kan ook verstoord worden, bijvoorbeeld als kinderen een (spraak)handicap hebben. Veel kinderen hebben in hun leven een periode van onvloeiend spreken. Onvloeiendheid in het spreken is een verstoring van de voortgang en het ritme van het spreken. Dit wordt ook wel ‘haperen’, ‘struikelen over je woorden’, of ‘hakkelen’ genoemd. Vaak is onvloeiend spreken waar te nemen doordat gedeelten van een woord of zin worden herhaald. Wanneer een kind erg onvloeiend spreekt, is hij soms heel lastig te verstaan (Lindenberg-Meijerman, 2007). Stotteren kan een grote belemmering zijn voor het kind om op emotioneel gebied te blijven ontwikkelen (Spoelders & Fermon, 1996). Het kind kan een heel angstige, negatieve of hulpbehoevende houding aan gaan nemen ten opzichte van het probleem. De ontwikkeling van weerbaarheid kan hier sterk door worden beïnvloed. Zeker meisjes, die van nature meer kwetsbaar zijn dan jongens, zullen eerder hun mond houden. Het stotteren vormt voor hen een grote belemmering; ze zijn zich bewust van hun afwijkende spreken. Dit kan het contact maken met anderen beïnvloeden: ze kunnen zich terugtrekken of juist gaan vechten om hun plaats te veroveren. Het is van belang dat ouders en leerkrachten het kind positief stimuleren. De assertiviteit van kinderen die stotteren, kan bevorderd worden door met een rechte houding weg te lopen, iets te leren terugzeggen of leren dat hulp halen geen klikken is. Stotteren kan een belemmering vormen in de ontwikkeling van weerbaarheid, maar met de juiste omgang in de klas door de leerkracht *hoeft* de omgang met andere kinderen niet per se een probleem te zijn (Spoelders & Fermon, 1996). Naast stotteren zijn er meer kindkenmerken die met name invloed hebben op het zelfbeeld en het risico verhogen op het ontstaan van een negatief zelfbeeld. Stotteren is een ‘klasse’ apart als het gaat om weerbaarheid aangezien dit een belemmering geeft in de rechtstreekse communicatie. Andere belemmerende kindkenmerken kunnen ook liggen in de vorm van een stoornis met een negatieve invloed op sociaal gebied zoals autisme of ADHD.

Traumatische ervaring

Als kinderen een traumatische ervaring hebben meegemaakt, kan de ontwikkeling van de weerbaarheid worden verstoord. Voorbeelden van traumatische ervaringen kunnen zijn een scheiding van ouders, het overlijden van een dierbare, misbruik/mishandeling of gepest worden. Sommige kinderen kruipen na het meemaken van zo'n ervaring stil in een hoekje, ze worden heel passief. Anderen worden juist agressief en proberen zichzelf te overschreeuwen (Deley, 2004).

Voorbeeld: De afgelopen jaren is de thuissituatie van Miranda niet optimaal geweest. Na jarenlange ruzies, scheldpartijen en mishandelingen zijn haar ouders nu net een jaar gescheiden. Sindsdien is Miranda heel dwars geworden, ze kan woest worden als ze haar zin niet krijgt. In de klas heeft Miranda geen vriendinnen. Ze wil er wel graag bij horen. Ze gaat vaak op een minder sociale wijze om met haar klasgenoten: ruw en kleinerend. Sommige kinderen bijten van zich af, anderen zijn bang voor haar. Steeds meer kinderen laten haar links liggen. Miranda voelt zich heel ongelukkig in de klas.

In het voorbeeld van Miranda wordt duidelijk dat zij, om haar emoties te overschreeuwen, niet passief maar juist agressief wordt. Dat is geen gezonde weerbaarheid. In de literatuur komt naar voren dat weerbare kinderen op een rustige en duidelijke manier opkomen voor hun eigen belangen met respect voor zichzelf en de ander. Miranda is kleinerend; ze spreekt als een jakhals. Sommige kinderen maken ruzie met haar, anderen zijn passief en angstig. Miranda heeft door haar traumatische ervaring geen gezonde ontwikkeling gehad, ze is nooit gecorrigeerd en heeft verkeerde voorbeelden gekregen. Ze is agressief in plaats van assertief. Traumatische ervaringen kunnen een belemmerende factor zijn in de ontwikkeling in weerbaarheid. Bij gepeste kinderen is vaak te zien dat ze in hun schulp kruipen en passief worden. Door de traumatische ervaring hebben ze een deuk in hun zelfvertrouwen gekregen en daardoor zijn ze niet (meer) sociaal weerbaar (Hasselaar & Muynk, 1999).

1.4.2 Kenmerken op microniveau

Stimulerende thuissituatie

De thuissituatie van kinderen kan een heel stimulerende factor zijn voor de ontwikkeling van weerbaarheid. Het is belangrijk dat ouders hun kinderen de ruimte geven om ontdekkingen te doen en tegelijkertijd zelf als veilige basis op de achtergrond beschikbaar te blijven. Daarnaast is emotionele ondersteuning een belangrijke voorwaarde om een positief zelfbeeld te bevorderen. Hierdoor krijgen kinderen positieve ervaringen en wordt er zelfvertrouwen opgebouwd. Kinderen leren sociaal autonoom te zijn, dat betekent dat ze sterk staan op zichzelf en eigen keuzes durven te maken (Blokland, 2005).

Door als ouders belangstelling te tonen voor wat kinderen meemaken op school en hen thuis complimenten te geven over de goede dingen, krijgen ze het gevoel dat ze gewaardeerd worden. Dit zal uiteindelijk leiden tot zelfacceptatie. Het zelfvertrouwen, sociaal autonoom zijn en zelfacceptatie speelt een grote rol in de ontwikkeling van weerbaarheid bij meisjes. De thuissituatie is op deze manier stimulerend voor de sociaal-emotionele ontwikkeling.

Plaats in de kinderrij

De thuissituatie heeft duidelijk invloed op de ontwikkeling van meisjes om weerbaarheid te ontwikkelen. Naast het uitspreken van waardering en het geven van ruimte en complimenten, speelt ook de plaats in de kinderrij een rol. De relatie met broertjes en zusjes begint al op jonge leeftijd en is meestal de langstduurende van alle relaties die er tussen mensen bestaan. Onderzoeken naar de invloed die broertjes en zusjes op elkaars ontwikkeling uitoefenen laten zien dat die invloed groot kan zijn, soms zelfs groter dan die van de ouders (Verhulst, 2005). Kinderen die als oudste opgroeien in een gezin, hebben veel verantwoordelijkheid voor hun broertjes en zusjes. Een tweede kind kan gedomineerd worden door een ouder broertje of zusje. Dit kan verschillen in gedrag verklaren tussen

kinderen in hetzelfde gezin. Oudere kinderen gedragen zich meestal dominant en bezig ten opzichte van jongere broertjes of zusjes. Hierdoor leren oudere kinderen al jong een leidersrol vervullen en wordt hun gevoel van sociale competentie versterkt (Hooijmaaijers & e.a., 2009). Daarnaast leren jongere kinderen al snel om voor zichzelf op te komen. Dit kan hun ontwikkeling in weerbaarheid stimuleren. De plaats in de kinderrij kan dus zowel een stimulerende als een belemmerende factor zijn. Het ligt er aan hoe ouders met hun kinderen omgaan, welke regels ze stellen, of ze meerdere kinderen krijgen enzovoort.

Belemmerende thuissituatie

Binnen de thuissituatie kunnen ouders een positieve stimulans zijn voor hun kinderen, maar ze kunnen hun kind ook teveel beschermen. Als ouders hun kinderen te weinig ruimte geven om zichzelf te ontdekken, continue proberen te beschermen en voor hun kinderen op te komen, zodat zij dat zelf niet hoeven te doen, is er de kans dat zij angstig worden voor 'nieuwe' dingen. Kinderen krijgen het idee dat hun ouders alles op kunnen en zullen lossen. Daardoor geef je hen niet de kans om hun natuurlijke weerbaarheid te ontwikkelen. Ze leren niet voor zichzelf op te komen, omdat ouders dat steeds voor hen doen. Grenzen stellen hebben ze niet geleerd, waardoor ze later in de problemen kunnen komen. Als ouders overbeschermend zijn, kan dit een zeer belemmerende factor zijn in het ontwikkelen van sociale autonomie en weerbaarheid (Verhulst, 2005).

Kindermishandeling

Naast overbescherming kunnen zich thuis ook een heel aantal onveilige situaties voordoen. In dat geval zal de thuissituatie niet voldoen als een veilige plek waar kinderen kunnen leren om sociaal weerbaar te worden. In het geval van huiselijk geweld is zo'n onveilige situatie aan de orde. Onder huiselijk geweld verstaat men alle geweld dat in huiselijke kring plaatsvindt. Dus geweld tussen ouders onderling, van ouders naar kinderen, van kinderen naar ouders, van kinderen onderling, maar ook geweld door huisgenoten, of ze nu wel of geen familie van elkaar zijn. Daarbij dient onderscheid te worden gemaakt in verbaal, fysiek en seksueel geweld (Timmerman, 2005).'

De gevolgen van mishandeling zijn voor kinderen heel groot. Een kind kan zich uit de realiteit terugtrekken door in een fantasiewereld te gaan leven. Vaak gaat het zichzelf beschuldigen en kijkt het negatief naar zichzelf.

Zelfvertrouwen en zelfrespect zijn ver te zoeken. Dat is te lezen in het voorbeeld hiernaast: Het kind vindt zichzelf waardeloos en nergens toe in staat. In emotioneel opzicht is het belangrijk dat kinderen hun ouders kunnen vertrouwen. Daardoor kunnen zij vanuit een veilige basis de maatschappij in en nieuwe ervaringen opdoen in de wetenschap dat zij kunnen terugvallen op hun ouders. Dit vertrouwen is niet

vanzelfsprekend als er sprake is van mishandeling. Door de onduidelijkheid en dreiging in huis durft het kind minder te ondernemen, waardoor het minder nieuwe (positieve) ervaringen opdoet. Het heeft grote gevolgen voor de ontwikkeling van vertrouwen van kinderen. Thuis kunnen de kinderen zichzelf niet zijn, ze durven niet tegen hun ouders in te gaan. Buitenshuis is dit te zien in de ontwikkeling van hun weerbaarheid. Als je thuis voor jezelf opkomt en grenzen aangeeft, krijg je een dreun of word je uitgelachen. Telkens weer gaan ouders over de grenzen van hun kinderen heen, waardoor deze niet meer geloven in het nut ervan (Timmerman, 2005). Meisjes die slachtoffer zijn geworden van huiselijk geweld, blijken een verhoogde kans te hebben om later slachtoffer te worden in intieme relaties: ze hebben nooit geleerd hun grenzen aan te geven. Dit is dus een zeer belemmerende factor in de ontwikkeling van weerbaarheid bij meisjes.

"Ik ben lucht
voor mijn vader
in een hoekje getrapt
en vergeten

Ik ben niks
Ik ben niemand
en nergens toe in staat
dan te janken in mijn
slaap.

Warmte ken ik niet
want ik ben de lucht
die ik adem niet waard."
(Timmerman, 2005)

1.4.3 Kenmerken op mesoniveau

Pedagogisch klimaat

In een basisschoolklas zijn automatisch veel sociale processen aan de gang. Sociale relaties ontstaan, er is sprake van sociale druk onderling, pestproblematiek komt in praktisch elke klas voor. De leerkracht speelt in deze processen een belangrijke rol als pedagoog door het creëren van een veilig klimaat, geven van positieve feedback en het corrigeren van overtredingen van kinderen op een passende wijze. De leerkracht heeft de verantwoordelijkheid om te zorgen voor duidelijke, realistische en sociaal geaccepteerde regels. Door deze te handhaven wordt een veilig klimaat geschept en kunnen kinderen beter leren en presteren (Slooter, 2010). Naast het bewaken van de regels is voorspelbaar zijn in het eigen gedrag, benoemen van gewenst gedrag van kinderen en het geven van positieve feedback van belang. Kinderen voelen zich geaccepteerd en competent als zij zowel op sociaal als op cognitief vlak positieve feedback ontvangen van de leerkracht. Een veilig klimaat in de klas is een voorwaarde voor sociale weerbaarheid (Hasselaar & Muynk, 1999). Bronfenbrenner geeft in zijn theorie aan dat kinderen zich meer ontplooiën wanneer zij in rijke (leer)omgevingen verkeren en daarbij aangemoedigd worden in interacties met anderen. Daarnaast gelooft hij dat de opvoeder één van de meest belangrijke factoren is voor de kwaliteit van deze interacties (Hooijmaaijers & e.a., 2009). Op de basisschool kan een rijke leeromgeving worden gecreëerd rondom het thema sociale vaardigheden. Door middel van lessen, rollenspellen, visueel en concreet materiaal kunnen de interacties met anderen aangemoedigd worden door de leerkracht. Hierdoor ontplooiën zij zich meer dan wanneer zij met dezelfde aanleg zonder deze interacties zouden opgroeien. Dit bevestigt de hypothese dat aandacht voor sociaal-emotioneel welbevinden van kinderen door leerkrachten op school wel degelijk meerwaarde heeft.

Belemmerende factoren

Een groepsleerkracht binnen de basisschool heeft de verantwoordelijkheid om te zorgen voor duidelijke, realistische en sociaal geaccepteerde regels. Toch kan de orde in de klas regelmatig worden verstoord door gedrag van kinderen (Bongaards & Sas, 2005): Kinderen die zonder toestemming praten met hun buurman of buurvrouw, wippen met de stoel, de klas roepen. Het continue tot de orde roepen, herinneren aan de regels en vermanen is voornamelijk voor de leerkracht een uitputtingsfactor. Wordt er echter niet op ingegaan, dan is de kans groot dat de klas langzamerhand steeds onrustiger wordt en er steeds meer tijd en energie moet worden besteed aan het herstellen van een werkbare orde in de klas. Concentreren in een rumoerige klas is voor kinderen heel lastig, waardoor de resultaten minder kunnen worden. Een klas waar weinig structuur is, en de regels niet consequent worden gehandhaafd, kan een zeer belemmerende factor zijn voor het welbevinden van de kinderen.

Samenwerkend leren

De effectiviteit van het gedrag van de leerkracht als pedagoog is terug te zien in het gedrag van kinderen. In de klas van een goede pedagoog heerst een veilig klimaat, zijn kinderen betrokken, ze voelen zich veilig en op hun gemak. Kinderen gaan ontspannen met elkaar om en ze willen samenwerken om opdrachten uit te voeren (Slooter, 2010). Voor samenwerkend leren hebben kinderen bepaalde sociale vaardigheden nodig zoals actief kunnen luisteren, op je beurt kunnen wachten en je beurt kunnen nemen, het oneens kunnen zijn met een idee in plaats van met een persoon, complimenten uit kunnen delen, assertief zijn op een acceptabele manier. Kort samengevat hebben kinderen een bepaalde weerbaarheid nodig tijdens het samenwerken, maar leren ze ook weerbaar te zijn. Waar kinderen in de grote groep wellicht weinig inbreng (durven te) hebben, kunnen zij in kleinere groepen hun weerbaarheid meer ontwikkelen (Ebbens & Ettehoven, 2005). Binnen een veilig pedagogisch klimaat is het voor leerkrachten van belang ruimte te geven aan kinderen om zichzelf te ontplooiën. Ieder kind is anders en heeft een andere geschiedenis.

Daarom is het nodig differentiatie toe te passen in de lessen zodat ieder kind tot zijn recht komt. Het ontwikkelen van een goede samenwerking tussen kinderen in de klas is niet iets wat vanzelfsprekend goed gaat. Er kan gebruik gemaakt worden van samenwerkingsstructuren die bepaalde sociale vaardigheden stimuleren. Door de aandacht te richten op samenwerkend leren, leren kinderen dat iedereen op zijn eigen manier belangrijk is in het proces. Je hebt elkaar nodig. Ook dat ene stille meisje of die teruggetrokken jongen. De agressieve of welsprekende klasgenoot leert op zijn beurt te wachten en anderen een kans te geven. Dit kan de sociale weerbaarheid voor alle partijen bevorderen (Ebbens & Ettekoven, 2005).

Positieve communicatiestructuur

Tijdens de samenwerking in de klas is communicatieve weerbaarheid een belangrijk punt. Dit wordt ontwikkeld en gestimuleerd bij alle kinderen in de klas. De leerkracht heeft hier een belangrijke voorbeeldfunctie in. Op welke manier communiceert de leerkracht met de kinderen in de klas? Wanneer zijn kinderen weerbaar en komen ze voor zichzelf op en wanneer zijn ze brutaal? In het boekje 'De giraf en de jakhals in ons' staan twee dieren voor twee manieren van reageren (Mol, 2007): 'De jakhals staat voor reageren op een veroordelende, boze, bevelende manier. Als ik in de huid van de jakhals kruip, ben ik resultaatgericht. Ik zie de ander of mezelf niet als een kwetsbaar mens, maar als een middel om mijn doel te bereiken. Ik maak verwijten, ben dwingend en autoritair.' De giraf daarentegen staat voor inlevingsvermogen, vergevingsgezindheid en vriendelijkheid. De giraf is het landdier met het grootste hart en staat daarmee symbool voor communiceren vanuit het hart. Die houdt zich niet bezig met de ellende uit het verleden, maar juist met de toekomst, met oplossingen. In het boek 'De giraf en de jakhals in ons' wordt op een verhalende manier geleerd dat er een keuze is: reageren als jakhals of als giraf. Marshall Rosenberg, de grondlegger van geweldloos communiceren, heeft hierbij een model bedacht dat uit vier elementen bestaat: waarnemen, voelen, behoeften en verzoeken. De vier elementen die bij de jakhals horen zijn: interpreteren/veroordelen, quasi-voelen, strategieën aanzien voor behoeften, eisen. Om duidelijk te maken wat het verschil is in reageren tussen de giraf en de jakhals, is van elk element een voorbeeld gegeven. Daarin komen duidelijk de karaktersverschillen van de giraf en de jakhals naar voren. Deze elementen zijn te vinden in bijlage 6.1.

Het boek 'De giraf en de jakhals in ons' leert dat er op twee verschillende manieren gereageerd kan worden als dingen niet gaan zoals dat gepland is (Mol, 2007). Leerkrachten hebben hier een voorbeeldfunctie in: door zelf als giraf te reageren op tegenslagen of onverwachte dingen, wordt kinderen geleerd ook als een giraf te reageren op anderen. Grenzen stellen en opkomen voor jezelf en anderen, is het meest belangrijke aspect van weerbaarheid. Daarbij moet niet worden vergeten dat leerkrachten de kinderen moeten leren op welke manieren ze dit kunnen doen! Door als giraf te reageren, worden het inlevingsvermogen en het eerlijk uiten van gevoelens, vanuit respect voor de ander, vergroot.

1.5 Belang van sova lessen

In de voorgaande hoofdstukken is er uitgebreid gesproken over de manier waarop meisjes in de leeftijd van 6-8 jaar zich ontwikkelen. Vervolgens zijn de verschillen tussen het gedrag en de ontwikkeling van jongens en meisjes bekeken. Daarnaast is de term 'weerbaarheid' onder de loep genomen en is er gekeken naar de stimulerende en belemmerende factoren wat betreft de ontwikkeling van weerbaarheid. In dit hoofdstuk wordt er ingegaan op het belang van sociaal-emotionele lessen voor meisjes van deze leeftijd.

Een veilig hechten met ouders en exploratie van de omgeving zijn factoren die belangrijk zijn voor kinderen in het eerste jaar van hun leven (Muynck, 2001). Daarna begint het kind zich langzaam te ontwikkelen tot een zelfstandig persoon. Tijdens de basisschoolperiode leert het kind om te gaan met leeftijdsgenoten en met alle belemmeringen die daarbij horen. Om kinderen hierin te begeleiden en te helpen weerbaarheid te ontwikkelen, is het van belang om hier specifieke lessen over te geven (Hasselaar & Muynck, 1999).

Onderwerpen als de eigen lichaamshouding, het leren luisteren naar elkaar, hoe contact maken in zijn werk gaat, op welke manier je reageert als je niet mee mag doen en hoe je je gevoelens laat zien kunnen besproken worden. Binnen het veilige klimaat van de klas worden verschillende sociale vaardigheden geoefend. Alleen informatie geven, is voor veel kinderen niet genoeg. Dit is te zien aan de volgende uitspraak (Kool, 2000): 'Als ik hoor, dan vergeet ik. Als ik zie, dan onthoud ik. Als ik doe, dan begrijp ik.' Kinderen alleen vertellen hoe ze moeten reageren in een bepaalde situatie, daar zijn ze blijkbaar niet mee geholpen. Het is van belang om deze informatie te koppelen aan afbeeldingen en wellicht het uitspelen van voorbeeldsituaties. De klassensetting is hier ideaal voor: kinderen zijn in een sociale situatie, er is een pedagoog die hen begeleidt en er zijn voldoende materialen om niet alleen uitleg te geven maar deze informatie ook te koppelen aan een specifieke les met bijbehorende middelen. De school is een belangrijke factor binnen de ontwikkeling van weerbaarheid bij kinderen.

Hoe verder kinderen komen in de ontwikkeling in hun sociale competentie, des te meer motivatie krijgen ze om sociale relaties aan te gaan. Dit brengt kinderen in een groei-stand, ze komen in een positieve spiraal, die hen weer verder doet groeien en ontwikkelen. De vier aspecten van sociale competentie zijn denken, doen, voelen en willen (Muynck, 2001):

- 1) *Denken* Heeft het kind inzicht in zijn situatie en in de effecten van zijn gedrag?
- 2) *Doen* Beschikt het kind over voldoende sociale vaardigheden? Kan het zijn emoties onder woorden brengen?
- 3) *Voelen* Kan het de eigen gevoelens en die van een ander herkennen? Durft het kind zijn gevoelens te tonen?
- 4) *Willen* Is er de wil om samen te werken, een ruzie op te lossen?

Om het kind te helpen sociale autonomie te bereiken en aan de sociale competentie te 'voldoen', is er sociale ondersteuning nodig vanuit ouders maar ook juist vanuit de leerkracht (Muynck, 2001). Sociale ondersteuning begint met de acceptatie van de leerling, sluit aan bij de behoeften van de leerling en is alert op de signalen die de leerling afgeeft. Sociale ondersteuning kent drie componenten: een affectieve, een informatieve en een gedragsregulerende component (Muynck, 2001):

Affectieve component: De leerkracht geeft aandacht aan de gevoelens die het probleem bij het kind oproept. Door aandacht te geven en je te richten op het kind, richt je je op het kind en geef je haar het gevoel dat ze er toe doet. Dit is een benadering waardoor het kind weer vertrouwen kan krijgen in zichzelf en er durft te zijn.
'Ik zie dat je heel erg je best doet om er iets moois van te maken!'

Informatieve component:	De leerkracht geeft informatie aan het kind over het waarom van het probleem en het waarom van de oplossing zodat het de situatie begrijpt, weet hoe het probleem in elkaar zit en meer inzicht krijgt in dergelijke situaties. <i>‘Als je andere meisjes continue uitlacht, bestaat er grote kans dat ze dit terug doen en je vervolgens zelf ook uitgelachen wordt.’</i>
Gedragregulerende component:	Vertellen hoe het moet is niet voldoende. Zelf oefenen is ook van groot belang. ‘Oefening baart kunst’, geldt ook hier. De tafels oefen je ook met kinderen totdat ze die kunnen dromen. Dat is bij gedrag voor een deel hetzelfde: uitleggen, voordoen en oefenen. Vervolgens er op terugkomen. Hierdoor krijgt het kind aanwijzingen en oefeningen om in de toekomst zich anders te gedragen wanneer het probleem zich voordoet. <i>‘Als je iets niet leuk vindt of niet wilt, laat dit dan duidelijk merken door te zeggen ‘Ik wil dit niet’ of ‘Stop, hou op!’ Dan weet de ander duidelijk dat je het niet prettig vindt wat hij of zij doet.’</i>

Het trainen van weerbaarheid van kinderen op de basisschool is niet iets vrijblijvends. Als leerkracht zijn er verplichte kerndoelen waaraan je aandacht dient te schenken. Kerndoel 24: ‘De leerlingen weten dat zijzelf en andere mensen sociale en affectieve behoeften hebben: a) ze kunnen opkomen voor zichzelf; b) ze kunnen rekening houden met anderen.’ Blijkbaar is de bevordering van gezond en redzaam gedrag iets dat ook door de overheid belangrijk wordt gevonden. Het belang van sociaal lesse op de basisschool is groot. Dit blijkt tevens uit de theorie van onder andere Urie Bronfenbrenner die gelooft dat de opvoeder één van de belangrijkste factoren is voor de kwaliteit van de interacties met kinderen binnen een rijke leeromgeving. De overheid gaat in deze theorie mee door kerndoelen op te stellen voor het basisonderwijs rondom de ontwikkeling van sociale vaardigheden bij kinderen. Er moet op de basisschool aandacht worden geschonken aan het sociaal-emotioneel welbevinden van kinderen. Sociaal lesse kunnen een belangrijke interventie betekenen op het gebied van weerbaarheid. Of dit daadwerkelijk de gewenste positieve resultaten heeft, zal blijken uit het praktijkonderzoek dat volgt.

2 Onderzoeksdesign

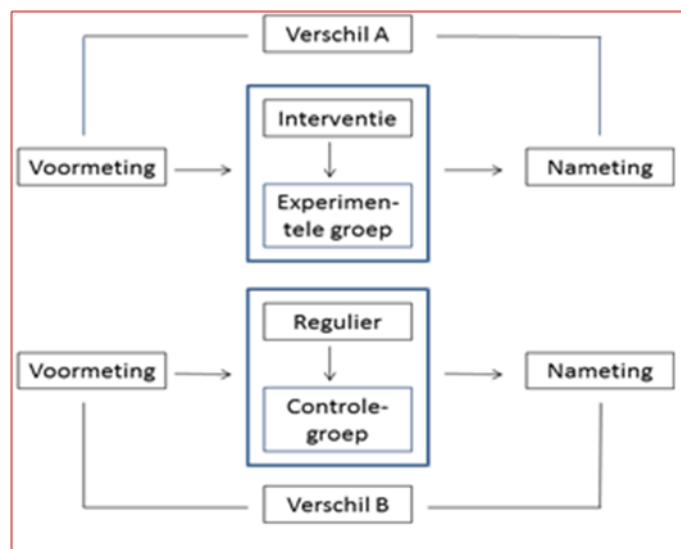
Koppeling theorie en praktijk

In het eerste deel van het onderzoek is veel literatuur naar voren gekomen. De ontwikkeling van meisjes is uitgebreid besproken. Daarnaast zijn meerdere verschillen beschreven tussen het gedrag van jongens en dat van meisjes. De term weerbaarheid is kort neergezet en ook stimulerende en belemmerende factoren staan beschreven. Het literatuuronderzoek is afgesloten met een korte conclusie over het belang van sova lessen. Dit onderzoeksdesign is bedoeld om duidelijkheid te scheppen over het praktijkonderzoek. De verschillende onderwerpen en keuzes zijn uitgedacht en worden in dit hoofdstuk verantwoord. Op deze manier wordt duidelijkheid geschept over het wat en waarom van het praktijkonderzoek over weerbaarheid van meisjes in de leeftijd van 6-8 jaar.

Type onderzoek

Het soort onderzoek dat is gedaan is een experiment. Bij dit experiment wordt een bepaalde interventie uitgetoetst, namelijk sovalessen. Er wordt een vergelijking gemaakt tussen een experimentele groep waarbij de interventie wordt toegepast en een controlegroep die het normale onderwijs volgt.

In de schematische weergave van het praktijkonderzoek is af te lezen op welke manier in dit onderzoek gebruik is gemaakt van de experiment- en controlegroepen. Zowel bij de experimentgroepen als bij de controlegroepen worden in het begin een nulmeting afgenomen. Vervolgens worden er bij de experimentgroepen interventielessen gegeven. Aan het eind van het onderzoek wordt bij alle groepen een nameting gedaan. Deze keuze is gemaakt zodat er meer zicht is op de veranderingen die plaatsvinden als gevolg van de interventielessen. Kinderen kunnen in een half jaar ook zonder interventies sociaal weerbaarder worden. Om deze onzekere factor eruit te halen, is gebruik gemaakt van de zogenoemde controlegroep om het verschil te kunnen meten.



Schematische weergave praktijkonderzoek

Onderzoeksgroep

De groep waarin het onderzoek wordt uitgevoerd, is groep drie van de basisschool. De kinderen in deze groep zijn zes of zeven jaar. Als er kinderen zijn die gedoubleerd hebben, kan het ook zijn dat iemand acht jaar is. Daarom is de leeftijdsgroep waarbinnen dit onderzoek wordt uitgevoerd zes tot acht jaar.

De interventies die binnen het praktijkonderzoek plaatsvinden, worden uitgevoerd op twee scholen. Op twee andere scholen wordt alleen een nulmeting en een nameting uitgevoerd.

Dit is ter controle van de onderzoeksresultaten. Al de scholen zijn Protestants Christelijke basisscholen. Dit is een bewuste keuze geweest: er is namelijk verschil in cultuur en opvoeding van protestantse kinderen of kinderen uit een reformatorisch gezin. Ook openbare basisscholen zijn buiten beschouwing gelaten. De basisscholen zijn qua grootte gemiddelde scholen met zo'n 180 leerlingen. De populatie is gemengd; zowel allochtoon als autochtoon is aan deze school verbonden.

Vragenlijst kinderen

De vragen uit de vragenlijst (bijlage 6.2) zijn voortgekomen uit verschillende sub domeinen van sociaal-emotionele ontwikkeling met betrekking tot weerbaarheid en grenzen stellen. Hieronder worden deze sub domeinen kort toegelicht. Hierbij is gebruik gemaakt van de sociaal-emotionele methode 'Goed gedaan' (Kollenburg, 2008).

Zelfvertrouwen: Voldoende zelfvertrouwen is noodzakelijk om nieuwe stappen te durven zetten om je op sociaal-emotioneel vlak verder te kunnen ontwikkelen. Het is belangrijk voor kinderen dat er veiligheid heerst in de groep. Duidelijk zijn over sociale regels en afspraken is van belang. Het geven van positieve feedback en complimenten draagt hier ook aan bij. In de klas is dit voornamelijk te zien aan of kinderen makkelijk of minder makkelijk beginnen aan nieuwe taken of activiteiten. Daarnaast is er een duidelijk verschil te zien tussen kinderen die indruk willen maken en zich willen bewijzen en anderen die hun onzekerheid en twijfel meer durven te laten zien. Verder reageren kinderen heel divers op niet gelukke taken, de één wordt meteen boos of bang, de ander zoekt kalm naar een oplossing.

Bewust keuzes maken: Je hebt vrijwel altijd keuzemogelijkheden: je mening geven - je mond houden / aan je verdriet zitten denken - afleiding zoeken. Wanneer je je daar van bewust bent, geeft dat kracht en verantwoordelijkheid. Het betrekken van kinderen bij het maken van klassenregels, helpt hen om zich er meer voor in te zetten. In lastige sociale situaties is het belangrijk de groep te wijzen op het feit dat ze ook nu keuzemogelijkheden hebben! Er zijn verschillen in de manier waarop kinderen keuzes maken, de één volgt elk impuls zonder nadenken, een ander denkt eerst na voordat hij iets doet.

Weerbaarheid: Rustig en helder kunnen aangeven wat jij wel of niet wilt en je daarbij niet van de wijs laat brengen. Verschillen zijn te zien tussen kinderen die zich erg snel aangevallen en beledigd voelen en anderen die tegen een grapje kunnen en het soms maar gewoon negeren. Het aangeven van grenzen is voor sommige kinderen lastig, terwijl andere kinderen kunnen en durven te zeggen waar zij van balen. Hier reageren zij verbaal goed op, terwijl anderen kiezen voor agressie om zich te verweren. Tijdens de verwerking van de vragenlijsten is er gebruik gemaakt van algemene antwoorden. Bij elke vraag uit de vragenlijst is er een antwoord die aangeeft dat kinderen al voldoende weerbaar zijn, één die aangeeft dat ze op de goede weg zijn en één die aangeeft dat ze duidelijk nog niet weerbaar zijn. Dit is bij elke vraag toegepast, zodat er een duidelijke lijn ontstaat in de mate van weerbaarheid bij de kinderen. In de grafieken staat dus telkens 'goed', 'op de goede weg' of 'fout'. Het eerste antwoord op de vraag betekent steeds 'goed', de tweede 'op de goede weg' en de derde 'fout'. Bijvoorbeeld:

Als ik iets in de kring mag zeggen:

- Doe ik dat graag
- Vind ik dat spannend, maar doe ik het wel
- Doe ik dat zo min mogelijk

Als ik iets in de kring mag zeggen:

- Goed
- Op de goede weg
- Fout

Vragenlijst leerkrachten

Tijdens het opstellen van de vragenlijst van de leerkrachten is er de bewuste keuze gemaakt om veelal open vragen te stellen. Een reden hiervoor is geweest dat leerkrachten zich bij gesloten vragen wellicht in het nauw gedreven voelen. Dit kan ertoe leiden dat ze sociaal gewenste antwoorden geven, bijvoorbeeld:

Maakt u in de klas voldoende gebruik van de lessen binnen de sociaal-emotionele methode?

- a. Ja
- b. Niet altijd
- c. Soms
- d. Nee

Veel leerkrachten zullen antwoord a of b invullen omdat dit sociaal gewenst is. De onderzoeker krijgt op deze manier geen beter beeld van de schoolcultuur rondom sociaal-emotionele ontwikkeling in de klas. Door open vragen te stellen en de leerkrachten ruimte te geven om hun antwoord uit te leggen, is er meer informatie uit de antwoorden te halen en zijn deze betrouwbaarder. De vragenlijst van de leerkrachten is te lezen in bijlage 6.3.

Betrouwbaarheid

De betrouwbaarheid gaat over de vraag of een interventie bij herhaalde meting dezelfde uitslag geeft. Wordt er goed gemeten? De interventies zijn door twee verschillende onderzoekers gepleegd. Tussen deze twee personen is voor-, tijdens- en na het proces overleg geweest. De interventielessen zijn gezamenlijk uitgedacht en uitgewerkt. Er is bewust gekozen voor een duidelijke structuur in de lessen om zowel voor de kinderen als voor de onderzoekers logica te creëren. Daarnaast zijn de lessen op dezelfde dag en op hetzelfde tijdstip uitgevoerd om de betrouwbaarheid te waarborgen. Tijdens het geven van de interventielessen wordt er door de onderzoeker vaak een persoonlijke teint toegevoegd. Dit gaat meestal onbewust en is lastig te voorkomen. Om hier toch rekening mee te houden, is ervoor gekozen om de onderzoeksgegevens van de twee verschillende onderzoekers uit te wisselen. Dit houdt in dat één onderzoeker de onderzoeksgegevens van alle meisjes uit groep drie krijgt, van zowel de experiment- als de controlegroepen. De ander krijgt de onderzoeksgegevens van alle jongens uit groep drie. De helft van de kinderen heeft de onderzoeker zelf les gegeven, de andere helft niet. Zo wordt de persoonlijke toevoeging geneutraliseerd en is het onderzoek meer betrouwbaar.

Validiteit

Met het oog op de validiteit is de algemene vraag bij de vragen van het instrument: wat is het doel en zijn dit de juiste vragen om daarachter te komen? Wordt het goede gemeten? De vragenlijst voor de kinderen is opgesteld en opgedeeld in drie categorieën. Van tevoren is bewust over de hoofdvraag nagedacht en om deze naderhand te kunnen beantwoorden zijn vijf vragen bedacht. Het zijn praktijkgerichte vragen waar duidelijk vooruitgang in geboekt kan worden. Dit met het oog op de woorden 'aantoonbaar verschil' in de hoofdvraag. Het goede wordt gemeten omdat er met de uitkomst van de vragen antwoord te geven is op de gestelde hoofdvraag.

Nulmeting

Tijdens de nulmeting van zowel de experiment- als de controlegroep is er gebruik gemaakt van het digibord. Via dit medium kunnen de kinderen de vragenlijst uitvergroot zien. De onderzoeker heeft elke vraag voor gelezen met de bijbehorende antwoorden. Dit is een bewuste keuze geweest omdat kinderen uit groep drie vaak nog niet zo taalvaardig zijn. Zeker de lange zinnen zijn soms lastig in één keer te begrijpen. Bij beide groepen is de nulmeting uitgevoerd aan het begin van de middag. De kinderen zijn dan fris; ze hebben net gegeten en zijn goed wakker. Daarom de keuze om de vragenlijst aan het begin van de middag in te laten vullen.

Om de analyse van de onderzoeksgegevens makkelijker te maken, is de keuze gemaakt door de onderzoekers om het aantal kinderen die de vragenlijst invult, gelijk te houden. In de experimentgroep zitten bij elkaar 17 meisjes. De controlegroep telt 28 meisjes. Tijdens de nulmeting bij de controlegroep zijn om en om de vragenlijsten uitgedeeld. Het ene meisje kreeg wel een vragenlijst, het andere meisje niet. Het is dus steekproefsgewijs gegaan. De keuze van het gelijk houden van de aantallen is voornamelijk gemaakt om de verwerking van de onderzoeksgegevens logisch en overzichtelijk te houden.

Interventielessen

Voor het onderzoek zijn er zes interventielessen ontworpen door de onderzoekers. Zij hebben de verschillende, bestaande methodes voor sociaal-emotionele vorming gescreend op de onderwerpen zelfvertrouwen, eigen keuzes maken en weerbaarheid. Het zijn specifieke gerichte sovalessen die van tevoren zijn uitgedacht en uitgewerkt. Deze lessen zijn te vinden in bijlage 6.4. Bij het ontwerpen van de lessen is gelet op de verschillen tussen meisjes en jongens zoals deze beschreven staat in deelvraag twee. Daaruit blijkt dat meisjes meer communicatief zijn ingesteld, terwijl jongens meer behoefte hebben aan lichamelijke activiteiten. Met dit in het achterhoofd is in elke sovaless een stukje activiteit voor de jongens opgenomen.

Naast de inhoud van de lessen is er ook nagedacht over de tijd waarin de lessen worden gegeven. Bewust is gekozen om de lessen allemaal op dinsdagmiddag te geven, in beide experimentgroepen op hetzelfde tijdstip. De eerste les vindt plaats op de dinsdag na de voorjaarsvakantie. De laatste vindt plaats op de dinsdag voor Pasen. Op deze manier zijn er geen feestdagen waardoor de structuur van het lesgeven wordt onderbroken. Daarnaast krijgen de kinderen elke week op dinsdag de sovaless waardoor ze wennen aan dit ritme. Het is geen onregelmatig iets, maar een gestructureerde en uitgedachte lessenserie. Tijdens de sovalessen wordt er aangesloten bij de theorie over de sociale ondersteuning zoals deze beschreven staat in deelvraag vijf. In de lessen wordt voornamelijk ingezoomd op de informatieve- en de gedragsregulerende component (Muynck, 2001): In het begin van de les vindt er informatieoverdracht plaats. In de tweede deel zijn de kinderen actief bezig met het inoefenen van de nieuwe stof. 'Oefening baart kunst', geldt ook hier. De kinderen krijgen aanwijzingen en oefeningen om in de toekomst zich anders te gedragen wanneer het probleem zich voordoet.

Nameting

De condities waar tijdens de nulmeting rekening mee is gehouden, zijn ook tijdens de nameting van belang geweest. Het digibord, het voorlezen van de vragen en antwoorden. De nameting is opnieuw uitgevoerd aan het begin van de middag. De kinderen zijn dan fris, goed wakker en uitgerust. De nameting is bij de verschillende scholen binnen dezelfde week uitgevoerd. Dit zodat de betrouwbaarheid gewaarborgd wordt.

3. Onderzoeksverloop

Interventielessen

Zoals beschreven in het onderzoeksverloop zijn de interventielessen steeds op hetzelfde tijdstip gegeven. De kinderen ervaren een structuur: elke dinsdagmiddag hebben we les over 'omgaan met jezelf en de ander'. Deze naam heb ik gegeven aan de sova les omdat dit voor kinderen uit groep drie goed te begrijpen is.

Van tevoren is er goed uitgezocht welke les we wanneer wilden geven. Er zit een duidelijke opbouw in de lessen. De eerste les gaat over zelfvertrouwen. Wat opvalt is dat de meeste kinderen veel dingen op kunnen noemen waar ze goed in zijn. 'Voetballen, zingen, anderen helpen.' Als er dingen aan bod komen waar ze minder goed in zijn, moet er goed worden nagedacht. Op een gegeven moment steekt een meisje haar vinger op met de mededeling dat ze nog niet zo goed is in veters strikken, maar dat ze dat wel graag wil leren. De opdrachten en werkbladen die bij deze les horen, worden goed uitgevoerd. Kinderen zijn serieus bezig en denken na over hun kwaliteiten en over dingen waar ze nog van willen leren. Als laatst zijn we in deze les bezig met het geven van complimenten: het zonnetje van de week. De kinderen moeten echt op weg worden geholpen: wat is een compliment? Waarover kun je complimenten geven? Uiteindelijk komen er interessante dingen uit zoals: 'Robin redt me altijd op het schoolplein als anderen me pesten, Robin is mijn beste vriend, Robin is lief.' Je ziet Robin groeien, het doet hem goed dat anderen zo lovend over hem spreken. Dit zonnetje van de week houden we erin: iedere week komt er een ander kind aan de beurt.

De tweede interventieles is gericht op het maken van bewuste keuzes en weerbaarheid. In deze groep kwam uit de vragenlijst dat veel kinderen het lastig vinden om eerlijk hun grenzen aan te geven. Daarom vind ik het van belang dat de kinderen dit oefenen binnen deze sociaal-emotionele lessen. Tijdens deze les ben ik met de groep het prentenboek 'Nee! Een boek over nee en ja zeggen' doorgelopen. De les vond plaats in kringopstelling, dit omdat de kinderen zich dan meer met elkaar verbonden voelen dan als ze alleen achter hun eigen tafel zitten. Er werd goed gereageerd op het prentenboek. Ik heb sterk ingezoomd op het recht van nee zeggen. Je mag altijd en overal aangeven als je iets niet wilt, iets niet leuk vindt. Natuurlijk is het leuk om soms ook ja te zeggen en iets te spelen of te doen wat je iets minder leuk vindt. We hebben geoefend met boos, verlegen en bang nee zeggen. Dit was voor sommige kinderen heel goed. Hoe zeg ik nu eigenlijk nee en op welke manier zeg ik dat netjes tegen een ander? Ik merk dat er door deze les ook meer begrip is gekomen als iemand anders nee zegt. Sommige kinderen komen naar me toe: 'R. wil niet met me spelen, dat zei hij. Maar dat mag hij ook zeggen, dus nu kies ik iets anders.' Dat komen ze zo tussendoor even melden... Leuk om te zien hoe snel kinderen dit oppakken. Later heb ik hier even op teruggegrepen in de klas en een compliment gegeven aan R. dat hij zo eerlijk was geweest. Maar ook een compliment aan M. omdat ze hier zo goed op heeft gereageerd.

De derde interventieles ben ik begonnen met het voorlezen van het verhaal van Kos, Tim en Noor. Daarin kwamen de drie verschillende reacties op een situatie naar voren: boos worden, stil wegkruipen en slim aanpakken. We hebben uitgebreid over de verschillende reacties gesproken en actuele voorbeelden uit de praktijk erbij gehaald. Het onderwerp sprak iedereen erg aan, we hebben er dan ook best een tijd bij stil gestaan. Vervolgens hebben we het nog kort gehad over een actieve luisterhouding: elkaar aankijken, vragen stellen, tussendoor knikken. Dat hebben we geoefend d.m.v. een binnen- en buitenkring. Dit vonden ze allemaal nog erg lastig. Iets bedenken om over te praten met de ander maar ook het vragen stellen was misschien nog net iets te hoog gegrepen. Wellicht kom ik daar de volgende les nog eens op terug om te kijken of het is blijven hangen. Voor dit moment hangt de 'Zo-doen-we-het' kaart op het bord om de kinderen te herinneren aan de verschillende manieren van reageren. Steeds met een onenigheid in de

klas refereer ik daaraan. Door die structuur zelf aan te geven, merk ik dat kinderen er ook steeds sneller op terug komen. Het slijt er als het ware langzaam in.

De vierde interventieles begon met het voorlezen van een verhaal over voordringen in de winkel. Eén persoon werd boos, de ander kroop stil weg en één iemand vertelde op een rustige, duidelijke manier zijn mening over de situatie. Hier is over gepraat met de kinderen. Er kwamen reacties als: 'Slim aanpakken werkt echt het best, dit weekend wilden twee jongens met mij spelen maar ik wilde dat niet. Toen heb ik het rustig gezegd en we kregen niet eens ruzie!' Vervolgens hebben we het verhaal uitgespeeld. Dit was heel leuk. De jongens, maar ook de meisjes, genoten zichtbaar van het in de praktijk brengen van de geleerde informatie. Daarna is het 'zo-doen-we-dat-doosje' geïntroduceerd. Daar heb ik een situatie uit voorgelezen, met de hele klas hebben we bedacht wat we zouden kunnen doen in die situatie. Daarna zijn nog twee van de voorgelezen situaties uitgespeeld. Zo zijn alle kinderen in deze les aan bod gekomen in het toneelspel. Vervolgens hebben we nog twintig minuten met elkaar buiten gespeeld. Iedere keer als nu iets gebeurd op het schoolplein grijp ik terug op de drie reacties: boos worden, stil wegkruipen of slim aanpakken. De kinderen beginnen er al logica in te zien en komen zelf al met de oplossing. Zo zie je dat het steeds meer vanzelfsprekend wordt om iets 'slim aan te pakken'.

De vijfde interventieles had het thema 'Grapje, pesten, plagen'. In deze les zijn veel praktijkvoorbeelden uit de kinderen zelf gekomen. Gebeurtenissen op het schoolplein, in de klas, thuis en op straat. Met elkaar als klas hebben we gesproken over de gebeurtenis maar nog meer over de mogelijke oplossingen? Wat kan je doen als iemand je uitscheldt? Hoe reageer je? 'Naar je moeder/juf gaan' is een veelgehoorde reactie. Vervolgens zijn we nog een stapje verder gegaan: 'Hoe kun je het zelf oplossen, zonder je moeder of de juf erbij te halen?' Kinderen leren stapje voor stapje dat ze zelf de belangrijkste persoon zijn in de hele situatie. Je kunt zelf iets veranderen!

Het verschil tussen een grapje, grappig plagen en gemeen pesten is nog duidelijker geworden door de praktijkvoorbeelden met gebruik van de rode/oranje/groene kaart. De kinderen waren actief keuzes aan het maken en hun mening aan het vormen. De les werd niet saai omdat elk kind bewust bezig was met de gestelde vraag. Eigenlijk was iedereen tegelijk 'aan het woord'; een leuke werkvorm. Vervolgens hebben we tekeningen gemaakt met aan één kant een pestsituatie, aan de andere kant een grappige. Je merkt dat kinderen voorbeelden bedenken uit hun eigen (thuis)situatie, waardoor je de kinderen beter leert kennen. Anderen vonden het lastig om iets te bedenken. Niet voor iedereen is deze werkvorm geschikt: de één is creatief en kan zijn ei kwijt in een tekening, voor de ander is vertellen of schrijven veel beter. De volgende keer zou dat een aandachtspunt zijn: ieder kind mag zelf kiezen op welke manier hij zijn boodschap vertaalt.

Het zonnetje van de week, vanuit les één, is nog steeds een hot item in de klas. Je merkt dat kinderen groeien van de complimenten die ze krijgen van de anderen. Dit is echt een aanrader om in de tweede helft van het schooljaar in te voeren!

Uitkomst vragenlijst leerkrachten

Op basisschool 'De Ark' in Bergambacht wordt door de leerkrachten van groep drie en vier aangegeven dat de sociaal-emotionele methode die gebruikt wordt niet aansluit bij de onderwijsbehoeften van de kinderen. Ze zijn dan ook snel geneigd om de lessen over te slaan waardoor ze de vastgestelde hoeveelheid niet behalen. Er wordt aangegeven dat de methode wel gebruik maakt van goede thema's, maar dat ze een doorgaande lijn missen. Niet alles past bij de leeftijd van de kinderen.

Daarnaast wordt door de leerkrachten wel duidelijk gezegd dat ze het belang van sociaal-emotionele lessen binnen het basisonderwijs zeker inzien. Het begeleiden van de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen is noodzakelijk maar dat wordt eerder gedaan door wekelijks de tijd te nemen om actuele onderwerpen met de kinderen te bespreken. Leerkrachten

benoemen dat ze de kinderen vaak attent maken op dingen besproken zijn. Soms komen de kinderen met opmerkingen waarbij ze aangeven dat ze hebben gehandeld volgens de afspreken van de klas. Dat houdt in dat ze eerst 'Stop, hou op!' zeggen alvorens naar de pleinwacht en/of groepsleerkracht te komen.

Op basisschool 'de Ichthus' in Schoonhoven wordt hetzelfde gezegd als in Bergambacht: de methode voor sociaal-emotionele ontwikkeling is aan vervanging toe. De lessen zijn al zo vaak gebruikt, het wordt saai. Daarnaast voldoen ze niet meer aan de eisen en aan de belevingswereld van de kinderen. De reden dat er toch sofa lessen worden gegeven is dat ze het doel hebben dat kinderen op een goede, gezellige manier met elkaar om kunnen gaan en zelf goed in hun vel gaan zitten. Vaak ontstaan deze lessen spontaan door actuele gebeurtenissen, zoals bij de leerkrachten van 'De Ark' ook al naar voren kwam. In Schoonhoven wordt wel een duidelijke kanttekening geplaatst bij het geven van deze lessen. Zij merken namelijk op dat kinderen erg gauw vergeten wat ze geleerd hebben. Er moet telkens weer een extern persoon zijn die hen stuurt en wijst op het alreeds geleerde.

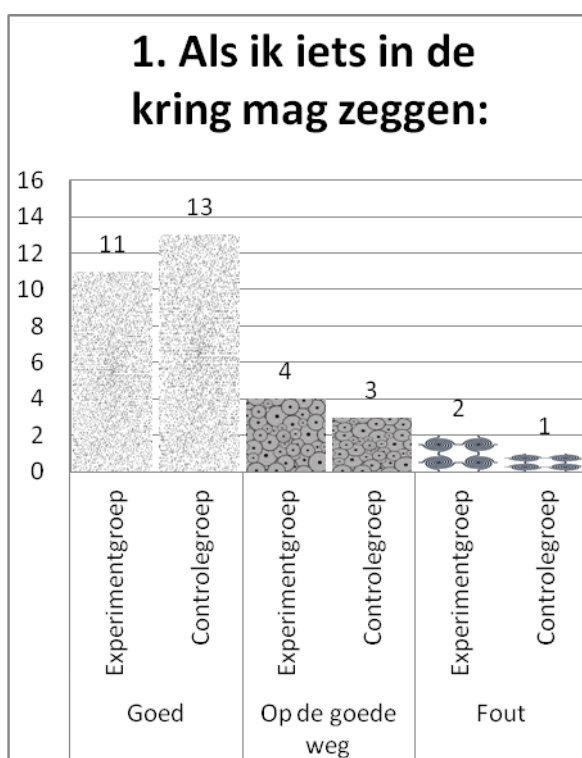
Kortom, bij beide basisscholen komt naar voren dat een methode voor sociaal-emotionele ontwikkeling wellicht beter één kan zijn met verschillende, aansluitende thema's. Leerkrachten kunnen dan zelf kiezen welk thema op dat moment in de groep belangrijk is om te bespreken. De lessen moeten uitdagend zijn en actief, passend bij de leeftijd van de kinderen. Daarnaast moet het aanspreken zodat kinderen zich herkennen en het geleerde minder snel vergeten. Wellicht kan hier weer een koppeling worden gemaakt naar de theorie over sociale ondersteuning (Muynck, 2001): De gedragsregulerende component is van groot belang. Vertellen hoe het moet is niet voldoende, zelf oefenen is zeker zo belangrijk. Uitleggen, voordoen, oefenen en er op terugkomen. Hierdoor krijgen kinderen aanwijzingen en oefeningen om in de toekomst zich anders te gedragen wanneer het probleem zich voordoet.

4. Analyse onderzoeksgegevens

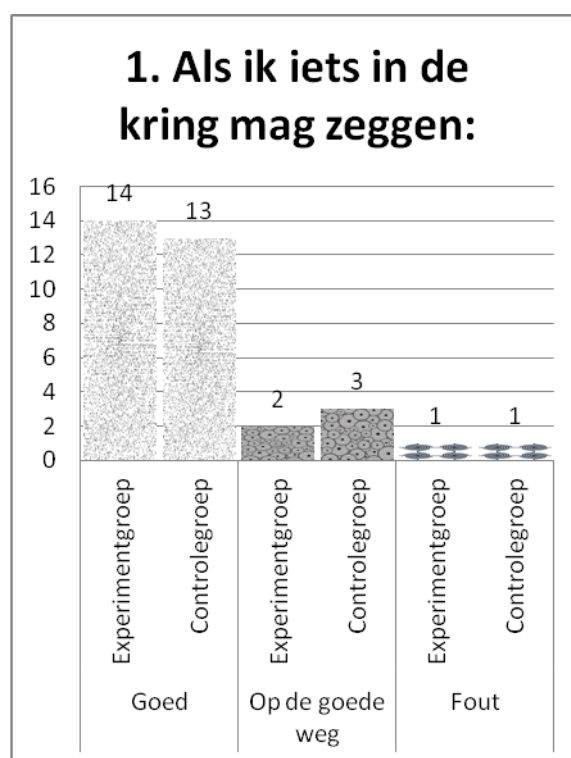
Uitkomst nulmeting & nameting: controlegroep t.o.v. experimentgroep

Onderstaand is per vraag een grafiek te zien met daarin de uitkomsten van de controle- en de experimentgroep. Deze grafiek geeft de antwoorden van de kinderen aan op elk antwoord uit de vragenlijst. Zoals al eerder beschreven zijn de antwoorden omgezet in drie verschillende scores 'goed', 'op de goede weg' en 'fout'. Daardoor is in één oogopzicht te zien welk van de twee groepen het hoogst scoort op welke vraag. Aan het eind van dit hoofdstuk zijn de gemiddeldes van de twee groepen berekend. Dit heeft als voordeel dat duidelijk wordt op welk niveau de twee verschillende groepen nu zitten. Bij de nameting worden de gemiddeldes nogmaals berekend. Vervolgens kan de procentuele groei worden berekend.

4.1. Zelfvertrouwen



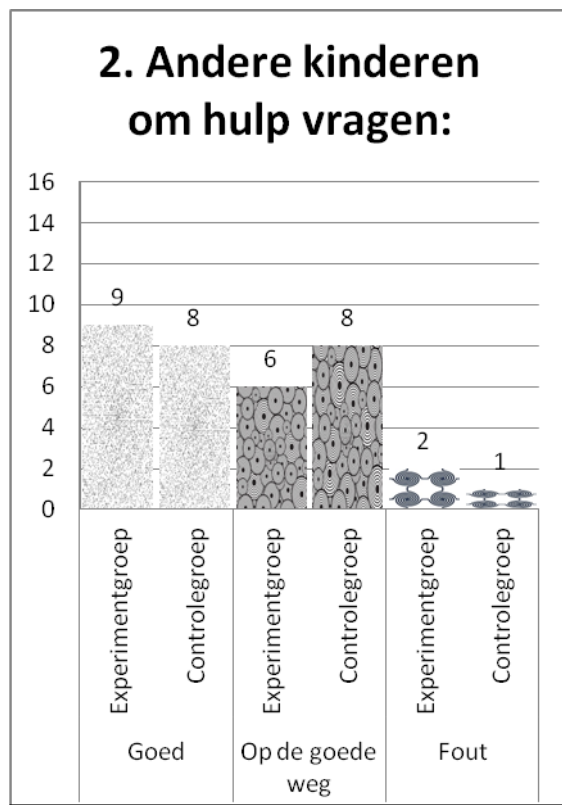
Nulmeting



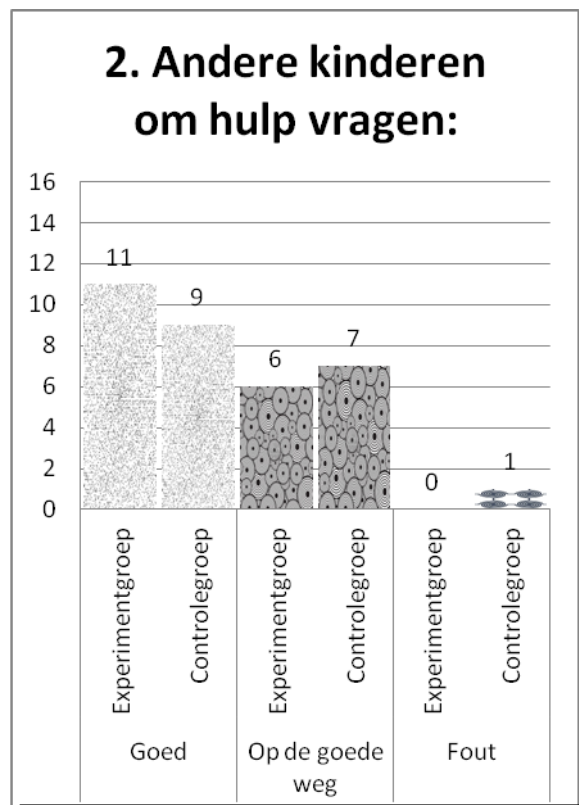
Nameting

Deze eerste vraag valt onder het domein zelfvertrouwen. Uit de bovenstaande grafiek wordt duidelijk dat tijdens de nulmeting 64,7% van de kinderen uit de experimentgroep al op topniveau zit. Dit betekent dat er nog maar 35,3% groei te behalen valt. Daarvan kan 23,5% van de kinderen nog voor een deel groeien door van 'op de goede weg' naar 'goed' te komen. 11,8% van de kinderen kan nog de maximale groei behalen door van 'fout' naar 'goed' te stijgen.

Uit de grafiek van de nameting wordt duidelijk dat 5,9% van de kinderen van de experimentgroep de maximale groei heeft behaald door van 'fout' naar 'goed' te stijgen. 11,8% van de kinderen is voor een deel gegroeid. Zij zijn van 'op de goede weg' naar 'goed' gekomen. Bij elkaar heeft 17,7% van de experimentgroep een hogere score bereikt dan bij de nulmeting. De groei voor de controlegroep is 0%. Alle kinderen zijn op hetzelfde niveau gebleven.



Nulmeting

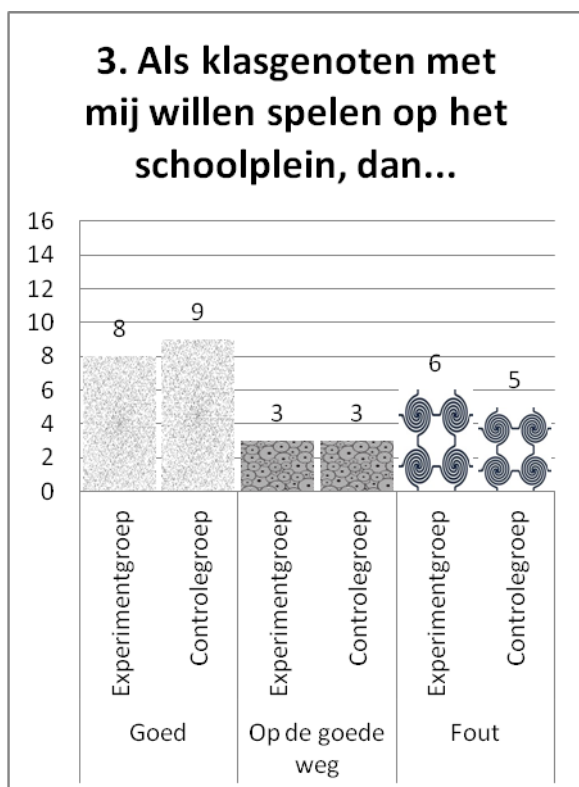


Nameting

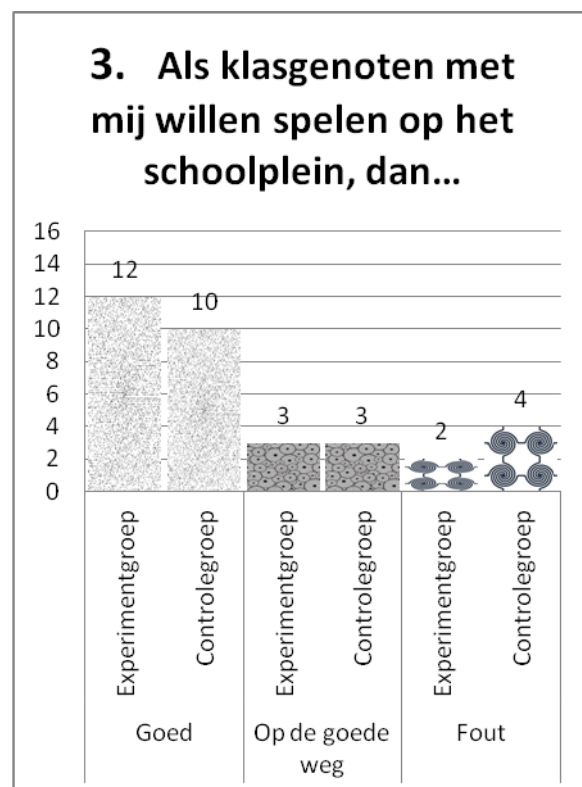
Ook de tweede vraag van de vragenlijst valt onder het domein zelfvertrouwen. Uit de bovenstaande grafiek wordt duidelijk dat 52,9% van de kinderen uit de experimentgroep al op topniveau zit. Dit betekent dat er nog 47,1% groei te behalen valt. Daarvan kan 35,3% van de kinderen nog voor een deel groeien door van 'op de goede weg' naar 'goed' te komen. 11,8% van de kinderen kan nog de maximale groei behalen door van 'fout' naar 'goed' te stijgen. Wat verder opvalt is dat de kinderen uit de experimentgroep en de kinderen uit de controlegroep behoorlijk op één lijn zitten met de antwoorden. Het gemiddelde van de twee groepen van de antwoorden bij deze vraag is precies gelijk.

De eerste en de tweede vraag van de vragenlijst vallen onder het domein zelfvertrouwen. Uit de bovenstaande grafiek wordt duidelijk dat de maximale groei van 11,8% is bereikt. Bij de nulmeting gaven twee kinderen het 'foute antwoord', tijdens de nameting geen van de kinderen. De rest van de kinderen is op hetzelfde niveau gebleven. In totaal is de groei van de experimentgroep 11,8%. Bij de controlegroep is er een groei van 5,9% te zien. Eén kind heeft de groei gemaakt van 'op de goede weg' naar 'goed'. Bij de nulmeting was het gemiddelde van de twee groepen precies gelijk. Bij de nameting heeft de experimentgroep een gemiddelde van 2,65 en de controlegroep scoort 2,57. Een klein verschil is te zien.

4.2. Bewust keuzes maken



Nulmeting



Nameting

De derde vraag van de vragenlijst valt onder het domein bewust keuzes maken. Uit de bovenstaande grafiek wordt duidelijk dat 47,1% van de kinderen uit de experimentgroep al op topniveau zit. Dit betekent dat er nog 52,9% groei te behalen valt. Daarvan kan 17,6% van de kinderen nog voor een deel groeien door van 'op de goede weg' naar 'goed' te komen. 35,3% van de kinderen kan nog de maximale groei behalen door van 'fout' naar 'goed' te stijgen. Het valt op dat de kinderen uit de experimentgroep, op het domein bewust keuzes maken, minder goed scoren dan op het domein zelfvertrouwen. Hier valt dus zeker winst op te behalen. Waar bij de vorige vragen maar 11,8% maximale groei behaald kon worden, daar is het nu 35,3%.

De derde vraag van de vragenlijst valt onder het domein bewust keuzes maken. Uit de bovenstaande grafiek wordt duidelijk dat 23,5% van de kinderen van de experimentgroep de maximale groei heeft bereikt door van 'fout' naar 'goed' te stijgen. De controlegroep heeft 5,9% van de maximale groei bereikt. Eén kind is van 'fout' naar 'goed' gestegen. Tijdens de nulmeting werd al duidelijk dat de kinderen van experimentgroep veel te leren hadden op het gebied van bewuste keuzes maken. Tijdens de lessen heeft hier dan ook de nadruk op gelegen. De groei van 23,5% geeft zeker het nut van de sociaal-emotionale lessen aan.

4.3. Weerbaarheid



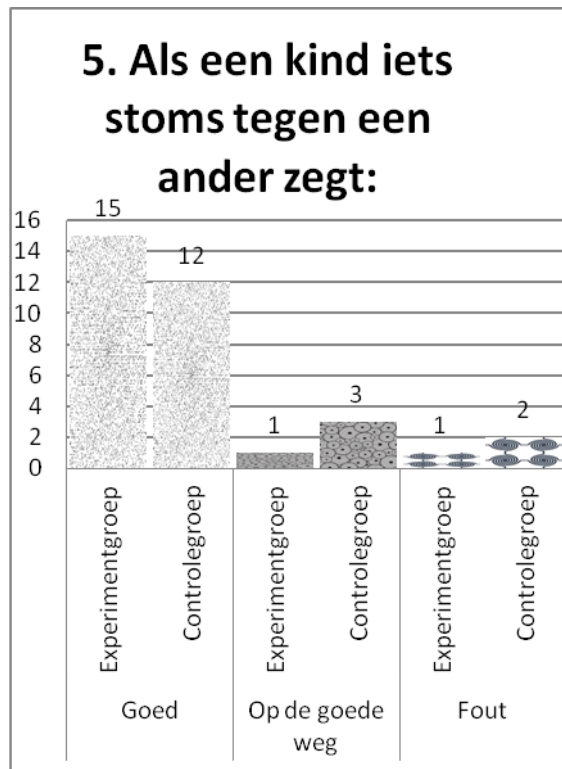
Nulmeting



Nameting

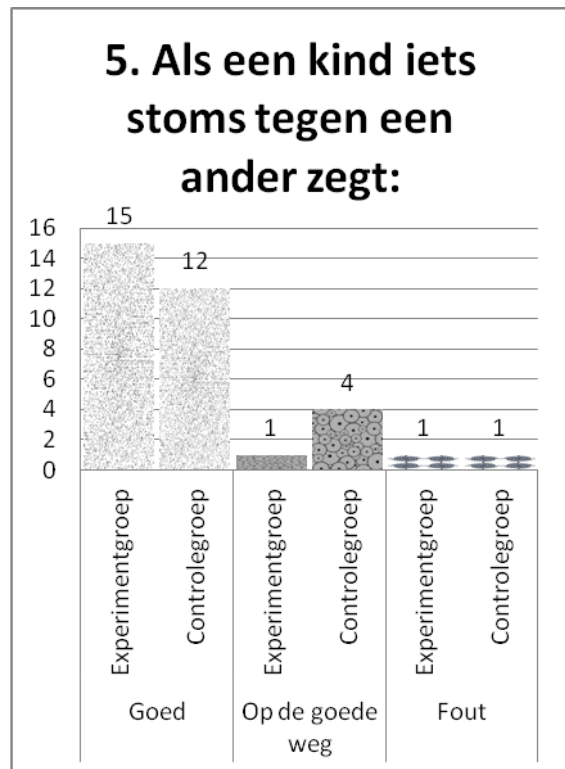
De vierde vraag van de vragenlijst valt onder het domein weerbaarheid. Uit de bovenstaande grafiek wordt duidelijk dat 29,4% van de kinderen uit de experimentgroep al op topniveau zit. Dit betekent dat er nog 70,6% groei te behalen valt. Daarvan kan 47,1% van de kinderen nog voor een deel groeien door van 'op de goede weg' naar 'goed' te komen. 23,5% van de kinderen kan nog de maximale groei behalen door van 'fout' naar 'goed' te stijgen. Opvallend is dat bij de vorige drie vragen steeds de helft van de experimentgroep al op topniveau zat. Bij deze vierde vraag, binnen het domein weerbaarheid, heeft iets minder dan 1/3 van de kinderen dit niveau bereikt. Er is duidelijk veel groei te behalen op dit gebied.

De vierde vraag van de vragenlijst valt onder het domein weerbaarheid. Uit de bovenstaande grafiek is af te lezen dat 11,8% van de kinderen uit de experimentgroep maximale groei hebben behaald op dit gebied. 11,8% van de kinderen hebben gedeeltelijke groei behaald. Bij elkaar is dit een groei van 23,5% van kinderen uit de experimentgroep terwijl er 70,6% te behalen viel. De controlegroep is gegroeid van 29,4% naar 35,3% van de kinderen die op topniveau zitten. Dat is een groei van 5,9%.



Nulmeting

De vijfde vraag van de vragenlijst valt tevens onder het domein weerbaarheid. Uit de bovenstaande grafiek wordt duidelijk dat 88,2% van de kinderen uit de experimentgroep al op topniveau zit. Dit betekent dat er nog 11,8% groei te behalen valt. Daarvan kan 5,9% van de kinderen nog voor een deel groeien door van 'op de goede weg' naar 'goed' te komen. 5,9% van de kinderen kan nog de maximale groei behalen door van 'fout' naar 'goed' te stijgen. Deze score is, zeker ten opzichte van vraag vier, erg onverwacht. Bijna alle kinderen uit de experimentgroep hebben het topniveau al bereikt. Er is nog maar 11,8% groei te behalen onder deze kinderen. Blijkbaar is er een duidelijk verschil tussen opkomen voor jezelf en opkomen voor de ander. Dit is namelijk het verschil tussen vraag vier en vraag vijf. Er is duidelijk te zien dat de kinderen voor elkaar opkomen.



Nameting

De vijfde vraag van de vragenlijst valt tevens onder het domein weerbaarheid. Uit de nulmeting werd duidelijk dat 88,2% van de kinderen uit de experimentgroep al op topniveau zit. Dit betekent dat er nog 11,8% groei te behalen viel. Van deze groei is helaas 0% bereikt. De kinderen zijn gelijk gebleven in hun scores. De controlegroep heeft een groei van 5,9% behaald. Eén kind is van 'fout' naar 'op de goede weg' gekomen.

Conclusie

Om een duidelijk beeld te krijgen van de verschillen tussen deze twee groepen, zijn de gemiddeldes van de experiment- en de controlegroep berekend zowel van de nulmeting als van de nameting. Zo kan worden bekeken of er een significant verschil bestaat tussen de twee groepen.

Gemiddelde nulmeting

Gemiddelde experimentgroep: $2.53 + 2.41 + 2.12 + 2.06 + 2.82 / 5 = 2.39$

Gemiddelde controlegroep: $2.71 + 2.41 + 2.24 + 2.24 + 2.41 / 5 = 2.40$

Uit deze gemiddeldes wordt duidelijk dat bij de voormeting de experiment- en de controlegroep nagenoeg gelijk scoren op de mate van weerbaarheid. Er is een gemiddeld verschil van 0,01 waarbij de experimentgroep lager scoort dan de controlegroep. Je zou kunnen concluderen: hoe hoger de gemiddelde score, des te beter de kinderen op weg zijn in de ontwikkeling van weerbaarheid.

Gemiddelde nameting

Gemiddelde experimentgroep: $2.76 + 2.65 + 2.59 + 2.41 + 2.82 / 5 = 2.65$

Gemiddelde controlegroep: $2.71 + 2.47 + 2.35 + 2.35 + 2.65 / 5 = 2.51$

Bij de nulmeting was er een gemiddeld verschil van 0.01 tussen de experiment- en de controlegroep. De conclusie was hoe hoger de gemiddelde score, des te beter de kinderen op weg zijn in de ontwikkeling in weerbaarheid. Het gemiddelde verschil bij de nameting tussen de twee groepen is 0.14. Daarnaast is de experimentgroep gegroeid met een score van 0.26, de controlegroep is gegroeid met een score van 0.11.

5. Conclusie

5.1 Antwoord op de hoofdvraag

In drie maanden tijd is er praktijkonderzoek uitgevoerd onder vierendertig meisjes in de leeftijd van 6-8 jaar. Zeventien van deze meisjes behoren tot de experimentgroep, de anderen tot de controlegroep. Door middel van een nulmeting, het geven van interventielessen aan de experimentgroep en vervolgens een nameting, is de hoofdvraag onderzocht. Welk aantoonbaar verschil in weerbaarheid maakt het geven van een wekelijks gerichte sova les op meisjes in de leeftijd van 6-8 jaar?

De experimentgroep heeft d.m.v. de interventielessen daadwerkelijk hogere scores behaald dan de controlegroep. Er is een aantoonbaar verschil tussen de twee groepen in de ontwikkeling in weerbaarheid waarbij de experimentgroep hoger scoort dan de controlegroep. De grootste groei is te zien op het terrein van bewust keuzes maken. De kinderen uit de experimentgroep zijn hier maar liefst met 23,5% gegroeid t.o.v. de nulmeting. De controlegroep blijft achter met zo'n 6%. Het zelfvertrouwen van kinderen uit de experimentgroep is gegroeid met ongeveer 15%. De kinderen uit de experimentgroep zijn op dit gebied met 3% gegroeid. Op het gebied van weerbaarheid was weinig winst te behalen: zowel de experiment- als de controlegroep behaalde een groei van slechts 6%. Wat geconcludeerd kan worden uit deze scores is dat wekelijks gerichte sova lessen een positieve invloed hebben op de ontwikkeling in weerbaarheid van meisjes in de leeftijd van 6-8 jaar. Voornamelijk de deelgebieden bewust keuzes maken en zelfvertrouwen zijn gemakkelijk te beïnvloeden. Het trainen van weerbaarheid heeft wellicht langere tijd nodig.

5.2 Discussie

De resultaten van het praktijkonderzoek liggen in het verlengde van de alreeds bestaande ideeën en theorieën. Jean Piaget heeft jaren geleden de zones van actuele en naaste ontwikkeling bedacht en beschreven. In het onderzoek naar de ontwikkeling in weerbaarheid wordt duidelijk dat kinderen hulp van buitenaf nodig hebben om verder te komen. Voor opvoeders en leerkrachten is het van belang gericht te zijn op de zone van de naaste ontwikkeling. Lev Vygotsky en Urie Bronfenbrenner sluiten zich aan bij de theorie van Jean Piaget. Leren vindt plaats wanneer er interacties tussen mensen zijn, via activiteiten en communicatie. De interactie van de mens met zijn omgeving is de bron van de ontwikkeling. Dit is precies wat opnieuw bevestigd en bewezen is met de uitkomsten van het praktijkonderzoek.

Wat is opgevallen tijdens het uitvoeren van het onderzoek is dat de kinderen al redelijk hoog hebben gescoord tijdens de nulmeting. Voornamelijk de controlegroep scoorde op bepaalde vragen enorm hoog. Dit zou te maken kunnen hebben met de grootte van de groep. De controlegroep is een klas met eenendertig kinderen. Wellicht hebben de kinderen in deze klas eerder geleerd om voor zichzelf op te komen doordat er meer kinderen zijn waartegen zij zich moeten verdedigen. Uiteindelijk heeft de experimentgroep een hogere score behaald tijdens de nameting. Hieruit blijkt dat de interventielessen duidelijk invloed hebben gehad. Bij een volgend vergelijkbaar onderzoek is het belangrijk dat er niet alleen groepslessen worden gegeven. Een andere manier van gegevens verzamelen en analyseren is noodzakelijk. Cijfers zeggen niet altijd iets, zeker niet bij kinderen in de leeftijd van 6-8 jaar. Het zijn jonge kinderen en daarom is het lastig om uit te gaan van de gegevens die zij invullen. Wellicht zouden interviews met verschillende kinderen en observaties in de klas het onderzoek nog betrouwbaarder maken en het geheel meer tot zijn recht laten komen.

Tijdens het praktijkonderzoek zijn er nieuwe vragen opgekomen die interessant zouden zijn om verder te verkennen. Een stukje van de puzzel is opgelost, maar om het hele beeld compleet te maken zou er eigenlijk een nieuwe methode voor sociaal-emotionele ontwikkeling moeten worden ontworpen. Veel van de bestaande methodes zijn gericht op

verschillende thema's met standaard uitgewerkte lessen. Leerkrachten in het onderwijs geven aan dat er weinig ruimte is voor actuele onderwerpen die vanuit de kinderen worden aangedragen. Hoe zouden lessen omtrent weerbaarheid op een actuele manier in een methode kunnen worden verwerkt? Is het een mogelijkheid dat er een methode komt waar verschillende ideeën in worden aangedragen en verzameld, praktijkvoorbeelden worden genoemd met mogelijke lessen om te geven? Leerkrachten hebben dan een methode vol ideeën waar ze op terug kunnen grijpen in de verschillende situaties. Zo valt een standaard sova les te vermijden en heeft het telkens weer betekenis voor de kinderen in de groep. Een methode die iets meer richting ontwikkelingsgericht onderwijs gaat. Wat is betekenisvol en actueel voor de kinderen?

5.3 Aanbevelingen

Praktijkonderzoek komt voort uit de praktijk en staat ook ten dienst van de praktijk. In deze paragraaf wordt kort benoemd wat de praktische consequenties kunnen zijn van de bovenstaande onderzoeksresultaten. Er is namelijk opnieuw op kleine schaal bevestigd dat het geven van sova lessen, op een structurele manier, een positieve uitwerking heeft op kinderen. Zoals in de discussie werd aangegeven, is het belangrijk om hier lering uit te trekken. Op welke manier kunnen leerkrachten de sova lessen zo vorm geven dat de actualiteit van de klas betrokken wordt bij het leerproces? Een aanbeveling hierin is om een nieuwe methode te ontwikkelen met allerlei ideeën, handvaten en lessen waar leerkrachten uit kunnen kiezen tijdens het gehele jaar. Naar eigen idee kan vorm worden gegeven aan de actuele situaties in de klas.

Naast het verzamelen van verschillende ideeën en lessen voor een eventuele nieuwe methode is het belangrijk om op basisscholen aandacht te hebben voor weerbaarheid. Eén duidelijke lijn trekken in de omgang met kinderen en hun sociale talenten. Hoe wordt omgegaan met ruzies, hoe maak je duidelijk dat een grens is bereikt? Wellicht is het een idee als iedere school een werkgroep heeft die zich bezint op deze onderwerpen. Niet iedere week, maar eens in de twee maanden bijvoorbeeld. Sociale weerbaarheid is en blijft actueel, toch verslapt de aandacht snel en worden de lessen nogal eens overgeslagen. Door een werkgroep samen te stellen die zich interesseren en dit over kunnen brengen op de rest van het team, zullen de lessen en sociale regels meer deel uit gaan maken van de dagelijkse structuur op de basisschool.

6 Literatuurlijst

Blokland, G. (2005). *Over opvoeden gesproken. Methodiekboek pedagogisch adviseren*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.

Bongaards, B., & Sas, J. (2005). *Vakbekwaam onderwijzen*. Groningen: Uitgeverij Noordhoff-Wolters.

Deley, T. (2004). *Denken, voelen, doen. Tien verhalen van leerkrachten over kinderen in sociaal-emotionele kwesties in het basisonderwijs*. Apeldoorn: Garant.

Ebbens, S., & Ettekoven, S. (2005). *Samenwerkend leren: praktijkboek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.

Hasselaar, M., & Muynk, B. (1999). *Ik wil er ook bij horen: weerbaar worden tegen pesten*. Houten: Den Hertog.

Hooijmaaijers, T., & e.a. (2009). *Ontwikkelingspsychologie voor leerkrachten basisonderwijs*. Assen: Van Gorcum.

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

Kagan, S., Hemel, M. v., & Kopmels, D. (2005). *Natuurlijk Sociaal Ontwikkelen*. Middelburg: Drukkerij Meulenberg.

Kallenberg, T. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Utrecht: ThiemeMeulenhoff.

Kollenburg, C. (2008). *Goed gedaan! Sociaal-emotionele ontwikkeling*. 's-Hertogenbosch: Malmberg.

Kool, J. (2000). *Ho, tot hier en niet verder! Training in sociale weerbaarheid voor kinderen van 7 tot 12 jaar en hun ouders*. Leuven: Acco.

Lieshout, T. (2002). Pedagogische adviezen voor speciale kinderen. Een praktisch handboek voor professionele opvoeders, begeleiders en leerkrachten. In F. Ykema, *Het Rots & Water-perspectief. Een psychofysieke training voor jongens*. Amsterdam: SWP.

Lieshout, T. (2003). Pedagogische adviezen voor speciale kinderen. Een praktisch handboek voor professionele opvoeders, begeleiders en leerkrachten. In S. Baron-Cohen, *The essential difference. Men, women and the extreme male brain*. Londen: Penguin Books.

Lindenberg-Meijerman, C. (2007). *Logopedie en leerkracht*. Wolters-Noordhoff: Groningen/Houten.

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

Muynck, A. d. (1999). *Ik wil er ook bij horen: weerbaar worden tegen pesten*. Houten: Den Hertog.

Muynck, A. d. (2001). *Worden die ik zijn mag: de basis voor sociaal-emotionele vorming*. Heerenveen: De Groen.

Sande, H. v. (2007, december 15). Jongeren willen stoer doen voor elkaar. *Algemeen Dagblad / Utrechts Nieuwsblad*.

Slooter, M. (2010). *De vijf rollen van de leraar*. Amersfoort: CPS.

Spoelders, D., & Fermon, H. (1996). *Blij, boos, bang, verdrietig. Sociale vaardigheden en stottertherapie voor kinderen van 4 tot 8 jaar*. Leuven: Acco.

Strenger, G. (2011). Meidenvenijn. *Mensenkinderen*, 13-15.

Suitor, J. J., Sechrist, J., Plikhun, M., Pardo, S. T., & Pillemer, K. (2008). Within family differences in parent-child relations across the life-course. *Current Directions in Psychological Science*, 334-338.

Timmerman, R. (2005). *Wat huiselijk geweld met je doet*. Zoetermeer: Boekencentrum.

Verhulst, F. (2005). *De ontwikkeling van het kind*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Visser, H. d. (2005). *Ik maak me sterk: een boek voor de leerkracht over zelfvertrouwen en weerbaarheid*. Heeswijk-Dinther: Esstede.

Websites

Bril, A., & Vogelpoel, H. (2010, mei). *Surf share kit*. Opgeroepen op oktober 18, 2011, van Het nut van sova training: 'Schatjes, katjes, watjes':
<http://www.surfsharekit.nl:8080/get/smpid:3701/DS1>

Philip, G., & Georgina, E. (1993, april). *Cognition in children*. Opgeroepen op oktober 12, 2011, van The effects of a short-term social problem solving programme with children.:
<http://web.ebscohost.com/ehost/detail?sid=3cd5f732-cce8-4d34-832d-64e08db49751%40sessionmgr115&vid=5&hid=126&bdata=JnNpdGU9ZW9vc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=afh&AN=9604022590>

Veen, M. v. (2006). *Wijs Weerbaar*. Opgeroepen op oktober 18, 2011, van Wijs Weerbaar: www.wijsweerbaar.nl

7 Samenvatting

Ja of nee zeggen?

Weerbaarheid van meisjes in de leeftijd van 6-8 jaar.

Weerbaarheid staat momenteel erg in de belangstelling. Jongeren laten zich makkelijk beïnvloeden door leeftijdsgenoten. Het is voor hen moeilijk om onder groepsdruk eigen keuzes te maken. Het is belangrijk dat kinderen en jongeren leren hoe ze grenzen stellen en daarbij die van anderen respecteren. Vanuit deze actualiteit zijn de probleemstelling en hoofdvraag van het onderzoek ontstaan, namelijk welk aantoonbaar verschil in weerbaarheid maakt het geven van een wekelijks gerichte sova les op meisjes in de leeftijd van 6-8 jaar? Onder weerbaarheid wordt verstaan dat je op kunt komen voor jezelf. Het betekent dat je in alledaagse situaties je wensen kunt aangeven en je grenzen kunt stellen, waarbij je respectvol omgaat met de grenzen van een ander. Om antwoord te krijgen op de hoofdvraag is er een praktijkonderzoek uitgevoerd. Hierbij is gebruik gemaakt van een experiment- en een controlegroepen. Vragenlijsten zijn afgenomen bij deze groepen als zijnde nulmeting. Vervolgens zijn interventielessen gegeven in de experimentgroepen. Na drie maanden heeft de nameting plaatsgevonden. De conclusie die hieruit is getrokken, is dat het geven van sova lessen wel degelijk zin heeft. Er is duidelijk groei te zien bij kinderen uit de experimentgroepen terwijl kinderen uit de controlegroepen nauwelijks vooruit zijn gekomen. Kortom, wekelijks gerichte sova lessen hebben een positieve invloed op de ontwikkeling in weerbaarheid van meisjes in de leeftijd van 6-8 jaar.

8 Bijlagen

8.1 Jakhals & Giraf

Waarnemen	Jakhals	Giraf
	Heb je dat beetje huiswerk nou nog niet af?	Ik zie dat je zit te schrijven. Hoever ben je met je huiswerk?

De jakhals interpreteert en oordeelt; de giraf neemt waar.

Voelen	Jakhals	Giraf
	Als jij niet meegaat, dan ga ik ook niet.	Ik zou het fijn vinden als je meegaat. Wil je dat doen?

De jakhals wordt boos en veroordeelt 'iedereen', de giraf zegt eerlijk en duidelijk hoe hij zich voelt, namelijk bang en onveilig.

Behoeften	Jakhals	Giraf
	Het voelt alsof iedereen mij moet hebben!!	Ik ben bang en ik voel me onveilig.

De jakhals laat zijn boosheid merken en veroordeelt de lesgevende persoon, de giraf spreekt uit waar hij behoefte aan heeft, namelijk aan leren

Verzoeken	Jakhals	Giraf
	Omdat jij zo slecht les geeft, leer ik niks.	Ik heb behoefte aan leren.

De jakhals wordt boos en probeert de ander een schuldgevoel aan te praten, de giraf spreekt duidelijk een verzoek uit door te vragen of de ander met hem mee wil gaan.

8.2 Vragenlijst kinderen

De sub domeinen binnen de sociaal-emotionele ontwikkeling, zoals beschreven in het onderzoeksdesign, zijn kenbaar gemaakt door in de vragenlijst verschillende kleuren te gebruiken. Hieronder staan nogmaals de drie verschillende sub domeinen benoemd. Ditmaal is aan de kleur te zien welke vraag in de vragenlijst onder welk sub domein valt.

Zelfvertrouwen
Bewust keuzes maken
Weerbaarheid

Ik ben een...

- Jongen
- Meisje

1. Als ik iets in de kring mag zeggen:

- Doe ik dat graag
- Vind ik dat spannend, maar doe ik het wel
- Doe ik dat zo min mogelijk

2. Andere kinderen om hulp vragen:

- Vind ik slim
- Moet soms wel
- Is stom

3. Als klasgenoten met mij willen spelen op het schoolplein, dan...

- Doe ik alleen mee als ik het spel zelf leuk vind
- Tegen sommige kinderen durf ik geen nee te zeggen, dus zeg ik ja
- Doe ik altijd mee, ook als ik het spel niet leuk vind

4. Als een klasgenoot een pen van mij afpakt, dan...

- Zeg ik tegen de klasgenoot waarom ik dat niet wil
- Zeg ik het alleen tegen de juf of meester
- Word ik boos
- Durf ik niks te zeggen

5. Als een kind iets stoms tegen een ander zegt:

- Zeg ik 'hou op!'
- Doe ik niets
- Lach ik erom

8.3 Vragenlijst leerkrachten

1. Besteedt u wekelijks tijd aan het geven van de geplande sociaal-emotionele lessen?

- Ik besteed meer dan deze tijd aan de lessen, want...

.....

.....

- Ik geef het aantal lessen die ingepland staan, want...

.....

.....

- Aan deze vastgestelde hoeveelheid kom ik vaak niet toe, want...

.....

.....

- Geplande lessen geef ik niet, want...

.....

.....

- Anders, namelijk...

.....

.....

2. Geeft de methode voldoende handreikingen om de wekelijkse geplande lessen te kunnen uitvoeren?

- Ja, de methode sluit goed aan bij de leeftijd en interesse van kinderen.
- De methode maakt gebruik van goede thema's, ik mis alleen een doorgaande lijn.
- Ik maak flexibel gebruik van de lessen uit de methode.
- Nee
- Anders, namelijk...

.....

.....

3. Wat is de reden dat u een sova les geeft? Wat wilt u ermee bereiken?

.....

.....

.....

4. Welke invloed is merkbaar na het geven van sova-lessen in uw groep?

.....

.....

.....

Bedankt voor uw deelname!

8.4 Interventielessen

Les één: Zonnetje van de week

Inzichten en vaardigheden

Zelfvertrouwen

- De kinderen kunnen aan de hand van plaatjes aangeven wat ze wel en niet kunnen.
- De kinderen kunnen met behulp van plaatjes een opeenvolging aangeven van iets wat zij goed kunnen tot minder goed kunnen.
- De kinderen leren positieve opmerkingen te maken over hun klasgenoten.

Introductie

Jullie kunnen al heel veel dingen. In deze klas hebben jullie alle letters geleerd van het alfabet. Je kan al een heel aantal woorden schrijven en lezen. En de komende jaren ga je nog veel meer leuke, nieuwe dingen leren. Vandaag gaan we met elkaar praten en leren over waar we goed in zijn. Waar ben jij goed in?

Wat ik kan

De kinderen bekijken de plaatjes. Kun jij wat op de plaatjes staat? Kleur het rondje waar ja achter staat als je het kunt. Kleur het rondje waar nee achter staat als je het niet kunt. Vraag een aantal kinderen te vertellen waar ze goed en minder goed in zijn.

Mogelijke vragen:

- Welke dingen kun je goed?
- Welke dingen kun je niet zo goed?
- Hoe komt het dat je sommige dingen niet zo goed kunt?
(Je moet ze nog leren, je vindt ze niet leuk)

Daar ben ik goed in!

De kinderen plakken de plaatjes uit van knipblad één en plakken deze op het werkblad 'Waar ik goed in ben'. Ze kiezen eerst het plaatje waarop iets staat wat ze het best kunnen en plakken dat bovenop de berg. Daarna kiezen ze het plaatje waarop iets staat waar ze iets minder goed in zijn en plakken dat op het bordje daaronder. Helemaal onderaan komt het plaatje waarop iets staat wat ze het minst goed kunnen. Als ze vinden dat ze goed zijn in andere dingen dan op de plaatjes staan, dan mogen ze daar ook zelf kleine tekeningen over maken en die op de berg plakken.

Mogelijke vragen:

- Vond je het moeilijk om te bedenken wat je goed kunt en niet zo goed kunt?
- Denk je dat je sommige dingen die je nu nog niet zo goed kunt, volgend jaar beter kan?

In het zonnetje

Teken op een groot vel papier een grote zon. Aan het begin van iedere week komt de pasfoto van één kind uit de klas in de zon. Besteed iedere dag met de klas even tijd aan het bedenken van positieve opmerkingen over dit kind. Bijvoorbeeld: José kan goed rekenen. José helpt heel vaak andere kinderen. José is heel aardig als ik me verdrietig voel. Deze week beginnen we met het maken van 'het zonnetje van de week'. Het eerste kind van de klas wordt in het zonnetje gezet. De kinderen schrijven op een zonnestraal (gele strook) hun compliment/positieve opmerking op. De juf plakt de zonnestralen aan de ronde zon.

Afsluiting

- Hoe voel je je als je iets heel goed hebt gedaan?
- Ben je wel eens bang dat je iets niet kunt?
- Wie zou je vragen om je te helpen als je iets niet kunt?

Les twee: Nee en ja zeggen

Inzichten en vaardigheden

Weerbaarheid

Opkomen voor jezelf

- Wanneer zeg je nee, wanneer zeg je ja en vooral: hoe zeg je het?
- Kinderen leren op de juiste momenten nee en ja te zeggen zonder bang te worden.

Introductie

Begin van prentenboek voorlezen: Nee! Een boek over nee en ja zeggen.

Gesprek in tweetallen met gespreksvragen

- Kan je soms ook ja tegen iets zeggen terwijl je het eigenlijk niet leuk vindt?
- Wat doe jij als een ander nee tegen jou zegt?
- Kan je aan iemands lichaam zien of hij/zij nee of ja wil zeggen?

Fysieke oefening

Oefenen met nee zeggen.

- Rechtop staan, schouders naar achter, twee benen stevig op de grond
- Duidelijk spreken maar niet schreeuwen

Ja en nee zeggen op verschillende manieren

Afsluiting

Probeer de komende dagen thuis eens te oefenen met ja en nee zeggen, zoals we het vandaag geleerd hebben.

Les drie: Opkomen voor jezelf

Inzichten en vaardigheden

Weerbaarheid

- Weten wat je kunt doen als iemand iets doet wat jij vervelend vindt:
 - Stil wegkruipen: niks durven zeggen
 - Boos tekeergaan: mopperen, schreeuwen, schelden
 - Slim aanpakken: kalm en duidelijk zeggen wat voor jou vervelend is
- Weten dat slim aanpakken meestal het beste is.

Introductie

Verhaal 'familiefeest' voorlezen.

Vragen na afloop:

- Waarom doet Kos boos tegen Noor en Tim?
- Wie heeft het 't slimst aangepakt in het verhaal? Waarom?

Opkomen voor jezelf

Wat gebeurt er in het verhaal? Hoe reageren Kos, Noor en Tim? Wie reageert het meest slim volgens jou? Laat de kinderen daarna de 'zo-doen-we-dat-kaart' zien. Herkennen ze het plaatje bij het verhaal?

Luisteren en vertellen

Vertel de kinderen het volgende: Als je iets vertelt, is het fijn als de ander goed luistert. Als je elkaar aankijkt tijdens een gesprek en vragen stelt, wordt het gesprek ook leuker. We gaan het eens proberen.

Maak twee kringen. Zet de helft van de kinderen in een kleine kring met het gezicht naar buiten en de andere helft in een kring daar omheen, met het gezicht naar binnen. Ieder kind staat nu tegenover een ander kind. De kinderen in de binnenkring vertellen één minuut iets aan het kind in de buitenkring. Ze kiezen zelf waarover ze willen vertellen: hun kleine broertje, hun oma, een nieuw speelgoedje, een boze buurman, een spannend tv-programma enzovoort.

Na één minuut gaat de kookwekker. Nu gaan de kinderen in de buitenkring één minuut vragen stellen over wat ze gehoord hebben.

Na één minuut stopt de leerkracht de gesprekken. Is het leuk om te vertellen? Is het lastig om vragen te bedenken? Let erop dat je elkaar goed aankijkt en goed luistert. Dat praat fijner en dan bedenk je eerder dingen die je wilt vragen!

Draai nu de rollen om. De buitenkring vertelt één minuut en daarna stelt de binnenkring vragen. De leerkracht kan de binnen- of buitenkring laten draaien, zodat andere kinderen tegenover elkaar komen te staan. De oefening kan herhaald worden. Sluit de oefening centraal af met de volgende vragen:

Is het fijn als de ander naar je kijkt als je vertelt? Is het fijn als hij vragen stelt?

Laat maar zien

Kinderen zitten weer in de kring. De leerkracht vraagt het volgende: In het verhaal deed Kos boos. Noor werd toen bang en kroop weg achter Tim. Maar wat deed Tim?

De leerkracht bespreekt met de kinderen dat het belangrijk is om voor jezelf op te komen én dat dat ook mag! Benoem wat je kunt doen als iemand iets doet wat jij vervelend vindt:

- Stil wegkruipen: niks durven zeggen
- Boos tekeergaan: mopperen, schreeuwen, schelden
- Slim aanpakken: kalm en duidelijk zeggen wat voor jou vervelend is

Laat alle kinderen uitbeelden hoe stil wegkruipen eruit ziet. Vraag wie er een voorbeeld van zichzelf heeft waarbij hij dit deed. Bespreek daarna samen de nadelen van stil wegkruipen. (De ander weet misschien niet eens dat jij het vervelend vindt en zal door

blijven gaan.)

Laat alle kinderen nu uitbeelden hoe boos tekeergaan eruit ziet. Heeft iemand dat onlangs nog gedaan? Vraag de kinderen waarom het meestal niet handig is om zo boos te keer te gaan als je iets vervelend vindt. (Omdat de ander dan vaak ook boos wordt en je ruzie of straf krijgt.)

Tot slot schetst de leerkracht enkele situaties en vraagt wie een slimme manier weet om de situatie aan te kunnen pakken. (Slim aanpakken is niet bang of boos worden, maar kalm en duidelijk zeggen wat jij vervelend vindt!)

Voorbeelden:

- Je vriendje wil steeds maar een spel spelen waar jij niks aan vindt.
- Het kind naast jou heeft een slecht humeur en moppert de hele tijd.
- Bij de gymles moet je een koprol maken op de kast, maar je durft het echt niet!

Afsluiting

Sluit af met de conclusie dat slim aanpakken meestal de beste manier is omdat de ander dan weet wat jij vindt en daar rekening mee kan houden. De zo-doen-we-dat-kaart wordt zichtbaar in de klas opgehangen.



Les vier: Opkomen voor jezelf

Inzichten en vaardigheden

Weerbaarheid

Opkomen voor jezelf

- Weten wat je kunt doen als iemand iets doet wat jij vervelend vindt:

- Bang wegkruipen: niks durven zeggen
- Boos tekeergaan: mopperen, schreeuwen, schelden
- Slim aanpakken: kalm en duidelijk zeggen wat voor jou vervelend is

Introductie

Lees het verhaal 'Wie is er aan de beurt?'. Plaats de zo-doen-we-dat-kaart op een centrale plaats, zodat de kinderen tijdens het verhaal de plaatjes alvast kunnen bekijken.

Hak, Es en Pol

Bekijk met de kinderen de zo-doen-we-dat-kaart. Vertel de kinderen wat er staat:

Vind je het niet fijn wat een ander doet? Slim aanpakken helpt meestal goed!

Wijs de kinderen erop dat slager Hak, mevrouw Es en postbode Pol dat alle drie op een andere manier doen. U laat de kinderen benoemen op welke manieren zij dat doen. Vraag de kinderen wat zij denken dat de meest handige manier is. Vertel wat er nog meer op de zo-doen-we-dat-kaart staat: Blijf kalm. Zeg duidelijk wat je vervelend vindt. De leerkracht kiest vier kinderen die het verhaal 'Wie is er aan de beurt?' willen naspelen. Geef ieder kind een rol. De leerkracht spreekt met de kinderen die toekijken af, dat zij heel goed opletten of het toneelstuk klopt met het verhaal. Na afloop van het uitgespeelde verhaal gaan de kinderen weer op hun plaats zitten. Stel de volgende vragen aan de toeschouwers:

- Kon je goed zien dat slager Hak stilletjes weggroop? Hoe kon je dat zien?
- Wie vindt het soms ook een goed idee om stilletjes weg te kruipen?
- Kon je goed zien dat mevrouw Es meteen kwaad werd? Doe je dat zelf ook weleens?
- Vond je dat postbode Pol rustig maar wel duidelijk zie wat hij vervelend vond?

Complimenteer en bedank tot slot de spelers voor hun spel. Als er nog gelegenheid voor is, kunt u het spel nogmaals door vier andere kinderen laten spelen.

Zo-doen-we-dat-doojsje

Knip de verhaaltjes van het onderstaande werkblad uit. Vouw de strookjes papier en doe ze in een doosje. Het doosje noemt u het 'zo-doen-we-dat-doojsje'. Laat het doosje aan de kinderen zien en vertel dat er allemaal kleine verhaaltjes in zitten. Die verhaaltjes gaan over kinderen die dingen meemaken die lastig of vervelend zijn. De kinderen van de groep mogen bedenken wat die kinderen nu het beste kunnen doen of zeggen. Allereerst wijst u nog eens op de zo-doen-we-dat-kaart. Laat de kinderen nogmaals de drie slimme manieren zien er genoemd worden: stil wegkruipen, boos tekeergaan en slim aanpakken. U spreekt met de kinderen af dat zij na ieder verhaaltje mogen reageren, maar dat ze wel om de beurt moeten praten. Laat een kind een briefje kiezen uit het doosje. U leest het verhaaltje op het briefje voor. Wat kan het kind in het verhaaltje nu het beste doen of zeggen? Laat de kinderen zoveel mogelijk reactiemogelijkheden aandragen en benoem deze steeds duidelijk met behulp van de zo-doen-we-dat-kaart. Als je dat doet, ga je boos tekeer. Wat zal er dan gebeuren? Of Dat is stil wegkruipen. Zal dat helpen?

U kunt zoveel verhaaltjes aan bod laten komen als u zelf wenst. Benadruk bij de afsluiting dat slim aanpakken meestal het beste werkt. Als je boos tekeergaat, krijg je vaak ruzie of straf. Als je stil weggkruipt, weet de ander misschien niet eens dat je het vervelend vindt. Daarom kun je het beste rustig en duidelijk zeggen wat je vervelend vindt.

Afsluiting

Geef de kinderen na deze les even kort de tijd om met elkaar te spelen binnen of buiten. De kinderen hebben dan de kans om spontaan de theorie in praktijk te brengen. Het is een goed moment om de kinderen te observeren en bij te sturen naar aanleiding van de les.

Tips

- Bewaar de verhaaltjes die overgebleven zijn in het zo-doen-we-dat-doosje en laat eens in de week een verhaaltje aan de orde komen in kringgesprek. Ook kunt u zelf situaties beschrijven in een verhaaltje en deze toevoegen.

Les vijf: Grapje, plagen, pesten

Inzichten en vaardigheden

Rekening houden met anderen

- Goed omgaan met humor

- Leuk plagen mag (is grappig): wel op tijd stoppen
- Vervelend plagen mag niet (is niet leuk): luister naar 'hou op!'
- Pesten is altijd verboden! (is gemeen)

Weerbaarheid

- Goed reageren op plagen

- Als je leuk geplaagd wordt: glimlachen/grapje terug maken
- Als je vervelend geplaagd wordt: duidelijk 'hou op!' zeggen
- Als vervelend plagen écht niet stopt en bij pesten: hulp vragen

Introductie

De leerkracht leest het verhaal 'Grappig' voor. Vraag na afloop of de kinderen kunnen vertellen waar het verhaal over ging. (Mopjes vertellen, slager Hak vindt het niet leuk meer, mevrouw Es blijft maar doorgaan, Postbode Pol zegt er iets van.)

Een grapje is leuk

Ga met de kinderen in de kring zitten en komt terug op het verhaal waarin mevrouw Es een mop vertelt en slager Hak plaagt. Praat met de kinderen over het maken van grapjes en plagen aan de hand van de volgende vragen:

- Wie maakt weleens grapjes met jou? Wie plaagt jou weleens op een leuke manier?
- Plaag je zelf weleens iemand op een leuke manier?
- Plagen kan heel leuk zijn. Wanneer is het niet meer leuk?
- Wie vindt dat hij heel goed tegen plagen kan? En wie vindt het moeilijk?
- Wie zou jij weleens willen plagen met leuke grapjes?

Pesten of plagen?

Laat de kinderen de (bovenstaande) zo-doen-we-dat-kaart van deze les aan de kinderen zien. Kunnen de kinderen verwoorden wat ze op de plaatjes zien en wat het verschil is tussen de drie situaties (leuk plagen / vervelend plagen / pesten)? Geef alle kinderen een rode, een oranje en een groene kaart. De leerkracht vertelt dat hij/zij voorbeelden gaat geven van leuk plagen (groene kaart), vervelend plagen (oranje kaart) en pesten (rode kaart). De kinderen moeten goed luisteren en zelf kiezen welke van de kaarten bij het voorbeeld hoort. Die kaart steken zij dan omhoog. Vraag na elk voorbeeld aan enkelen kinderen waarom om ze voor een bepaalde kleur hebben gekozen en praat daar steeds kort over met de hele groep. Voorbeelden:

- Naomi heeft een nieuwe jas. Die jas is felroze. Tim roept: 'Je lijkt wel een zuurstok!'
- Demi heeft de rugzak van Tom, waar eten in zit, verstopt. Als Tom de tas zoekt, zegt Demi niks. Pas als Tom naar huis gaat, vertelt ze waar de tas is.
- Ahmed schrijft een woord op het bord. Ahmed schrijft een woord verkeerd. Hans lacht hem uit.
- Thomas heeft Tasha getekend als een koningin.
- Thomas heeft Tasha getekend als een koningin. De rest van de dag blijft hij haar 'koningin' noemen en de rest van de klas doet mee. (wijs de kinderen erop dat als je iets te lang doorgaat met een grapje, het vervelend wordt)
- Janine en Titia zijn vriendinnen. Al twee dagen speelt Titia met Anna en Janine mag niet meedoen. Ook niet als ze het aardig vraagt. (wijs de kinderen erop dat

buitensluiten onder pesten valt wanneer je dat echt samen afspreekt om de ander dwars te zitten)

- Diego heeft een bestuurbare auto mee naar school. In de pauze pakken jongens uit groep zes de afstandsbediening af en gooien er mee over.

Misschien zijn er kinderen die zelf nog voorbeelden kunnen bedenken, bij de groene, oranje en rode kaart. Op deze manier kan je nagaan of de kinderen het onderscheid tussen leuk plagen, vervelend plagen en pesten goed kunnen maken.

Hou op!

Kom in de kring terug op de zo-doen-we-dat-kaart. Wanneer iemand je leuk plaagt, kun je lachen of een grapje terug maken. Maar als je het plagen niet leuk vindt, of je wordt gepeste, dan móet je er iets van zeggen! Bijvoorbeeld: 'Hou op!' Dat moet je dan wel stevig en duidelijk doen!

Laat de kinderen met hun benen stevig op de grond staan met hun handen in hun zij. Laat de kinderen duidelijk en zelfverzekerd 'hou op' zeggen. Herhaal dit een paar keer. Let op dat de kinderen niet gaan schreeuwen. Laat de kinderen als contrast ook een keer 'hou op' fluisteren terwijl ze met hangende schouders naar de grond staren. Voelen ze het verschil? Leg uit dat wanneer je stevig in je schoenen staat en duidelijk 'hou op' zegt, de ander meteen weet dat je het echt meent. Geef de kinderen een aantal voorbeelden van hoe je nog meer 'hou op' kunt zeggen. Bijvoorbeeld:

- 'Ik vind jouw grapje nu echt niet leuk meer!'
- 'Ik vind deze trui wél leuk! Ik hou wél van oranje!'
- 'Ik vind dat ik goed kan voetballen en wat jij vindt, maakt mij niet uit!'

De groep gaat weer zitten. Vraag vervolgens steeds twee kinderen om in de kring een klein rollenspel te doen. Geef één kind de opdracht om tegen het andere kind een van de onderstaande opmerkingen te maken. Het andere kind moet proberen om op een goede manier te reageren. U kunt zelf het eerste rollenspel voordoen. Na iedere opdracht vraagt u de kinderen of zij het een goede reactie vonden. Zijn er ideeën over hoe het nog beter zou kunnen?

Opmerkingen:

- 'Jij draagt altijd stomme kleren.'
- 'Jij kunt niet voetballen.'
- 'Ik kom niet bij jou spelen want jij hebt geen leuk speelgoed.'
- 'Ha ha. Jij bent verliefd op de juf! En dat ga ik aan iedereen vertellen!'

Vraag of de kinderen zelf een idee voor een opmerking hebben. Wat wordt er in de klas of op het plein weleens gezegd? Geef veel positieve feedback. Stevig en duidelijk 'hou op!' zeggen is best lastig maar het helpt als ervaren wordt dat je er sterker door voelt.

Afsluiting

Laat de kinderen een vel tekenpapier in tweeën vouwen. Laat ze links een kleine tekening maken over leuk plagen en rechts een kleine tekening over pesten. Hang de tekeningen op en laat kinderen uitleggen wat zij hebben getekend. Hebben alle kinderen de boodschap van de les begrepen