



VERBONDENHEID OP DE BASISCHOOL

“Hoe kunnen we de positieve omgang met elkaar versterken op de speelplaats bij de leerlingen van de bovenbouw?”

“Hoe kunnen we er op een preventieve manier voor zorgen dat de leerlingen op een positieve manier met elkaar omgaan?”

“Hoe kunnen we ervoor zorgen dat leerkrachten een gezamenlijke visie hebben?”

“Hoe kan een time-outhoek ingezet worden om op een verbindende manier om te gaan met elkaar?”

Promotor:

Sofie Dossche

Mentor:

Annick Coppens

BACHELORPROEF

aangeboden tot het verkrijgen van de
van bachelor in het onderwijs: lager onderwijs
door Lena Ballegeer, Evelien Denys en Paulien Herman

Copyright by VIVES campus Tielt

Zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van zowel de promotor(en) als de auteur(s) is overnemen, kopiëren, gebruiken of realiseren van deze uitgave of gedeelten ervan verboden. Voor aanvragen tot, of informatie i.v.m. het overnemen en/of gebruik en/of realisatie van gedeelten uit deze publicatie, kunt u zich wenden tot VIVES, Beernegemstraat 10, 8700 Tielt. Telefoonnummer: 051/400240 of via e-mail: info.tielt@vives.be.

Voorafgaande schriftelijke toestemming van de promotor(en) is eveneens vereist voor het aanwenden van de in dit afstudeerwerk beschreven (originele) methoden en materiaal en voor de inzending van deze publicatie ter deelname aan wetenschappelijke prijzen of wedstrijden.

Dankwoord

Dit onderzoeksboek is gemaakt in het kader van onze bachelorproef in het derde jaar hoger onderwijs binnen het studiegebied lager onderwijs. Wij kozen voor het onderwerp 'verbondenheid op de basisschool'. Dit thema sprak ons aan omdat we het belangrijk vinden dat kinderen in verbondenheid leven met alle dingen om zich heen. In de hedendaagse maatschappij is dit echter geen evidentie meer. Het is onder andere aan ons, als toekomstige leerkrachten, om kinderen te leren in verbondenheid te treden met elkaar en de dingen om hen heen.

Vanuit VBS Leiebloem Machelen kregen we de vraag om kinderen in contact te laten treden op een sociaal verantwoorde manier, al dan niet bij een conflictsituatie. Er is hierbij duidelijk vraag naar hoe ze de band met de ander kunnen stimuleren. Het past met andere woorden perfect binnen het onderwerp waarvoor we kozen.

In dit onderzoeksboek beschrijven we de weg naar het antwoord op onze onderzoeksvragen. Eerst verdiepten we ons in de bestaande theorieën rond verbondenheid. Vervolgens maakten we, na ons onderzoek op de praktijkschool, een analyse. Zo kregen we een beter zicht op de vraag van de school en op hoe we het probleem konden aanpakken. Zo kwamen we tot onze ontwerpen waarin verschillende activiteiten gepland stonden. We ontwikkelden een eigen methode om kinderen een herstelgesprek te leren voeren na een conflict. Dit gesprek vindt plaats in de gecreëerde time-outhoek.

Om dit mogelijk te maken konden we rekenen op de steun en hulp van heel wat mensen. In eerste instantie bedanken we het schoolteam van de bovenbouw van VBS Leiebloem Machelen, in het bijzonder directeur meneer Rudy Haerens en onze mentor mevrouw Annick Coppens. Dankzij hen werden onze vorderingen en acties op de school nauw opgevolgd. Graag willen we ook onze promotor, Sofie Dossche, bedanken voor het opvolgen, nalezen, bijsturen en geven van tips tijdens het maken van onze bachelorproef.

Voor het maken van ons ontwerp deden we beroep op enkele bedrijven. Deze waren bereid om materialen te schenken voor ons project. Hierbij danken we graag Stad Deinze en Demival voor het schenken van de boomstammetjes. Deze hebben nu een mooie plaats gekregen in de time-outhoek. Ook danken we Doeself voor het schenken van de bobijn, die de werking van onze methode weergeeft in de hoek. Ook Bernard Seys danken we graag voor het schenken van vernis, om de wand van de time-outhoek te beschermen tegen de Belgische weersomstandigheden. Graag bedanken we ook Maxim Ovaere om pallets te geven om onze time-outhoek af te bakken. Tot slot een woordje van dank voor Iris Moeraert en Tom Claeys voor het film- en montagewerk van de videoclip.

Uiteraard willen we ook iedereen uit onze omgeving bedanken. Dankzij hun steun en hulp hebben we de bachelorproef tot een goed eind kunnen brengen. Een bijzonder woordje van dank gaat hierbij uit naar onze ouders, onze broers en/of zussen en onze partners.

Inhoudstafel

1	Literatuurstudie.....	8
1.1	Verbondenheid.....	8
1.2	Modellen van verbondenheid.....	9
1.2.1	Het appelboommodel (Anouk Depuydt).....	9
1.2.2	Omgevingscirkels (Anouk Depuydt).....	11
1.2.3	Preventiepiramide (Johan Deklerck).....	14
2	Praktijkanalyse.....	16
2.1	Schoolvoorstelling.....	16
2.2	Probleemstelling.....	16
2.3	Onderzoeksmethodes.....	17
2.3.1	Observatie.....	17
2.3.2	Interview.....	17
2.3.3	Vragenlijst.....	17
2.3.4	Pedagogisch beleid en schoolreglement.....	17
2.4	Analyse.....	18
2.4.1	Observatie.....	18
2.4.2	Interview.....	19
2.4.3	Vragenlijst.....	22
2.4.4	Pedagogisch beleid en schoolreglement.....	30
3	Verdiepende literatuurstudie.....	32
3.1	Herstelgericht werken.....	32
3.2	Verbindende communicatie.....	34
3.2.1	Definitie communicatie.....	34
3.2.2	Verbindende communicatie.....	34
3.3	Herstelgericht werken binnen de preventiepiramide.....	37
3.3.1	Niveau 0: School en samenleving.....	37
3.3.2	Niveau 1: Algemeen leefkwaliteitsbevorderend klimaat.....	37
3.3.3	Niveau 2: Algemene preventie.....	37
3.3.4	Niveau 3: Specifieke preventiemaatregelen.....	38
3.3.5	Niveau 4: Probleemaanpak.....	38
4	Onderzoeksvraag.....	42
5	Overzicht van ontwerpen.....	43
5.1	Ontwerpweek 1.....	43
5.1.1	Regels en afspraken.....	43

5.1.2	Geef-elkaar-de-hand-methode	44
5.1.3	Leef	47
5.2	Reflecties ontwerpweek 1	48
5.2.2	Activiteit 2: Top 5 regels opstellen	49
5.2.3	Activiteit 3: Speels omgaan met agressie	51
5.2.4	Activiteit 4: Gevoelens leren kennen	52
5.2.5	Activiteit 5: Conflicten oplossen op eigen manier	52
5.2.6	Activiteit 6: Conflicten oplossen volgens geef-elkaar-de-hand-methode	53
5.2.7	Activiteit 7: SpringKikkerSpring	54
5.2.8	Activiteit 8: LEEF	55
5.2.9	Algemene indruk volgens onszelf	56
5.2.10	Algemene indruk volgens de leerkrachten	58
5.3	Ontwerpweek 2	61
5.3.1	Geef-elkaar-de-hand-methode	61
5.3.2	Time-outhoek	62
5.3.3	Leef	64
5.4	Reflecties ontwerpweek 2	64
5.4.1	Activiteit 9: Conflicten oplossen volgens de geef-elkaar-de-hand-methode	65
5.4.2	Activiteit 10: De ander en ik	67
5.4.3	Activiteit 11: Time-outhoek	68
5.4.4	Activiteit 12: Leef	69
5.4.5	Algemene indruk volgens onszelf	71
5.4.6	Algemene indruk volgens de leerkrachten	73
6	Analyse na de ontwerpweken	74
7	Eindconclusie	83
8	Bibliografie	85
9	Bijlagen	86
9.1	Observaties	87
9.2	Interviews	98
9.3	Vragenlijst leerlingen tijdens de praktijkanalyse	106
9.4	Vragenlijst leerlingen voor de eindconclusie	109
9.5	Logboek	112
9.6	Affiche geef-elkaar-de-hand-methode	114
9.7	Brief aan de ouders	115
9.8	Uitnodiging directies en zorgcoördinatoren	116

9.9	Uitnodiging schoolteam	117
-----	------------------------------	-----

Inleiding

In de huidige maatschappij zijn we allemaal een voorbeeld voor elkaar, althans dat zouden we moeten zijn. Eén van de belangrijkste uitdagingen binnen die maatschappij is je verbonden voelen met iets of iemand. Je kan je verbonden voelen met jezelf, anderen, materiële zaken, de groep en de natuur/het levensgeheel. Pas wanneer je die band zelf ervaart, kan je die (h)erkennen bij een ander. Wanneer je je verbonden voelt met één van de voorgaande elementen, krijg je er niet alleen voeling mee, maar krijg je er ook respect voor. Verbondenheid ontstaat dus niet zomaar. Het is een proces waaraan gewerkt moet worden. In deze huidige maatschappij is dit onder andere een taak van het onderwijs.

Om een ruimere blik en een concretere betekenis aan verbondenheid te geven, verdiepen we ons in drie modellen van verbondenheid. We doen beroep op het appelboommodel en de omgevingscirkels van Anouk Depuydt. Ook de preventiepiramide van Johan Deklerck raadplegen we. Voornamelijk deze laatste inspireert ons om het probleem op de school aan te pakken.

Dit onderzoek voeren we uit op vraag van de vrije basisschool Leiebloem in Machelen (Zulte, Oost-Vlaanderen) in de bovenbouw¹. Er doen zich regelmatig conflicten voor op de speelplaats. Niet alleen de leerlingen, maar ook de leerkrachten, ervaren de moeilijkheid om deze steeds weer op te lossen. De school is daarom op zoek naar een manier waarnaar iedere leerkracht en leerling kan teruggrijpen om een conflict op te lossen. Leerlingen moeten leren om op een verbindende manier met elkaar in relatie te treden. Hun verantwoordelijkheid opnemen voor wat ze misdaan hebben, is hierbij belangrijk. Voor de leerkrachten is het van belang een gezamenlijke visie te hanteren omtrent conflicten.

Vanuit het probleem van de school analyseren we de praktijk. De inzichten uit de praktijkanalyse leiden ons tot de theorie omtrent herstelgericht werken, verbindende communicatie en het gebruik van een time-outhoek. Ook peer mediation onderzoeken we. Daaraan koppelen we de structuur van de preventiepiramide van Johan Deklerck. Zo komen we tot de volgende onderzoeksvraag: “Hoe kunnen we de positieve omgang met elkaar versterken op de speelplaats bij de leerlingen van de bovenbouw?”.

Op basis van de literatuur creëren we enkele ontwerpen. Eerst en vooral ontwikkelen we een methode om de positieve omgang met elkaar te versterken. Dit doen we door herstelgericht werken en verbindende communicatie centraal te stellen. Om tot die methode te komen, stellen we een didactisch pakket op. De ontwerpen en de opbouw van de activiteiten zijn gebaseerd op de structuur van de preventiepiramide. In het lessenpakket hebben we het eerst over regels en afspraken, nadien over een methode om op een verbindende en herstelgerichte manier met elkaar om te gaan. Tot slot wordt er ook aandacht besteed aan een time-outhoek waarin de kinderen het herstelgericht gesprek kunnen voeren.

¹ 4^e, 5^e en 6^e leerjaar

1 Literatuurstudie

Hieronder bespreken we de definitie van verbondenheid. Daarnaast geven we ook wat meer uitleg over drie modellen die hun kijken op verbondenheid weergeven.

1.1 Verbondenheid

“Verbondenheid is/zijn

- *het ge- of verbonden zijn*
- *verplichtingen*
- *het met elkaar verbonden zijn door een emotionele band (≈ samenhorigheid)”*

(Van Dale, 2014)

Het Van Dale-woordenboek beschrijft bovenstaande definities van het begrip ‘verbondenheid’. Het woordenboek geeft meerdere betekenissen aan het begrip. Dat wijst erop dat iedereen verschillende accenten legt aan zijn/haar omschrijving van het begrip. Volgens Anouk Depuydt (Depuydt, 2001) komt het steeds op hetzelfde neer: er moet een band gecreëerd worden om verbonden te geraken met jezelf, anderen, materiële zaken, de groep en de natuur/het levensgeheel (Deboutte, 2004 ; Deboutte, 2006).

Eerst willen we dieper ingaan op gebonden of verbonden zijn. Dat betekent dat je de vrijheid hebt om relaties aan te gaan met iets of iemand. Ze zijn dus beiden een synoniem van verbondenheid. Samenhorigheid kan hier ook aan gelinkt worden. Het betekent het gevoel dat je bij elkaar hoort. De betekenissen volgens Van Dale kunnen gezien worden als synoniemen voor verbondenheid (Van Dale, 2014).

Je voelt je verbonden met iets of iemand wanneer je er voeling mee hebt. Dit ontstaat niet zomaar. Je moet de band met iets of iemand bewust beleven en centraal stellen in je leven. Pas wanneer je je verbonden voelt met iets of iemand, zal je in staat zijn om daarvoor respect te hebben. Wat je positief ervaren hebt, verankert zich in je. De band blijft gedurende je hele leven bestaan. Dit stuurt dus de waardenbeleving. Dat betekent dat je de waarden waar je belang aan hecht, ervaart en je ze ook beleeft in de relaties die je aangaat (Deboutte, 2002 ; Sluijter, 2008).

In deze maatschappij zijn we allemaal een voorbeeld voor elkaar, of dat zouden we toch moeten zijn. Helaas merken we dat in vele situaties die band met iets of iemand niet aanwezig is. Om die band alsnog te ontwikkelen, moet er een klimaat gecreëerd worden waarin je vanuit jezelf de band kan ervaren. Daarbij moet je natuurlijk de kans krijgen om deze banden ook bij anderen waar te nemen. Op deze manier horen we allemaal een rolmodel te zijn voor elkaar (Deboutte, 2002 ; Sluijter, 2008).

Indien er bij de opvoeding geen aandacht is voor de zorg voor het milieu, zal dat in het verdere leven van die persoon ook niet centraal gesteld worden. Sorteren, het gat in de ozonlaag, enzoverder zullen geen belangrijke rol in het leven van die persoon spelen. Pas als iemand het pad kruist waarmee die persoon een band heeft kan er sprake zijn van verandering in de waardenbeleving van die persoon. Indien hij/zij wel aandacht schenkt

aan het milieu, aan sorteren, enzoverder krijgt die persoon de kans om ook een band te creëren met het milieu. Zo kan een rolmodel iemand (on)bewust aanzetten tot actie.

Dit voorbeeld toont het belang van waardebeleving van kinderen te sturen, maar ook dat rolmodellen belangrijk zijn.

Als je je verbonden voelt met alles om je heen, sta je met plezier in het leven, heb je vertrouwen in alles en draag je zorg voor datgene waaraan je belang hecht. Het is het bewust ervaren dat we deel uitmaken van een groter levensgeheel. Waaraan je dus belang hecht, ervaar je echt en draag je je hele leven lang met je mee. Het is duidelijk dat het een proces is waaraan gewerkt moet worden met hoofd, hart en handen. Als een kind niet kan bedenken waarom een band aangaan met iets of iemand zo belangrijk is, kan hij/zij die band niet ervaren en beleven in het dagelijkse leven (Deboutte, 2002 ; Sluijter, 2008 ; Departement onderwijs en vorming, 2015).

1.2 Modellen van verbondenheid

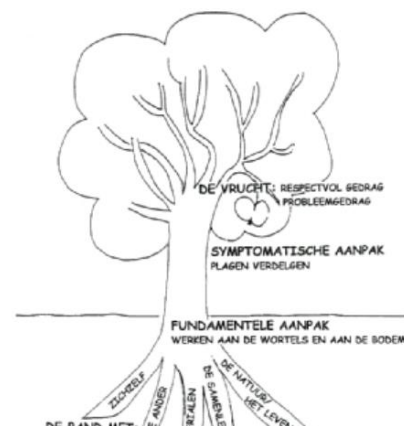
Om de band met iets of iemand duidelijk weer te geven, werkten verschillende personen modellen uit. Deze modellen verduidelijken heel wat. Anouk Depuydt en Johan Deklerck werkten de gekendste voorstellingen uit. Deze onderzoekers vinden dat verbondenheid ('een band hebben met...') één van de belangrijkste voorwaarden is voor het welbevinden van mensen, een aangenaam leefklimaat en een goed leerklimaat. Pas als er verbondenheid is met iets of iemand, zal men in staat zijn om respectvol om te gaan met zichzelf, de ander, materiële zaken, de groep en de natuur/het levensgeheel (Beekers, 2006).

We bespreken hieronder drie modellen die elk een eigen kijk hebben op verbondenheid.

1.2.1 Het appelboommodel (Anouk Depuydt)

Het appelboommodel werd door Anouk Depuydt ontwikkeld. Ze gebruikte de preventiepiramide, ontwikkeld door Johan Deklerck, als wetenschappelijke fundament daarvoor (zie 1.2.3). Het model toont aan hoe je naar verbondenheid kan kijken. Er zit een mooie symboliek achter dit model. Het is niet zomaar een appelboom...

De appelboom staat symbool voor de jonge mens in ontwikkeling. Je groeit naar verbondenheid. Zoals eerder aangegeven, is het een proces dat je ondergaat met hoofd, hart en handen. Als je er niet over nadent en het niet beleeft, kan je niet groeien naar verbondenheid. Daarbij voeden de vijf wortels de boom. Deze vijf wortels zijn dan ook meteen de vijf dimensies van verbondenheid. Er is sprake van verbondenheid als je een band voelt en hebt met jezelf, de ander, het materiële, de samenleving en de natuur/het levensgeheel. De betekenis hierachter is net zoals bij het model van de levensbanden van Depuydt (zie 1.2.2). Daarnaast is er ook nog de vrucht. De vrucht illustreert hoe de mens duidelijk maakt hoe zij die band ervaren. De mooie



Figuur 1: het appelboommodel (Deboutte, 2004)

vrucht geeft aan dat ze respect hebben voor iets of iemand en dat ze daarmee een echte band hebben opgebouwd. Je staat met andere woorden positief in het leven (Departement onderwijs en vorming, 2015 ; Deboutte, 2004).

Die mooie boom komt er niet zomaar. Er moet voor gezorgd worden. Alleen is dat niet altijd even evident. Het is altijd zo dat er weleens dingen op je pad komen die ervoor zorgen dat het moeilijk is om verbondenheid echt te ervaren. Denk maar aan mishandeling, verslavingen, negatieve schoolervaringen, pesten, ... Niet bepaald zaken die de verbondenheid met iets of iemand stimuleren. Vandaar dat er voor de boom gezorgd moet worden en er dus maatregelen genomen moeten worden. Het kan gaan over curatieve initiatieven en over preventiemaatregelen (Departement onderwijs en vorming, 2015 ; Deboutte, 2004).

Je kan curatieve maatregelen nemen. Dit wordt ook weleens de methode van de verdelgende spuitbus genoemd. Deze aanpak is heel direct en levert zichtbaar resultaat, maar is daarom niet altijd even goed. Het is een maatregel die heel plots genomen wordt. Er wordt helemaal niet nagedacht over de ruimere context van het probleem. Enkel datgene wat zichtbaar is, wordt bestreden. Vandaar dat er aangeraden wordt om voorzichtig om te springen met de methodiek van de verdelgende spuitbus en steeds na te denken over het 'waarom' achter deze opduikende problemen in verband met verbondenheid (Departement onderwijs en vorming, 2015 ; Deboutte, 2004).

Het is vooral belangrijk dat er telkens wordt gekeken naar de appelboom in zijn geheel en in het bijzonder naar de vijf wortels, de vijf vormen van verbondenheid. Ze moeten gevoed worden met humus. Het gaat met andere woorden over de fundamentele aanpak, de preventieve maatregelen die je kan nemen als omgeving. Op die manier maakt het ons allen makkelijker om verbondenheid tot stand te laten komen en het ook echt te beleven. De appelboom is op die manier sterk en zal zonder twijfel vruchten van betere kwaliteit leveren. Bovendien is de boom dan ook minder kwetsbaar voor onverwachte zaken die op je pad komen. De appelboom is dus niet zomaar een boom... (Departement onderwijs en vorming, 2015 ; Deboutte, 2004).

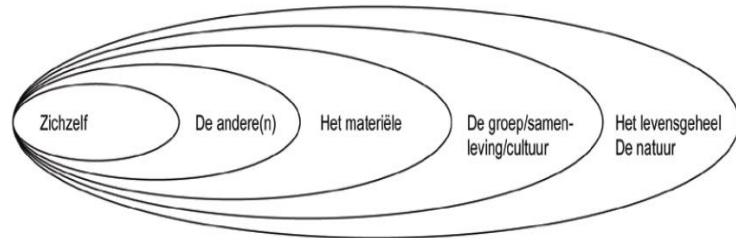
Denk maar eens aan pestgedrag op de speelplaats, waarbij de band met de ander duidelijk ontbreekt. Eerst en vooral is het belangrijk om pesten te zien als een probleem van het slachtoffer, de pester, de omringende omgeving, de ouders en de leerkrachten. Pas dan kan iedereen meewerken om het pesten te doen stoppen. Je kan het pesten op twee manieren aanpakken. Op een curatieve manier of op een preventieve manier.

Als je het pestprobleem curatief aanpakt, dan doet het probleem zich al voor. Daarbij kan je bijvoorbeeld de vijfsporenaanpak² gebruiken waarbij je stapsgewijs het probleem probeert op te lossen. Veel makkelijker is het natuurlijk als je op voorhand nadenkt over een preventieve aanpak. Bijvoorbeeld op bepaalde momenten tijdens het schooljaar (on)bewust stilstaan bij pesten. Preventie betekent daarom niet altijd dat je het pesten kan voorkomen. Net daarom is het belangrijk dat een school ook op papier heeft staan wat men doet in mogelijke pestsituaties, zodat dit duidelijkheid schept voor alle betrokken partijen.

² De vijfsporenaanpak is een manier om pesten aan te pakken waarbij rekening wordt gehouden met de vijf partijen: het gepeste kind, de pesters, de ouders, de klas/groep en de school/centrum (Uitgeverij Edu'Actief b.v, 2017).

1.2.2 Omgevingscirkels (Anouk Depuydt)

Een ander model dat Anouk Depuydt uitwerkte zijn ‘de omgevingscirkels’. Dit model is ook gekend als ‘de cirkels van verbondenheid’ of ‘de vijf levensbanden’. Vijf cirkels zijn te zien in dit model: zichzelf, de andere(n), het materiële, de groep/samenleving/cultuur en het levensgeheel/de natuur. Iedere cirkel of levensdomein gaat over iets of iemand waarmee men een band kan hebben. Zo kan men bijvoorbeeld een band hebben met de andere(n) of met het materiële.



Figuur 2: de omgevingscirkels
(Departement onderwijs en vorming, 2015)

Het is belangrijk om met iedere cirkel of levensdomein een band te hebben. Indien dit niet het geval is, zullen er zich gedragsproblemen voordoen binnen dat levensdomein. Er zal ook geen respect aanwezig zijn binnen dat domein. Pas als er verbondenheid is met die bepaalde cirkel en er dus een band is, kan men respectvol omgaan met iets of iemand. Verbondenheid kan ook pas ontstaan als men bewust de vijf levensdomeinen beleeft. Erover leren zal dus niet voldoende zijn om hiermee een band te creëren.

Het opvallendste aan dit model is dat alle cirkels vertrekken vanuit hetzelfde punt en terug samenkomen in datzelfde punt. Dit wijst op de onderlinge verbondenheid van de cirkels. De ene band kan je niet loskoppelen van de andere. Dat punt duidt ook het begin van verbondenheid aan. Alles begint bij zichzelf. Pas als men erin slaagt om zich verbonden te voelen met zichzelf, kan men overgaan naar de volgende levensdomeinen. Het is moeilijk om een goede band te creëren met respect en vertrouwen met iemand anders, als er geen sprake is van zelfrespect (Beekers, 2006 ; Deklerck, 2005 ; Departement onderwijs en vorming, 2015 ; Deboutte, 2006 ; Deboutte, 2015).

We gaan even dieper in op de vijf banden.

Een band met zichzelf

De eerste omgevingscirkel bevat ‘zichzelf’. Als men erin slaagt om een band te creëren met deze cirkel, is er sprake van zelfrespect, welbevinden en de eigen gevoelens kennen, tonen en benoemen. Zoals eerder vermeld is dit een zeer belangrijk levensdomein. Als hiermee geen band is, is het moeilijk om een band te creëren met de andere levensdomeinen (Centrum voor kindercare en gezinsondersteuning, 2017).

Sarah scoorde tijdens de voetbalmatch op school twee keer. Hierdoor is ze ontzettend trots op zichzelf. Het stimuleert haar om steeds meer te oefenen, waardoor haar speelcapaciteiten steeds groter worden.

Louis oefende gedurende het hele weekend intensief op de nieuwe rekensommen. Ondanks de moeilijke materie dacht hij volledig klaar te zijn voor de toets. Als achteraf blijkt dat de toets weeral niet goed was, denkt Louis dat hij een nietsnut is. Hij is ervan overtuigd dat hij niets goed kan en hij zal eindigen in de goot, zoals men soms zegt.

Deze voorbeelden tonen aan dat als er een band met zichzelf is, het zelfvertrouwen ook stijgt. Pas als die band er is, kan men ook trots zijn op zichzelf.

Een band met de andere(n)

De tweede omgevingscirkel bevat 'de andere(n)'. Als men erin slaagt om een band te creëren met zichzelf, kan men zich ook openstellen om een band aan te gaan met de andere(n). Mensen staan voortdurend in contact met anderen: binnen het gezin, op school, via sociale media, enzoverder. Pas als er sprake is van een goed contact waarbij men luistert naar elkaar, aandacht heeft voor elkaars wensen en behoeften, enzoverder kan er respect opgebracht worden voor elkaar. Hieruit vloeit de verbondenheid met de andere(n) (Centrum voor kindzorg en gezinsondersteuning, 2017).

Jules zijn beste vriend, Karel, zit in de put. Zijn ouders gaan scheiden. Karel heeft het hier ontzettend moeilijk mee. Ook Jules vindt het verschrikkelijk. Hij had dit nooit verwacht van de ouders van Karel. Karel zijn cijferoefeningen lukken hierdoor niet goed. Hij is erg verstrooid en gebruikt alle soorten cijferoefeningen door elkaar. Jules besluit om samen met Karel tijdens de middagpauze even binnen te blijven. Hij overloopt alles wat de juf vertelde en maakt enkele oefeningen samen. Ook als Karel zijn hart eens wilt luchten, staat Jules paraat.

Het derde leerjaar speelt tikkertje. Lisa is de tikker. Bas, een leerling van het vierde leerjaar, vraagt of hij mag meespelen. Lisa roept brutaal dat hij niet mag meespelen. De juf beslist dat Bas wel mag meespelen. Lisa vindt Bas geen leuke jongen en begrijpt niet waarom hij mag meespelen. Als tikker, geeft Lisa Bas een flinke duw in plaats van hem te tikken. Bas valt met een harde smak op de grond. Lisa lacht hem uit en roept dat hij maar niet zo dom moet zijn.

In deze voorbeelden wordt duidelijk gemaakt dat het belangrijk is om op een positieve manier met elkaar om te gaan. Zolang dat niet lukt, kan er ook geen band gecreëerd worden. Lisa staat niet open voor een positieve relatie tegenover Bas, waardoor er geen mogelijkheid is tot het creëren van die band.

Een band met het materiële

De derde omgevingscirkel bevat 'het materiële'. Een band creëren met het materiële begint bij het leren kennen en hanteren van die materialen. Pas als men er in contact mee komt, is men in staat om het te waarderen, te respecteren, er verantwoordelijkheid voor op te nemen en een band te creëren. Natuurlijk is contact alleen niet voldoende. Men zal pas respect krijgen voor iets als ze weten welk proces erachter schuil gaat. Zo kan er niet verlangd worden van een kind dat hij/zij met respect omgaat met het werkmateriaal van de klusjesman, als hij/zij dat materiaal nooit heeft gezien of mogen aanraken. De zintuigen (ruiken, proeven, voelen en horen) zijn hierbij dus uiterst belangrijk (Centrum voor kindzorg en gezinsondersteuning, 2017).

Sam wil een mooie tekening maken voor zijn juf. Hiervoor gebruikt hij de stiften van een klasgenoot omdat zijn stiften thuis liggen. Als zijn tekening af is, steekt hij alle dopjes op de stiften en legt ze netjes terug in het doosje. Hij geeft de stiften terug aan zijn klasgenoot.

Fleur is jarig en mag haar barbiepoppen meenemen naar de kleuterklas. Fleur en Linde spelen samen met de barbiepoppen. Alles loopt goed, totdat de meisjes beginnen te

discussiëren. Ze willen beide met de mannelijke barbiepop spelen. Fleur vindt dat zij ermee mag spelen omdat het haar verjaardag is. Linde is zo boos dat ze het hoofd van een barbiepop eraf trekt. Ze schreeuwt dat het haar niet interesseert omdat het toch haar poppen niet zijn en dat de mannelijke barbiepop dom is.

In bovenstaande voorbeelden wordt omschreven dat het eerst en vooral belangrijk is om respectvol te leren omgaan met materialen. Zolang iemand daarin niet slaagt, is het niet mogelijk om een band te creëren met het materiële. Sam beseft dat hij zorg moet dragen van de stiften van zijn broer. Hierdoor kan hij dus een band creëren.

Een band met de groep/de samenleving/de cultuur

De vierde omgevingscirkel bevat 'de groep, de samenleving en de cultuur'. Dit levensdomein is ruimer dan de band met de andere(n). Natuurlijk sluit dit zeer nauw aan bij elkaar. Bij de band met de andere(n) gaat het voornamelijk over contact met personen. Deze band slaat op een grotere groep zoals een sportclub, een jeugdbeweging, een wijk, een gezin, een land, enzoverder. Toch houdt het zowat hetzelfde in: mensen luisteren naar elkaar, werken samen, hebben oog voor elkaars wensen en behoeften, enzoverder. Hierdoor krijgt de mens respect voor elkaar en is er sprake van verbondenheid (Centrum voor kindercare en gezinsondersteuning, 2017).

Het zesde leerjaar verlaat bijna de lagere school. De meester vraagt wat ze graag zouden doen als afscheid: een dag naar de zee, een dan naar een pretpark, een hele dag knutselen, enzoverder. De leerlingen brainstormen. Ze willen graag een mini-fuif organiseren voor alle leerlingen van de school en de leerkrachten. Ze vinden dat ook zij betrokken moeten worden bij hun afscheid.

De klas van juf Els gaat op bezoek bij de voedselbank. De werking wordt uitgelegd en de leerlingen zijn zeer enthousiast. De klasgroep besluit om ook allerlei droge voeding te verzamelen voor de voedselbank. Joren vindt dit allemaal overbodig. Hij begrijpt niet dat zij zich moeten inzetten voor die organisatie. Wij weigert dan ook mee te doen.

In bovenstaande voorbeelden wordt de band met een groep beschreven. Het is, net zoals een band met de ander, belangrijk om met respect met elkaar om te gaan. De familie Pieters willen de vluchtelingen helpen, waardoor ze een band kunnen creëren met hen. De familie Slegers zal hierin niet slagen, doordat ze zich verzetten.

Een band met het levensgeheel/de natuur

De laatste omgevingscirkel bevat 'het levensgeheel en de natuur'. Dit levensdomein verschilt van de andere vier domeinen. Bij de voorgaande domeinen ging het om ik en mezelf, ik en de andere, ik en het materiële en ik en de groep. Het bevatte telkens twee afzonderlijke delen. Bij de laatste omgevingscirkel is er slechts één geheel: ik als onderdeel van het grotere geheel. Wij zijn immers een onderdeel van het levensgeheel, een deel van de schepping. Deze omgevingscirkel verbindt alle cirkels met elkaar. Alle cirkels komen hier terug samen. 'Het levensgeheel en de natuur' bevat dus alle cirkels, want alle cirkels komen erin voor (Centrum voor kindercare en gezinsondersteuning, 2017).

Jonas bidt iedere keer voordat hij eet, ook op school. Dit leerde hij van zijn oma, maar desondanks vindt hij in dit gebed ook steun en vertrouwen. Hij ziet het niet meer als een verplichting van zijn oma. Hij bedankt God iedere keer voor het lekkere eten en voor het fijn samenzijn met zijn klasgenoten.

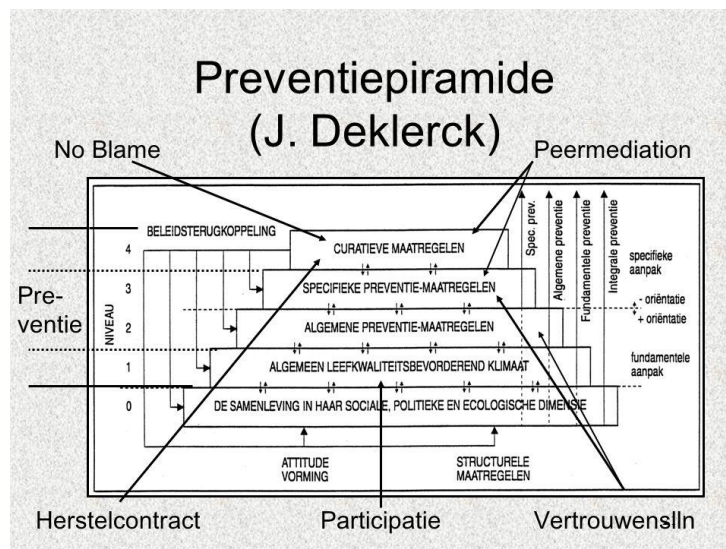
Kaat werd niet opgevoed met respect voor de natuur. Sorteren werd haar nooit aangeleerd. Nu ze zelf voor de klas staat als juf, hecht ze weinig belang aan sorteren. De leerlingen mogen alles in één vuilbak werpen.

In bovenstaande voorbeelden zijn Jonas en Kaat een onderdeel van de wereld. Ze voelen zich al dan niet verbonden met een groter geheel, zoals God of de natuur.

1.2.3 Preventiepiramide (Johan Deklerck)

Bij dit model ligt de nadruk niet op het aanpakken van een probleem, maar eerder op de preventie. Er dus voor zorgen dat het probleem zich niet kan voordoen. De piramide is een hulpmiddel om diverse maatregelen te ordenen binnen de verschillende stappen van de preventie. Eén van de basisprincipes van het model is het betrekken van de maatschappelijke context.

De piramide heeft 3 functies: ordening, verruiming en oriëntatie. Ordening betekent dat de verschillende genomen maatregelen tegen elkaar worden afgewogen, naargelang hun belang. Met verruiming bedoelen ze dat de maatregelen niet allemaal uit hetzelfde niveau mag/moet komen. Je moet het aspect breder gaan bekijken en zo ook maatregelen van uit de 4 verschillende niveaus betrekken. Je moet ook alle maatregelen gaan oriënteren. Waar horen ze thuis en vooral welk doel hebben de maatregelen. Het voornaamste doel, bij iedere maatregel, is dat de leerlingen moeten kunnen leren en leven in een aangenaam schoolklimaat (Deklerck, De preventiepiramide, 2010 ; Diversiteit in Actie, 2016).



Figuur 3: preventiepiramide (Deklerck, De preventiepiramide, 2010)

De piramide heeft 5 niveaus. Hieronder worden ze beschreven.

Niveau 0: school en samenleving

Dit niveau heeft te maken met alles wat in de maatschappij gebeurt. Op politiek, sociaal, ecologisch en cultureel vlak. Daar is de school een onderdeelje van. De school heeft hier echter niets zelf in de hand. Toch is het een verrijking omdat we zo weten waar we gebruik van kunnen maken en met wat we moeten rekening houden. Op dit niveau wordt geen actie ondernomen (Deklerck, De preventiepiramide, 2010 ; Diversiteit in Actie, 2016).

Niveau 1: algemeen leefkwaliteitsbevorderend klimaat

Hier vinden we de fundamentele preventie terug. Hier wordt de basis gelegd voor de verdere niveaus. De school bepaalt een schoolcultuur, schoolklimaat, dat bijdraagt tot een goed leefklimaat. Dit vind je overal in terug, op de speelplaats, in de lessen, de activiteiten. De school bepaalt een leer – en leefklimaat en zorgt ervoor dat dit een positief effect heeft op het welbevinden en de betrokkenheid van de betrokken mensen. Dit niet alleen op schoolniveau, maar zeker ook op klasniveau is het belangrijk om er aandacht voor te hebben. Hier gaat het niet over een concreet probleem, eerder op het creëren van een goed schoolklimaat (Deklerck, De preventiepiramide, 2010 ; Diversiteit in Actie, 2016).

Niveau 2: algemene preventie

Dit niveau versterkt het vorige niveau. Het leef- en leerklimaat dat werd opgesteld bij niveau 1, wordt hier verder uitgebreid. Zo kom je tot een stevige structuur, goed begeleide mensen. Door zich te richten op mogelijke valkuilen. Dit kom je te weten door breed te observeren, zo zie je mogelijke valkuilen en kan daar dan worden op ingespeeld, voordat het probleem zich stelt. Dit door extra ondersteuning en begeleiding van de mensen waar dat nodig is. De maatregelen die je neemt zijn niet direct waarneembaar. Bijvoorbeeld je doet aan teambuilding, wanneer je merkt dat niet alle leerlingen met elkaar overeenkomen. Dit voorbeeld kan ook op niveau 1 voorkomen. Het is afhankelijk wat je als doel hebt met de maatregel. Op niveau 2 heb je als doel het mogelijke pestgedrag te vermijden. Op niveau 1 zou dat kunnen zijn: de teamgeest verbeteren.

Niveau 1 en 2 situeerden zich in een niet – probleemgerichte aanpak. Er is nog geen probleem opgedoken, maar toch zorgt men voor een aangenaam leef- en leerklimaat, waarin ze zich ten volle kunnen ontplooiën (Deklerck, De preventiepiramide, 2010 ; Diversiteit in Actie, 2016).

Niveau 3: specifieke preventiemaatregelen

Er heeft zich een probleem voorgedaan en je wilt dit in de toekomst vermijden. Dan neem je maatregelen om dit proberen te vermijden. Je neemt ook bij niveau 3 maatregelen die je richt op een risicosituatie. Hier werken we wel probleemgericht. Het is een directe aanpak. Het zijn maatregelen die zich richten op de persoon, maar ook op klas- of schoolniveau. De doelen worden hier probleemgericht geformuleerd. Ze bieden een antwoord op het probleem. Meestal zijn dit oplossingen die telkens terugkeren of blijvend zijn. Bijvoorbeeld een extra toezichthouder in de fietsenstalling, wanneer er meerdere keren signalisatie van pestgedrag was (Deklerck, De preventiepiramide, 2010 ; Diversiteit in Actie, 2016).

Niveau 4: probleemaanpak

Wanneer je je in dit niveau bevindt, neem je maatregelen die gericht zijn op een bepaald probleem dat zich al stelt. Hier proberen we de schade zoveel mogelijk te beperken en te herstellen. Kleine vechtpartijen en het ingrijpen hierop behoort tot dit niveau. Het is belangrijk om te weten dat we niet alleen de brandjes moeten blussen, maar dat we ook moeten werken aan een herstel. De vechtpartij mag niet blijven nazinderen. Als we dit niet uit het oog verliezen, kunnen we terug werken aan een herstel van de samenlevingskwaliteit (Deklerck, De preventiepiramide, 2010 ; Diversiteit in Actie, 2016).

2 Praktijkanalyse

Hieronder stellen we de onderzoeksschool kort even voor. Ook het probleem wordt geschetst en er wordt weergegeven hoe we dat probleem willen onderzoeken.

2.1 Schoolvoorstelling

Ons onderzoek vindt plaats in de Vrije Basisschool Leiebloem in Machelen. Machelen is een deelgemeente van Zulte, gelegen in de provincie Oost-Vlaanderen. De school maakt deel uit van de Scholengemeenschap Vrije basisscholen Zulte – Olsene - Machelen (ZOM) (Schoolteam, 2017).



*Figuur 4: schoollogo
(Schoolteam, 2017)*

De school heeft twee afdelingen op wandelafstand van elkaar. In de ene afdeling bevinden zich de kleuterklassen en het eerste, tweede en derde leerjaar. Ook de directie en zorgleerkracht bevinden zich voornamelijk in deze afdeling. In de andere afdeling zijn het vierde, vijfde en zesde leerjaar gevestigd. In die laatste vindt ons onderzoek plaats (Schoolteam, 2017).

2.2 Probleemstelling

Het schoolteam is vertrokken vanuit een probleem met één leerling uit het vijfde leerjaar. Die leerling stelde regelmatig gedragsproblemen in de klas en op de speelplaats. Zo ging hij vaak in conflict met medeleerlingen, maar zeker ook met leerkrachten. Schoppen en slaan traden vaak op, maar ook verbaal geweld was niet uitgesloten. Door gespecialiseerde hulp te zoeken voor dat kind, merkte het team op dat er een groter probleem was dat zich uitstrekt over de volledige vestiging (Haerens, 2016 ; Coppens, 2017).

Ze merkten op dat de sociale interactie en omgang tussen kinderen niet altijd even vlot verloopt. De band tussen de kinderen onderling ontbreekt doordat ze niet weten hoe ze op een gepaste manier kunnen omgaan met elkaar. Dit is geen veralgemening naar alle leerlingen, maar wel een waarneming die regelmatig vastgesteld wordt door het volledige schoolteam (Haerens, 2016 ; Coppens, 2017).

Dit probleem is al enkele keren besproken op vergaderingen met het volledige team. Uiteindelijk kwamen ze tot de conclusie dat leerlingen vaak in conflict treden met elkaar op de speelplaats en dat ze dit niet altijd op een goede manier aanpakken om dit op te lossen. De leraren geven ook aan dat er te weinig afspraken en structuur, te veel dode hoeken, enzoverder zijn wat tot conflicten leidt. Verder is het ook zo dat als de leerlingen spelen met elkaar, er structuur ontbreekt in dat spel (Haerens, 2016 ; Coppens, 2017).

Hieruit besluiten we dat we de kinderen moeten leren om in contact te treden met elkaar op een sociaal verantwoorde manier al dan niet bij een conflictsituatie. De band met de ander moet gestimuleerd worden. Er zal zowel op school- als klasniveau gewerkt moeten worden (Haerens, 2016 ; Coppens, 2017).

2.3 Onderzoeksmethodes

We willen verschillende onderzoeksmethodes gebruiken om op die manier zo'n eerlijk mogelijk beeld weer te geven van de situatie. Hieronder bespreken we de verschillende onderzoeksmethodes die we zullen gebruiken. De gehanteerde documenten zijn terug te vinden in de bijlagen.

2.3.1 Observatie

We gebruiken twee observatietechnieken. De eerste techniek is die van de lopende weergave. Hierbij observeren wijzelf, elk op een verschillende plaats, gedurende tien minuten tijdens de speeltijd. Dit observatiemoment zullen we nog eens uitvoeren op een ander tijdstip. We schrijven alles op wat we waarnemen. Achteraf vergelijken we die geobserveerde gegevens met elkaar. Welke aspecten zag iedereen? Welke aspecten zag iemand niet, wat de ander wel zag? We kiezen hiervoor omdat conflicten zich voordoen zonder dat dat op voorhand bepaald wordt.

Daarnaast willen we de leerkrachten ook betrekken in de observatie. Op momenten dat we er niet zijn, willen wij ook een beeld krijgen van de speelmomenten. We vragen aan de leerkrachten om een schoollogboek bij te houden. Hierin noteren ze de conflicten die ze waarnamen tijdens de speeltijd, met de focus op de band met de ander. Het conflict wordt ook geschetst (wie, wat, waar, wanneer, aard van, het probleem, enzoverder). Hiermee willen we ook een observatie zonder onze aanwezigheid, zodat de leerlingen niets vermoeden.

2.3.2 Interview

Met het interview willen we de directie, de leerkrachten en de zorgleerkracht bereiken. We willen te weten komen hoe zij de band tussen de leerlingen onderling ervaren. Misschien merken zij zowel goede punten als werkpunten op. We stellen enkele richtvragen op, maar bieden ook de kans om vrije aanvullingen te geven. Hierbij zorgen we ervoor dat we niet suggestief zijn. Het moet uit de leerkrachten komen om een waarheidsgetrouw beeld te creëren.

De leerkrachten krijgen de vragen op voorhand zodat ze zich kunnen voorbereiden. We zullen het interview ook opnemen met een audioapparaat om dit achteraf opnieuw te kunnen beluisteren tijdens de verwerking.

2.3.3 Vragenlijst

Met deze vragenlijst willen we ook de kinderen in het onderzoek betrekken. We peilen naar hun gevoelens en ervaringen tijdens vrije momenten, met name de speeltijd. Omdat het leerlingenaantal te groot is om een goede conclusie te trekken, kiezen we voor een steekproef. Per klas pikken wij er vier leerlingen willekeurig uit. Iedere klasleerkracht kiest ook nog twee leerlingen, waarvan zij vermoeden dat het voor hen moeilijk is om die band met een ander aan te gaan.

2.3.4 Pedagogisch beleid en schoolreglement

Het pedagogisch beleid zullen we voornamelijk gebruiken als vergelijkinstrument. De resultaten van de andere onderzoeksmethoden zullen we hiermee vergelijken, om te kijken of dit overeenstemt met het beleid van de school en hetgeen dat in werkelijkheid gebeurt.

2.4 Analyse

Hieronder volgen de resultaten van de verschillende onderzoeksmethoden die wij gehanteerd hebben. We verwijzen regelmatig naar een interview, vragenlijst en observaties. Deze zijn terug te vinden in de bijlagenmap.

2.4.1 Observatie

Wat volgt zijn de besprekingen van de twee observatietechnieken.

2.4.1.1 Lopende weergave

De eerste observatietechniek die we gebruikten, was die van de lopende weergave. We observeerden alle drie gedurende een voormiddag- en namiddagspeeltijd. Het eerste observatiemoment was op vrijdag 17 februari tijdens de voormiddagspeeltijd. De tweede observatie was op donderdag 23 februari tijdens de namiddagspeeltijd. We stelden ons verspreid, maar steeds op dezelfde plaats op. Op deze manier konden we voor onszelf vergelijken, maar ook de observaties onderling vergelijken.

De lopende observaties kan u nalezen in de bijlagenmap.

Toen we de verschillende observaties met elkaar bespraken, kwamen we tot dezelfde conclusies. Het gevoel van chaos overheerste ons onmiddellijk. Zo zal u in de lopende weergaven kunnen lezen dat kinderen door elkaars speelveld lopen, met verschillende materialen door elkaar spelen, roepen en schreeuwen naar elkaar, geen rekening houden met het afgebakende speelveld, enzoverder.

Wat ons nog opviel was dat het lang kan duren totdat er een toezichthouder is. Bovendien is het door de vorm van de speelplaats onmogelijk om alles te zien. Daardoor blijven de leerkrachten vaak op éénzelfde punt staan, waar ze het meeste kunnen waarnemen. Dit is meestal onder het afdak aan de banken omdat van daaruit de twee delen van de speelplaats het beste te zien zijn.

Tijdens het interview met de leerkrachten (zie 2.4.2) haalde één van de leerkrachten aan dat conflicten zich voordoen in de dode hoeken. Tijdens de observaties merkten wij echter dat de leerkrachten niet tot aan die dode hoeken kwamen.

Ook het taalgebruik is een opvallende factor. De leerlingen roepen en schreeuwen voortdurend naar elkaar. Daarnaast is ook de woordkeuze erg agressief en kwetsend (bijvoorbeeld: "Ej jong!", "Sukkel", enzoverder). Het gebeurt meestal in spelvorm. Toch wordt het taalgebruik ook meegenomen naar de rijen als de bel gaat.

Nog een opvallend gegeven is de manier waarop de leerlingen rijen vormen als de bel gegaan is. Het duurt een poos vooraleer de leerlingen aanstalten maken om naar hun rij te gaan. Ze voetballen nog even verder, geven iemand een duw, wisselen nog snel enkele kaarten uit, enzoverder. Degene die met speelgoed spelen uit de schoolkast, ruimen hun speelgoed onmiddellijk op.

Eens de leerlingen in hun "rijen" staan, gaat het geduw en getrek verder. De leerlingen vormen eerder een groep dan een rij. Ook het geschreeuw blijft. Er komt geen tweede belteken dat het stil moet worden. De leerkrachten vertelden eerder dat de leerlingen stil worden eenmaal de leerkrachten

komen. Toch hebben wij dit niet zo ervaren. Het volume zakt, maar stil is het nooit. Zelfs bij het naar binnen gaan, wordt er nog steeds gebabbeld met hier en daar een duw.

2.4.1.2 Logboek

De tweede observatiemethode die we hanteerden, was een logboek. De verantwoordelijkheid lag hiervoor bij de leerkrachten. We wilden verschillende zaken te weten komen:

- Tussen wie speelt het conflict zich af?
- Waar speelt het conflict zich af?
- In welke situatie speelt het conflict zich af?
- Waarom is er een conflict?
- Is er fysiek of verbaal geweld?
- Hoe werd er met het conflict omgegaan?
- Is het conflict opgelost?

Op vrijdag 17 februari 2017 introduceerden we het logboek. We overliepen het logboek met alle leerkrachten. We vertelden ook de verwachtingen en het doel ervan. Op vrijdag 24 februari 2017 haalden we het logboek op.

De leerkrachten hebben de moeite gedaan om de conflicten die zich voordeden te noteren. Toch was het eerder beperkt. De leerkrachten schetsten enkel de oorzaak en het conflict, niet zozeer hoe ze er achteraf mee omgegaan zijn. De vragen die in het blauw staan, zijn de vragen waarop we meestal een antwoord kregen.

De gegevens waren dus meestal beperkt. We hebben ongeveer een idee hoeveel conflicten er zich per dag voordoen. Ook de reden van de conflicten is ons al wat duidelijker en sluiten ook aan bij het geobserveerde van onszelf. Alsnog denken we dat het nuttig is om tijdens de eerste ontwerpweek zelf een logboek bij te houden. Zo kunnen wijzelf een vollediger antwoord geven op de vragen waarop te weinig is ingegaan.

Dit logboek kan u nalezen in de bijlagenmap.

2.4.2 Interview

Op donderdag 23 februari 2017 namen wij over de middag een interview af met drie leerkrachten. We kozen ervoor om per leerjaar één leerkracht te bevragen. Ze kozen zelf welke leerkracht ieder jaar vertegenwoordigde. Het interview werd opgenomen met een audioapparaat. De notities die de leerkrachten op voorhand maakten, zijn terug te vinden in de bijlagenmap.

Met dit interview wilden we voornamelijk te weten komen hoe de leerkrachten verbondenheid met de ander zien en hoe ze dat stimuleren op klas- en schoolniveau. Daarnaast wilden we ook peilen naar conflicten op de speelplaats, welke moeilijkheden ze daarbij zelf ervaren en hoe ze ermee omgaan. Ook de leerkrachten zijn een belangrijke schakel in dit onderzoek. Bovendien kwamen zij zelf tot de vaststelling dat er een probleem was en dat daar iets aan gedaan moest worden.

De leerkrachten kregen de vragen op voorhand om zich goed voor te bereiden. Tijdens het interview merkten we dat de leerkrachten goed voorbereid waren, waardoor we vlot konden doorvragen. We

kregen hierdoor ook de kans om meer bijvragen te stellen. We namen geen suggestieve houding aan. De antwoorden moesten uit de leerkrachten zelf komen.

Hieronder volgt een samenvatting per vraag die we stelden aan de verschillende leerkrachten.

Wat is 'verbondenheid' voor u?

De leerkrachten kwamen op de proppen met begrippen als overeenkomen, graag zien, respect hebben, zijn wie je bent, enzoverder. Deze begrippen beslaan de verbondenheid met zichzelf en anderen (Departement onderwijs en vorming, 2015). Wanneer we verder doorvroegen of verbondenheid met iets (in plaats van met iemand) ook bestond, beantwoordden ze deze vraag niet. Eén leerkracht zei: *'Je gaat mij toch niet zeggen dat verbondenheid te maken heeft met God of Jezus?!'*. Daaraan voegde hij ook toe dat hij verwachtte dat wij een pasklaar antwoord zouden hebben op wat verbondenheid is. Slechts één leerkracht gaf aan dat verbondenheid ook te maken heeft met de omgeving.

Alle leerkrachten besloten uit deze vraag letterlijk hetzelfde: Verbondenheid is geven en nemen.

Wat verstaat u onder 'verbondenheid met de ander'?

Bij deze vraag kregen wij veelal hetzelfde antwoord als bij vraag één. Vraag één beschouwden wij als een groter geheel, terwijl deze vraag eerder toespitst op het probleem die de school aankaart (zie probleemstelling).

Twee leerkrachten linkten die verbondenheid met de ander voornamelijk aan het schoolteam. Daarbij verduidelijkten ze dat het schoolteam goed moet draaien en op dezelfde golflengte moet functioneren. Ze geven aan goede collega's te zijn, maar met andere visies. Dit kunnen we linken aan de vragenlijst van de leerlingen (zie verder). Hieruit blijkt dat de speelplaatsregels helemaal niet duidelijk zijn en anders zijn bij iedere leerkracht.

Eén leerkracht beschreef de band met de ander uitgebreid. Hij deed dit op het niveau van de leerlingen. Hierbij legt hij voornamelijk de nadruk op het taalgebruik tussen de leerlingen onderling. De respectvolle manier waarop de leerlingen met elkaar zouden moeten omgaan en communiceren, ontbreekt volgens hem.

Hoe werkt u op schoolverband aan 'verbondenheid met de ander'?

De antwoorden op deze vraag waren eerder vaag. Twee leerkrachten vervielen in het werken op klasniveau. Zelfs na enkele bijvragen konden ze geen duidelijk antwoord geven. Eén leerkracht gaf echter wel aan dat er op schoolniveau wordt nagedacht over hoe ze die band met de ander kunnen stimuleren. Ze volgen nascholingen met het team en hebben daarover ook gesprekken gevoerd op vergaderingen. Toch hebben ze nog niets ondernomen op schoolniveau met de kinderen.

Hoe werkt u op klasniveau aan 'verbondenheid met de ander'?

Alle leerkrachten vertelden dat ze zelden tot nooit concrete activiteiten rond sociale vaardigheden organiseren. Ze werken er eerder preventief geïntegreerd aan. Zo voorzien ze afwisselende groepjes tijdens groepswerk, laten ze iedereen eens naast elkaar zitten, enzoverder.

Meestal worden de sociale vaardigheden behandeld als het moment zich voordoet. Na een ruzie of conflict op de speelplaats, maken de meeste leerkrachten er tijd voor in de klas. Zoiets blijft namelijk nazinderen bij kinderen. Ze organiseren een klasgesprek, stimuleren kinderen om gevoelens te uiten,

proberen zaken bespreekbaar te maken, stimuleren kinderen om het conflict onderling op te lossen, enzoverder.

Opvallend is dat de aanpak hierbij verschillend is bij alle leerkrachten. Zo geeft de ene leerkracht aan te luisteren naar beide partijen zonder een oplossing te bieden. Een andere leerkracht zal ook luisteren, maar zoekt met de klasgroep naar een oplossing. De derde leerkracht treedt kordater op. Hij zal vlugger straffen, want hij vindt dat als je te veel luistert, je verloren bent als leerkracht.

Hierbij kunnen we verwijzen naar de voorgaande vraag. Alle leerkrachten gaven aan een goed team te zijn, mits verschillende visies. Dit verschil komt naar voor in hun aanpak bij een conflict. Ze zijn zich hier wel bewust van.

Waardoor ontstaan er conflicten op de speelplaats?

Er zijn verschillende redenen die de leerkrachten aanhalen waardoor er conflicten op de speelplaats ontstaan. Zo zijn oneerlijkheid, uitschelden, uitsluiten, niet tegen verlies kunnen, gebrek aan regels en afspraken, enzoverder de meest genoemde oorzaken van conflicten.

De leerkrachten maken ook allemaal een duidelijk onderscheid tussen de conflicten met jongens en meisjes. Zo zijn jongens eerder geneigd om agressief en direct te reageren. Meisjes daarentegen zullen meer verbale agressiviteit vertonen en roddelen.

Wat doet u als er zich conflicten voordoen?

Opnieuw is het duidelijk dat de leerkrachten verschillen in visie. We kregen dan ook drie verschillende antwoorden op deze vraag. Zoals we eerder beschreven wordt bij de ene de nadruk gelegd op de kordate aanpak, bij de andere op het luisteren naar beide partijen en bij nog iemand anders het bespreken met de volledige klasgroep.

Ze verwoorden wel allemaal dat ze het belangrijk vinden om leerlingen de verantwoordelijkheid te geven om een conflict zelf op te lossen. Daarbij zien ze zichzelf als een begeleider die hen tips geeft om er samen uit te geraken. Toch wordt aangegeven dat dit niet steeds evident is.

Ervaart u zelf moeilijkheden of werkpunten als toezichthouder?

Alle leerkrachten ervaren de vorm van de speelplaats als moeilijkheid. Ze is onmogelijk om overzicht te houden over de volledige speelplaats en alle activiteiten van de kinderen. Ze beseffen ook dat een tweede toezichthouder een oplossing zou kunnen zijn. Doordat ze maar met zes personen zijn, lijkt dit een grote taak die erbij zou komen.

Daarnaast ondervinden ze ook dat er een gebrek is aan concrete gevisualiseerde regels waar ieder kind en iedere leerkracht op kan terugvallen als er zich iets voordoet. Door de verschillende onofficiële regels die nu gelden, is er chaos voor iedereen. Ook één leerkracht verklaart dat iedereen eigen regels hanteert.

Hoe zou u kinderen stimuleren om ervoor te zorgen dat de band met de ander gestimuleerd wordt?

De leerkrachten sommen verschillende mogelijkheden op om de band met de ander te versterken. Hieronder noteren we enkele van deze mogelijke acties:

- leerlingen leren om hun fouten te leren toegeven,
- leerlingen uitdagen om te spelen met anderen,

- zelf eens meespelen als leerkracht,
- voorbeeldfunctie geven (“Maken de leerkrachten ook ruzie?”),
- een goede speelplaatsorganisatie,
- afspraken waar niet van afgeweken wordt,
- enzoverder.

Uit deze interviews concludeerden alle leerkrachten uiteindelijk hetzelfde. Eerst en vooral moeten ze streven naar eenzelfde aanpak omtrent conflictbehandeling, dit door aandacht te schenken aan duidelijke regels en afspraken waarop zowel leerkrachten als leerlingen kunnen terugvallen. Vervolgens vindt ook iedere leerkracht dat leerlingen moeten leren om te geven en te nemen. Het is niet mogelijk om altijd je zin te krijgen. Dit moet via correcte communicatie gebeuren. Ook dit is een leerproces waar nog werk aan is.

Ze hopen dat wij met deze informatie aan de slag kunnen om een oplossing te bieden voor hun probleem.

2.4.3 Vragenlijst

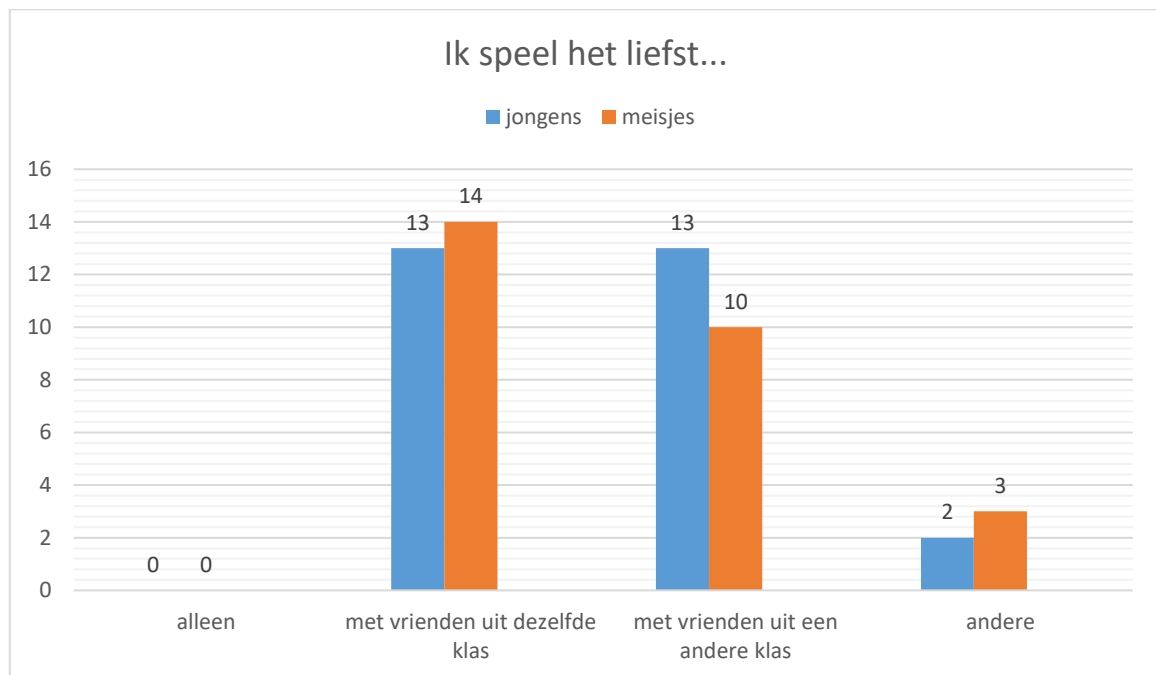
De vragenlijst werd afgenomen van 36 leerlingen. Per klas werden er 6 leerlingen uitgepikt; 2 leerlingen door de klasleerkracht en 4 willekeurige leerlingen door ons. In iedere klas werden er drie jongens en drie meisjes gekozen, zodat we een eerlijk beeld kregen. De leerlingen zaten verspreid in een klaslokaal, zodat ze niet konden overleggen met elkaar en ze een eerlijk antwoord konden neerschrijven/aanduiden. Deze vragenlijst werd afgenomen op donderdag 23 februari 2017 tijdens de voormiddag.

Met deze vragenlijst wilden we voornamelijk te weten komen hoe de kinderen zich voelen op de speelplaats en ze omgaan met elkaar. Zij zijn immers een belangrijke partij dit onderzoek omdat ze samen spelen en in contact komen met elkaar. We verduidelikten op voorhand de vragen, maar gaven geen voorbeelden. Zo duwden we hen niet in een bepaalde richting.

Enkele opmerkingen bij de vragenlijst voor de leerlingen:

- De leerlingen mochten één antwoord per vraag aanduiden, maar dit bleek erg moeilijk. We legden de regel op van maximaal twee antwoorden per vraag.
- Er zijn ook drie open vragen gesteld. Deze zijn niet weergegeven in de grafieken. De bespreking volgt na de grafieken.
- Na de eerste speelplaatsobservatie viel ons op dat er gespeeld wordt in homogene groepen volgens het geslacht. Daardoor kozen we voor een opsplitsing jongens – meisjes in de analyse. Daarnaast gaven de leerkrachten al aan dat er een conflictverschil is tussen jongens en meisjes.
- De leerlingen duiden ook aan in welk leerjaar ze zitten. Zo kunnen we ook vergelijken over de jaren heen, in plaats van alleen volgens geslacht.

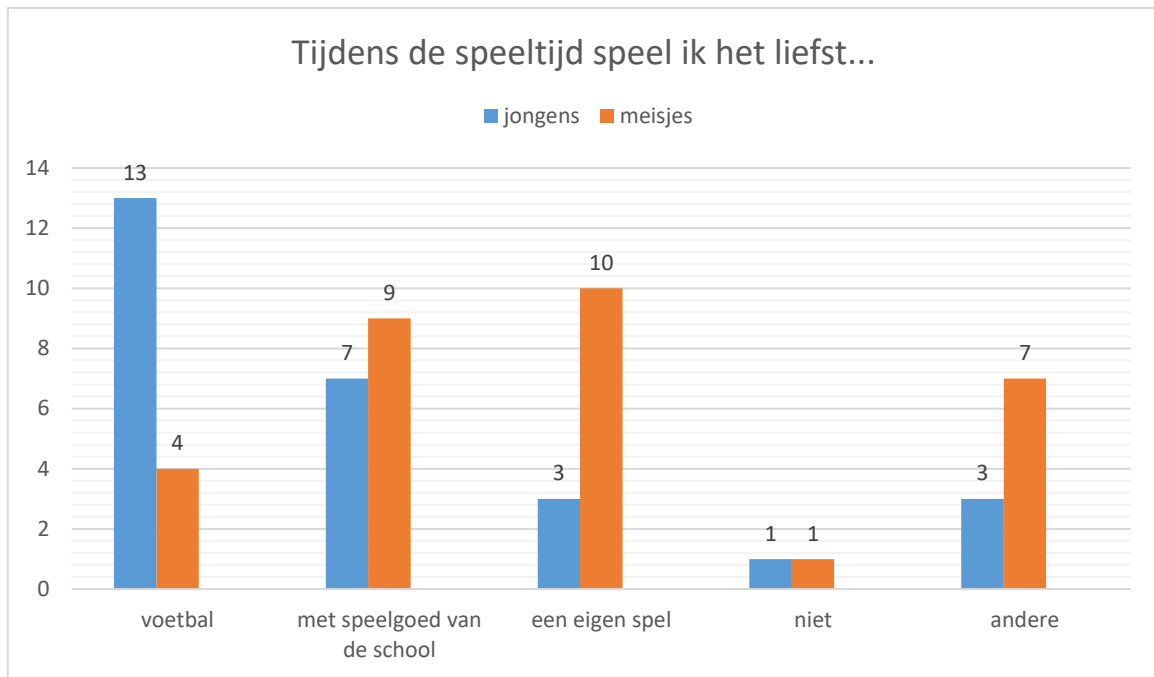
Hieronder volgt een schematische weergave van de resultaten uit de vragenlijst voor de leerlingen.



Tabel 1: Ik speel het liefst...

Uit de vragenlijst is gebleken dat de kinderen het liefst spelen met de kinderen uit hun eigen klas, met voorkeur kinderen waarmee ze zeer goed overeenkomen. Dit is zowel bij de jongens als bij de meisjes zo. Als ze spelen met iemand van een andere klas, wordt er aangegeven dat dit iemand is uit de parallelklas. De leerlingen beperken zich dus tot leeftijdsgenoten.

Er wordt ook vaak gesproken over een groep in de verduidelijking bij de vraag. De leerlingen bouwen een eigen netwerkje uit binnen de klas/leeftijdsgroep en geven ook aan dat ze veel met hen samenspelen. Ook tijdens de speelplaatsobservatie was dit erg opvallend.

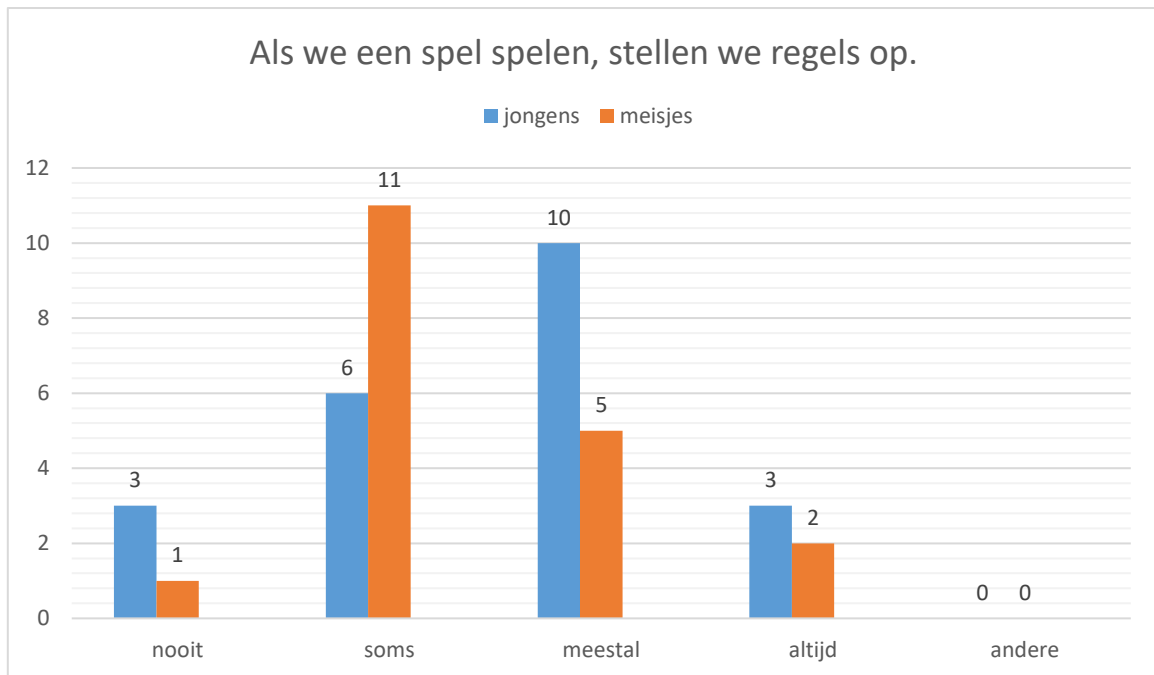


Tabel 2: Tijdens de speeltijd speel ik het liefst...

Voetbal is zeer populair bij de jongens, op eender welke leeftijd. Ze houden ervan om samen te spelen, eventueel met vrienden. Dat samenspelen trekt zich ook door naar het vrij spel. Meerdere keren werd er geschreven dat het leuk is om samen te spelen. Dit zowel bij de jongens als bij de meisjes.

Bij de meisjes zijn de meningen wat verdeeld. Uit de verduidelijkingen bleek dat hoe ouder ze worden, er minder gespeeld wordt en meer gebabbeld wordt in die groepjes.

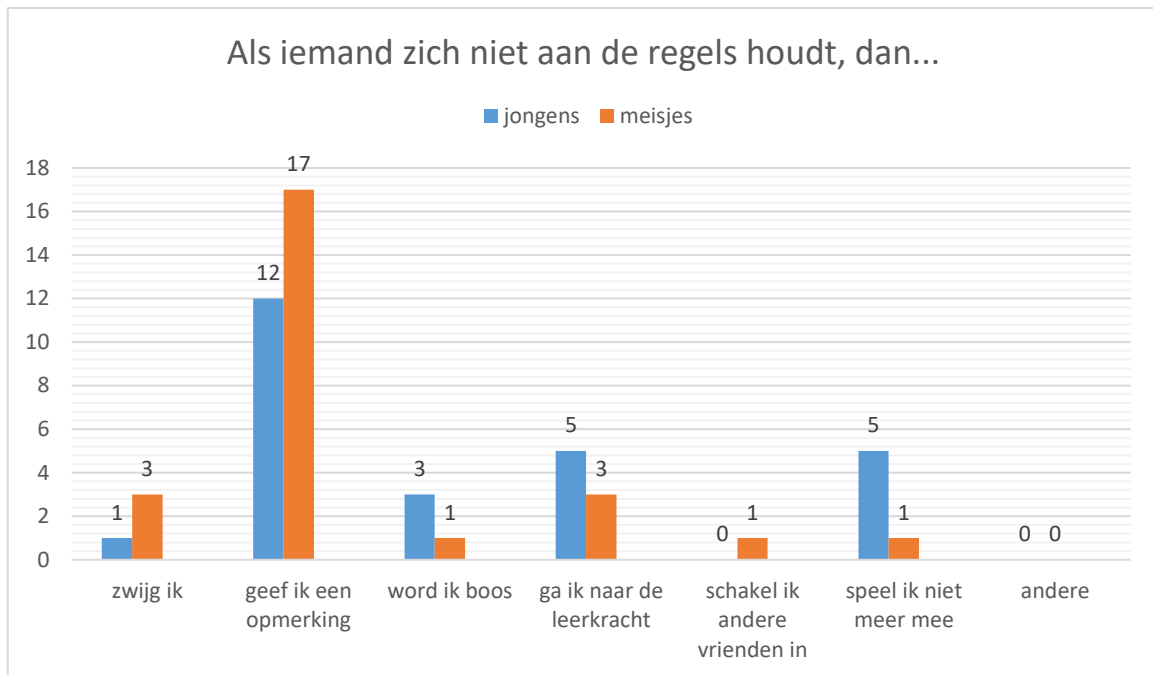
Een ander opvallend gegeven is dat kinderen graag actief bezig zijn tijdens de pauzes. Slechts twee kinderen gaven aan de ze liever nietsdoen. Maar toen we de antwoorden erbij namen, bleek dat zij ook andere spelen hadden aangeduid. Het is dus zeker niet zorgwekkend dat twee leerlingen op zessendertig aanduiden dat ze soms liever nietsdoen. Kinderen zijn graag bezig.



Tabel 3: Als we een spel spelen, stellen we regels op.

Uit deze grafiek komen veel vaststellingen en vragen naar boven. Zo blijkt dat de meeste meisjes soms regels maken en de jongens meestal. Uit de vorige vraag bleek dat de jongens meer spelen dan meisjes, waardoor er meer nood is aan die regels. De meisjes hebben minder nood aan regels, omdat zij hun pauzes anders invullen. Zo zijn er voor ‘babbelen’ geen regels nodig. Aangezien vrij veel meisjes aangeven dat er soms regels worden opgesteld, blijkt toch dat ze er aandacht aan besteden tijdens spelen die wel regels nodig hebben.

Bepaalde kinderen gaven bij deze vraag ook aan te beseffen waarom regels belangrijk zijn. Dit voor een goed spel, zonder valsspelen en om ruzies te vermijden. Toch vinden we het vreemd dat de leerlingen dit opschrijven, omdat de leerkrachten tijdens het interview aangaven dat er regels ontbreken. Zo wordt er bijvoorbeeld gevoetbald over de hele speelplaats, is het niet duidelijke wie de teams zijn, wie de scheidsrechter is, enzoverder. Ook wij ervaarden die chaos wanneer we observeerden. De kinderen roepen bijvoorbeeld naar elkaar, het spel loopt verkeerd, enzoverder.



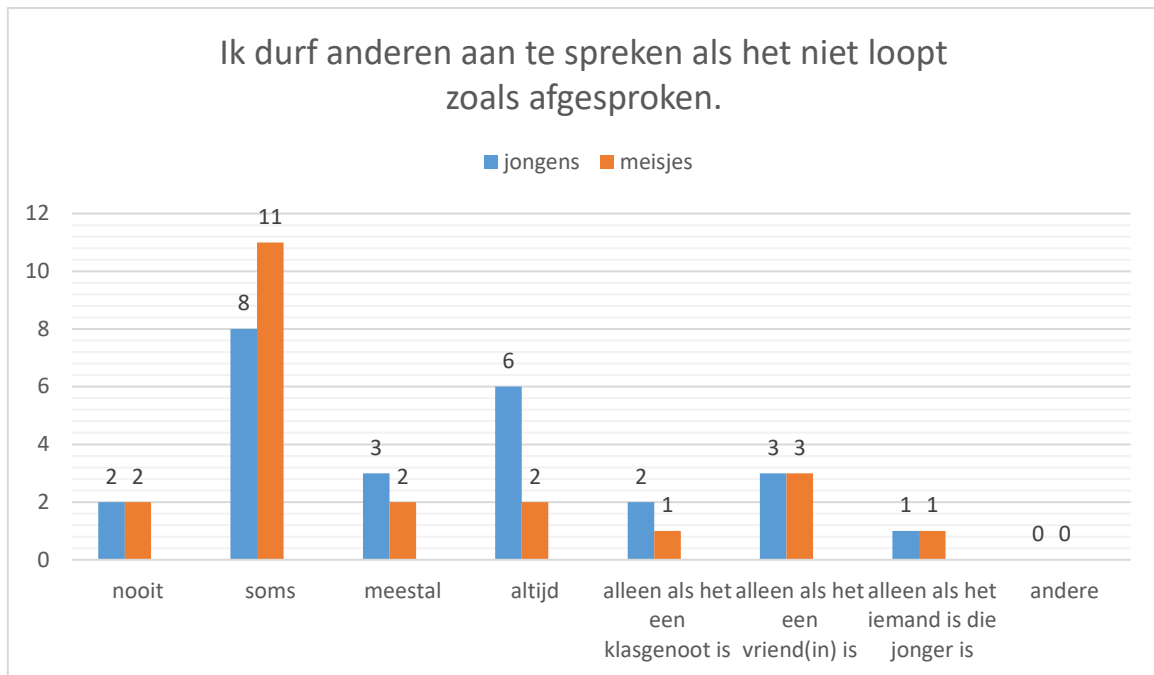
Tabel 4: Als iemand zich niet aan de regels houdt, dan...

Zowel bij de jongens als bij de meisjes valt het op dat de meesten een opmerking geven als de regels geschonden worden. Het is ons nog maar de vraag hoe die opmerking wordt gegeven en of dit conflicten uitlokt. Tijdens onze speelplaatsobservatie merkten we op dat opmerkingen veelal op een verbaal agressieve manier geuit worden. Zo zijn de woorden 'oh jong', 'en jij dan', 'sukkel', 'stop jong', 'ej let op', enzoverder veel gebruikte woorden. Dit in combinatie met geschreeuw en geroep, worden conflicten uitgelokt.

Degene die hun antwoord verduidelijken, geven aan dat ze een opmerking geven om ruzie te vermijden, omdat het spel voor iedereen anders verpest wordt of omdat er eerlijk gespeeld moet worden. Hieruit blijkt dat de leerlingen een gegronde reden hebben om een opmerking te geven.

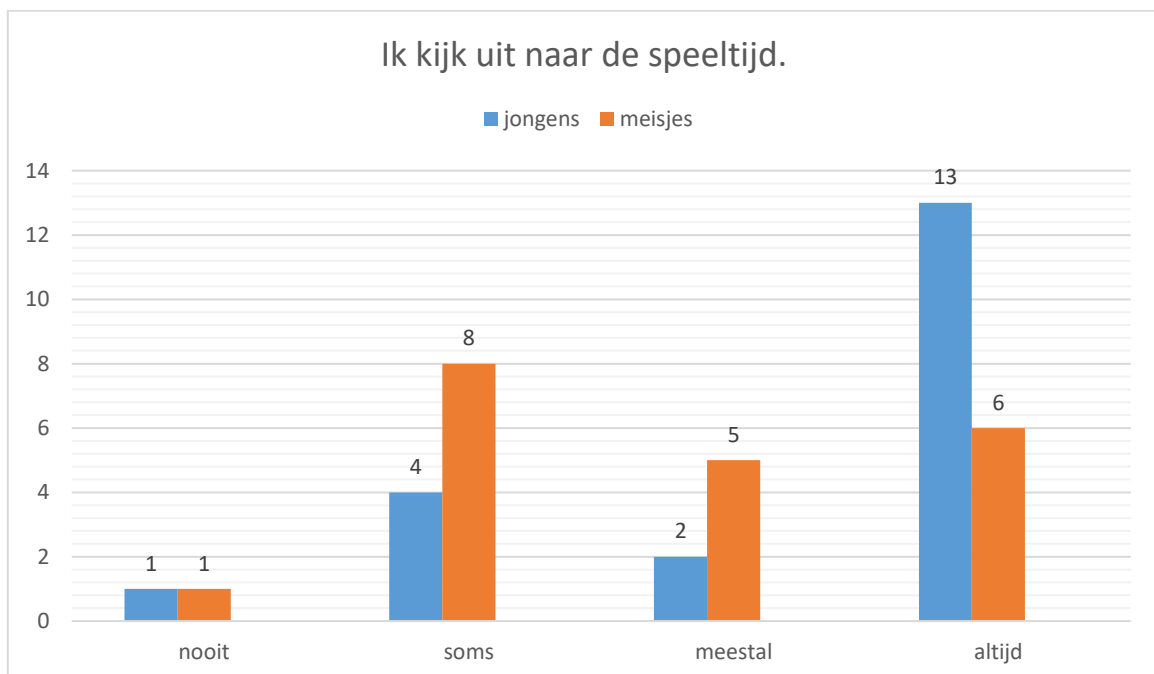
Uit de gegevens blijkt dat de leerlingen proberen het probleem eerst zelf op te lossen, vooraleer er iemand anders bij te roepen. Toch vragen wij ons af of geschreeuw en geroep de oplossing voor een probleem is. De leerkrachten gaven tijdens het interview ook aan dat ze het belangrijk vinden de verantwoordelijkheid bij de leerlingen te leggen, alvorens hun hulp in te roepen. De leerkrachten vertelden dat er na de speeltijd soms een klasgesprek volgt om conflicten uit te praten. Vele conflicten worden namelijk niet opgelost tijdens de speeltijd en zinderen nog na in de klas.

Bij het analyseren van deze vraag botsten we dus op een ontbrekende vraag. We konden ook peilen hoe de leerlingen denken dat ze reageren als ze een opmerking geven en krijgen: Is dat opvliedend? Is dat vriendelijk? Is dat onbeleefd? Wij observeerden dat er in vele gevallen opvliedend wordt gereageerd, maar we weten niet of leerlingen dit zelf ook ervaren.



Tabel 5: Ik durf anderen aan te spreken als het niet loopt zoals afgesproken.

De resultaten van deze vraag zijn tegenstrijdig met de conclusie van de vorige vraag. Daaruit bleek dat er bijna door iedereen een opmerking wordt gegeven als een spel niet loopt zoals verwacht. Uit deze vraag blijkt echter dat de meesten maar soms een opmerking durven geven. Degene die aangeven soms een opmerking te geven, noteerden veelal dat het uitmaakt wie de persoon is en in welke situatie het zich afspeelt. Tegen een vriend, een klasgenoot of iemand jonger durven ze veelal wel een opmerking geven.

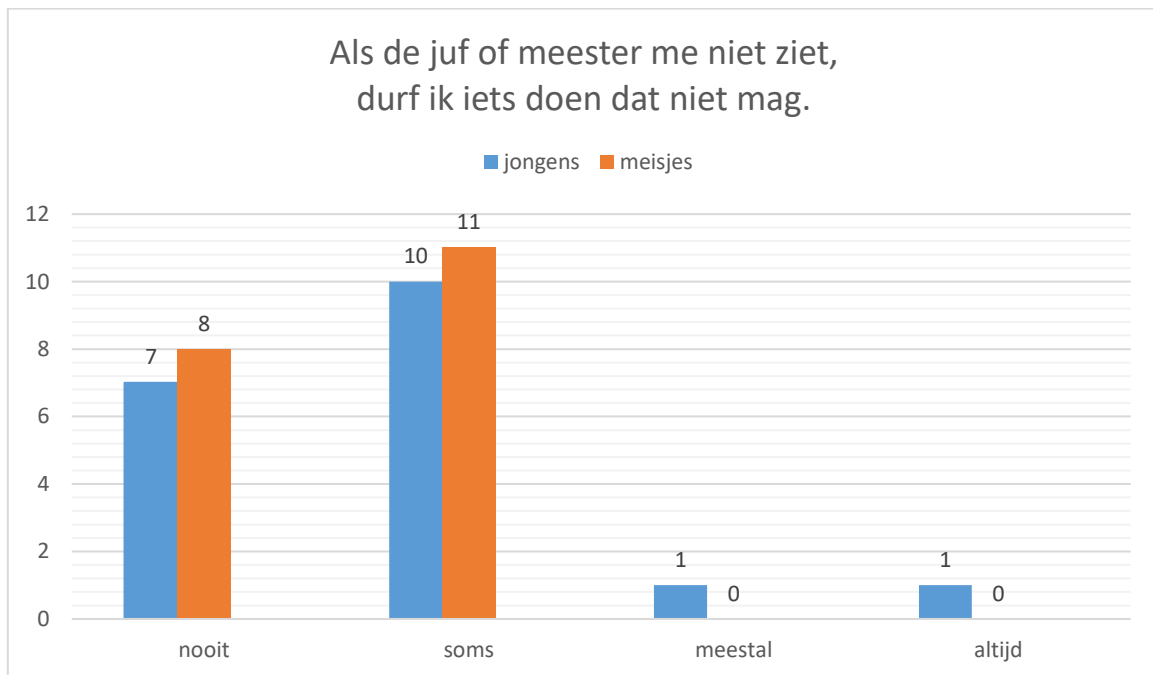


Tabel 6: Ik kijk uit naar de speeltijd.

De meeste jongens kijken erg uit naar de speeltijd. Bij de meisjes zijn de meningen eerder verdeeld. Wanneer we de vragenlijsten bekeken, haalden we hier twee belangrijke redenen uit. Enerzijds halen

zij het weer als belangrijke factor aan, anderzijds zijn “saaie” lessen ook een aanleiding waarom ze graag speeltijd hebben. Het is heel opvallend dat vooral de jongens meer uitkijken naar de speeltijd dan de meisjes.

Twee leerlingen antwoordden dat ze nooit uitkijken naar de speeltijd. Deze antwoorden moeten genuanceerd worden. De ene leerling combineerde zijn antwoord met ‘soms’ en verduidelijkte dat ze soms niet uitkijkt naar de speeltijd. Met andere woorden kijkt ze meestal wel uit naar de speeltijd. De andere leerling verduidelijkte dat hij graag speelt, maar niet graag kijkt. Zijn antwoord is dus tegenstrijdig met de verduidelijking.



Tabel 7: Als de juf of meester niet ziet, durf ik iets doen dat niet mag.

Uit deze vraag leiden we af dat de meeste leerlingen af en toe eens durven iets doen dat niet mag. Ze noteren hier dat dit vooral al plagend bedoeld is. Het gaat over op elkaars rug springen, een bottleflip, de bal halen op het golfterrein, enzoverder. Dit zijn geen zorgwekkende acties.

Tijdens het interview met de leerkrachten gaven ze aan dat er heel wat moeilijkheden zijn met toezicht op de speelplaats. Voornamelijk de vorm van de speelplaats is een knelpunt. Niet alle hoeken kunnen op hetzelfde tijdstip bewaakt worden. Op momenten dat ze het niet zien, gebeuren de meeste conflicten volgens de leerkrachten. Het feit dat leerkrachten dit probleem aanhalen, is het een logisch antwoord dat we kunnen afleiden uit de grafiek.

Twee leerlingen bekenden dat ze bij een concrete aanleiding (bijvoorbeeld pesten) geweld en scheldwoorden durven gebruiken. Dit op de onbewaakte momenten. De leerlingen die meestal of altijd hebben aangeduid, schreven geen verduidelijking op. Voor ons is het dus onduidelijk wat zij doen op zo'n momenten.

Naast de meerkeuzevragen stelden we ook drie open vragen. Deze zullen we hieronder bespreken.

Bij de eerste openvraag vroegen wij aan de leerlingen welke regels zij opstellen als ze een spel spelen. We onderscheiden twee soorten regels bij de antwoorden. Ten eerste lazen we regels die toebehoren aan het spel zelf, bijvoorbeeld niet buiten de lijnen voetballen, maximum vijf seconden op de bank staan bij voetje-van-de-grond, niet lopen met de bal in de handen bij tien-bal, enzoverder. Dit zijn dus allemaal aangeleerde spelregels.

Slechts elf leerlingen van de zessendertig geven regels aan die betrekking hebben tot het harmonisch samenspelen. Dit gaat over niet vals spelen, niet duwen en trekken, samenspelen, eerlijk zijn, niet schelden, niemand pijn doen, enzoverder. Ongeveer een derde van de groep geeft aan daar aandacht aan te besteden.

We bevroegen de leerlingen ook of ze in actie treden wanneer ze een ruzie zien. Vijftien van de zessendertig leerlingen gaven aan dat ze zelf het probleem willen oplossen en zich dus mengen met hetgeen ze zien gebeuren. Opnieuw stellen wij ons hierbij de vraag op welke manier ze dit doen en of dit tot extra conflicten leidt.

Negen leerlingen kiezen ervoor om naar de leerkrachten toe te gaan als ze een ruzie zien. Opvallend is dat twee derde van die negen leerlingen in het vijfde leerjaar zitten. Drie leerlingen noteerden een combinatie tussen 'ik ga naar de leerkracht' en 'ik los het zelf op'. In welke situatie ze welke keuze maken, is niet duidelijk.

Er zijn zeven leerlingen die nietsdoen als ze een ruzie zien. Ze negeren de omstandigheden of lopen gewoon weg. Eén leerling gaf wel aan dat ze het zelf probeert op te lossen als de ruzie zich voordoet in de eigen vriendengroep. Er blijven twee leerlingen over die geen antwoord invulden.

Als laatste openvraag vroegen we aan de leerlingen of ze drie speelplaatsregels konden noteren die gelden op hun speelplaats. De leerkrachten vertelden ons eerder, tijdens de probleemduiding, dat er geen speelplaatsreglement is. Iedere leerkracht maakt met andere woorden zijn eigen regels. Deze vraag stelden we aan de leerlingen omdat we benieuwd waren of ze beseffen dat er geen reglement is. Hieronder noteren we alle regels die de leerlingen zelf aangaven. Opvallend is dat geen enkele leerling noteerde dat ze geen weet heeft van een reglement.

Veronderstelde regels van de leerlingen	Turven	Aantal
We spelen met het speelgoed zoals het hoort.		4
Speelgoed opruimen.		5
Spelen met één stuk speelgoed tegelijkertijd.		1
Niet slaan en schoppen (fysiek geweld).		20
Niet schelden.		4
Niet roepen.		1
Niet pesten.		6
Geen ruzie maken.		7
Flink spelen.		1
Eerlijk zijn.		1
Niemand uitsluiten.		2
Bij ruzie het melden aan de leerkracht.		2
Geen geweldige spellen spelen.		2
Het speelschema volgen.		7
Niet op de voetbaldoelen zitten.		2

Niet aan het hek prutsen.		1
Geen papiertjes laten rondslingeren.		5
Elkaar goed verzorgen.		1
Het spel van anderen niet hinderen.		2
Alleen over de middag spelen met een waveboard.		1
Polsbeschermers dragen tijdens het waveboarden.		1
Als het hard regent, speelt iedereen onder het afdak.		1
Niet zonder toelating de speelplaats verlaten. (Bijvoorbeeld om een bal te halen op straat.)		4
Jongens gaan naar het jongenstoilet, meisjes gaan naar het meisjestoilet.		1
Niet op de banken staan.		2
Het speelgoed niet stukmaken.		2
Als het geen speeltijd is, wordt er niet gespeeld. (Bijvoorbeeld schoppen op een bal die op de speelplaats rondslingert.)		1
In de leeshoek is het stil.		1
Tijdens de speeltijd niet in de klassen en gangen rondhangen.		1
Niet met lederen ballen spelen.		1
Niemand uitdagen.		1

Zoals je uit bovenstaande tabel kan afleiden, halen de leerlingen heel wat regels aan die volgens hen gelden op de speelplaats. Niet iedereen kon drie regels opsommen, anderen schreven er vier op in plaats van drie. De meest populaire regels zijn in het blauw aangeduid in de turftabel.

We vinden het vreemd dat er zoveel regels genoteerd werden aangezien er geen reglement is. Tijdens de interviews vroegen we daar meer verduidelijking over. Er werd gezegd dat iedereen zijn/haar eigen nadruk legt op de regels. Zo vertelde een leerkracht dat de leerlingen weten dat ze niet in de “dode” hoeken mogen spelen tijdens haar toezicht. Andere leerkrachten hechten hier geen belang aan, maar beseffen wel dat daar soms dingen gebeuren die aanzet geven tot een conflict.

Uit onze observaties blijkt dat er veel geroepen en gescholden wordt. Tijdens overleg komt dit ook voortdurend naar boven. Als we teruggrijpen naar de genoteerde regels van de leerlingen, merken we op dat slechts vijf leerlingen dit als afspraak erkennen. Dit uit zich bijna als de “normale” vorm van communicatie tussen de leerlingen onderling.

2.4.4 Pedagogisch beleid en schoolreglement

Onderstaand citaat komt rechtstreeks uit het pedagogisch van de school. In het vet kan u lezen wat voor hen verbondenheid betekent.

“We kiezen voor een doeltreffende aanpak en een stimulerend opvoedingsklimaat We zoeken naar de beste aanpak om het leren van de kinderen te ondersteunen en te begeleiden. Kinderen staan positief tegenover het leven en de wereld. Wij willen aansluiten bij die positieve ingesteldheid. Leren is immers niet ‘vullen met alle mogelijke kennis’. Onze kinderen zijn zelf actief betrokken in het leren, en bouwen zo nieuwe kennis, inzichten en nieuwe vaardigheden op. Onze opvoeding wordt gedragen door:

- *Onze gerichtheid op ‘het uniek zijn’ van ieder kind. We stemmen ons aanbod en het leerproces zoveel mogelijk af op de ontwikkeling van ieder kind. Hierdoor werken we aan een hoge betrokkenheid van onze kinderen bij het schoolgebeuren.*
- ***De pedagogie van verbondenheid. Leren is een sociaal gebeuren. Leren is samen leren, wederzijdse verrijking.***
- *De pedagogie van de hoop. We hebben een optimistische visie op de ontwikkeling van kinderen. We geloven in de groeikansen van kinderen. Wij willen hen er ook zelf leren op vertrouwen dat ze, ondanks hun grenzen en beperkingen, toch kansen hebben en begeleid kunnen worden in hun groei.*
- *De pedagogie van het geduld. Onderwijs en opvoeding afstemmen op de mogelijkheden van kinderen vraagt veel geduld. Zo niet kan hoop omslaan in wanhoop, en dan is opvoeding onmogelijk. Om dit te kunnen realiseren verwachten wij van onze leerkrachten dat ze onder andere:*
 - *model staan voor goed leren,*
 - *strategische vragen stellen,*
 - *aansluiten bij wat de leerlingen reeds beheersen,*
 - *zinnvolle contexten aanbieden,*
 - *interactieprocessen begeleiden,*
 - *peilen naar de vorderingen, ze interpreteren, ze opvolgen en erover rapporteren,*
 - *steeds helpend en coachend aanwezig zijn.”*

(Schoolteam, 2017)

Zoals u merkt, is het een zeer beknopte beschrijving van wat verbondenheid echt is. Dit ene zinnetje omvat wel het besluit die de leerkrachten maakten na het interview: Verbondenheid is geven en nemen.

Een beetje verder in het document lezen we ook enkele leefregels met de focus op het gedrag. We citeren even:

1. *“Probeer steeds op tijd te komen, zo hoor je er echt bij!*
2. *Bij aankomst blijf je niet op straat, maar ga je meteen op de speelplaats.*
3. *Een vriendelijke spontane groet, alsjeblief of dankjewel, graag gedaan, ... zijn tekenen van beleefdheid en vriendschap. Juffrouwen, meesters, en al wie in onze school werkt, spreken we aan met juffrouw, mevrouw of mijnheer.*
4. ***We gebruiken een verzorgde taal.***
5. *Draag zorg voor uw en ons schoolgerief.*
6. *Doe mee je best voor een nette school.*
7. ***Eerste belteken: vlug naar de rij, tweede belteken, dan zwijg je nog erbij!***
8. *Tijdens de speeltijden is niemand in klassen of gangen, tenzij met een bijzondere taak of toelating.*
9. ***We laten iedereen meespelen! Ook kinderen die we misschien nog minder goed kennen, of van wie we denken dat ze iets minder goed kunnen. Lachen mag en moet, uitlachen nooit!***
10. *Zorg dat je in orde bent met de afspraken in je eigen klas.”*

(Schoolteam, 2017)

De gedragsregels in het vet zijn de regels die wij even onder de loep willen nemen. Deze komen echter niet overeen met wat wij observeerden en uit de interviews afleidden.

Voornamelijk het verzorgd en vriendelijk taalgebruik loopt soms verkeerd tussen de leerlingen onderling. Tegen leerkrachten zijn de leerlingen meestal wel vriendelijk, tenzij er in discussie wordt gegaan zoals de leerkrachten aangaven in het interview. Dan wordt er ook tegen de leerkrachten ongepast taalgebruik gehanteerd.

Regel zeven vinden we heel bizar. Er is slechts één belteken, in plaats van twee zoals aangegeven. Zoals u eerder kon lezen, observeerden wij dat de kinderen niet in rijen staan en blijven praten. Ook wanneer de leerkrachten erbij komen, wordt het niet volledig stil.

Het huidige doorschuifstelsel werkt tegenstrijdig met regel negen. Hierin willen ze leerlingen stimuleren om met iedereen samen te spelen. Door het stelsel creëert men dat leerlingen alleen met klasgenoten of leeftijdsgenoten spelen. Ook één leerkracht gaf de suggestie om meer aandacht te schenken aan de band met de ander door klasoverschrijdend te spelen, met andere woorden samenspelen met kinderen van een ander leerjaar. Er wordt dus over nagedacht, maar niet in de praktijk uitgevoerd.

Uit het interview met meneer Haerens (directie) is gebleken dat deze leefregels telkens vertaald worden naar de eigen klaspraktijk. Deze worden in het begin van het schooljaar met de leerlingen opgesteld onder begeleiding van de leerkrachten. Bepaalde regels worden ook weggelaten. De klassikale vertaling van de leefregels worden door de leerlingen goedgekeurd en ondertekend.

3 Verdiepende literatuurstudie

Hieronder gaan we verder in op wat herstelgericht werken is. Daarnaast bespreken we ook verbindende communicatie omdat dit te linken is aan de herstelgerichte methodiek. We halen ook twee methodieken aan om op een herstelgerichte manier aan de slag te gaan, namelijk time-out en peer mediation.

3.1 Herstelgericht werken

Je kan op heel wat manieren herstelgericht werken om zo na een incident of conflict op school effectief aan de slag te gaan om het op te lossen. Nu wordt er na een conflict of incident nog te veel gestraft door de leerkrachten en wraak genomen door de leerlingen zelf. De aandacht gaat dus vooral naar degene die iets gedaan hebben en niet zozeer naar het slachtoffer van het conflict of incident.

Door herstelgericht te werken op de een of andere manier (zie 3.2 – 3.3) kan je mensen leren om hun verantwoordelijkheid op te nemen voor dat wat ze gedaan hebben tegenover een ander. Wat mensen doen heeft nu eenmaal een impact op de ander. Deze aanpakken zijn dan ook steeds gebaseerd op het creëren van respect, verantwoordelijkheid en empathie.

Een herstelgerichte methodiek focust zich dus enerzijds op het overtreden van regels en afspraken, maar focust zich anderzijds vooral op het herstel van de relatie die daardoor eigenlijk stukgelopen is. De band met de ander moet hersteld worden. Daarom is zo goed als elke methodiek dus gebaseerd op vier belangrijke principes. Hieronder bespreken we deze even (Beerten, 2012 ; Ligand, 2014).

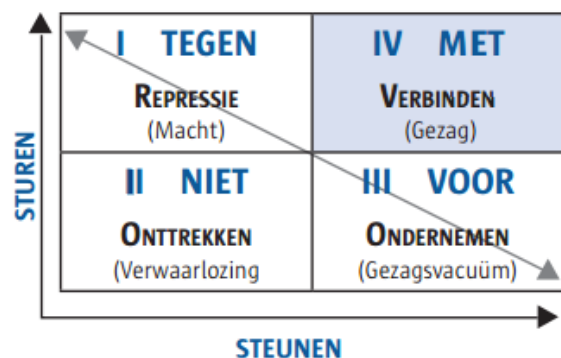
Eerst en vooral is het belangrijk dat het steeds weer een eerlijk proces moet zijn. Dat wil zeggen dat iedereen die te maken heeft met het conflict of incident betrokken moet worden. Door alle betrokken partijen te stimuleren om mee te denken, mee te praten en mee te laten beslissen, is het steeds weer

voor iedereen duidelijk waarom een bepaalde beslissing genomen wordt en wat de eventuele gevolgen daarvan zijn.

Ten tweede is het belangrijk dat er steeds weer gecommuniceerd wordt op basis van gevoelens. Dit omdat de herstelgerichte methodieken zich steeds weer focussen op het slachtoffer van het conflict of incident, maar ook op het herstel van de band met de ander. Het is dus belangrijk dat mensen leren om empathisch te worden. Dat kan enkel wanneer ze zich dus bewust worden van wat er gebeurd is en wat de gevolgen daarvan zijn. Hierdoor zal degene die schade aangericht heeft aan de band met de ander, een gevoel van schaamte krijgen. Dat is één van de voorwaarden tot herstel, want pas dan zal die persoon in staat zijn om zijn verontschuldiging aan te bieden, zijn/haar fout te bekennen, zijn/haar gevoelens daarbij te uiten, enzoverder. Pas dan zal het slachtoffer, maar ook de 'dader' zich begrepen voelen.

Daarnaast is het ook belangrijk om een verbindende pedagogische houding aan te nemen als leerkracht. Dat illustreert volgende matrix van Paul McCold en Ted Wachtel. Het illustreert een combinatie van sturen en ondersteunen van de leerkracht tegenover de leerling (Beerten, 2012 ; Ligand, 2014).

Er zijn zoals je kan zien vier kwadranten. Het eerste kwadrant is het tegen-kwadrant. Dat wil zeggen dat je een repressieve houding aanneemt, m.a.w. dat je macht uitstraalt. Als je deze houding aanneemt, lokt dat vaak verzet uit van de leerlingen omdat mensen nu eenmaal grenzen verkennen en overtreden. Er is dus sprake van weinig tot geen ondersteuning en dus verbinding met de ander.



Figuur 5: the social-matrix van Paul McCold en Ted Wachtel (Beerten, 2012 - p. 29)

Het tweede kwadrant is het niet-kwadrant. Daar ga je jou als leerkracht als het ware gaan onttrekken tegenover de leerlingen. Dat wil zeggen dat je je negerend opstelt. Wat gebeurd is tussen de leerlingen, interesseert je niet. Het is de moeite niet om het op te lossen. De band met de ander is er duidelijk niet.

Het voorlaatste kwadrant is het voor-kwadrant. Daar stel je jou als leerkracht te bekommerend op. Als er zich iets voordoet tussen de leerlingen, los je het zelf op. Je neemt zelf jouw verantwoordelijkheid op en legt niets in handen van de leerlingen. Je stuurt en ondersteunt de leerlingen volledig en legt niets in handen van de leerlingen. De band met de ander is hierbij duidelijk aanwezig al is hier echter wel een valkuil aan verbonden. Doordat jijzelf alles overneemt van de leerlingen met het oog op herstel, leer je de kinderen niet om hun verantwoordelijkheid op te nemen voor als er iets gebeurd. Het leidt met andere woorden tot aangeleerde hulpeloosheid.

Tot slot het laatste kwadrant. Het met-kwadrant of anders gezegd het kwadrant dat illustreert dat het belangrijk is om gezag uit te stralen. Als leerkracht is het van uiterst belang om eigenlijk je houding te kunnen plaatsen in dit kwadrant, want in dit geval is er sprake van een harmonisch evenwicht tussen enerzijds sturing en anderzijds ondersteuning. Door het aanbieden van structuur in combinatie met maximale ondersteuning van de leerkracht, gaan leerlingen regels niet zien als iets wat hen beperkt in

hun mogelijkheden, maar wel als motiverend ervaren om zich goed te gedragen. Op dit niveau werken leerkrachten en leerlingen samen. Er is een duidelijke band tussen beide partijen. Dit maakt het mogelijk om herstelgericht te werken (Beerten, 2012 ; Ligand, 2014). Het derde basisprincipe maakt dus duidelijk dat je houding past binnen het met-kwadrant.

Tenslotte het vierde en dus laatste basisprincipe waarop de herstelgerichte filosofie zich gebaseerd heeft, namelijk het gebruik van herstelgerichte taal. Bij een herstelgerichte aanpak richt men zich vooral op de persoon/groep waarbij de relatie stukgelopen is en het herstel ervan. Het nemen van verantwoordelijkheid door alle betrokken partijen is hierbij van uiterst belang! Belangrijk is om hierbij aandacht te besteden aan verbindende communicatie. De communicatie moet met andere woorden duidelijk zijn, niet partijdig zijn, respectvol zijn en ondersteunend zijn (zie 3.2) (Beerten, 2012 ; Ligand, 2014).

Het is duidelijk dat een herstelgerichte methodiek pas waardevol is wanneer het aan deze vier fundamenteën voldoet. Herstelgericht werken is dus een absolute must om te werken aan verbondenheid op school- of klasniveau. Dat hiervoor verschillende methodieken gebruikt worden is evident. Wel zal het belangrijk zijn om deze methodieken kritisch te beoordelen a.d.h.v. de vier basiselementen die aan de grondslag van herstelgericht werken liggen (Beerten, 2012 ; Ligand, 2014).

3.2 Verbindende communicatie

Hieronder gaan we dieper in op principe vier van herstelgericht werken, namelijk verbindende communicatie. Ze hangen nauw samen met elkaar aangezien verbindende communicatie een herstelgerichte taal is.

3.2.1 Definitie communicatie

Vooraleer we meer uitleg geven over verbindende communicatie, staan we eerst even stil bij wat wij onder communiceren verstaan.

Het is nu eenmaal zo dat wij dagelijks communiceren met elkaar. Op deze manier staan we dagelijks in verbinding met elkaar. Communiceren is dus met andere woorden de interactie die plaatsvindt tussen twee of meerdere personen. Daarbij geeft de zender een boodschap aan de ontvanger. Een boodschap kan zowel verbaal als non-verbaal zijn. Met interactie wordt bedoeld dat de zender ontvanger kan worden en omgekeerd. Er is dus sprake van een wisselwerking.

3.2.2 Verbindende communicatie

Herstelgericht werken vertrekt vanuit een herstelgerichte taal. Daarom is het zo dat er bij een herstelgerichte aanpak gebruik gemaakt wordt van verbindende communicatie. Zoals we eerder al aanhaalden, is een herstelgerichte aanpak vooral gericht op het herstellen van de band tussen degenen waarbij de band beschadigd werd door een conflict of incident. Daarop steunt verbindende communicatie (Van Dale, 2014 ; Willemsen, 2016).

Bij een herstelgerichte aanpak focus je niet zozeer op wat de ene of de andere fout gedaan heeft en het toekennen van een straf, maar focus je wel op wat er gebeurd is en hoe je de relatie kan herstellen. Verbindende communicatie is dus een manier om op een krachtige en respectvolle manier te

communiceren met elkaar. Deze theorie achter verbindende communicatie is gebaseerd op de geweldloze communicatie van Marshall B. Rosenberg. Zijn ultieme doel is dan ook om mensen te leren praten met elkaar. Mensen leren om een taal te spreken die ons in staat stelt om duidelijk te maken op eender welk moment welke gevoelens, noden en gedachten er in ons omgaan. Pas dan is het mogelijk om ons empathisch op te stellen tegenover anderen en zijn we dus verbindend aan het communiceren (Rosenberg, 2011 ; Tshouna, 2017 ; Ligand, 2014 ; Willemsen, 2016).

Rosenberg benadrukt binnen zijn theorie het belang dat mensen moeten beseffen dat een ander niet verantwoordelijk is voor onze gevoelens. Hij gaat ervan uit dat onze gevoelens enkel beïnvloed worden door de manier waarop en de houding waarmee we op allerlei situaties reageren. Iemand die geweldloos en dus verbindend communiceert, moet dus de eigen behoeften kennen en uitdrukken en deze afstemmen op de behoeften van de ander. Pas wanneer er dus wederzijds begrip is voor elkaars behoeften, vergroot het contact met de ander en vermindert de kans op conflicten (Rosenberg, 2011 ; Tshouna, 2017 ; Ligand, 2014 ; Willemsen, 2016).

Een conflict is een uiting van tegenstrijdige behoeften tussen één of meerdere partijen. De reactie die we daarop geven als individu zal bepalen of we al dan niet in verbinding blijven staan met elkaar. Daarom heeft Rosenberg een model opgesteld dat het ons gemakkelijker maakt om verbindend te communiceren met elkaar. Hij richtte zich hierbij vooral op de vraag: 'Wat gaat er in je om?'. Deze vraag is gebaseerd op de filosofie achter zijn theorie van verbindend communiceren. Hij kwam hierbij tot vier stappen in verbindende communicatie die van uiterst belang zijn bij het herstellen van de band met de ander.

De eerste stap is waarnemen zonder oordelen. Je focust je op wat de oorzaak is en wat ervoor gezorgd heeft dat de band tussen één of meerdere partijen beschadigd is. Daarbij is het belangrijk om niet in de valkuil van etikettering en verstarring te trappen. Hieronder een voorbeeld van een verschil tussen een oordeel en een waarneming. Het oordeel is duidelijk subjectief, de waarneming is duidelijk objectief.

Oordeel: "Hij is nooit in orde met zijn huiswerk."

Waarneming: "De voorbije drie weken heeft hij zijn huiswerk niet ingediend."

De tweede stap is het luisteren naar gevoelens. Gevoelens geven nu eenmaal aan wanneer je behoeftes al dan niet bevredigd zijn. Wanneer onze behoeftes niet vervuld zijn, voelen we ons daar niet goed bij. In tegenstelling tot wanneer onze behoeftes wel bevredigd zijn. Deze gevoelens stellen je steeds weer voor een keuze. Enerzijds kan je je bewust worden van je eigen gevoelens en daarbij je behoeftes uitspreken tegenover de ander en dus ook luisteren naar de behoeftes van de ander. Je neemt dus je verantwoordelijkheid op om iets aan het herstel van de beschadigde band te doen. Anderzijds kan je de keuze maken tussen jezelf verwijten maken of de schuld bij de ander te leggen. In dat laatste geval ontstaat er een conflict. Het gaat hier dus om de vraag: "Hoe voel jij jezelf als de ander persoon zich op die manier gedraagt?".

Ten derde is het zo dat je moet leren je behoeftes te uiten. Hoe meer we ons bewust zijn van onze gevoelens, hoe minder afhankelijk we zijn van anderen om onze behoeftes te vervullen. Als we tegenover de ander duidelijk kunnen maken wat onze behoeftes zijn, zal de ander ons tegemoet treden in deze behoeftes. Zo is er opnieuw minder kans op een conflict.

De laatste stap die heel belangrijk is, is het uitspreken van een verzoek. Het is belangrijk dat je tegenover de ander kan verwoorden wat jouw behoeftes zijn, zodat deze ook vervuld kunnen worden. Hoe concreter je jouw behoeftes kan verwoorden, hoe makkelijker de ander je kan begrijpen. Dat verzoek moet wel steeds realistisch zijn en mag ook niet dwingend overkomen. Je vraagt dus m.a.w. wat je van de ander wilt en wat hij/zij voor je kan doen. Niet altijd even gemakkelijk, maar het is wel te leren.

De juf zegt: "Ik zou graag hebben dat je jouw boekentas aan het haakje van jouw bank hangt. Ik hou van orde en netheid in de klas."

De jongen neemt zijn boekentas op en hangt zijn boekentas aan het haakje. Hij doet dat nu steeds, omdat hij weet dat de juf van orde en netheid houdt in de klas.

Het is duidelijk dat deze vier stappen elkaar logisch opvolgen. Volgens Rosenberg passen mensen onbewust deze stappen toe in het alledaagse communiceren met elkaar. Bij verbindende communicatie is het belangrijk dat je heel helder en bewust de vier bovenstaande stappen doorloopt om zo te verwoorden welke behoeftes, gevoelens, gedachten en noden je duidelijk wil maken aan de ander, dat zowel verbaal als non-verbaal. Anderzijds moet je anderen ook leren om al deze zaken goed te ontvangen en daarop gepast te reageren. Het communicatieproces is hierbij erg van belang. Er is sprake van een wederzijdse interactie tussen zender en ontvanger (Rosenberg, 2011 ; Ligand, 2014 ; Willemsen, 2016).

Het komt er dus op neer dat Rosenberg steeds weer vanuit volgende vragen wilt vertrekken om tot verbindend communiceren te komen: "Wat gaat er in mij om? Wat gaat er om in de ander? Hoe kunnen we er samen voor zorgen dat we een oplossing vinden om de band te herstellen?" Dit is het basisprincipe van verbindende communicatie. Het leert ons hoe we onze gevoelens en behoeftes kunnen uitdrukken, maar leert ons ook hoe we ernaar kunnen luisteren. Dat kan door je te focussen op de vier stappen die hierboven besproken werden. Het bevordert het wederzijds respect tussen elkaar, leert ons om op een empathische manier om te gaan met anderen en bevordert de band met de ander.

Tot slot willen we nog eens aanhalen waarom verbindend communiceren een manier is om herstelgericht aan de slag te gaan. Dit omdat verbindende communicatie aansluit bij de filosofie achter herstelgericht werken (zie 3.1), maar ook omdat verbindende communicatie een herstelgerichte taal is om herstelgericht te werken op om het even welke manier. Er zijn dan ook vier herstelgerichte vragen die aansluiten bij de vier stappen binnen verbindende communicatie. Dit heeft onderstaan schema weer (Rosenberg, 2011 ; Ligand, 2014).

Verbindende communicatie	Herstelgerichte taal
Waarnemen zonder oordelen.	Wat is er gebeurd? (feiten)
Luisteren naar jouw gevoelens.	Hoe heeft het je geraakt? Wie is er nog geraakt? (beleving)
Uiten van jouw behoeftes.	Wat was jouw aandeel/verantwoordelijkheid? Wat kan jouw inzet zijn?
Een verzoek uitspreken.	Wat verwacht je van de ander?

De vier herstelgerichte vragen die aansluiten op wat verbindende communicatie is, zijn steeds weer de ruggengraat voor het voeren van een herstelgesprek. Deze vragen zijn zowel bedoeld voor de dader

als voor het slachtoffer, net omdat de herstelgerichte aanpak er op gefocust is geen partij te trekken en een straf toe te kennen aan degene die schade berokken heeft, maar wel gefocust is op het herstellen van de band met de ander (Ligand, 2014).

3.3 Herstelgericht werken binnen de preventiepiramide

Hieronder wordt de preventiepiramide gelinkt aan het herstelgericht werken met eigen praktijkvoorbeelden.

3.3.1 Niveau 0: School en samenleving

Zoals eerder beschreven (zie 1.2.3) heeft dit niveau weinig tot niets te maken met de school. Deze school is slechts een onderdeel van de maatschappij. Op dit niveau wordt er dus geen actie ondernemen.

3.3.2 Niveau 1: Algemeen leefkwaliteitsbevorderend klimaat

Eerder was te lezen (zie 1.2.3) dat dit niveau de fundamentele preventie bevat, dit is met andere woorden de basis. Het leerkrachtenteam is hier de belangrijkste schakel. Ze werken maatregelen uit die een positief welbevinden als resultaat hebben. Hier kunnen afspraken en regels een grote meerwaarde bieden. Er zijn geen specifieke aanleidingen nodig om deze in werking te laten treden. Ze zijn er altijd en al van bij het begin nodig. Als deze basis aanwezig is, kan er op verder gebouwd worden en worden conflicten automatisch meer vermeden (Deklerck, 2010).

Als we naar de praktijkanalyse terugkijken, merken we weinig tot geen maatregelen op dit niveau. Zo is er bijvoorbeeld geen speelplaatsreglement. Dit zorgt ervoor dat er geen basis is waar leerlingen en leerkrachten zich op kunnen baseren. Er is verwarring in plaats van rust.

3.3.3 Niveau 2: Algemene preventie

Op dit niveau worden brede maatregelen genomen voor een probleem dat zich nog niet voordoet, maar later wel kan voorkomen. Men neemt op voorhand maatregelen om niet in de valkuilen te lopen (zie 1.2.3). Deze maatregelen vallen voor externen en leerlingen niet op omdat ze er als het ware bij horen (Deklerck, 2010).

Er is sinds dit jaar veel nieuw speelgoed bijgekomen op de school in Machelen. Hiervoor zorgden ze dat al het speelgoed een vaste plek kreeg op het speelgoedrek. Het rek staat in een berging, met een deur die uitkomt op de speelplaats. Dit is een glazen deur waardoor de toezichthouder (leerkracht) steeds ziet wat er in de berging gebeurt. Daarbovenop is de berging vlakbij het centrale punt van de speelplaats, waar de toezichthouders zich vaak bevinden.

Door te werken met een glazen deur nemen ze een maatregel op niveau twee. Ze vermijden hiermee dat er vandalisme of pestgedrag kan plaatsvinden in de berging. Toch is die maatregel niet gericht op een probleem, maar het voorkomt het wel.

Daarnaast zijn er ook steeds enkele leerlingen die na de speeltijd alles op zijn plaats leggen en controleren. Dit zorgt ervoor dat er verantwoordelijkheid gevraagd wordt van de kinderen. De meeste kinderen dragen dan ook graag die verantwoordelijkheid. Ook dit is een (on)bewuste maatregel.

Indien de leerlingen hun speelgoed gewoon zouden op het rek zouden gooien, zullen de opruimers hiervoor de verantwoordelijkheid dragen. Zodra de rollen eens worden omgewisseld, zullen ook de andere leerlingen beseffen dat de rommel van een ander opruimen niet leuk is. Op deze manier groeit de verantwoordelijkheid en de verbondenheid met het materiaal (Deboutte, 2002).

Ook het dragen van een voorbeeldfunctie als leerkracht is een maatregel die past binnen dit niveau. De voorbeeldfunctie van de leerkrachten is geen specifieke maatregel gericht op een probleem, maar wordt verondersteld er altijd te zijn. Dit wordt door de kinderen met andere woorden niet ervaren als een maatregel. Zoals Belinda Hopkins zegt: *“Be the change you want to see. If you are not practicing what you teach, you’re teaching something else. Students don’t listen to what we say, they look at what we do.”* (Debonnet, 2013).

Het is belangrijk om als team op een correcte manier met elkaar om te gaan. Ook fouten toegeven hoort hierbij. De communicatie is hierbij gericht op het dichterbij elkaar komen als team. Hiervoor kan verbindende communicatie gebruikt worden (zie 3.2). Als we willen dat de leerlingen elkaar begrijpen, elkaars mening respecteren en iedereen hun standpunt laten innemen, is het ook belangrijk dat de leerkrachten dit voordoen. Als dit niet lukt binnen het leerkrachtenteam, kunnen de leerlingen dit niet als voorbeeld nemen (Debonnet, 2013).

3.3.4 Niveau 3: Specifieke preventiemaatregelen

Op dit niveau worden ook maatregelen genomen voor een probleem dat zich stelt. Verschillend met niveau twee is dat nu maatregelen worden genomen die duidelijk gericht zijn op het probleem. Ook externen en de leerlingen beseffen dat een maatregel wordt genomen om dat probleem in de toekomst te vermijden (Deklerck, 2010).

Bij het slordig achterlaten van het speelgoed, stelt men de maatregel dat er een week geen speelgoed gebruikt mag worden. De leerlingen zijn hiervan op de hoogte. Dit is dus een maatregel die wordt genomen voor een gesteld probleem. Men wil het in de toekomst vermijden.

3.3.5 Niveau 4: Probleemaanpak

Op dit niveau is het belangrijk dat er maatregelen worden genomen gericht op het herstellen van de band. Niet alleen het probleem dient namelijk opgelost te worden (zie 1.2.3) (Deklerck, 2010).

Tijdens een ruzie op het voetbalplein is de ruzie gemakkelijk op te lossen door beide partijen uit elkaar te halen. De ruzie zelf stopt, maar het onderliggend probleem is niet verdwenen. Dit kan opnieuw leiden tot een conflict. Er moet dus aandacht zijn voor het achterliggend probleem: Wat was de aanleiding tot het conflict? Hoe voelen beide partijen zich bij het conflict? Op deze manier kan er gewerkt worden aan de band met

elkaar. Hier moet de meeste aandacht naartoe gaan, zodat het probleem zich niet verlegt.

Hieronder bespreken we twee methodieken om herstelgericht te werken. Ze zijn gericht op het herstellen van de band. In beide gevallen wordt het best een herstelgerichte taal gebruikt, namelijk verbindende communicatie.

3.3.5.1 Time-out

Eén van de veel gebruikte methodes in opvoedingsland is de time-out. Dit is een afzonderlijke hoek die rust creëert. Er is ruimte om te kalmeren en voor zelfreflectie. Een leerling die opvliegerig is of ongewenst gedrag toont, wordt door een leerkracht naar de hoek gestuurd. Er wordt telkens door die leerkracht gezegd waarom dat kind naar de hoek moet. Belangrijk is om steeds consequent te zijn als leerkracht. Eens het kind in de time-outhoek is, wordt een gesprek best vermeden. Eerst moet het kind afkoelen (Besemer, 2010 ; De rietvink, 2017 ; Meys, 2015-2016).

Achteraf is er ruimte om een herstelgesprek te voeren nadat het kind afgekoeld is en het kind dit zelf aangeeft. Dit gesprek is gericht op verbindende communicatie om een conflict uit te praten. Peer-mediation kan hiervoor gebruikt worden (zie 3.3.5.2). Als leerkracht is het belangrijk om steeds neutraal en kalm te blijven. Een laatste aandachtspunt is dat de leerkracht die het kind naar de hoek stuurt, het kind er ook uithaalt. Hij/zij is verantwoordelijk voor dat conflict en de opvang (Besemer, 2010 ; De rietvink, 2017 ; Meys, 2015-2016).

In de time-outhoek is het de bedoeling dat het kind rustig kan worden weg van de omgeving van de negatieve versterker. Gedurende deze minuten krijgt het kind niet alleen de kans om te kalmeren, maar ook om na te denken wat er is fout gelopen. De time-out duurt echter maar enkele minuten.

Belangrijk is dat de time-outhoek geen vaste strafhoek wordt. Wanneer een kind voor ieder conflict naar de hoek moet, zal de hoek zijn waarde verliezen. Kinderen zullen naarmate de tijd vordert het nut er niet meer van inzien. Pas als gedrag regelmatig terugkomt, kan de time-outhoek een meerwaarde bieden (Besemer, 2010 ; De rietvink, 2017 ; Meys, 2015-2016).

Als er een time-outhoek wordt ingericht op de school, moeten een aantal aandachtspunten in het oog gehouden worden. Het mag geen plaats zijn waar er veel speelgoed ligt of andere leuke dingen te doen zijn. Het is niet de bedoeling dat het een beloning wordt voor hun ongewenst gedrag. De hoek bevindt zich best op een afgezonderde plek waar andere leerlingen hun aandacht niet kunnen vragen. Toch moet de toezichthouder de leerlingen in de gaten kunnen houden (Besemer, 2010 ; De rietvink, 2017 ; Meys, 2015-2016).

Hiervoor is het belangrijk dat het schoolteam goed communiceert met elkaar. Als een kind tijdens de middagpauze herhaaldelijk hetzelfde ongewenst gedrag vertoont en dat tijdens een andere pauze ook nog eens herhaalt, is de time-outhoek nuttig. Pas als leerkrachten die momenten bespreken met elkaar, krijgen ze zicht of een kind al dan niet nood heeft aan de time-outhoek (Besemer, 2010 ; De rietvink, 2017 ; Meys, 2015-2016).

Louis en Karel hebben een conflict tijdens het voetbalspel tijdens de speeltijd. De jongens zitten in dezelfde ploeg. Karel scoorde al tweemaal en Louis nog niet. Louis is ervan

overtuigd dat dat komt omdat Karel nooit past. 'Hij is een egoïst!', roept Louis. Louis roept en scheldt Karel de huid vol. Meester Jan komt tussenbeide. Hij stuurt Louis naar de time-outhoek om te kalmeren, want het is niet de eerste keer dat hij zijn geduld verliest. De meester zegt er ook bij dat hij even moet nadenken wat er is fout gelopen. Meester Jan zal over enkele minuten komen luisteren. Intussen luistert de meester naar het verhaal van Karel.

Na enkele minuten gaat meester Jan luisteren naar Louis. Louis vertelt wat er is gebeurd. Telkens als Louis zich opjaagt, spoort meester Jan hem aan om te kalmeren. Louis vertelt zijn verhaal rustig verder. Meester Jan besluit om ook Karel te betrekken in het gesprek. Beide jongens vertellen aan elkaar wat hun gevoelens en gedachten zijn bij het conflict. Na hun babbel, besluit Louis dat hij te opvliegerig was. Hij zal dan ook zijn excuses aanbieden aan Karel. Karel besluit meer te passen naar de andere spelers. Nadien sluiten beide jongens terug aan bij het spel.

3.3.5.2 Peer mediation

Peer mediation is een methodiek waarbij de leerlingen elkaar helpen door bemiddelend bij een conflict tussen leeftijdsgenoten op te treden. Het is niet de bedoeling dat de bemiddelaars het conflict leiden en dus oplossingen zullen aanreiken. Het is echter wel de bedoeling dat ze de ruziënde leerlingen begeleiden om tot een oplossing te komen door gerichte vragen te stellen en te luisteren naar wat beide partijen te zeggen hebben. Uiteraard kunnen volwassenen hen daarin ondersteunen, maar het is de bedoeling dat de leerlingen dat uiteindelijk zelf onder de knie krijgen. Het is een proces dat geoefend moet worden en bovendien is er nog de moeilijkheid dat niet ieder conflict van dezelfde aard is. Er zal steeds naar het conflict zelf moeten gekeken worden om daaraan de aanpak op af te stellen. Het is dan ook pas mogelijk om kinderen daarvoor in te schakelen vanaf de bovenbouw in het basisonderwijs (Departement onderwijs en vorming, 2015 ; Ligand, 2014 ; Netwerk Onderwijs Meditation, 2014).

Peer mediation kan je voor allerlei conflicten inschakelen op school. Niet elk conflict komt in aanmerking om via peer mediation het conflict op te lossen. Het is evident dat zware vormen van pesterijen en conflicten met eventueel fysiek geweld moeilijk in de handen van de leerlingen gelegd kunnen worden. Conflicten die wel in aanmerking komen om leerlingen als bemiddelaars in te zetten zijn conflicten zoals vriendschapsproblemen, roddels, vooroordelen, akkiefietjes op de speelplaats, misverstanden, niet nakomen van (spel)regels, plagerijen, enzoverder. In deze situaties is het aangewezen om beroep te doen op peer mediation (Departement onderwijs en vorming, 2015 ; Ligand, 2014 ; Netwerk Onderwijs Meditation, 2014).

Kenmerkend voor peer mediation is vooral dat leerlingen ingezet worden om een conflict tussen leeftijdsgenoten te helpen oplossen door het te begeleiden. Uiteraard moet er wel steeds een coördinator (lid van het schoolteam) zijn waarbij de bemiddelaars steeds terecht kunnen. Bij moeilijke conflicten (zie eerder) kan de coördinator de bemiddeling van de leerlingen overnemen. Degene die de peer mediation op zich willen nemen, moeten dat doen uit vrije wil. Er mag hiertoe niemand verplicht worden. Een ander kenmerk van peer mediation is dat het direct na een conflict moet toegepast worden. Hoe langer een conflict aansleept, hoe dieper het geworteld geraakt bij de betrokken partijen. Dat kan het alleen maar erger maken en bovendien maakt dit het de bemiddelaars ook moeilijker om het conflict op te lossen. Bij peer mediation wordt ook de nadruk gelegd op het feit

dat bemiddelaars vertrouwelijk moeten omgaan met wat ze horen bij een conflictbespreking. De info mag wel steeds doorgegeven worden aan de coördinator. De bemiddelaars moeten ook in elke situatie neutraal blijven. Daarom kan het een oplossing zijn om steeds met twee bemiddelaars te werken. Zo ondersteunen zij elkaar en helpen ze elkaar eraan te herinneren neutraal te blijven (Departement onderwijs en vorming, 2015 ; Ligand, 2014 ; Netwerk Onderwijs Meditation, 2014).

Het einddoel van peer mediation is dan ook om een gulden middenweg te vinden waarbij beide partijen zich kunnen neerleggen. De betrokken partijen komen samen tot een overeenkomst die voldoet aan hun behoeften. Dit valt terug te koppelen aan het uiteindelijke doel van verbindende communicatie. Dat is namelijk tot een oplossing komen waarin beide partijen zich kunnen vinden om herstel mogelijk te maken. Zo wordt het gemakkelijker om behoeften, gevoelens, enzoverder naar elkaar toe te verwoorden. Je stelt de leerlingen verantwoordelijk om op een verbindende manier met elkaar te laten omgaan (Departement onderwijs en vorming, 2015 ; Ligand, 2014 ; Netwerk Onderwijs Meditation, 2014).

Peer mediation biedt ook heel veel kansen tot alle betrokken partijen. Enerzijds biedt het kansen aan de leerkrachten. Op termijn zal je als leerkracht minder tijd moeten besteden aan conflicten die opgelost moeten worden in de klas. Het is nu eenmaal zo dat conflicten blijven nazinderen en meegenomen worden naar de klas. Door peer mediation hebben de leerlingen als eens hun verhaal kunnen doen en is er eventueel al eens nagedacht over een oplossing. Bij het begin dat zo een project op pootjes gezet wordt, moeten de (begeleidende) leerkrachten daar wel wat tijd in steken om tot een goed draaiend systeem van peer mediation te komen (Departement onderwijs en vorming, 2015 ; Ligand, 2014 ; Netwerk Onderwijs Meditation, 2014).

Anderzijds biedt deze methode ook veel kansen aan de leerlingen. Het is zo dat peer mediation een structurele oplossing biedt waar de leerlingen telkens op terugvallen. Elk conflict is anders, maar wordt wel op een gelijkaardige manier aangepakt door de bemiddelaars. Door dat regelmatig te ervaren, is het een 'stappenplan' die vanzelfsprekend wordt voor het kind en zo ook kan meegenomen worden naar het latere leven om conflicten sneller en zonder geweld op te lossen. Bovendien leren ze ook heel wat sociale vaardigheden aan om op een verbindende manier met elkaar om te gaan en dus ook op een verbindende manier conflicten op te lossen door samen op zoek te gaan naar een oplossing die voor beide partijen aanvaardbaar is. Kinderen worden assertiever, krijgen meer zelfvertrouwen en leren samenwerken. Kortom, ze leren omgaan met conflicten (Departement onderwijs en vorming, 2015 ; Ligand, 2014 ; Netwerk Onderwijs Meditation, 2014).

Bij peer mediation wordt beroep gedaan op een bemiddelingsgesprek. Peer mediation is zoals eerder gezegd een methodiek om herstelgericht te werken. Het is dus evident dat daarin een herstelgerichte taal gebruikt wordt en dat verbindende communicatie hier dus ongetwijfeld aan de orde zal komen aangezien deze twee 'talen' op elkaar aansluiten (zie 3.2). Een gesprek gebeurt steeds volgens een aantal stappen die gebaseerd zijn op herstelgerichte taal en verbindende communicatie (Departement onderwijs en vorming, 2015 ; Ligand, 2014 ; Netwerk Onderwijs Meditation, 2014).

Eerst en vooral is het belangrijk om de betrokken partijen van het conflict in te lichten van wat de afspraken en de regels zijn tijdens het voeren van het bemiddelingsgesprek. Pas dan gaat men over tot het ontdekken van wat er fout gelopen is. Belangrijk is dat beide partijen gehoord worden. De bemiddelaars nemen een luisterende houding aan. Vervolgens schiet de bemiddelaar in actie. Men stelt een aantal concrete vragen gericht op herstel zonder zelf een oplossing te suggereren. Peilen naar gevoelens, gedachten en behoeftes is hierbij heel belangrijk. De feiten en de belevingen moeten dus

goed gekaderd worden. Zo wordt een eerste stap richting het creëren van verbondenheid gezet. Wanneer dat gebeurd is, worden beide partijen aangezet om op zoek te gaan naar een oplossing. Door aandacht te besteden aan de vorige stap in het gesprek, weten beide partijen van elkaar waarmee ze rekening moeten houden opdat ze tot een compromis zouden komen. De laatste stap is de oplossing waartoe beide partijen gekomen zijn, samenvatten. Op deze manier weten ze heel duidelijk waaraan ze zich moeten houden in hun omgang met elkaar om verdere conflicten te vermijden (Departement onderwijs en vorming, 2015 ; Ligand, 2014 ; Netwerk Onderwijs Meditation, 2014).

Uiteindelijk zullen kinderen op een bepaald moment begrijpen wat men met peer mediation wil bereiken. Hierdoor zal de conflictoplossing makkelijker worden doordat ze gewoon raken aan het systeem achter deze methodiek. Conflicten zullen zich altijd blijven voordoen, maar doordat er een systeem is dat hen verantwoordelijk stelt om het zelf in handen te nemen, zullen ze leren om niet van het kleinste dingetje een groot drama te maken. Door deze werking leren ze om op een meer verbindende manier met elkaar om te gaan in een meer 'ideale' wereld. Er zullen uiteindelijk steeds minder conflicten voorkomen (Departement onderwijs en vorming, 2015 ; Ligand, 2014 ; Netwerk Onderwijs Meditation, 2014).

4 Onderzoeksvraag

Door de gerichte vraag van de school bij aanvang van onze bachelorproef, konden wij meteen het probleem kaderen en onderzoeken. Het onderzoek was hierdoor meteen afgebakend (zie 2.2).

Hieronder beschrijven we nog even kort wat het doel van dit onderzoek is alsook voor wie het bedoeld is.

We doen dit onderzoek op vraag van de vrije basisschool Leiebloem in Machelen (Zulte, Oost-Vlaanderen). In de afdeling van de bovenbouw zijn er regelmatig conflicten op de speelplaats. De leerkrachten ervaren de moeilijkheid om deze steeds weer op te lossen. Vandaar dat zij op zoek zijn naar een manier waarnaar iedere leerkracht kan terugrijpen om een conflictsituatie op te lossen. Nu verschillen de aanpakken van de leerkrachten te veel, waardoor het voor de leerlingen moeilijk is om zich ergens aan vast te houden: Wat mag ik? Wat mag ik niet?

Uit de analyse bleek dat er aandacht moet besteed worden aan afspraken en regels op de speelplaats. De meeste aandacht moet echter gaan naar de omgang tussen leerlingen. Nu verloopt dit chaotisch en erg agressief, zowel verbaal als fysiek. Dit is na te lezen in de praktijkanalyse (zie 2).

Dit onderzoek is zowel belangrijk voor de leerlingen alsook voor de leerkrachten. De leerlingen moeten leren om op een verbindende manier in relatie te treden met de ander en daarbij hun verantwoordelijkheid leren opnemen voor datgene ze misdaan hebben. Voor de leerkrachten is het belangrijk dat er eenheid is in aanpak. Dat speelt ook weer in het voordeel van de leerlingen. Zo is er meer structuur voor hen.

Bovendien kunnen ze zo als een team een probleem aanpakken en hebben ze niet het gevoel dat ze er alleen voor staan. Dit vermijdt veel tijdverlies in de klas en stress bij de leerkrachten. Want door die negatieve gevolgen (tijdverlies en stress) van een conflict, zouden leerkrachten afhaken om een herstelgericht gesprek te voeren. Terwijl het net belangrijk is dat kinderen leren om hun verantwoordelijkheid op te nemen met het oog op later. Ze leren uit zo'n gesprek dat ze niet alleen

met zichzelf rekening moeten houden, maar ook met de gedachten, gevoelens en behoeftes van de ander.

Zoals eerder gezegd is het onderzoek bedoeld voor de leerkrachten en de leerlingen van de bovenbouw van de vrije basisschool Leiebloem in Machelen (Zulte, Oost-Vlaanderen).

Na de analyse en de kadering van het probleem, stellen wij volgende onderzoeksvraag centraal. Wij kiezen voor één centrale onderzoeksvraag met enkele bijvragen. Dit doen we omwille van de brede vraag van de school. Ergens duwen ze ons in een richting, maar het is aan ons om daar eenheid in te vinden. Die bijvragen helpen ons om tot de oplossing van de centrale vraag te komen. Deze onderzoeksvraag stellen we op met de vraag van de school, de praktijkanalyse en de specifieke literatuurstudie in ons achterhoofd. Zo komen wij tot volgende vraag:

“Hoe kunnen we de positieve omgang met elkaar versterken op de speelplaats bij de leerlingen van de bovenbouw?”

“Hoe kunnen we er op een preventieve manier voor zorgen dat de leerlingen op een positieve manier met elkaar omgaan?”

“Hoe kunnen we ervoor zorgen dat leerkrachten een gezamenlijke visie hebben?”

“Hoe kan een time-outhoek ingezet worden om op een verbindende manier om te gaan met elkaar?”

5 Overzicht van ontwerpen

5.1 Ontwerpweek 1

Tijdens de eerste ontwerpweek willen we ons focussen op volgende onderzoeksvragen:

- Hoe kunnen we er op een preventieve manier voor zorgen dat de leerlingen op een positieve manier met elkaar omgaan?
- Hoe kunnen we ervoor zorgen dat leerkrachten een gezamenlijke visie hebben?
- Hoe kunnen we de positieve omgang met elkaar versterken op de speelplaats bij de leerlingen van de bovenbouw?

Met deze onderzoeksvragen in onze gedachten stelden we een aantal activiteiten op. Hieronder volgt een beschrijving van de activiteiten die we tijdens de eerste ontwerpweek zullen aanrijken. Voor de uitgebreide versie van de activiteiten verwijzen we u graag door naar het ontwerpboek.

5.1.1 Regels en afspraken

Eerder kon u lezen dat regels en afspraken de basis zijn om een goed leef- en leerklimaat op school te creëren (zie 1.2.3). Om herstelgericht aan de slag te gaan, is het daarom belangrijk om eerst deze basis te leggen. Duidelijkheid en structuur zijn noodzakelijk zodat leerkrachten en leerlingen weten wat kan en niet kan. Dit is terug te koppelen aan onze eerste twee bijvragen om een antwoord te kunnen bieden op de hoofdonderzoeksvraag. Regels en afspraken zijn preventieve maatregelen om daaraan tegemoet te komen (Deklerck, De preventiepiramide, 2010).

We werken twee activiteiten uit gericht op het opstellen van regels en afspraken. We vinden het belangrijk dat de leerlingen hierin betrokken worden. Zo creëren we het gevoel dat ook zij een stem hebben in ons onderzoek en de oplossing ervan.

Activiteit 1: Belang van regels en afspraken

In een eerste activiteit willen we de kinderen het belang van regels en afspraken laten ervaren. Dit doen we door hen een bal te geven en te zeggen dat ze er een spel mee moeten spelen. Wij stellen ons observerend op en geven verder geen input of instructie. Ook bij discussies komen wij niet tussen. Met onze observaties in gedachten, gaan we ervan uit dat het zeker tot problemen zal leiden. De leerlingen zijn namelijk niet gewoon om vooraf regels en afspraken te maken met elkaar.

Nadat ze de kans hebben gekregen om een spel te spelen, leggen we het spel stil. We bespreken hun spel. Zo komen ze tot de vaststelling dat regels en afspraken belangrijk zijn voor een leuk en vlot spelverloop. Hierbij leggen we duidelijk de link met regels en afspraken op de speelplaats. Met deze gesprekstof in het achterhoofd van de leerlingen, laten we hen opnieuw een spel met de bal spelen. We hopen dat ze vooraf enkele regels opstellen.

Als afsluiter volgt een stellingenspel waarbij de kinderen telkens motiveren waarom regels en afspraken zo belangrijk zijn. Dit is nodig om hen bewust te laten nadenken hierover.

Het is duidelijk dat deze activiteit eerder gericht is op het ervaren. Vanuit die ervaring vertrekken we, tijdens de volgende activiteit, om concrete regels op te stellen voor op de speelplaats.

Activiteit 2: Top vijf regels opstellen

In deze activiteit schrijven de leerlingen regels op die volgens hen zouden helpen om minder conflicten te hebben op de speelplaats. Ze doen dit in groepjes zodat overleg mogelijk is. We maken hierbij duidelijk dat de regels niet gericht zijn op een spel, maar op het samenspelen op de speelplaats.

Aan de hand van een bespreking, laten we hen ook het verschil ervaren tussen positief en negatief geformuleerde regels. Bijvoorbeeld: 'Je mag niet schelden.' wordt 'Je bent beleefd tegen elkaar.'. We peilen hierbij naar de gevoelens van de leerlingen bij de verschillende formuleringen. Uiteindelijk worden ze aangezet hun eigen regels positief te formuleren, indien dit nog niet zo was.

Ten slotte vertellen we aan de kinderen dat wij een top vijf maken van de regels die ze opstelden in alle klassen. De populairste regels zullen het speelplaatsreglement vormen. Zodra wij deze visualiseren, treden ze in actie. Zo weten de kinderen wat al dan niet mag en kunnen de leerkrachten hierop steeds terugvallen bij een conflict of meningsverschil.

5.1.2 Geef-elkaar-de-hand-methode

We werkten zelf een methode uit om kinderen op een verbindende manier met elkaar te laten omgaan na een conflict. Deze methode is gebaseerd op herstelgericht werken en verbindende communicatie (zie 3.2 en 3.3). Het doel daarvan is dat beide partijen samen tot een oplossing komen na een conflict waarbij ze rekening houden met elkaars gevoelens en behoeften. Hierbij willen we een antwoord bieden op volgende onderzoeksvragen:

- Hoe kunnen we er op een preventieve manier voor zorgen dat de leerlingen op een positieve manier met elkaar omgaan?

- Hoe kunnen we ervoor zorgen dat leerkrachten een gezamenlijke visie hebben?
- Hoe kunnen we de positieve omgang met elkaar versterken op de speelplaats bij de leerlingen van de bovenbouw?

In verbindende communicatie en herstelgericht werken staan enkele vragen centraal. Wij vormden deze vragen om tot vijf centrale vragen op kinderniveau zodat ze er zelfstandig mee aan de slag kunnen. Omwille van de vijf vragen en het doel achter herstelgericht werken, kozen we voor de hand als symbool. Een hand telt vijf vingers die we kunnen linken aan de vijf vragen:

- Duim: Wat is er gebeurd?
- Wijsvinger: Wat dacht ik? Wat voelde ik?
- Middelvinger: Wat dacht de ander? Wat voelde hij/zij?
- Ringvinger: Hoe kunnen wij dit oplossen?
- Pink: Kunnen we terug verder? Geef elkaar de hand!

Als de leerlingen zich bewust worden van de antwoorden op de vragen komen ze tot een open hand. Met die twee open handen kunnen ze elkaar een hand geven. Dit staat symbool voor de verbinding met elkaar en het vergeven. Zo kunnen ze met elkaar verder in de toekomst. Zo kwamen wij tot de methode 'geef-elkaar-de-hand'.



Figuur 6: Affiche geef-elkaar-de-hand-methode

Met de volgende activiteiten willen we stapsgewijs de geef-elkaar-de-hand-methode introduceren. We doen dit omdat we willen dat de leerlingen zich eerst bewust worden van hun eigen omgang met conflicten en met elkaar. Dit door eerst en vooral te werken rond agressie. We willen de kinderen bewust maken van hoe zij dat uiten en hoe zichzelf en anderen dat ervaren.

Pas daarna gaat het over hun gevoelens. Het praten over gevoelens is namelijk heel belangrijk binnen de herstelgerichte aanpak. Je moet zowel de gevoelens van jezelf als de ander (h)erkennen vooraleer je samen tot een oplossing van een conflict kan komen.

Uiteindelijk focussen we op hoe zichzelf een conflict aanpakken. Hierbij willen we hen vooral bewust maken van het feit dat iedereen een andere aanpak hanteert en dat de ene al beter is dan de andere. We willen hierbij wel benadrukken dat je met verbaal en non-verbaal geweld niet ver komt en eigenlijk niets oplost.

De laatste stap is dat we uiteindelijk onze eigen uitgewerkte methode stap voor stap aanreiken. We leren de kinderen om op een positieve manier om te gaan met elkaar door de methode te hanteren bij een conflict. De leerlingen gaan herstelgericht aan de slag.

Activiteit 3: Speels omgaan met agressie

Binnen deze activiteit spelen we een aantal spelletjes. Deze zijn gericht op het bewust worden van de eigen (non)verbale agressieve communicatie die de leerlingen vaak gebruiken op de speelplaats. De leerlingen verwoorden hun gevoelens bij het krijgen/geven van een scheldwoord. Zo ervaren ze dat dit hard kan aankomen. Ook kan dit leiden tot het vergroten van een conflict. Het is dus geen goede methode om iets op te lossen.

Ook het uiten van eenzelfde gevoel op verschillende manieren komt naar voren in deze spelvormen. Zo zien de leerlingen in dat niet iedereen op eenzelfde manier reageert, ook al voelen ze hetzelfde. Ze leren er inzicht in verwerven om op een meer gepaste manier te reageren.

Tot slot besteden we ook aandacht aan het feit dat niet iedereen perfect is. Hoe goed men elkaar ook kent en/of overeenkomt, iedereen heeft negatieve en positieve eigenschappen. Bij een van de spelvormen leren de kinderen om op een beleefde manier zowel de positieve als negatieve eigenschappen van iemand te benoemen. Dit gaat zowel over iemand die ze graag hebben als bij iemand die ze niet graag hebben.

Activiteit 4: Gevoelens leren kennen

Eén van de belangrijke aspecten binnen herstelgericht werken en dus ook onze methode, is om de gevoelens van zichzelf en van de ander te (h)erkennen. In deze vierde activiteit willen we daarop de nadruk leggen.

De leerlingen zoeken in kranten en tijdschriften naar verschillende gelaatsuitdrukkingen die een gevoel weergeven. Dit gevoel koppelen ze aan situatie waarin dit gevoel duidelijk naar voren komt. Op die manier leren ze verschillende emoties (h)erkennen. Door de emoties met de bijhorende situaties voor te stellen aan elkaar, komen ze tot het besef dat iedereen een emotie anders interpreteert. Wenen van geluk is iets anders dan wenen van verdriet, al is dat soms moeilijk te onderscheiden op foto.

Activiteit 5: Conflicten oplossen op hun eigen manier

Bij deze activiteit is het de bedoeling dat de leerlingen, aan de hand van concrete situaties, verschillende manieren van conflicten oplossen gaan bekijken. Ze lossen de gekregen situatie op hun manier op, zoals zij zouden reageren op de speelplaats. Dit spelen ze voor hun klasgenoten. Zo kunnen we met de hele klas praten over de al dan niet correcte aanpak van het conflict. Misschien zouden anderen het anders aanpakken. Door kinderen met de neus op de feiten te drukken, gaan ze bewuster nadenken over hun manier van handelen.

We concluderen dat iedereen op een andere manier reageert en het ook anders aanpakt. Er is niet één juiste manier om een conflict op te lossen. Met verbaal of non-verbaal geweld kom je niet ver. Het maakt het soms alleen maar erger. Wij zullen later oefenen om een conflict op een goede manier op te lossen.

Belangrijk om te weten hierbij is dat de concrete situaties opgesteld zijn aan de hand van observaties van ons en van de leerkrachten (zie 2.4). Op die manier maken we het zo concreet mogelijk. Het zijn situaties die dus wel degelijk voorkomen op de speelplaats.

Bij bovenstaande activiteiten lag de nadruk nog niet op de methode die we ontwikkeld hebben. Dit omdat we de leerlingen eerst wilden bewust worden van de eigen gevoelens en aanpak alvorens de methode te introduceren.

Activiteit 6: Conflicten oplossen volgens de geef-elkaar-de-hand-methode

Deze activiteiten sluit nauw aan bij de voorgaande. Opnieuw worden dezelfde situaties aangehaald. Deze keer lossen de leerlingen ze niet op volgens hun eigen aanpak, maar gaan we samen concreet aan de slag met de hand. We stellen de hand stap voor stap voor en passen ze nadien toe op de situaties. Vervolgens gaan de leerlingen in groepjes, aan de hand van de situaties, aan de slag met de methode zodat ze deze kunnen verinnerlijken.

We zijn er ons van bewust dat het een proces is dat langzaam moet groeien. We verwachten dus niet dat de leerlingen na deze ene activiteit de volledige methode onder de knie hebben en zullen toepassen. We hopen wel dat het een aanzet is tot het gebruik ervan. We zullen vanaf die dag de affiche met de aanpak visualiseren in de school. Vanaf dan is er de mogelijkheid tot het gebruik van de methode die leidt tot een verbindende omgang met elkaar.

Activiteit 7: SpringKikkerSpring

Gevoelens spelen een belangrijke rol in ons leven. Ze beïnvloeden sterk ons gedrag en daarom is het zinvol om ze te leren kennen en te begrijpen omdat daarmee de sociale vaardigheden bevorderd worden.

In dit spel worden de kinderen gestimuleerd te ontdekken welke gevoelens ze kunnen hebben in een bepaalde situatie. We leggen de nadruk op de vier hoofdgevoelens (boos, verdrietig, bang en blij). In dit spel worden verschillende situaties voorgelezen die de kinderen koppelen aan een bijpassend gevoel (volgens hen). We bespreken iedere situatie door na te denken over een oplossing aan de hand van de geef-elkaar-de-hand-methode.

5.1.3 Leef

Het lied 'leef' van Walter Grootaers en Mozaïek is het themalied van het volledige project dat we uit de grond willen stampen. Bij het beluisteren en lezen van de songtekst kwamen we tot de vaststelling dat de tekst, de theorie achter ons project weerspiegelt in eenvoudige taal. Met dit lied willen we de leerlingen daarvan nog eens bewust laten worden. Uiteindelijk is het de bedoeling dat we in de tweede ontwerpweek verder gaan met het lied. We hebben er grootste plannen mee om het project af te sluiten.

Op die manier worden de kinderen herinnerd aan de boodschap die we hen in elke les wilden meegeven. Het gaat dus niet zomaar over het technisch aanleren van het lied. Bovendien willen we ook niet enkel focussen op de inhoud van het lied, maar ook op het samen zingen, samen genieten, samen werken aan een gemeenschappelijk doel, samen dingen doen, enzoverder. De verbondenheid met de ander wordt hiermee alleen maar versterkt (zie 1.2.2).

Activiteit 8: Leef

Bij deze activiteit laten we de leerlingen kennis maken met het projectlied. De leerlingen leggen ook de link met de voorgaande activiteiten. Nadien leren we het lied aan de leerlingen aan. We geven ook de opdracht mee het lied af en toe te zingen in de klas, zodat ze het goed beheersen zonder songtekst. Zoals hierboven beschreven gaat het dus niet louter over het technische aanleren van het lied. We willen de verbondenheid tussen de leerlingen centraal stellen.

5.2 Reflecties ontwerpweek 1

Hieronder volgen de reflecties op de activiteiten die we gedurende de eerste ontwerpweek hebben uitgevoerd. We leggen de indrukken telkens samen en maken hiervan één algemene reflectie per activiteit. Voor de concrete uitwerking van de activiteiten verwijzen we u door naar het ontwerpwerkboek.

5.2.1 Activiteit 1: Belang van regels en afspraken

Tijdens de eerste activiteit wilden we de kinderen laten ervaren hoe moeilijk het is om met een grote groep een spel te spelen. We veronderstelden dat de kinderen zonder afspraken aan het spel zouden beginnen, waardoor er discussies zouden ontstaan. Ons vermoeden werd deels bevestigd.

De meeste klassen begonnen een spel te spelen zonder rekening te houden met de mening van iedereen. De opvallendste kinderen (leiders van de klas) kozen een spel en de anderen volgden. Meestal werd er niet tegenin gegaan. Slechts in twee klasgroepen overlegden ze welk spel er ging gespeeld worden. In de ene klasgroep (5^e leerjaar B) was dit een klassikaal overleg, terwijl het bij de andere klasgroep uitmondde in een discussie (4^e leerjaar B). In beide groepen werd er gestemd en de meerderheid won.

Zonder afspraken en regels te maken, vlogen de kinderen er meteen in. Iedere klas koos voor een gekend spel zoals voetbal, Chinese voetbal, tik-tak-boem of jagersbal. Doordat het gekende spelletjes waren voor iedereen, bestaan er al regels. Deze werden echter in geen enkele klas herhaald bij aanvang van het spel. Er werd dus verondersteld dat iedereen deze kende. Ook tijdens onze observaties zagen we dat de kinderen elkaar op fouten wezen door te zeggen: 'Hé, dat mag niet!'.

Tijdens de bespreking kwamen we tot een aantal conclusies samen met de kinderen. Een eerste vaststelling was dat de kinderen het voorgestelde spel meespeelden, maar dat niet iedereen dit altijd wilden. Sommigen wouden liever een ander spel spelen, maar durfden dit niet altijd te zeggen om een discussie te vermijden. Wanneer we er dieper op gingen, bleek dat de leerlingen beseften dat het belangrijk is om te luisteren naar elkaars voorstellen en daarover te stemmen. Ze rijkten zelf ook enkele mogelijkheden aan om tot een manier van stemmen te komen, zoals vinger opsteken, 'potten', naar elkaar toespringen, enzoverder.

Zoals eerder gezegd, begonnen de kinderen aan het spel zonder duidelijke afspraken en regels te maken. Tijdens het gesprek bleek wel dat ze de regels kenden uit eerdere ervaringen ermee (bijvoorbeeld uit de turnles, jeugdbeweging, enzoverder), maar iedereen gaf er zijn eigen invulling aan. Bij het opsommen van een aantal regels, bleven de regels maar komen. Er zijn dus afspraken, maar ze worden niet herhaald. Pas toen we de link legden met een nieuw onbekend spel voor iedereen, beseften de kinderen dat het zinvol is om de regels en afspraken te maken of te herhalen.

Uiteindelijk voerden we een gesprek over het belang van regels en afspraken. De kinderen gaven aan dat er vaak ruzies zijn op de speelplaats en ze er ook zelf bij betrokken zijn. Toen we hen vroegen hoe dit komt, kwamen er een aantal redenen naar voren:

- geen eerlijk spel,
- geen eerlijke teams,
- geen overleg op voorhand,

- iedereen heeft een andere mening,
- niet willen toegeven,
- ...

De leerlingen boden ook zelf een aantal oplossingen aan om die discussies en ruzies te vermijden. Zo kwam luisteren naar elkaar meerdere keren aan bod, maar ook het maken en naleven van regels en afspraken vinden ze belangrijk. Voornamelijk in het zesde leerjaar beseften de leerlingen dat ze ruzies op een verkeerde manier oplossen. De leerlingen gebruiken voornamelijk scheldwoorden en/of geweld, waardoor ze het probleem erger maken. Nadien roepen ze hulp in van de leerkracht(en).

Toen we hen vertelden dat we hen zullen leren om een conflict op een goede manier zelfstandig op te lossen, knikten de meeste leerlingen overtuigend. In het vierde leerjaar verschenen een aantal vreemde blikken. Ze zeiden: 'Dit zal niet lukken.'

Dit gesprek sloten we af door regels op te stellen voor het spel dat ze gespeeld hebben. In iedere klas slaagden ze erin om drie goede regels op te stellen. Tijdens het tweede spel hadden ze ook oog voor deze regels. Nadien gaf iedere klasgroep aan dat het tweede spel beter verliep, doordat iedereen zich aan de duidelijke regels kon houden.

Tot slot volgde er ook nog een klein stellingenspel. De kinderen moesten goed nadenken of ze al dan niet akkoord waren, maar een gestaafd antwoord. Bij de verwoording kwam telkens het geleerde aan bod. Op die manier konden wij zien dat de activiteit geslaagd was en de leerlingen iets meenamen. Opvallend was dat de meningen verdeeld waren, in iedere klas, bij de laatste stelling: 'Het is moeilijk om met een grote groep te overleggen welke regels belangrijk zijn voor een goed spel.'. In iedere klas zei er zeker één iemand dat het belangrijk is om te luisteren naar elkaar. Door te luisteren is er eerlijk spel.

De leerlingen verwoordden na de activiteit wat ze uit deze activiteit leerden. Daarbij haalden ze aan dat regels en afspraken belangrijk zijn om samen en eerlijk te spelen. Ook tijdens de speeltijd nadien zagen we dat sommige kinderen afspraken maakten voor een spel aan te vatten. We hopen dit te kunnen behouden.

Niet alleen de leerlingen, maar ook wijzelf vonden dit een erg leerrijke activiteit. De doelstellingen die we wilden bereiken, zijn bereikt. We waren verwonderd dat de leerlingen erg vlot een spel kozen, al was dat misschien niet op de ideale manier. Daarnaast verwonderde het ons ook dat ze zelf beseffen dat ze ruzies niet op de juiste manier aanpakken. Ook weten ze dat ze meer naar elkaar moeten luisteren. Hierdoor denken we dat de ontwikkelde methode indruk kan nalaten op de kinderen.

5.2.2 Activiteit 2: Top 5 regels opstellen

In deze activiteit wilden we de kinderen zelf regels laten formuleren, die ervoor zouden zorgen dat er minder conflicten zijn op de speelplaats. Daarnaast zouden de regels ook duidelijkheid vormen over hetgeen dat mag en niet mag op de speelplaats. De nadruk lag op de speelplaats in het algemeen en niet op een spel.

Ieder groepje stelde zijn eigen top drie afspraken op. Opmerkelijk was dat veel groepjes bijna dezelfde regels kozen. Deze waren meestal de cliché-regels zoals niemand pijn doen, niemand pesten, niet

vechten, niet schelden, enzoverder. Eén niet-cliché-regel schreef bijna iedere groep op, namelijk dat je elkaars spel niet mag hinderen door over elkaars terrein te lopen. Deze regel monde in alle klassen uit tot een klasgesprek. Hierin frustreren de leerlingen zich erg. Opmerkelijk uit dit gesprek was dat ze het vervelend vinden in hun eigen spel, maar het zelf ook doen bij anderen.

De oudste klassen haalden een andere opmerkelijke regel aan, namelijk dat er een tweede belteken moet zijn. Tijdens het gesprek haalden ze aan dat het voor hen gemakkelijker zou zijn als de eerste bel een teken is dat het tijd is en de tweede bel een zwijgsignaal is. We willen hier zeker aandacht aan besteden aangezien ook verschillende leerkrachten dit belangrijk vinden.

Opvallend was dat het vierde leerjaar meestal de regels in negatieve vorm schreef, zoals 'je mag niet slaan.' In het vijfde leerjaar was er een evenwicht tussen negatieve en positieve regels. Degene die negatieve regels opstelden, slaagden er wel in om deze om te buigen naar positieve regels. De leerlingen van het zesde leerjaar schreven onmiddellijk de regels op een positieve manier.

Wanneer we peilden naar hun gevoel bij de ombuiging van de negatieve regels, vertelden de kinderen dat ze de positieve regels verkiezen. Ze vinden namelijk dat iets wat vriendelijk gevraagd wordt, meer effectief is. Ze zullen dan ook sneller luisteren dan dat hen iets wordt bevolen.

Enkele klassen dachten na over een sanctie bij het overtreden van de regels. De kinderen deden verschillende voorstellen:

- alle regels een aantal keer overschrijven,
- de regel die overtreden werd een aantal keer overschrijven,
- een strafpot,
- een straffenkaart/waarschuwingskaart,
- op straf staan,
- in de klas blijven,
- een extra huistaak,
- ...

De leerlingen zeiden wel dat er een verschil is tussen sommige situaties. Pesten is bijvoorbeeld uit den boze, maar over iemands speelveld lopen, vinden ze minder erg. Ze zouden daaraan dan ook een mindere straf aan toekennen. Jammer genoeg konden we niet in elke klas hierover een gesprek voeren. Er werd nochtans nuttige informatie voor onszelf uitgehaald. Wanneer we de activiteiten nog eens zouden uitvoeren, is het dus zeker belangrijk om dit gesprek in alle klassen te voeren.

De leerlingen waren heel enthousiast dat hun regels zullen gebruikt worden voor het nieuwe reglement. Ze vroegen zich dan ook af of deze regels in werking zullen treden zodra ze worden voorgesteld. We vonden het fijn dat de leerlingen zo enthousiast waren, wat ons een boost gaf om goede regels te kiezen. We kozen uiteindelijk deze regels uit degene die alle leerlingen opschreven:

- Eerste bel: naar de rij, tweede bel: zwijg erbij.
- Iedereen op zijn terrein, dat is fijn.
- We ruimen speelgoed op, dat is top.
- De papiertjes hier, ruimen we op met plezier.
- Gedraag je eerlijk, zo ben je prinsheerlijk.
- Samen spelen, is plezier beleven.

Bovenstaande regels kozen wij uit. Deze legden we voor aan de leerkrachten, omdat we het graag wouden beperken tot vijf regels. Na een gesprek met hen kozen we ervoor om de zes regels te behouden. Ze vonden echter dat geen enkele regel moest weggelaten worden en ze allemaal even belangrijk waren. Ze vonden het ook fijn dat ze rijmde omdat de kinderen het zo beter zullen onthouden.

5.2.3 Activiteit 3: Speels omgaan met agressie

Tijdens de activiteit was het de bedoeling om kennis te maken met gevoelens en hoe er wordt omgegaan met agressie/ruzies op de speelplaats. Tijdens de eerste oefening moesten de kinderen tonen hoe ze reageren als ze boos zijn. Tijdens het gesprek verwoordden de kinderen dat iedereen dat op een andere manier toonde en er ook op een andere manier mee omging. In het ene vierde verbeterden ze elkaar zelfs door te zeggen wat zij al zagen bij een kind als die boos was. Bij het ander vierde leerjaar was het opmerkelijk dat ze eerst wilden afkoelen en daarna een gesprek wouden aangaan om de ruzie op te lossen.

Tijdens de tweede activiteit wilden we de kinderen bewust maken van het verbaal geweld die zij zelf gebruiken, al dan niet op de speelplaats. Voor elke letter van het alfabet zochten ze een scheldwoord. Na de activiteit waren de kinderen erg verwonderd van hun kennis van de scheldwoorden. Ze werden zich ook bewust van het gevoel dat een scheldwoord creëert bij een ander, maar ook bij zichzelf. De ene voelt zich schuldig, de ander voelt zich eerder opgelucht. Enkele leerlingen geven ook aan dat ze de scheldwoorden gebruiken zonder erbij na te denken. Kinderen die een scheldwoord ontvangen reageren op diverse manieren. De ene scheldt terug, de ander loopt weg, nog anderen voelen zich droevig, boos, geschokt, enzoverder. Wanneer er werd ingegaan op de betekenis van de scheldwoorden, geven veel leerlingen toe de betekenis ervan niet te kennen. Als wij de betekenis uitlegden, schaamden veel kinderen zich.

Opvallend was dat dit in één van de zesde leerjaren erg moeizaam verliep. De scheldwoorden opnoemen was eerder een moment van opscheppen, in plaats van een diepzinnig gesprek te voeren. Vanaf dan verliep de rest van de activiteit zeer moeilijk. Zodra ze iets positief/negatief moesten zeggen over iemand, gingen ze op zoek over wie het ging.

Met de laatste oefening wouden we de kinderen bijbrengen dat iedere persoon zijn/haar positieve en negatieve kanten heeft. Het is ook belangrijk om daarmee te leren omgaan. De kinderen gaven aan het moeilijk te vinden om iets negatief te zeggen over een (goede) vriend. Ook iets positief zeggen over iemand waarmee het niet klikt, was erg moeilijk. Toch slaagden alle kinderen erin om dit goed te verwoorden. Wij waren dan ook blij verrast dat de kinderen dit durfden te uiten, wat het ook gemakkelijker maakte om tot een goed besluit te komen. We kunnen concluderen dat deze activiteit geslaagd is.

Om de misgelopen situatie in het zesde leerjaar te vermijden, is het belangrijk om als leerkracht in te grijpen. Zo kan je bijvoorbeeld één scheldwoord aanhalen dat courant gebruikt wordt en op basis daarvan het gesprek voeren. De boodschap die de kinderen meekrijgen met het gesprek is echter belangrijker dan hun kennis over scheldwoorden te testen. Een grote hulp hierbij is de kinderen kennen. Wij hadden te weinig kennis over de beginsituatie van de klasgroepen, waardoor we onze activiteit gaven zoals gepland. Het was moeilijk om te anticiperen.

5.2.4 Activiteit 4: Gevoelens leren kennen

Tijdens deze activiteit kwamen de leerlingen te weten dat iedereen zijn/haar emoties uitdrukt op een andere manier, al dan niet in dezelfde situatie.

De leerlingen slaagden erin om verschillende emoties te zoeken in tijdschriften en kranten. Zodra ze emoties moesten toekennen aan de gezichten die andere groepen kozen, verliep het soms moeizamer. Sommige kinderen vonden het moeilijk om op zoek te gaan naar een andere emotie als die emotie reeds vermeld was op een blad. Gradaties vinden binnen een emotie was erg moeilijk. Pas bij een duwtje in de rug, lukte dit wel.

Opvallend was bij enkele klassen dat ze moeite hadden om een zelfbedacht verhaal aan een emotie te koppelen. Ze gaven daarbij aan de situatie van die persoon niet te kennen. Wanneer we hen zeiden dat ze hun fantasie mochten gebruiken, lukte dit beter.

Ook als de leerlingen hun blad terugkregen, kwamen er veel vragen naar boven. Velen begrepen in eerste instantie niet waarom een andere groep een andere emotie koos dan dat zij oorspronkelijk deden. De ene groep slaagde erin om dit te (h)erkennen, terwijl andere groepen zich hierin niet konden inleven. Ze bleven bij hun standpunt.

Na een gesprek slaagden we er wel in om tot de conclusie te komen dat iedereen emoties anders interpreteert en dat het daarbij belangrijk is om naar de situatie te kijken. De leerlingen werden zich ook bewust dat iedereen een emotie anders toont. Het vijfde leerjaar haalde zelfs aan dat verschillende emoties ook passen bij eenzelfde situatie. Iedereen reageert namelijk anders en uit dat ook anders.

We kijken met gemengde gevoelens terug naar deze activiteit. We hadden verwacht/gehoopt dat de kinderen meer emoties kenden en die gemakkelijker zouden (h)erkennen bij een gezicht. Dit verliep wat moeizamer, waardoor er minder tijd was voor een diepgaande bespreking achteraf. In het vierde en vijfde leerjaar verliep deze activiteit vlotter dan in het zesde leerjaar, wat ons toch verbaasde.

Wanneer we deze activiteit nog eens zouden uitvoeren, zou het beter zijn om eerst een gesprek te hebben over de emoties die bestaan alsook de gradaties binnen de basisgevoelens. Boos kende iedereen, maar dat ook iemand woedend, razend, gefrustreerd, enzoverder kan zijn, werd door de leerlingen niet aangehaald. Door op voorhand er aandacht aan te besteden, zullen de leerlingen ook meer emoties (h)erkennen.

Ook moet er nog aandacht besteed worden aan het feit dat emoties voor verschillende interpretaties vatbaar zijn. Zo kunnen we voor enkele emoties samen nadenken over een bijpassende situatie die tot deze emoties leidde.

5.2.5 Activiteit 5: Conflicten oplossen op eigen manier

Bij deze activiteiten was het de bedoeling dat de kinderen aan de hand van gekende conflictsituaties verschillende manieren van oplossen gingen bekijken. Hierbij wilden we hen bewust laten nadenken over hun manier van handelen.

De kinderen speelden een gegeven conflictsituatie na en moesten daarbij tot een oplossing komen. Het was belangrijk dat de oplossing bij hun manier van handelen aansluit. Als het dus iemand was die niet tot een oplossing kon komen, moest dit ook zo gebeuren. De meeste kinderen slaagden hierin, maar in de jongste klassen gebeurde het dat een kind zich anders voordeed. Vaak was de uitleg hiervoor: 'We hadden dit afgesproken.'. Nadat we dit even bespraken, konden ze wel vertellen hoe zij in het echt zouden reageren. Er kwamen vijf manieren van oplossen naar voor:

- naar de juf of meester gaan,
- eerst zelf proberen oplossen, maar indien het erger wordt toch hulp inschakelen,
- conflict negeren,
- verbaal geweld,
- fysiek geweld.

Opvallend was dat veel kinderen aangaven dat het belangrijk is om even af te koelen, voordat een conflict kan uitgepraat worden. Daarnaast beseffen de kinderen ook dat er geen enkele manier bestaat die alle ruzies zullen oplossen. Ze beseffen wel dat praten een betere manier is dan geweld te gebruiken. In het zesde leerjaar waren er zelfs kinderen die aangaven te peilen naar de gevoelens van de ander.

De kinderen vertelden daarnaast ook dat ze vaak verbaal- en/of non-verbaal geweld gebruiken, omdat ze niet vaardig zijn in het zelfstandig oplossen van een probleem. Ook ouders hun mening spelen een rol bij de manier van oplossen. Zo zeiden enkele kinderen: 'Mijn papa zegt dat ik moet terugslaan als ik geslagen wordt.'. De meeste kinderen beseften wel onmiddellijk dat dit geen goede oplossing is.

De manier van oplossen is ook afhankelijk van de persoon waarmee het kind te maken heeft. Zo geven de leerlingen aan op een minder agressieve manier te reageren bij iemand die ze goed kennen of iemand die ouder is, dan bij iemand die ze minder graag hebben of jonger is.

De oudste kinderen slaagden erin om zich te verdiepen in de manier van oplossen. Zij zeiden zelf dat het belangrijk is om een goede vriend op dezelfde manier aan te pakken als iemand waarmee het niet klikt, als dezelfde situatie zich voordoet. Dit was voor het vierde en het vijfde leerjaar nog moeilijk om in te zien.

We zijn tevreden over het resultaat van de activiteit. Zowel de kinderen als wijzelf leerden veel bij over hun manier van oplossen. Doordat de situaties gekozen waren op basis van het logboek van de leerkrachten en onze observaties, spraken ze erg aan. De kinderen konden zich erg goed inleven in die situaties omdat ze deze reeds ervaren hebben op de speelplaats.

Misschien is het beter om in deze activiteit conflicten te kiezen die de leerkracht zelf zag. Op deze manier kan de leerkracht inschatten of de leerlingen reageren zoals tijdens de echte ruzie. Ook het kennen van de beginsituatie is hierbij belangrijk. Deze kenden wij, zoals eerder vermeld, niet.

5.2.6 Activiteit 6: Conflicten oplossen volgens geef-elkaar-de-hand-methode

Bij deze activiteit wilden we onze eigen methode introduceren om de kinderen te leren op een goede manier een conflict op te lossen zonder dat er geweld komt bij kijken. In eerste instantie legden we de methode kort uit. We speelden klassikaal één conflictsituatie die opgelost moest worden. Wij waren degene die het gesprek leidde.

Opmerkelijk was het verschil tussen de verschillende leerjaren. De antwoorden in het zesde leerjaar konden vlotter gegeven en gemotiveerd worden dan in het vierde leerjaar. Ze waren dan ook veel diepgaander. Het vijfde leerjaar is daarvan het middelpunt, bij de ene lukte het goed, bij de andere minder goed.

Vervolgens lieten we de kinderen zelfstandig aan de slag gaan met dezelfde situaties als bij de vorige activiteit. De leerlingen moesten het conflict oplossen aan de hand van de aangereikte methode. Opmerkelijk was dat in alle klassen de emoties van zichzelf en van de ander herkennen moeilijk verliep. Ook de vraag wat dacht de ander was moeilijk voor heel wat leerlingen. Ze vonden het niet evident om na te denken wat een conflictsituatie met een ander doet. Toch beseffen ze dat het belangrijk is om erover na te denken om misverstanden te vermijden. De leerlingen gaven echter wel aan het eenvoudiger te vinden om de emoties van het slachtoffer te benoemen, dan die van de dader.

De meerderheid gaf ook onmiddellijk aan dat het belangrijk is om eerst af te koelen vooraleer het gesprek gevoerd kan worden. Zo kunnen ze ook op voorhand de vraagjes even overlopen voor zichzelf. Dit voorkomt dat ze tijdens het gesprek de ruzie nog meer laten escaleren.

Wat echter ook beter kon was het samen zoeken van een oplossing. De kinderen gingen daar vrij snel over zonder duidelijk aan te geven welke oplossing de beste was en waarom. Ze somden enkele oplossingen op en gaven onmiddellijk elkaar de hand. De gekozen oplossing werd niet duidelijk benoemd. Wanneer we daarover in gesprek gingen met de kinderen, begrepen ze wel het belang ervan. Overleg haalden ze aan als sleutelbegrip in deze stap.

De kinderen gaven aan dat het niet gemakkelijk was om de conflicten na te spelen. Dit omdat het geacteerd moest worden. Ze misten de emoties die oplaaien bij een echte ruzie. We voelen aan dat ze wel de moeite doen om de methode te begrijpen en toe te passen. Er wordt wel nog op moeilijkheden gebotst. Uiteraard hadden we dit verwacht. Het is namelijk geen eenvoudige oefening om zomaar onder de knie te krijgen. Het is de bedoeling dat dit proces een evidentie wordt. Oefenen is de boodschap.

We besluiten om tijdens de tweede ontwerpweek daaromtrent zeker nog enkele activiteiten te doen. Zo krijgen de leerlingen nog eens de kans om te oefenen. We geven ook de boodschap mee aan de leerkrachten om de methode toe te passen en op te volgen tijdens de weken dat wij er niet zijn.

5.2.7 Activiteit 7: SpringKikkerSpring

Deze activiteit had hetzelfde doel als de vorige activiteit, namelijk het inoefenen van het gebruik van de methode. De kinderen kenden de stappen die ondernomen moeten worden tijdens een herstelgesprek goed, maar de uitwerking ervan verliep nog moeizaam. Voornamelijk stap twee en drie (gevoelens en gedachten van jezelf en van de ander verwoorden) verliep stroef.

Tijdens deze activiteit lag de nadruk dus meer op de emoties. Daardoor konden de vragen omtrent emoties beter beantwoord worden door de kinderen, maar het resultaat was nog niet helemaal zoals gewenst. De kinderen gebruiken voornamelijk de basisgevoelens blij, boos, bang en verdrietig. We zijn blij dat ze erin slagen om deze te (h)erkennen en te benoemen. Het gesprek wordt dus niet tegengehouden hierdoor. Uiteindelijk slaagden we er dus zeker in om de methode te koppelen aan de

oefening, dankzij de concrete situaties. Zich inleven in de gedachten en gevoelens van de ander blijft wel erg moeilijk voor de kinderen.

Opvallend was dat de kinderen beseffen dat boos reageren op een boze reactie niets uithaalt. Ook negeren lost niets op. Ze geven aan dat het belangrijk is om erover te praten op een rustige manier. Ook door op een rustige manier te overleggen, kunnen de kinderen met een goed gevoel het gesprek afsluiten en terug verder gaan met elkaar. In de oudste klassen kwam opnieuw toegeven aan bod. Ze vinden het belangrijk om tijdens het zoeken van een geschikte oplossing ook eens water bij de wijn te doen. We vinden dit een erg goede ingesteldheid in het proces.

We zijn tevreden met het resultaat. Daarnaast merkten we ook dat de voorgaande activiteiten hielpen bij de diepgang en de vooruitgang van de gesprekken. We voelen aan dat er nog heel veel oefening nodig is. Dit is een proces dat moet blijven inge oefend worden. We geven nu graag de fakkel door aan de leerkrachten. We hopen bij onze terugkomst dat de methode is inge oefend en dat de kinderen het al beter onder de knie hebben.

5.2.8 Activiteit 8: LEEF

Tijdens de laatste activiteit van de week wilden we de kinderen warm maken voor het vervolg van ons project. We lieten een themalied horen, waarvan het uiteindelijk de bedoeling is dat de kinderen het kunnen meezingen zonder de liedtekst bij de hand te hebben.

We kozen het lied 'leef' omdat het volgens ons perfect aansluit bij de activiteiten van de afgelopen week. Toen we het lied voor de eerste keer lieten horen, werd dit beaamd door de kinderen. Nadien peilden we naar de kinderen hun algemene indruk van het lied. Zo haalden de kinderen spontaan aan dat het goed past bij het project. We stelden hiervoor zelfs geen extra vragen. Enkele elementen die ze aanhaalden waren:

- 'dat ene gebaar' linkten ze onmiddellijk aan de methode,
- 'niet is perfect, goed of slecht', waarbij de kinderen aanhaalden dat iedereen goede en minder goede aspecten heeft. Ook leren toegeven plaatsten ze hierbij,
- 'iedereen is anders' koppelden de kinderen aan de activiteit omtrent boos zijn,
- Enzoverder.

In het begin twijfelden we erover of we het lied zouden aanreiken in het begin of op het einde van de ontwerpweek. We hebben er goed aangedaan om het lied op het einde te laten horen. Zo konden de kinderen de activiteiten koppelen aan het lied. Op deze manier konden we ook nagaan of de doelstellingen van de afgelopen week bereikt waren. We zijn dus in onze opzet geslaagd!

We vertelden de kinderen ook dat er nog iets zal gebeuren met het lied en het belangrijk is om het lied goed in te oefenen. Ze waren erg nieuwgierig naar het vervolg. Dit motiveerde hen om het lied, nu we er niet zijn, extra goed in te oefenen. Zo waren enkele kinderen tijdens de speeltijd al aan het oefenen.

Deze activiteit is een leuke afsluiter voor het project. Achteraf gezien is dit veel extra werk die we op onze schouders nemen. Het is dus zeker niet nodig om de methode aan te reiken. Natuurlijk zal hiermee de verbondenheid onder elkaar en met de hoek wel gestimuleerd worden.

5.2.9 Algemene indruk volgens onszelf

Hieronder kijken we terug op de afgelopen week in een algemene reflectie.

We blikken terug op een geslaagde week. In het begin waren we onzeker en zeer zenuwachtig. We wilden tijdens die ene week indruk maken op de kinderen, maar ook op de leerkrachten. Het is echter geen eenvoudige materie. We dachten op voorhand goed na over de opbouw van onze activiteiten, om op een speelse, realistische en stapsgewijze manier aan de slag te gaan en zo onze inhoud aan te brengen.

Uiteindelijk bleek dat we heel nauw aansloten bij de leef- en belevingswereld van de kinderen. We maakten dus écht een indruk. We zetten de kinderen aan om bewust na te denken over zichzelf en de omgang met elkaar. Uit de reacties van de kinderen konden we afleiden dat ze beseften fout te reageren bij een ruzie om die op een effectieve manier op te lossen. Toch hadden ze geen alternatief, waardoor de leerkrachten meestal werden opgetrommeld om de ruzie op te lossen. Door het aanreiken van de methode, beseften ze dat een herstelgericht gesprek voeren een goede manier van oplossen is. Het inleven in de ander blijft wel een moeilijk gegeven. We zullen tijdens de tweede ontwerpweek dan ook extra aandacht besteden aan het uitbreiden van de kennis over emoties. Ook zullen we nog aandacht besteden aan het leren inleven in een ander.

Het was niet altijd gemakkelijk om de gesprekken af te stemmen op de beginsituatie van de kinderen. Dit omdat we de kinderen niet voldoende kenden. Om na te gaan of ze eerlijk antwoorden, om in te pikken op hun manier van handelen bij het oplossen van een conflict, enzoverder was moeilijk voor ons. Hierbij waren de klasleerkrachten een grote hulp. De ene klasleerkracht pikte hier meer op in dan de andere. Enkele leerkrachten gaven zelfs aan het spel 'SpringKikkerSpring' nog eens opnieuw te willen spelen.

Nu de methode is geïntroduceerd, ligt het verdere verloop in de handen van de leerkrachten. Zoals eerder vermeld is het een proces dat inge oefend moet worden om het onder de knie te krijgen. Uiteindelijk gaan wij tijdens de tweede ontwerpweek hier nog verder op in. We zijn benieuwd naar de ervaringen van de leerlingen en de leerkrachten.

Aan onze methode hoeven we geen aanpassingen meer te doen. Deze zit goed in elkaar. Het is nu een kwestie van inoefenen om te automatiseren. Daarnaast moeten de kinderen, maar ook de leerkrachten, naar de methode durven grijpen en de eerste stap durven zetten.

Naast het introduceren van de methode gaven we ook aandacht aan het nieuwe speelplaatsreglement. De kinderen waren enorm enthousiast hierover. Dit komt volgens ons doordat we hen betrokken hebben bij het opstellen ervan. Ze waren dan ook erg nieuwgierig welke regels er uitgekozen zouden worden. Toen we de regels, op vrijdag, ophingen, was er een storm naar het raam. Iedereen wou weten welke regels het gehaald hadden.

We spraken af dat de vrijdag nog een oefendag was. Vanaf de eerstvolgende schooldag zouden de regels effectief in werking treden. De leerkrachten testten tijdens de laatste speeltijd, tijdens onze ontwerpweek, het tweede belseignaal al eens. Opvallend was dat het onmiddellijk stil werd over de volledige speelplaats. Dit gaf ons werkelijk kippenvel. Ook viel het op dat verschillende klassen zich echt hielden aan hun speelterrein. Dit was fijn om te zien. We hopen dat de regels ook tijdens de weken dat we er niet zijn, worden nageleefd.

Als we terugkijken naar de voorbije week hebben we een antwoord kunnen bieden op de onderzoeksvragen die we gedurende deze week centraal stelden.

- Hoe kunnen we er op een preventieve manier voor zorgen dat de leerlingen op een positieve manier met elkaar omgaan?
- Hoe kunnen we ervoor zorgen dat leerkrachten een gezamenlijke visie hebben?
- Hoe kunnen we de positieve omgang met elkaar versterken op de speelplaats bij de leerlingen van de bovenbouw?

Voornamelijk op de eerste twee vragen boden we een concreet antwoord. Dit deden we door enkele regels en afspraken op te stellen met behulp van de leerlingen en met goedkeuring van de leerkrachten. Zo weten de leerlingen goed wat mag en niet mag. De leerkrachten kunnen hen hierop aanspreken. Ze hebben dus een gezamenlijke visie en leidraad om zich aan te houden. Om na te gaan of deze oplossing voldoende effectief is, moeten we dit verder evalueren.

Ook de laatste onderzoeksvraag werd beantwoord. We reikten reeds activiteiten aan waarin we herstelgericht werken centraal stelden. Herstelgericht werken is nu eenmaal een manier om kinderen op een positieve manier met elkaar te leren omgaan. Zoals we eerder al zeiden, is dit een proces. Hieraan zullen zowel de leerlingen, de leerkrachten alsook wij nog verder aan werken.

De kinderen kijken, net als ons, uit naar de tweede ontwerpweek. Hopelijk zal deze even geslaagd zijn als de voorbije week!

5.2.10 Algemene indruk volgens de leerkrachten

Hieronder vindt u feedback van de klasleerkrachten waarbij we de activiteiten uitvoerden. Wij vinden dit namelijk belangrijke feedback omdat hun meningen ook onze reflecties staven.

Een heel mooi project dat prima werd uitgewerkt!

De vooropgestelde doelen waren goed realiseerbaar en functioneel opgesteld. Samen kunnen we er nu zeker verder aan werken om deze ook effectief en doeltreffend uit te voeren.

De lessen werden heel goed gegeven. De leerlingen uit het vierde waren alleszins enthousiast en werkten goed mee. Voortdurend was er een heel vlotte interactie tussen de leerkrachten (stagiaires) en onze leerlingen.

De leerlingen keken echt uit naar de nieuwe reglementen die ze in zekere zin zelf hebben voorgesteld. Deze afspraken zijn wel ook vroeger reeds aan bod gekomen (tijdens de weeksluiters). Maar door deze projectweek waren ze als nieuw...

Wel nieuw voor onze bovenbouw is het tweede belsignaal. De eerste dagen verliep dit zeker succesvol... Hopelijk blijft dit duren.

Een mooi en vlot opgestelde brief naar de ouders toe.

Dit project zal zeker ook van nut kunnen zijn in andere scholen. Deze problemen doen zich eigenlijk overal voor...

Alvast bedankt voor de medewerking en de grote inzet voor deze week.

Voor jullie heel veel succes voor de toekomst gewenst!!

Vriendelijke groeten,

Luc Van haecke
Titularis 4B VBS Leiebloem Machelen.

Ik zag goed uitgewerkte lessen,
met een link van spel naar
realiteit.

Paulien (en ik veronderstel ook Lena
en Evelien) gaf mij een zelfzekere
indruk. Ze werkte heel doordacht
en doelgericht.

Heel wat nieuwe ideeën verschenen
op deze school. Die zijn ontstaan
uit de tips van de kinderen.

↳ Sommige nog in de try-out-fase
Er werd heel constructief gewerkt.

In het begin vlot werk → ondervroe-
kend, en dan steeds opbouwend
naar resultaat.

↳ Met een "Concrete - con-
flicten - oplosmethode" voor de kinderen

Zelden zo'n straf werk gezien
Frank

Dag dames,

Een beetje later, maar zeker niet vergeten!

Jullie leverden een TOP-prestatie naar mijn gevoel!

Een goed vooronderzoek en dan prima ingespeeld op onze eigen schoolsituatie!

Kinderen waren enthousiast, hoorden het ook eens van een ander!

Mooi uitgewerkt materiaal enz. Ook een prima samenwerking met ons team!

Wij zingen naarstig verder en houden het handje 'levend'!

Ik zal zeker aanwezig zijn op 7 juni!

Bedankt en tot de volgende,

Gr. juf Sylvie 5A

Evaluatie ontwerpweek 1

Jullie hebben met veel inzet en enthousiasme de verschillende activiteiten met de kinderen begeleid.

Door jullie gerichte observaties, interviews met lkr, vragenlijst bij de lln, kregen jullie een zicht op de werking bij ons in de bovenbouw.

Hierdoor konden jullie de activiteiten uitwerken volgens de noden van de school.

Jullie tonen ook bereidwilligheid om met elkaar en met ons samen te werken om conflictsituaties in de toekomst op een positieve manier met de lln op te lossen.

Er werd op een vlotte manier rekening gehouden met de wensen van de kinderen.

Ze werden door jullie steeds positief bevestigd in alles wat ze vertelden, voorstelden, deden, ...

Werken aan verbondenheid zal voor jullie geen geheimen meer hebben na het afwerken van jullie bachelorproef.

Juf Annick

Hallo,

Eerst en vooral een dikke pluim voor al jullie werk voor, tijdens en na de projectweek. Jullie stonden niet alleen als leerkrachten voor een klas, maar maakten ook deel uit van het leerkrachtenteam. De kinderen hebben zeker en vast bijgeleerd en wij als leerkracht ook. Wij zijn ons enorm bewust van het feit dat er omtrent speelplaatsafspraken toch wat bijstellingen nodig zijn. Qua voorbereidingen, organisatie & uitvoeren van de activiteiten, kan ik enkel beamen dat jullie goed bezig zijn 😊!

Mvg,
Juf Bianca, klas 6A

5.3 Ontwerpweek 2

Tijdens de tweede ontwerpweek willen we ons focussen op volgende onderzoeksvragen:

- Hoe kunnen we de positieve omgang met elkaar versterken op de speelplaats bij de leerlingen van de bovenbouw?
- Hoe kan een time-outhoek ingezet worden om op een verbindende manier om te gaan met elkaar?

Met deze onderzoeksvragen in onze gedachten willen we ontwerpweek twee aanvatten. Hieronder volgt een beschrijving van de activiteiten die we tijdens de tweede ontwerpweek zullen uitvoeren. Voor de uitgebreide versie van de activiteiten verwijzen we u graag door naar het ontwerpboek.

5.3.1 Geef-elkaar-de-hand-methode

Hieronder volgen twee activiteiten waarin we nogmaals de methode inoefenen met de kinderen. Deze is vooral gericht op stap twee en drie, namelijk de gevoelens en gedachten van zichzelf en de ander verwoorden. Dit verliep moeizaam gedurende de eerste ontwerpweek. Daarom willen we de nadruk hierop nog eens leggen.

Belangrijk is dus ook om vooraleer deze activiteiten te geven, een proefperiode in te lassen. Zo krijgen de kinderen en leerkrachten de kans om de methode eigen te maken. Met onderstaande activiteiten wordt de methode nogmaals cursorisch aangebracht. De concrete werking van de methode kon u eerder lezen in dit onderzoeksboek (zie 5.1.2).

Activiteit 9: Conflicten oplossen volgens de geef-elkaar-de-hand-methode

Tijdens deze activiteit willen we eerst en vooral terugblikken op de ervaringen van de leerlingen en de leerkrachten met de methode. Hierbij halen ze aan wat ze moeilijk, makkelijk, als meerwaarde, enzoverder ervaren.

Uiteindelijk gaan de leerlingen per twee aan de slag. Ze denken aan een ruzie die ze de voorbije weken meegemaakt of gezien hebben. Per twee proberen ze die ruzie op te lossen volgens de methode. Ze leven zichzelf elk in een rol in.

Vervolgens gaan de leerlingen per vier aan de slag. Elk groepje vertelt hun ruzie aan het ander groepje. De andere groep lost het probleem op volgens de methode. Door het gebruik van de methode komen ze tot het inzicht dat kinderen zich ook anders kunnen voelen en anders kunnen denken bij een

bepaalde situatie. Zo willen we nogmaals benadrukken dat het belangrijk is om iedere situatie goed in te schatten en breed te bekijken. Iedereen is anders!

We willen hierbij de kinderen nogmaals het belang van de methode laten ervaren en verwoorden.

Activiteit 10: De ander en ik

Gevoelens en gedachten spelen een belangrijke rol binnen een herstelgericht gesprek. Gedachten en emoties beïnvloeden dan ook sterk ons gedrag en daarom is het zinvol om ze te leren kennen en te begrijpen. Dit verliep niet altijd gemakkelijk gedurende de eerste ontwerpweek. Hierop moet dus nog geoefend worden.

In deze activiteit worden de kinderen gestimuleerd om na te denken welke gevoelens en gedachten zijzelf en anderen kunnen hebben in een bepaalde situatie. Ook leren zij na te denken over het waarom van die gevoelens en gedachten door de geef- elkaar-de-hand-methode in hun motivatie te betrekken.

We willen de kinderen laten ervaren dat hoe je denkt en voelt afhankelijk is van de rol die je inneemt binnen een ruzie. Dit doen we door de klas in twee groep te verdelen: de ene groep heeft de ruzie veroorzaakt, de andere groep zijn de slachtoffers. Aan de hand van een gevoelskaart leven de leerlingen zich in in hun eigen emoties en in die van de ander. Uiteindelijk wordt elke conflictsituatie opgelost aan de hand van de methode door uit elke groep een leerling aan het woord te laten.

5.3.2 Time-outhoek

We maken samen met de kinderen een time-outhoek. We zien deze hoek als een uitpraatplaats, maar in eerste instantie als een afkoelplek. In de eerste ontwerpweek hoorden we dan ook heel vaak dat kinderen het belangrijk vinden eerst te kunnen afkoelen, alvorens een gesprek te voeren volgens de aangereikte methode.

Eerder kon u lezen wat de bedoeling is van een time-outhoek (zie 3.3.5.1). Het is een veelgebruikte methode om kinderen te kalmeren en tot nadenken aan te zetten. Eens het kind rustig is, kan een herstelgesprek gevoerd worden. Een time-outhoek helpt ons dus een antwoord te bieden op de onderzoeksvragen die we centraal stelden tijdens deze ontwerpweek.

Naast de hoek zelf, maakten we voor de leerkrachten een document dat hen helpt om kinderen door te verwijzen naar de time-outhoek. We willen in eerste instantie de kinderen zelf stimuleren om na een ruzie naar de time-outhoek te gaan en daar het herstelgesprek te voeren. Naar de time-outhoek gaan moet dus niet steeds op doorverwijzing van de leerkracht. Het kan bij aanvang wel nodig zijn dat de leerkrachten hen daartoe stimuleren.

Bovendien willen we benadrukken met het stappenplan dat het na het herstelgesprek tussen de betrokken partijen nog niet gedaan is. Opvolging door de leerkracht is heel belangrijk. Niet zozeer controlerend, maar ook als signaal dat gedrag belangrijk is. Hierdoor bouwt de leerkracht vanuit een positieve interesse ook de relatie verder op tussen leerkrachten en leerlingen. Hierin is het uiteraard zo dat elke leerkracht zijn/haar eigen stijl kan gebruiken.

Hieronder vindt u het doorverwijzingsdocument dat we opstelden.

	Doorverwijzing door leerkracht	Doorverwijzing door leerling
Stap 1	De leerkracht beoordeelt de situatie en vraagt zich eerst af of de leerlingen nood hebben aan een herstelgesprek. Dit kan zowel een aanleiding hebben in de klas als op de speelplaats.	De leerling beoordeelt de situatie en vraagt zich eerst af of ze nood hebben aan een herstelgesprek. Dit kan zowel een aanleiding hebben in de klas als op de speelplaats.
Stap 2	De leerkracht begeleidt de leerlingen naar de time-outhoek.	De leerlingen begeven zich naar de time-outhoek.
Stap 3	Vooraleer de kinderen overgaan tot een gesprek, koelen ze af buiten de hoek op de boomstammetjes. De leerkracht laat de kinderen zelf een plek kiezen. De leerkracht gaat weg uit de hoek, maar zorgt ervoor dat hij/zij de plek in de gaten heeft zonder dat het opvalt.	Vooraleer de kinderen overgaan tot een gesprek, koelen ze af buiten de hoek op de boomstammetjes. Ze kiezen zelf hun plek.
Stap 4	Afgekoeld? De leerlingen gaan zelfstandig naar de hoek. Dit moeten de leerlingen zelf ervaren en doen, zonder de hulp van de leerkracht.	Afgekoeld? De leerlingen gaan zelfstandig naar de hoek.
Stap 5	De leerlingen voeren het herstelgesprek aan de hand van de methode. Opnieuw heeft de leerkracht hierin geen inbreng.	De leerlingen voeren het herstelgesprek aan de hand van de methode. Ze onderbreken elkaar niet tijdens het praten.
Stap 6	De leerlingen verlaten de time-outhoek nadat ze elkaar de hand gaven.	De leerlingen verlaten de time-outhoek nadat ze elkaar de hand gaven.
Stap 7	De leerkracht polst bij beide partijen naar de oplossing van de ruzie die ze bedachten tijdens het gesprek. Hierbij voelt de leerkracht zelf aan of het gesprek al dan niet geslaagd is. Hij/zij beoordeelt of het gesprek nogmaals gevoerd moet worden onder begeleiding. Deze navolging is dus uitermate belangrijk!	De leerlingen houden rekening met hetgeen er gezegd en afgesproken is. De leerling beoordeelt voor zichzelf of er nog hulp nodig is van de leerkracht of niet. Indien nodig kan het gesprek nogmaals plaatsvinden onder begeleiding van een leerkracht of een andere leerling.

Activiteit 11: Time-outhoek

Deze activiteit bestaat uit drie delen. In elk deel proberen we de kinderen zoveel mogelijk te betrekken. Op die manier werken ze allemaal samen aan één product. Dit schept verbondenheid. Bovendien zal door hun inzet ook de verbondenheid met de hoek groeien.

In het eerste deel wordt het materiaal voorbereid om er een hoek mee te bouwen. Zo worden de pallets opgeschuurd, zodat er geen tot weinig splinters te vinden zijn. Ook worden er delen beschilderd. We kiezen er bewust voor om slechts enkele planken per pallet te beschilderen, zodat de rustieke en natuurlijke sfeer van de pallets behouden blijft.

Tijdens het tweede deel van de activiteit wordt de hoek gebouwd. Enkele leerlingen buigen zich over het meet- en zaagwerk. Met dat afgemeten materiaal, vormen de andere leerlingen de hoek. Dit alles wordt aan elkaar bevestigd met vijzen, zodat het een stevige en veilige hoek wordt.

In het derde deel is de hoek afgewerkt. Hierbij leggen we de werking uit, maar maken we ook afspraken. Zo weten de kinderen wat kan en niet kan. Ook peilen we naar hun ervaringen tijdens het groepswerk. Om de hoek volledig af te werken, zetten de leerlingen die akkoord gaan met de werking en afspraken hun hand op de schilderde planken. Dit is een soort handtekening en verwijst tevens ook naar de methode die ze aangeleerd werden.

Om de verbondenheid compleet te maken, willen we een originele naam bedenken voor de hoek samen met de kinderen. Deze naam moet wel verwijzen waarvoor de hoek uiteindelijk dient. Zo wordt het meer dan 'een hoek'. De kinderen hebben zo zelf een hoek gecreëerd waarin herstelgesprekken kunnen plaatsvinden.

5.3.3 Leef

Zoals u eerder kon lezen, kozen we het lied 'leef' van Walter Grootaers en Mozaïek als themalied van het volledige project (zie 5.1.3).

Activiteit 12: LEEF

Om het volledige project af te sluiten, willen we de verbondenheid tussen de kinderen nogmaals centraal stellen en stimuleren. Hoe kan je dat ook anders doen dan met een lied dat door de volledige school gezongen wordt?! We zetten het lied nog extra kracht bij door er een videoclip van te maken. Hierin stellen de leerlingen hun eigen werk, namelijk de time-outhoek en de aangeleerde methode, centraal. Deze videoclip willen we daarnaast ook gebruiken om hun werk te tonen aan een breder publiek.

5.4 Reflecties ontwerpweek 2

Hieronder volgen de reflecties op de activiteiten die we gedurende de tweede ontwerpweek hebben uitgevoerd. We leggen de indrukken telkens samen en maken hiervan één algemene reflectie per activiteit. Voor de concrete uitwerking van de activiteiten verwijzen we u door naar het ontwerpwerkboek.

5.4.1 Activiteit 9: Conflicten oplossen volgens de geef-elkaar-de-hand-methode

Met deze activiteit wilden we terugblikken op de voorbije weken. Gedurende de eerste ontwerpweek concludeerden we dat er niet één goede manier van oplossen bestaat, maar dat verbaal- of non-verbaalgeweld uit den boze zijn. Daarom wilden we samen met de kinderen terugblikken op het gebruik van de methode als ze een ruzie hadden op de speelplaats of in de klas. Ook wilden we terugblikken op de regels die we samen opstelden.

De activiteit liep in alle klassen niet zoals gepland. Het reflecteren over de voorbije weken liep uit, waardoor we de kinderen niet aan de slag konden laten gaan in groepjes om een ruzie op te lossen volgens de methode. Uit de reflectie konden we belangrijke inzichten halen.

Onze methode heeft wel degelijk een indruk nagelaten bij de kinderen. Het vijfde en zesde leerjaar geven aan minder ruzie te hebben na de activiteiten tijdens de eerste ontwerpweek. Ze halen hierbij aan dat ze sneller water bij de wijn doen en verschillen accepteren. De methode is nog niet vaak gebruikt, maar als er ruzie was, grepen ze er wel naar. Voor kleine discussies lieten ze deze achterwege. Een kort gesprek was hierbij voldoende als oplossing. We merkten wel dat bepaalde aspecten van de methode, zoals 'wat is er gebeurd' en 'ik voelde mij...', terugkwamen in die gesprekken.

Ook geven de leerlingen aan dat het moeilijk is om het gesprek te voeren onmiddellijk na de ruzie. Zo zeggen ze dat het beter is om eerst rustig te worden, alvorens het gesprek te voeren. Vaak wordt de ruzie pas tijdens een volgende speeltijd uitgeklaard. Een andere moeilijkheid die ze aanhaalden, is dat het gesprek met (minstens) twee gemotiveerde leerlingen moet plaatsvinden. Zo wordt er gezegd dat iemand wel de moeite doet om het gesprek aan te gaan, terwijl de andere leerling er mee lacht of geen moeite voor doet.

Een groot voordeel van de methode, is dat ze volgens de leerlingen toelaat om naar beide partijen te luisteren en gehoord te worden. Ze geven toe dat ze op die manier beter luisteren naar elkaar. Daardoor komen ze sneller tot het inzicht dat een misverstand leidde tot de ruzie. Ze begrepen elkaar dus verkeerd op het moment van het conflict. Door goed te luisteren naar elkaar kunnen ze zich beter inleven in de ander. Ze komen zo sneller tot een goede oplossing.

In onze literatuurstudie (zie 3.3.5.2) omschreven we wat peer mediation is. Het is een begeleidingsstijl waarbij kinderen zelf de verantwoordelijkheid op zich nemen om een herstelgesprek te leiden. We wilden dit graag introduceren op de school, maar door de beperkte tijd moesten we keuzes maken over het aanbod. Het leek ons belangrijker om eerst de methode met bijhorende plaats te introduceren, dan het buddy-systeem uit te werken. Dit kan een volgende stap zijn in het proces eens de kinderen de methode echt onder de knie hebben.

Toch vertelden enkele kinderen ons dat als ze een ruzie waarnemen, ze durven tussenkomen en het gesprek inleiden en begeleiden. Ze nemen een luisterende houding aan en moeien zich niet. Dat toont aan dat sommige leerlingen die verantwoordelijkheid op zich willen en durven nemen. De inleiding van peer mediation is dus, volgens ons, een logische volgende stap.

Daarnaast hadden we ook een gesprek over de nieuwe regels en afspraken (zie 5.2.2). We polsten of deze worden nageleefd en waar er eventueel moeilijkheden zijn. Over de eerste regel (Eerste bel: naar de rij, tweede bel: zwijg erbij.) waren alle kinderen erg positief. Ze zien de meerwaarde in van een

tweede belsignaal. Ze geven aan rustiger te zijn vooraleer naar binnen te gaan, wat minder leidt tot conflicten. Er is wel nog steeds geroezemoes, maar het is niet vergelijkbaar met wat het geweest is.

De tweede regel (Iedereen op zijn terrein, dat is fijn.) deed heel wat stof opwaaien. Velen geven toe deze regel te overtreden, voornamelijk tijdens het voetbalspel of het wavemoment. Zo geven de voetballers aan dat ze moeite hebben gedaan, de bal in te gooien als de bal buiten de lijnen rolt. Na enige tijd besloten ze om dit achterwege te laten omdat er spelers afhaakten. In het vierde leerjaar maakten ze hieromtrent wel een regel. Zodra de bal achter het doel van de keeper is, wordt er ingegooid. De lijnen langs de zijanten worden echter niet gerespecteerd.

Ook bij de leerlingen die waven, zijn er een aantal misverstanden. Zo weten heel wat leerlingen niet waar ze mogen waven. De ene leerkracht zegt het anders dan de andere. Zo ontstaan er onnodige discussies. Het is dus belangrijk dat hierover nog eens wordt nagedacht, zodat een gelijke aanpak door alle leerkrachten kan nagestreefd worden. Zo weten de leerlingen ook op welke plek te mogen waven.

Ook over de derde regel (We ruimen speelgoed op, dat is top.) waren de leerlingen enthousiast. De kast ligt er opmerkelijk netjes bij. Het is een groot verschil met enkele weken geleden. Ze geven aan het speelgoed op die manier beter terug te vinden. Het is ook veel overzichtelijker. Wel vinden ze het jammer dat speelgoed wordt verstopt door andere klassen. Zo kunnen zij er niet mee spelen. Al geven de kinderen niet zelf toe dit te doen. Ook gooien soms andere klassen speelgoed in de kasten, in plaats van het op de juiste plaats te leggen. Zo krijgt de verkeerde klas een opmerking. De leerkrachten gaven toe dat hierop meer gecontroleerd moet worden en dat zelf straffen of belonen hierbij nog meer mag toegepast worden.

Over de vierde regel (Papiertjes hier, ruimen we op met plezier.) werd niet gesproken. Naar ons gevoel is er weinig hieromtrent gebeurd. We twijfelen aan het effect van deze regel.

De vijfde regel (Gedraag je eerlijk, zo ben je prinsheerlijk.) bracht ook heel wat gesprekstof naar boven. Het zesde leerjaar haalde aan dat het belangrijk is om bij een nieuw of bestaand spel regels te maken en deze ook na te leven. Zo was er een discussie over het spel 'pakkertje' dat ze van de leerkrachten niet meer mochten spelen omwille van de wilde aanpak. Hiervoor werden klassikaal drie regels opgesteld met het zesde leerjaar B onder begeleiding van Lena. Tijdens de speeltijd zagen we dat ze het spel speelden met de bijhorende regels. Ze brieften deze ook door naar het zesde leerjaar A. Zij waren inderdaad reeds op de hoogte toen het werd aangehaald tijdens hun lesactiviteit. Zelf namen ze niet het initiatief om hierover na te denken. Door het begeleid aan te pakken zagen ze het belang van die regels wel in.

De laatste regel (Samen spelen, is plezier beleven.) werd minder aangehaald door de leerlingen. De leerkrachten wezen het wel aan als belangrijk aandachtspunt. Vroeger werd er samengespeeld per geslacht. Nu geven ze aan meer spelen te zien met gemengde groepen. Ze observeerden dat het er plezierig aan toe ging. Dit is volgens de leerkrachten een opvallende verandering in het speelgedrag van de kinderen.

Opvallend is dat alle klassen de schuld steeds bij anderen leggen. Zo vertelden de vierdes dat de zesdes steeds door hun veld lopen. In het zesde leerjaar hoorden we net het omgekeerde. In het vijfde leerjaar werd er voornamelijk naar het andere geslacht gewezen. We benadrukten in alle klassen dat ze eerst zelf de regels moeten naleven, vooraleer te klagen over een andere klas of andere leerlingen.

De activiteit verliep dus niet zoals gepland. Toch haalden we erg veel nuttige info uit de gesprekken. Bovendien was het een nuttige herhaling van al hetgeen er gebeurd is de voorbije weken. Hier en daar konden we de methode nog meer betrekken tijdens het reflecteren door in te gaan op hetgeen de leerlingen vertelden.

Tot slot zongen we ook nog eens het projectlied. We waren blij verrast dat de leerlingen het volmondig en enthousiast meezongen. Sommigen konden het zelf zingen zonder tekst bij de hand.

5.4.2 Activiteit 10: De ander en ik

Deze activiteit had als doel om de emoties extra in de kijker te zetten. De kinderen worden gestimuleerd om na te denken welke gevoelens en gedachten zijzelf en anderen kunnen hebben in een bepaalde situatie. Ook leren zij na te denken over het waarom van die gevoelens en gedachten door de geef- elkaar-de-hand-methode in hun motivatie te betrekken.

Gevoelens en gedachten spelen een belangrijke rol binnen een herstelgericht gesprek. Gedachten en emoties beïnvloeden dan ook sterk ons gedrag en daarom is het zinvol om ze te leren kennen en te begrijpen. Dit verliep niet altijd gemakkelijk gedurende de eerste ontwerpweek. Daarop moest dus nog geoefend worden.

Deze activiteit verliep minder vlot dan de voorgaande activiteiten. De magere kennis van de emoties was hierbij het grootste struikelblok. In het vierde leerjaar kenden de leerlingen heel wat emoties niet, waardoor er heel wat tijd kroop in de verduidelijking van deze emoties. Doordat dit in de eerste klas zo moeizaam verliep, besloot Paulien om de activiteit op een andere manier te geven in de andere klas. Ze koos ervoor om elke emotie van de gevoelskaart te laten uitbeelden. Hieraan koppelden ze ook steeds een bijpassende situatie waarin men zich zo kan voelen. Ook dit verliep heel moeilijk. Tot het voeren van een herstelgesprek zijn de leerlingen van het vierde leerjaar niet gekomen.

In het vijfde leerjaar kenden ze de meeste emoties goed. Ze konden deze ook goed in een herstelgesprek gebruiken. De kinderen gaven wel aan dat zich inleven in de ander nog steeds moeilijk is. Ze vinden dit ook moeilijker bij iemand die ze minder goed kennen. Als “dader” in het gesprek ervaren ze een oplossing bedenken voor het conflict als een moeilijkheid. Dit omdat het niet eenvoudig is om eigen fouten te verbeteren. Daarbij vinden ze wel dat sorry zeggen en leren toegeven al een grote stap in de goede richting is. Dit kan echter al veel verhelpen!

In het zesde leerjaar kenden de leerlingen de emoties wel, maar het was voor hen moeilijk om deze te betrekken in het herstelgesprek. Ondanks dat ze op voorhand mochten nadenken over hun eigen gevoelens en gedachten en die van de ander, konden ze tijdens het herstelgesprek moeilijk verwoorden waarom ze dat voelden. De emotie benoemen lukt, maar de gedachten eraan koppelen blijft moeilijk. Wel kwamen ze gemakkelijk tot het besluit dat de rol die je inneemt in een conflict (dader versus slachtoffer) bepalend is voor de manier waarop je reageert tijdens een ruzie. Zo haalden de leerlingen zelf aan dat het slachtoffer ondergaat en de dader doet. Beide partijen voelen dan ook andere emoties.

Deze activiteit verliep dus in geen enkele klas zoals gepland. Misschien is het beter dat er een extra activiteit wordt toegevoegd, die deze activiteit voorafgaat. Zo kunnen we in de eerste activiteit de

emoties op de gevoelskaart verduidelijken en laten uitbeelden. Tijdens de tweede activiteit kunnen we die emoties gebruiken om herstelgesprekken te voeren, zoals gepland tijdens deze activiteit.

5.4.3 Activiteit 11: Time-outhoek

Het eerste deel van de elfde activiteit, namelijk het schuren en verven van de pallets, verliep zeer goed. Ons vooropgesteld schema verliep zoals gepland. Samen met het zesde leerjaar begonnen we met het schuren van de pallets. De leerlingen gaven aan dit leuk te vinden. Ze schuurden met plezier veertig minuten. De pallets moesten en zouden een “babyvelletje” krijgen, zoals ze het zelf verwoordden. Onderling maakten ze ook veel plezier.

Na de twee lestijden schuren door het zesde leerjaar, was het werk nog niet af. We besloten over de middag zelf nog wat door te werken, zodat we op schema bleven voor hetgeen we planden met het vijfde leerjaar. Een twintigtal enthousiastelingen zagen ons bezig en vroegen spontaan om mee te helpen. We schuurden tot het einde van de middagpauze. Iedere pallet was picobello afgeschuurd. Zo konden we ons schema verder volgen met het vijfde leerjaar.

Na het schuren kregen de pallets een kleurtje. Deze taak was voor het vijfde leerjaar weggelegd. De kinderen vonden het leuk om hun beste schilderkunsten boven te halen. Werken met echte schildersmaterialen (verfrollen, buitenverf, ...) vonden ze zeer leuk. Verven met verfrollen was voor veel kinderen nieuw en niet gemakkelijk. Ze namen telkens erg veel verf, waardoor wij even in verfnood dachten te komen. Na een goede bijsturing, lukte dit veel vlotter. De kinderen waren heel trots op het resultaat. Ook de andere klassen kwamen kijken tijdens de speeltijd naar het schilderwerk. Ze vonden het allemaal zeer mooi.

Organisatorisch was dit voor ons een grote uitdaging. Wij hadden het gevoel dat dit erg chaotisch verliep. De leerkrachten gaven echter aan hiervan niets te merken. Ook de leerlingen hadden steeds werk en bevestigden ons gevoel niet.

Enkele pallets waren niet helemaal klaar. Daarom schilderden wij tijdens de speeltijd nog even door. Dit was snel geklaard! We plaatsten alles onder het afdak en bakenden onze “werfzone” af met rood-wit-lint. Dit vonden de leerlingen indrukwekkend.

Tijdens het tweede deel van de activiteit haalden we onze beste bouwkunsten boven. De kinderen keken hier echt naar uit! Wij hadden op voorhand erg veel stress omdat we niet wisten wat te verwachten van de kinderen. Er moest geboord, gezaagd, gemeten, enzoverder worden. Voor veel kinderen is dit niet evident! Omdat we wilden dat dit een project was van de kinderen, wilden we hen in elke stap van het bouwen betrekken. We kozen zeker niet voor de gemakkelijkste weg voor onszelf, maar wel voor de leukste weg voor de kinderen.

We waren erg verbaasd over de bouwkunsten van de kinderen. Door hun enthousiasme kreeg de hoek al snel vorm. Er was dan ook geen enkel kind dat zei: ‘Nee, dat kan/wil ik niet!’. Ieder kind wou meewerken en zijn of haar steentje bijdragen. Het bouwen van de hoek verliep zoals gepland volgens het schema. Dit hadden we niet verwacht! We voorspelden nog een lange bouwavond te hebben met ons drieën. Dit was niet zo. Alleen de boomstammetjes moesten nog geplaatst worden.

Organisatorisch was dit opnieuw een uitdaging. De taken werden verdeeld. De ene groep zaagde de verbindingslatten voor de pallets. De andere groep positioneerde de hoek en probeerde deze ook vast te zetten. Deze groep moest wachten op het zaagwerk van de andere groep. Hierdoor was er nu en dan een dood moment. We waren genooddaakt om hen een andere taak te geven, namelijk het onkruid uittrekken dat in het grasperk van de time-outhoek stond. Tot onze verbazing vonden ze het niet erg dit te doen, zolang hun hoek er maar mooi uitzag.

Toen het onkruid uitgetrokken was, werd het voor ons moeilijk om iedereen een zinvolle taak te geven. Daarom besloten we om de laatste groep in twee te splitsen. Iedere groep kwam 25 minuten werken, zodat iedereen voldoende en actief aan de slag kon. Gelukkig was de juf hierin erg flexibel. Achteraf gezien was dit de best mogelijke bijsturing.

Tijdens het laatste deel van de activiteit, werd de werking nogmaals uitgelegd. We moesten zelf weinig uitleggen, want de kinderen konden dit zelf perfect. Ze wisten erg goed waarvoor de zone buiten de hoek dient (afkoelen) en waarvoor de hoek zelf dient (uitpraten). Ook de naam werd onthuld. Iedereen was erg blij met het resultaat. Ze zetten dan ook allemaal hun hand op de hoek.

We zijn heel trots op het eindresultaat. De hoek staat buiten. Wij kozen ervoor om zonder dak te werken. Hierdoor is hij niet voorzien tegen regenweer. Enkele leerlingen vroegen hiernaar. Ook een meester vroeg al lachende of er een dakje zou opkomen. Dit alles zette ons aan tot denken. Een dakje zou inderdaad leuk zijn, maar door de beperkte tijd voor ons onmogelijk. We brainstormden even met de leerkrachten. Zij bevestigden onze tijdsnood en zijn bereid zelf naar een oplossing op zoek te gaan.

Veel leerlingen kwamen tijdens vrije momenten kijken hoever de hoek gevorderd was. Hun nieuwsgierigheid en positieve reacties, maakten ons extra trots. We zijn zowel trots op onszelf, maar zeker ook op de kinderen.

De eerste twee delen van deze activiteit brachten ons tot veel inzichten. Opvallend was dat iedere klas het niet erg vond hun werk door te geven aan de andere klas. Het vertrouwen was er. Dit getuigt ook van verbondenheid tussen de leerlingen. In het grote geheel zagen ze toch steeds hun eigen aandeel. Daarbij brak niemand het werk van anderen af.

Ze werkten SAMEN, wat leidt tot verbondenheid. Niet alleen de band met de ander, maar ook de band met het materiaal en de hoek werd gestimuleerd. De waarde en de betekenis van de hoek stijgt door het vele werk dat ze er zelf instaken. Het was dan ook erg leuk om te horen van de kinderen dat hun lesuur voorbijvloog. Ze wouden steeds langer blijven om te helpen. Dit wijst er nogmaals op dat ze de activiteit erg leuk vonden.

5.4.4 Activiteit 12: Leef

Tijdens deze activiteit werd het dansje aangeleerd bij het lied 'leef'. Vervolgens werd ook de videoclip opgenomen. Dit alles dient als afsluiter van het grote project en zet nogmaals de verbondenheid tussen de leerlingen centraal. Deze activiteit werd verspreid over drie dagen; twee oefendagen en de dag van de opname van de videoclip.

Eerst en vooral werd het dansje van het refrein aangeleerd. Dit deden we per drie klassen. We maakten op voorhand goede afspraken zodat dit vlot zou verlopen. We maakten bij de tweede groep nog meer

afspraken dan bij de eerste omdat we merkten dat dit echt nodig was. Zo werd de vuist in de lucht steken het signaal om stil te zijn.

Het dansje aanleren ging vrij vlot bij beide groepen. Zowel de jongens als de meisjes deden actief mee. We merkten wel dat zingen en dansen tegelijkertijd moeilijker is. Dit is echter niet belangrijk, want audio en video worden afzonderlijk opgenomen.

Naast het algemene dansje, werkten we met zes leerlingen ook al aan het “acteerwerk”. Dit ging ook zeer vlot. De leerlingen gaven hun eigen aanvullingen om het concept nog sterker te laten uitkomen. Doordat we niemand verplichtten dit te doen, waren de zes leerlingen erg enthousiast.

We oefenden het dansje en het liedje voor de tweede dag op rij met alle leerlingen tezamen. We hielden rekening met hetgeen we hadden ervaren tijdens het aanleren op de eerste dag. Zo mengden we alle klassen door elkaar. Zo stonden alle leerjaren verspreid door elkaar en werden ze meegetrokken door het enthousiasme van andere leerlingen. Ze toonden zich op die manier als een hechte groep, in plaats van zes verschillende klassen.

We zeiden tegen de kinderen dat ze hun eigen talent nog meer mochten uitbeelden. Dat deden ze dan ook effectief veel beter. Ze inspireerden elkaar om hun talent zo goed mogelijk te tonen. Daarnaast vertelden we hen ook dat ze tijdens het instrumentale stuk vrijer mochten bewegen. Ook dansen met meerdere personen mocht. Dat laatste hielp enorm. We zagen onmiddellijk een groot verschil met de eerste keer.

Op het einde lieten we de kinderen een groepsknuffel geven. In het begin liep dit nog wat moeizaam en onwennig. Tijdens de laatste oefenbeurt verliep dit heel wat spontaner. Iedereen werd ook betrokken in de knuffel. Hierdoor kregen we letterlijk kippenvel. De verbondenheid tussen de leerlingen zagen we nooit eerder zo sterk naar voor komen. Dit was dan ook het doel van onze activiteit(en).

De opname van de clip was een ander paar mouwen. Het vergde enorm veel energie van onszelf en van de kinderen om het telkens opnieuw en zo goed mogelijk te doen. Gelukkig vroegen we een externe persoon om te filmen. Op die manier konden wij ons bezighouden met de praktische zaken zoals kinderen positioneren, muziek, afspraken maken, enzoverder.

Het lied inzingen ging behoorlijk vlot. De kinderen waren erg enthousiast. Nadien namen we de beelden op. Dat ging niet altijd even vlot en moest erg veel herhaald worden. Op het einde nam het enthousiasme bij de kinderen af. We besloten dan ook om te stoppen en niet meer van hun energie te vragen.

Als slot filmde we met zes leerlingen een afzonderlijk stuk. Daarbij viel de camera uit door een lege batterij. Hier hadden we op voorhand geen rekening mee gehouden. Twee camera's of een extra batterij zouden handig geweest zijn. Gelukkig boden de leerkrachten ons hulp. Met een verlangdraad konden we weer verder filmen. We voorzagen twee lestijden voor de opname. We kregen alles af binnen die voorziene tijd ondanks de camerapanne.

We zijn zelf heel benieuwd naar het eindresultaat. Ook de leerlingen vragen steeds wanneer ze de videoclip te zien krijgen. Het wordt spannend afwachten...

5.4.5 Algemene indruk volgens onszelf

Hieronder kijken we terug op de afgelopen ontwerpweek in een algemene reflectie.

We blikken terug op een ontwerpweek die aarzelend begon, maar spetterend eindigde. De eerste activiteiten waren gericht op de moeilijkheden die we merkten tijdens de eerste ontwerpweek (zie activiteiten 9 en 10). Zo stelden we gevoelens nog eens extra in de kijker, maar koppelden we hieraan ook onze aangeleerde methode om een herstelgesprek te voeren. De meeste leerlingen hadden de methode onder de knie, maar het (h)erkennen van gevoelens verliep erg moeilijk. Voornamelijk het vierde leerjaar had heel wat moeite hiermee. Er kroop ontzettend veel tijd en energie in. We hadden het gevoel dat het resultaat van de eerste ontwerpweek verloren was gegaan. We moesten onszelf terug motiveren om ons hoofd niet te laten hangen.

Uiteindelijk ging we over tot het bouwen van de Leie-Hand-Hoek (zie activiteit 11). Deze activiteit vonden niet alleen wij, maar ook de kinderen heel leuk en vernieuwend. Bij aanvang hadden we ontzettend veel stress. We hadden schrik dat het te moeilijk zou zijn voor de kinderen, waardoor wij nog veel werk achteraf moesten doen. Dit was helemaal niet zo! De hoek stond er door het enthousiasme van de leerlingen. Wijzelf hadden alleen nog wat verniswerk.

Bovendien stond de verbondenheid tijdens deze activiteit nog meer centraal dan gehoopt. De kinderen vonden het niet erg om verder te bouwen aan het resultaat van een andere klas. Ze zagen de hoek als een gezamenlijk resultaat. Ze braken elkaars werk ook niet af! Ondanks dat de vierdes niet konden meebouwen, waren ook zij trots op het resultaat. Ze waren verbonden met het gebeuren doordat zij de naam hebben mogen kiezen. We hoorden achteraf niemand klagen omdat ze niet hebben mogen bouwen.

De videoclip zorgde voor een spetterend einde van het project. De kinderen dansten en zongen uit volle borst. Wat in het begin onwennig aanvoelde, werd al snel omgezet in een groepsgevoel. Pas toen de hele school samen dans en zong, gebeurde er iets wat we moeilijk onder woorden kunnen brengen. Verbondenheid is het enige woord dat we hierbij kunnen aanhalen. In de eerste ontwerpweek was er voornamelijk sprake van verbondenheid binnen een klas. Nu is er meer sprake van verbondenheid klasoverschrijdend.

Na deze tweede ontwerpweek merken we dat hetgeen we introduceerden al beter geïntegreerd is. Toch zal het nodig blijven om te oefenen. Zeker de methode moet onderhouden worden! De regels worden nageleefd. Nu is er nog geen gevolg aan het niet naleven van de regels gekoppeld. Hierover moet zeker nog nagedacht worden. Dit zal voornamelijk door het schoolteam moeten gebeuren. Hun gezamenlijke visie is hierbij belangrijk.

Als we terugkijken naar de voorbije week hebben we een antwoord kunnen bieden op de onderzoeksvragen die we gedurende deze week centraal stelden.

- Hoe kunnen we de positieve omgang met elkaar versterken op de speelplaats bij de leerlingen van de bovenbouw?
- Hoe kan een time-outhoek ingezet worden om op een verbindende manier om te gaan met elkaar?

Elke activiteit die we gegeven hebben, heeft zijn steentje bijgedragen om de verbondenheid tussen de kinderen te stimuleren. Door verbondenheid te creëren wordt ook de positieve omgang aangewakkerd. Door zich bewust te worden van de grote diversiteit aan gevoelens en door te zien dat iedereen reageert, leren ze elkaar respecteren. Ook dit heeft een grote bijdrage aan de positieve omgang. De activiteiten waren een aanzet om de positieve omgang met elkaar te bevorderen. Dit moet onderhouden worden. Aangezien er volgend schooljaar een nieuwe groep leerlingen bijkomt (vierde leerjaar), is het belangrijk om dit steeds opnieuw onder de aandacht brengen. De nieuwe groep moet zijn plaats vinden binnen het schoolgebeuren. Ook dat is verbondenheid creëren.

Uit de activiteiten in de eerste ontwerpweek bleek dat veel kinderen nood hadden aan een plek op de school waar ze kunnen afkoelen en een gesprek kunnen voeren over de ruzie. Hierin konden we de time-outhoek ontzettend goed betrekken. De time-outhoek is een plek waar een herstelgesprek gevoerd kan worden. Er is zowel ruimte om af te koelen als om te praten. We kozen voor een afgelegen plaats voor de privacy, maar het is ook steeds binnen het vizier van de leerkrachten.

Ook de laatste onderzoeksvraag werd beantwoord. We reikten reeds activiteiten aan waarin we herstelgericht werken centraal stelden. Herstelgericht werken is nu eenmaal een manier om kinderen op een positieve manier met elkaar te leren omgaan. Zoals we eerder al zeiden, is dit een proces. Hieraan zullen zowel de leerlingen, de leerkrachten alsook wij nog verder aan werken. Door de kinderen het herstelgesprek te laten voeren in de time-outhoek, geven we ze de kans om op een positieve en verbindende manier met elkaar te leren omgaan.

We verlaten de school met een positief gevoel. We zijn ervan overtuigd dat we een antwoord hebben gegeven op de vraag van de school. De aanzet geven was onze taak, het verderzetten is de taak van het schoolteam en de leerlingen. Dit project zal nooit afgerond zijn. Aan verbondenheid moet blijven gewerkt worden!

5.4.6 Algemene indruk volgens de leerkrachten

- * meer opbouw, observatie → gerichte activiteit
- * bespreekbaar maken (muzie) ↳ volledige methode uitgewerkt
- * soms te lang stilstaan bij --- (gesprekjes over gereed)
- * We kñ. lk. deoverwijzen om zelf op te lassen.
- * goede, onging lk. snel lk. gekend (telkens zelfde juff in = klas)
- * Top voorbereiding, duidelijke planning, tips meegenomen
- * integreren in lkx. groep
- * materiaal → geen moeite gespaard!
- * rekening gehouden met organisatie binnen de school.
- * Prima communicatie
- * Reflectie lessoen ok!
- * Top eindactiviteit!

6 Analyse na de ontwerpweken

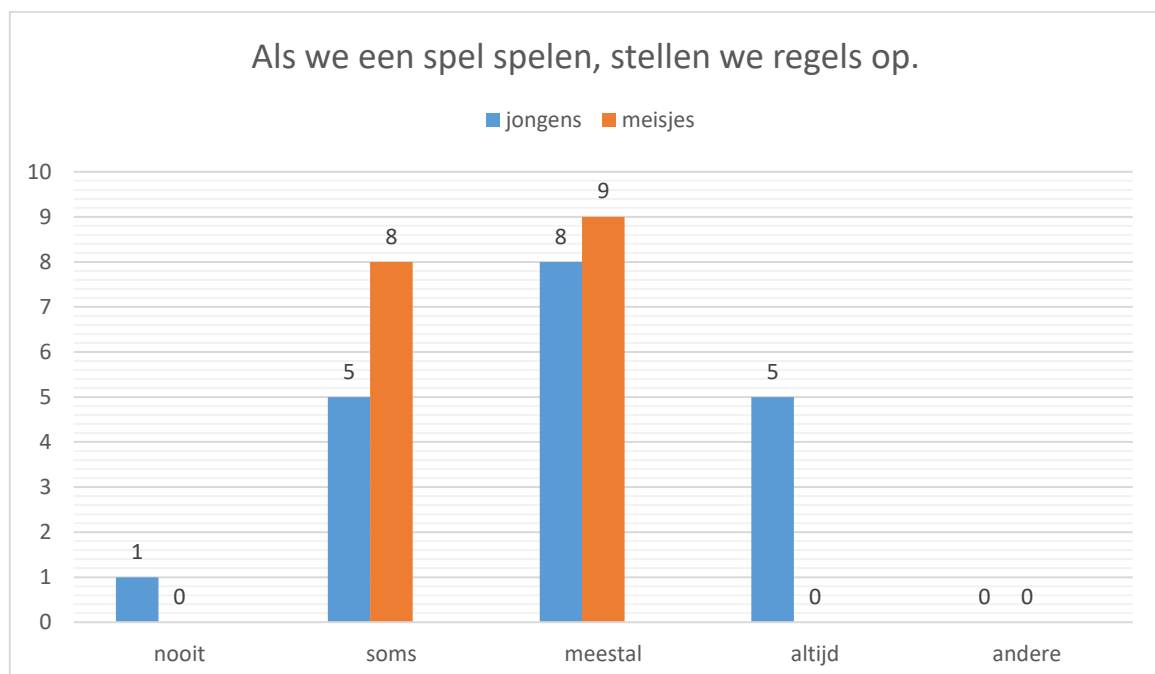
De vragenlijst werd opnieuw afgenomen van dezelfde 36 leerlingen. Per klas werden er 6 leerlingen uitgepikt; 2 leerlingen door de klasleerkracht en 4 willekeurige leerlingen door ons. In iedere klas werden er drie jongens en drie meisjes gekozen, zodat we een eerlijk beeld kregen. De leerlingen zaten verspreid in een klaslokaal, zodat ze niet konden overleggen met elkaar en ze een eerlijk antwoord konden neerschrijven/aanduiden. Deze vragenlijst werd afgenomen op maandag 29 juni 2017 tijdens de voormiddag.

Met deze vragenlijst wilden we voornamelijk te weten komen welke indrukken we nagelaten hebben bij de leerlingen. We polsten ook naar de veranderingen die we teweeg hebben gebracht. We verduidelikten op voorhand de vragen, maar gaven geen voorbeelden. Zo duwden we hen niet in een bepaalde richting.

Enkele opmerkingen bij de vragenlijst voor de leerlingen:

- De leerlingen mochten één antwoord per vraag aanduiden. Aangezien dit de vorige keer moeilijk was, hebben we ze nu verplicht slechts één antwoord aan te duiden.
- Er zijn ook drie open vragen gesteld. Deze zijn niet weergegeven in de grafieken. De bespreking volgt na de grafieken.
- Twee leerlingen hebben vragen acht en tien niet beantwoord.
- De leerlingen duidden ook aan in welk leerjaar ze zitten. Zo kunnen we ook vergelijken over de jaren heen, in plaats van alleen volgens geslacht.

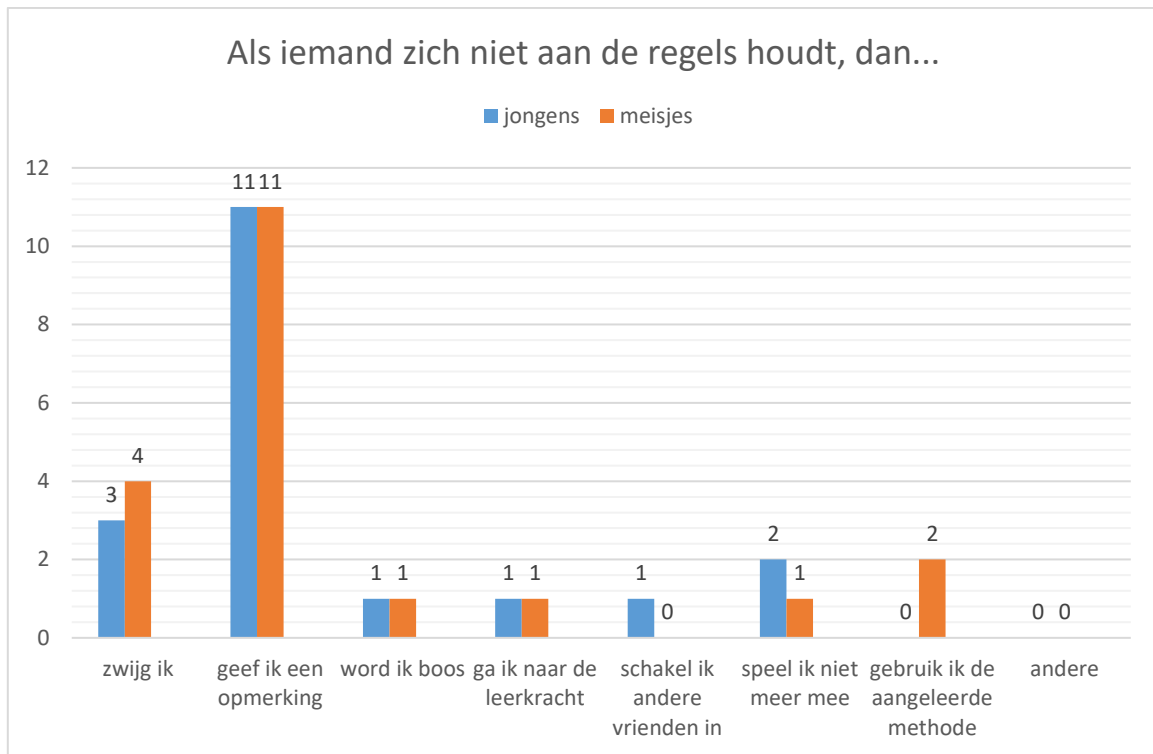
Hieronder volgt een schematische weergave van de resultaten uit de vragenlijst voor de leerlingen. De grafieken van de vorig bevraging zijn eerder in het onderzoeksboek terug te vinden (zie 2.4.3).



Tabel 8: Als we een spel spelen, stellen we regels op.

Uit deze grafiek kunnen we een aantal dingen vaststellen. Eerst en vooral is het opvallend dat de meeste leerlingen soms of meestal regels opstellen vooraleer een spel te starten. Dit zagen we ook bij de vorige bevraging (zie 2.4.3). Er is weinig verandering ten opzichte met de vorige bevraging.

De meeste jongens en meisjes stellen regels op bij het spelen van een spel. Dit doen ze voornamelijk om ruzie te vermijden of om ze even te herhalen voor degene die ze vergeten zijn. Uit de gesprekken met de leerkrachten is gebleken dat de kinderen hun spelgedrag veranderd is. Ze zijn meer gericht op het maken en naleven van regels.

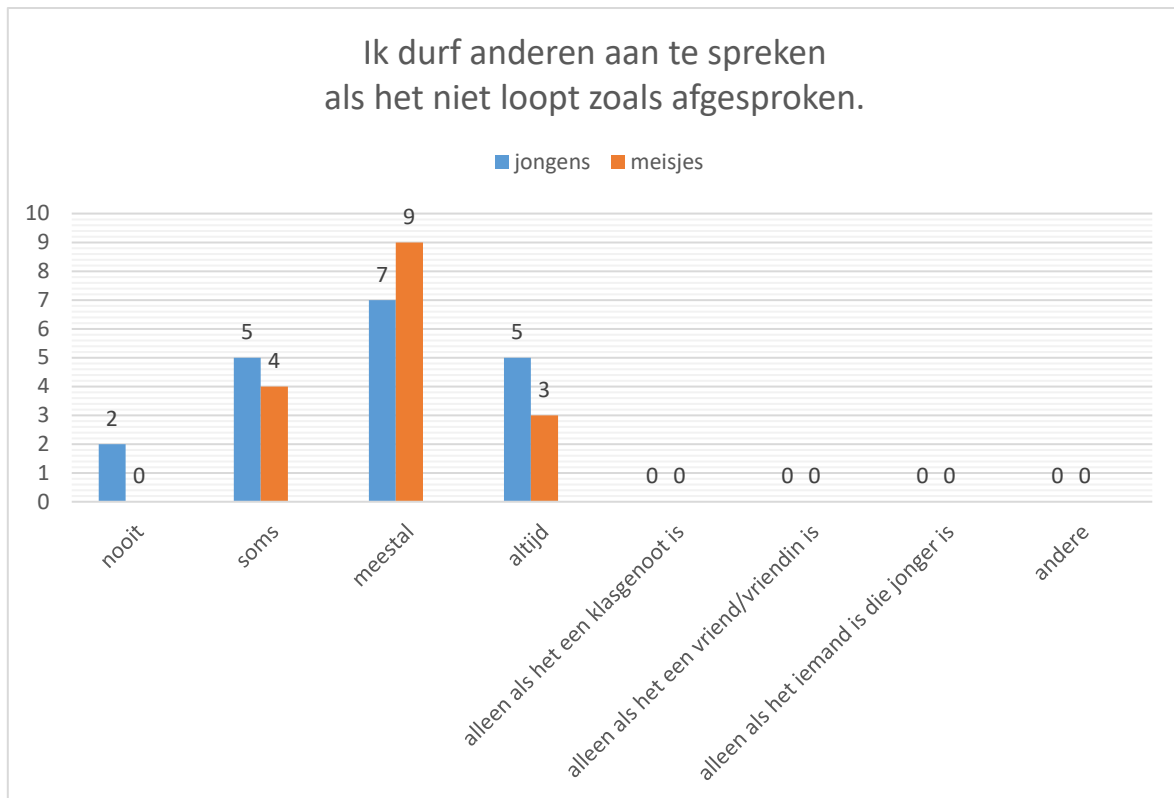


Tabel 9: Als iemand zich niet aan de regels houdt, dan...

Zowel bij de jongens als bij de meisjes is het meest opvallende antwoord nog steeds dat ze een opmerking geven bij het niet naleven van de regels. In de tijd dat we op de school waren en het spelgedrag in de gaten hielden, viel het ons op dat de opmerkingen op een andere manier worden gegeven. Opmerkingen worden op een minder verbaalagressieve manier geuit. Als er nu een opmerking wordt gegeven, wordt er veelal verwezen naar de spelregels of de regels op de speelplaats. Uit de vragenlijst bleek dat ze dit voornamelijk doen om een ruzie te vermijden en het spel op een eerlijke manier te spelen.

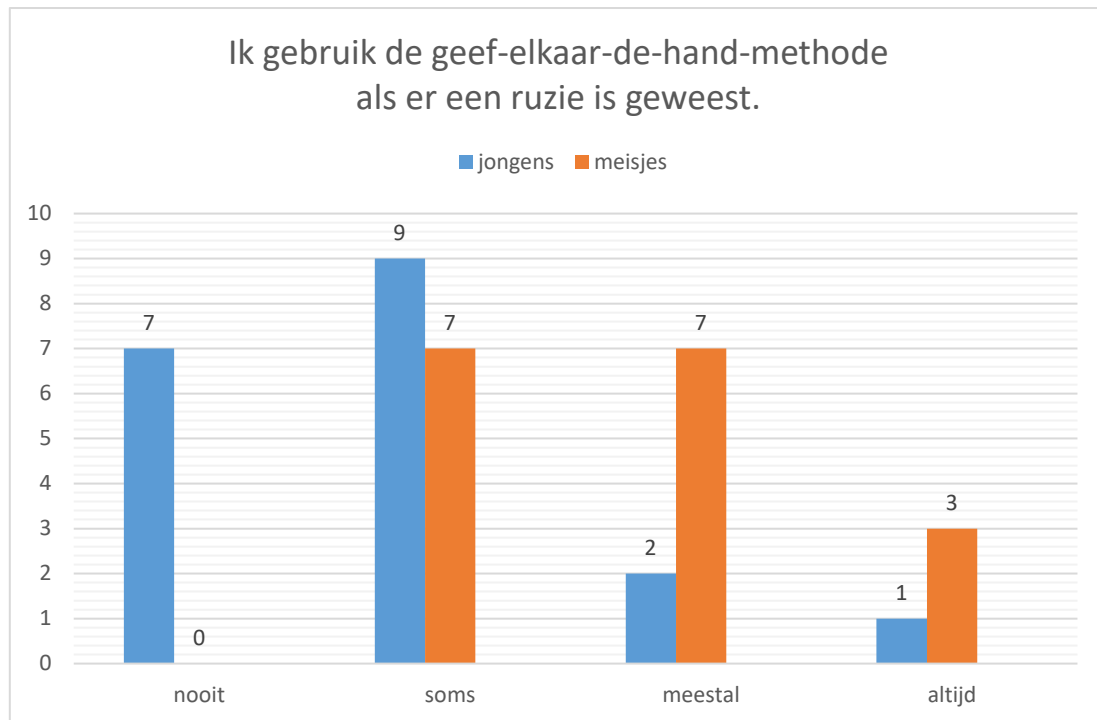
Uit de vorige bevraging bleek dat veel kinderen eerst zelf een ruzie op te lossen vooraleer er iemand anders bij te roepen. Uit deze grafiek blijkt dat nog meer leerlingen het probleem eerst zelf proberen op te lossen. Er wordt minder naar de leerkracht gegaan.

Doordat de leerlingen ook op een betere manier een opmerking kunnen en durven geven, haken minder leerlingen af tijdens het spel. In de vorig grafiek zagen we dat dit zes leerlingen waren, nu is dit aantal gehalveerd.



Tabel 10: Ik durf anderen aan te spreken als het niet loopt zoals afgesproken.

In tegenstelling tot de vorige keer krijgen we nu wel een resultaat dat niet tegenstrijdig is met de vorige grafiek. De meeste leerlingen gaven aan na de ontwerpweken meestal een opmerking te geven als een spel niet loopt zoals verwachten. Ze geven hierbij aan dat ze een opmerking geven omdat afspraken er nu eenmaal zijn om na te leven. Het is belangrijk voor een goed spelverloop, ongeacht hoe oud je bent. De leerlingen die soms een opmerking geven, halen hierbij nog steeds aan dat het uitmaakt welke persoon het is. Toch durven ze ook steeds vaker leerlingen van andere klassen aanspreken. In het vierde leerjaar wordt er wel toegegeven dat ze dit soms nog moeilijk vinden. Hiervoor gaven ze geen concrete redenen.



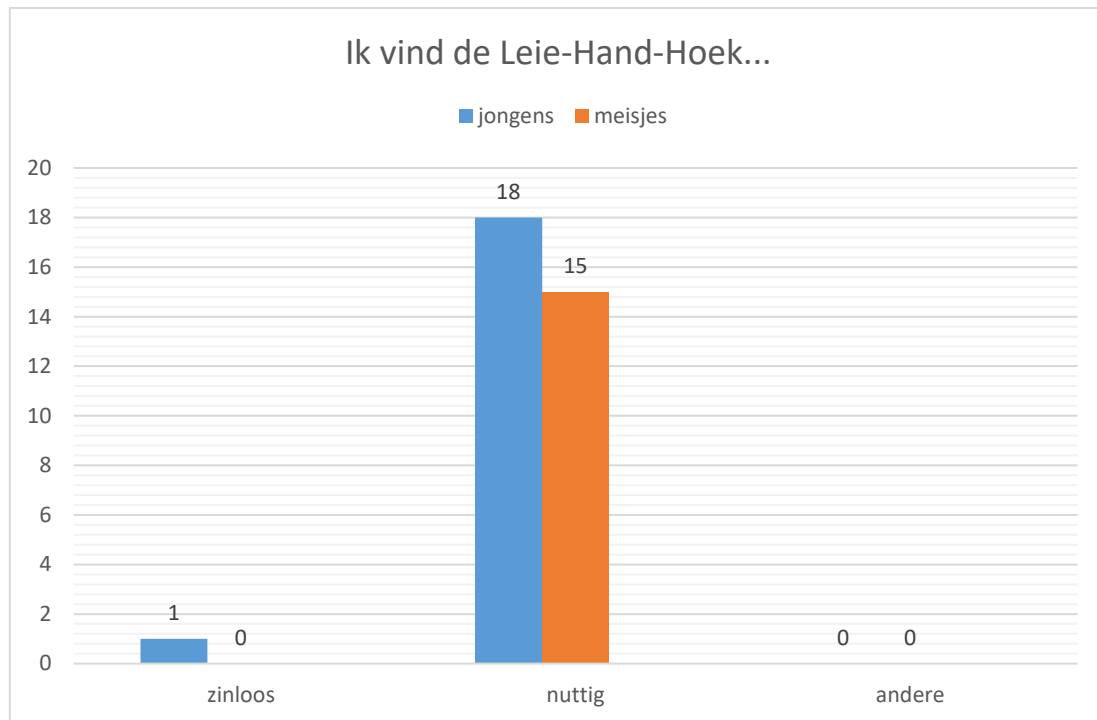
Tabel 11: Ik gebruik de geef-elkaar-de-hand-methode als er een ruzie is geweest.

Deze grafiek kunnen we niet koppelen aan een voorgaande grafiek. Dit is echter een vraag die alleen na de ontwerpweken werd gesteld omdat er tijdens de ontwerpweken werd aan gewerkt.

De meeste leerlingen gebruiken de methode soms. Enkele leerlingen verduidelijkten hun antwoord. De ene groep geeft aan de methode te vergeten wanneer de ruzie zich voordoet. Een andere groep geeft aan dat het afhankelijk van de soort ruzie en de situatie waarin het zich voordoet.

Opmerkelijk is dat zeven jongens de methode nooit gebruiken. In hun verduidelijking zien we dat dit voornamelijk komt omdat ze nog geen ruzie gehad hebben sindsdien. Verschillende leerlingen schreven op dat ze de methode meestal of altijd gebruiken omdat het echt werkt en omdat het handig vinden. Ze helpt hen om de ruzie sneller op te lossen. Eén leerling gaf zelf aan dat ze de meerwaarde ervan inziet omdat ze in de hoek niet gestoord wordt.

De bovenstaande informatie blijkt te kloppen met het reflectiegesprek tijdens activiteit 9 (zie 5.4.1). De methode die herstelgesprekken nastreeft, blijkt te werken. Toch is het nodig om kinderen daartoe te blijven stimuleren. De werking moet nog meer geworteld geraken in hun manier van oplossen. De methode is dus gekend en wordt gebruikt.

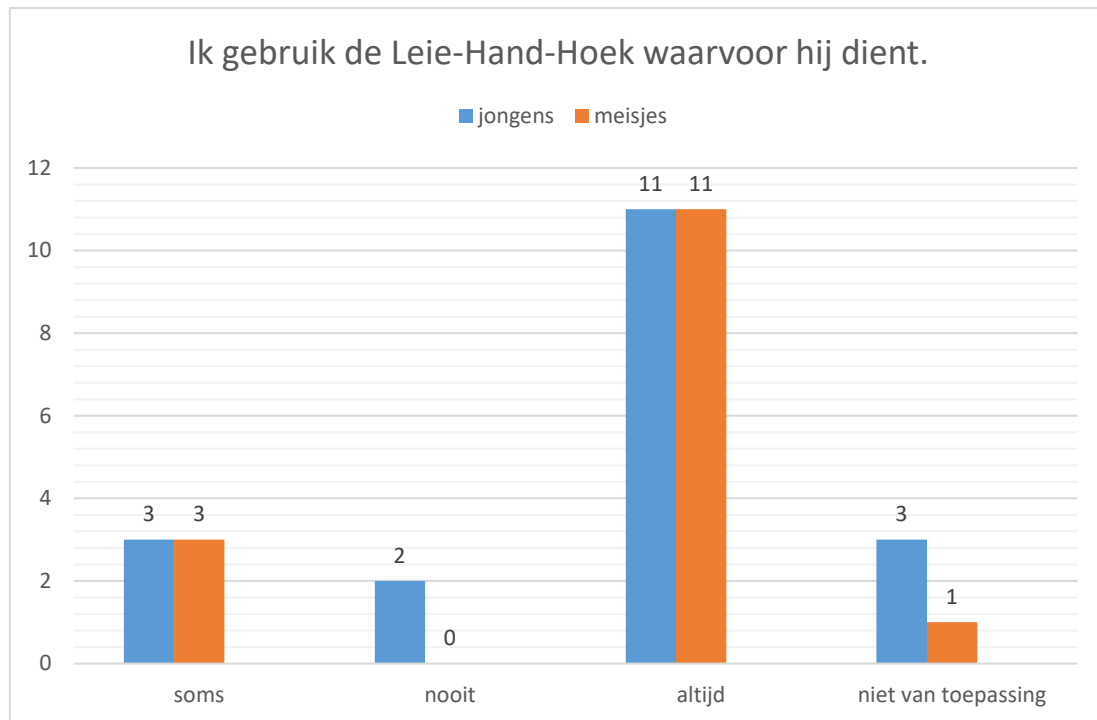


Tabel 12: Ik vind de Leie-Hand-Hoek...

We zijn heel blij met het resultaat van deze grafiek. Alle leerlingen, op één na, geven aan de Leie-Hand-Hoek nuttig te vinden. Ze halen hiervoor diverse redenen boven. Een eerste reden die vaak voorkomt is dat ze het goed vinden dat het een rustige plaats is waar er geen input is van anderen. Alleen degene die ruzie hebben, zitten in de hoek.

Daarnaast vinden de kinderen het nuttig omdat ze eerst kunnen afkoelen en nadenken, vooraleer de ruzie effectief op te lossen. Zo kan er op een goede manier het herstelgesprek gevoerd worden. Ook tijdens de verduidelijking van de werking van de hoek, haalden heel wat leerling aan dat de plek waar ze kunnen afkoelen een grote meerwaarde is. Tot slot geven ze ook aan dat de ruzie sneller opgelost geraakt dankzij de hoek en de methode.

Twee leerlingen beantwoordden deze vraag niet. Eén leerling vindt de hoek ook zinloos. Hij geeft hiervoor geen verdere verklaring. We kunnen echter niet voor iedereen goed doen.



Tabel 13: Ik gebruik de Leie-hand-Hoek waarvoor hij dient.

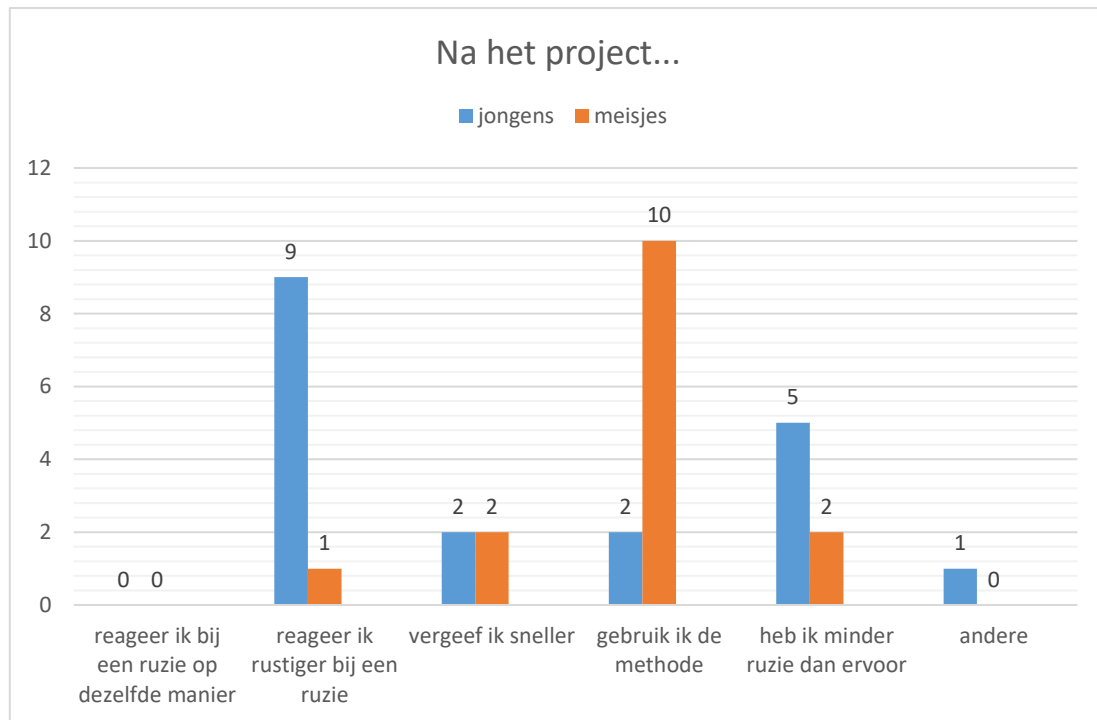
Deze grafiek is niet te linken aan een voorgaande grafiek. Twee leerlingen beantwoordden de vraag niet.

In activiteit 11 (zie ontwerpboek: activiteit 11) legden we in het derde deel de werking van de hoek uit. Daarbij stelden wijzelf drie centrale afspraken op. Deze zijn ook te zien in de hoek. Hierdoor weten de leerlingen duidelijk wat mag en niet mag. Dit weerspiegelt dan ook de uitkomst van deze grafiek.

De meeste leerlingen gaven aan de hoek altijd te gebruiken zoals het hoort. Zo zeggen ze het niet te gebruiken als plaats voor een koffieklets, omdat ze de plek afnemen voor een echt gesprek, omdat het nut er anders van verdwijnt, enzoverder.

Bij alle antwoorden zijn er enkele leerlingen die nog geen gebruik maakten van de hoek. Dit is meestal omdat ze nog geen ruzie hadden. Ze stelden zich wel voor wat ze zouden doen bij een ruzie.

Twee leerlingen duiden aan de hoek nooit te gebruiken. De ene leerling gaf bij de vorige vraag dan ook aan de hoek zinloos te vinden. Opnieuw gaf hij geen verdere verantwoording. De andere leerling verkiest zijn eigen manier van oplossen.



Tabel 14: Na het project...

Bij deze resultaten is er een groot verschil tussen jongens en meisjes. De jongens geven aan rustiger te reageren bij een ruzie. De meisjes duiden aan dat ze de aangeleerde methode gebruiken.

De kinderen die na het project de methode gebruiken, geven aan dit te doen omdat ze het een gemakkelijke en handige manier vinden om ruzies sneller en rustiger op te lossen. We merken op dat geen enkele leerling nog op dezelfde manier reageert als ervoor. Uit het reflectiegesprek met de klassen bleek dat er minder ruzie is. Dit heeft ook invloed hierop.

Naast de gesloten vragen, stelden we ook drie openvragen. Deze zullen we hieronder bespreken.

We bevroegen de leerlingen wat ze doen als ze een ruzie zien. Zeventien leerlingen van de zessendertig gaven aan te helpen. Dit doen ze door hen door te sturen naar de Leie-Hand-Hoek of door het zelf mee op te lossen. Dit resultaat stemt zo goed als overeen met het resultaat tijdens de praktijkanalyse.

Vijf leerlingen van de zessendertig geven aan naar de juf/meester toe te stappen als ze een ruzie zien. Dit is gehalveerd in vergelijking met de vorige bevraging. Dit vinden we vrij opmerkelijk en positief aangezien we de kinderen gestimuleerd hebben eerst zelf de verantwoordelijkheid op te nemen. Twee leerlingen maakten een combinatie tussen naar de leerkracht gaan en het zelf oplossen. Hierbij geven ze aan dat de ernst van de ruzie bepalend is om al dan niet naar de leerkracht toe te stappen.

Er zijn elf leerlingen die nietsdoen als ze een ruzie zien. Ze negeren de omstandigheden of lopen gewoon weg. Dit zijn vier leerlingen meer dan de vorige keer die dit antwoord neerschreven. Waarmee dit te maken heeft, weten we niet. Ze geven ook geen verdere verduidelijking.

Daarnaast vroegen we de leerlingen ook drie regels op te schrijven die nu op de speelplaats gelden. Tijdens de praktijkanalyse vertelden we dat er geen speelplaatsreglement is. Na enkele activiteiten in ontwerpweek één stelden wij samen met de kinderen zes speelplaatsregels op. Hieronder volgt een

schematische weergave van de antwoorden van de leerlingen. Niet iedereen schreef drie regels op. We weten niet of dit ligt aan het foutief lezen van de opgave of het niet kennen van de regels.

Veronderstelde regels van de leerlingen	Turven	Aantal
Speel eerlijk, zo ben je prinsheerlijk.	IIII IIII IIII	15
We ruimen het speelgoed op, dat is top.	IIII IIII	9
Ieder op zijn terrein, dat is fijn.	IIII IIII IIII IIII II	22
Eerste bel naar de rij, tweede bel zwijg erbij.	IIII IIII II	12
Samen spelen is plezier beleven.	IIII II	7
De papiertjes hier ruimen we op met plezier.	IIII IIII	10
Niet pesten	II	2
Niemand slaan	II	2
Niet schoppen	III	3
Niet spuwen	I	1
Niet vechten	II	2
Geen ruzie	II	2
Speelschema volgen	I	1
Niet weglopen	I	1
Rustig blijven	II	2
Geen middelvinger uitsteken	I	1
Niet nijpen	I	1

We splitsten de tabel op. De bovenstaande regels zijn de regels die nu gelden op de speelplaats. We stelden ze op samen met de kinderen. De regels onder de dikke lijn zijn de regels die de leerlingen alsnog opschreven.

Het is duidelijk dat de bestaande regels die nu gelden het meest opgeschreven werden. 'Iedereen op zijn terrein, dat is fijn.', werd meeste opgeschreven. Deze was dan ook de regel die het meeste stof deed opwaaien tijdens de activiteiten twee en negen. We lezen bij de verantwoording dat deze regel veelal wordt gelinkt aan het voetbalspel. We horen dan ook van de leerkrachten dat deze regel het vaakst wordt overtreden op en rond het voetbalveld. Wanneer een leerling deze regel overtreedt, verwijzen ze er vaak naar om hun opmerking te staven (zie tabel 9).

De tweede regel die vaak opgeschreven werd is: 'Speel eerlijk, zo ben je prinsheerlijk.'. Hierrond werkten we intensief tijdens de eerste ontwerpweek. De kinderen geven hierbij aan dat eerlijk spelen belangrijk is om ruzies en misverstanden te voorkomen.

Ook de regel omtrent het tweede belsignaal werd vaak opgeschreven. Voornamelijk het vijfde en zesde leerjaar haalden deze regel aan bij de vragenlijst. Dit verwondert ons niet. In activiteit twee werd deze regel voornamelijk in die klassen aangehaald als topregel.

Uit kijkobservaties tijdens de ontwerpweken merken we dat de leerlingen deze regel goed opvolgen. Ook de leerkrachten leggen zichzelf de discipline op om deze regel na te leven.

We vinden het opmerkelijk dat de regel omtrent het opruimen van de papiertjes zoveel keer werd opgeschreven. Het is wel een regel die geldt op de speelplaats, maar we zien dit in de praktijk zelden gebeuren. Er slingeren nog steeds papiertjes rond. Er wordt ook niet op ingegaan door de leerkrachten.

Bovendien werd deze regel zelden aangehaald tijdens de reflectie gesprekken met de kinderen (zie activiteit 9).

Er worden ook nog enkele regels aangehaald die niet “officieel” gelden op de speelplaats. Dit deden voornamelijk de leerlingen van het vierde leerjaar. Deze regels zijn niet fout, maar gelden niet alleen op de speelplaats. Ze worden ook niet vermeld in het speelplaatsreglement.

De laatste openvraag die we stelden was bedoeld om te polsen waarom de leerlingen de methode al dan niet gebruiken. We vroegen ook wanneer ze deze gebruiken. We onderscheiden drie categorieën in de antwoorden. Twintig leerlingen van de zessendertig antwoorden dat de methode handig is om te gebruiken omdat ze zo weten wat te zeggen, maar ook omdat ze inzicht krijgen in hetgeen wat de ander denkt en voelt. Ze benoemen de methode als gemakkelijk in gebruik. Sommigen schreven ook dat het écht helpt.

Daarnaast waren er ook een zeven kinderen die de methode soms gebruiken. Hierbij lazen we voornamelijk dat ze de methode vergeten te gebruiken wanneer ze erg boos zijn. Deze groep kinderen moet gestimuleerd worden om het proces nog beter te automatiseren. De afkoelzone is voor hen ongetwijfeld een belangrijk onderdeel van het proces.

Tot slot zijn er ook zes leerlingen die de methode niet gebruiken. Dit zijn voornamelijk kinderen die nog geen ruzie hadden. Ze hadden dus nog geen nood aan de hoek. Een kind uit het vierde leerjaar geeft wel aan dat het te moeilijk is voor hem. Hij geeft niet aan wat hij precies moeilijk vindt.

7 Eindconclusie

Zoals we in de inleiding schreven, baseerden wij ons op de preventiepiramide van Johan Deklerck. Volgens het eerste niveau ‘algemeen leefkwaliteitsbevorderend klimaat’ en het tweede niveau ‘algemene preventie’ (zie 3.3) is het belangrijk om aandacht te schenken aan structuur door afspraken en regels op te stellen. Dat zorgt voor een positief welbevinden omdat het een basis is waarop steeds teruggevallen kan worden. Bovendien worden op die manier conflicten en misverstanden meer vermeden. Door het opstellen van het speelplaatsreglement samen met de leerlingen en de goedkeuring van de leerkrachten, konden we reeds werken aan een gezamenlijke visie. Het was een preventieve maatregel om te werken aan de positieve omgang met elkaar. Door de regels te visualiseren op de speelplaats, werd al een groot deel van de conflicten voorkomen.

Uit de eindanalyse (zie 6) blijkt dan ook dat de regels die de kinderen zelf opstelden, gekend zijn. De kinderen geven ook aan dat ze de regels gebruiken om een opmerking te geven wanneer iets niet loopt zoals het hoort. In de analyse was ook te lezen dat de kinderen meer regels opstellen dan vroeger in hun spel. Dit omdat ze beseffen dat regels belangrijk zijn voor een eerlijk spel en dus ook om conflicten te vermijden.

Met onze activiteiten sloten we heel nauw aan bij de leef- en belevingswereld van de kinderen. We hebben een echte indruk nagelaten. De kinderen werden aangezet om enerzijds na te denken over zichzelf en anderzijds over de omgang met elkaar. De leerlingen zijn zelf tot de conclusie gekomen dat ze vaak fout reageerden bij een conflict. Dit deden ze voornamelijk op een verbale- en non-verbale agressieve manier. Toch konden ze zelf geen alternatief bedenken, waardoor ze de leerkrachten voor alle conflicten, zowel groot als klein, inschakelden.

Conflicten zijn niet te vermijden, ondanks de structuur die we aanbrachten. Daarom ontwikkelden we een methode die gericht is op herstelgericht werken en verbindende communicatie (zie 3.1 en 3.2). Door herstelgericht te werken op de een of andere manier kan je de kinderen leren om hun verantwoordelijkheid op te nemen voor dat wat ze gedaan hebben tegenover een ander. Wat kinderen doen heeft nu eenmaal een impact op de ander. Deze aanpakken zijn dan ook steeds gebaseerd op het creëren van respect, verantwoordelijkheid en empathie.

Dit alles kunnen we situeren binnen het derde niveau: ‘specifieke preventiemaatregelen’ van de preventiepiramide (zie 3.3). De leerlingen zagen na onze activiteiten in dat dit een goede manier is om conflicten op te lossen, zonder steeds naar de leerkracht te lopen. Bij die methode is het voor de leerlingen nog steeds moeilijk om zich in te leven in de gedachten en gevoelens van de ander. Het is een proces waar nog steeds moet aan gewerkt worden.

De methode werd positief onthaald door de leerlingen en het leerkrachtenteam. Uit de eindanalyse (zie 6) leiden we af dat de meeste kinderen de methode gebruiken en ze goed vinden. Dit mogen we natuurlijk niet veralgemenen. Er zullen steeds kinderen zijn die zich niet goed voelen bij de werking ervan. Het is geen rekensom die maar één juiste uitkomst heeft. We zijn ervan overtuigd dat kinderen zich ook in andere manieren om conflicten op een goede manier op te lossen, kunnen vinden.

Onze methode is onlosmakelijk verbonden aan niveau vier binnen de preventiepiramide, namelijk de probleemaanpak (zie 3.3). We creëerden samen met de kinderen een time-outhoek. Daar is er plaats om de band met elkaar te herstellen na een conflict. Uit de analyse blijkt dat de kinderen de time-

outhoek een nuttige plaats vinden om een ruzie op een rustige en goede manier op te lossen volgens de methode.

Ook de time-outhoek kan anders worden opgesteld. Wij kozen ervoor om deze te bouwen samen met de kinderen om de verbondenheid tussen elkaar te stimuleren. De hoek kan evenwel anders worden ingericht, een andere vorm aannemen, enzoverder. Daarnaast kan het time-outprincipe ook weggelaten worden. Er zijn echter meerdere manieren om een conflict op te lossen. Hierbij denken we aan peer mediation, herstelcirkels, enzoverder. Binnen onze probleemstelling was de time-outhoek de beste oplossing, aangezien de kinderen vroegen naar een rustige plek waar ze kunnen afkoelen en hun conflict uitpraten.

Doorheen alles wat we gedaan hebben, probeerden we de verbondenheid tussen de kinderen aan te wakkeren. Tijdens de klassikale activiteiten was dit voornamelijk op klasniveau. Pas toen de hoek gebouwd werd, werd de verbondenheid op schools niveau ook aangesterkt. Door samen aan iets te werken, verder te bouwen aan het resultaat van andere klassen, respect te tonen voor het resultaat van anderen, enzoverder kwam de verbondenheid echt naar boven.

De methode kan pas effect hebben wanneer er sprake is van voldoende herhaling. Verbindende communicatie is namelijk iets wat je kan blijven leren. Door het regelmatig te herhalen, wordt het een automatisme voor de kinderen en voor de leerkrachten. Pas dan zal het echt een invloed hebben op de omgang met elkaar.

Het volledige project sterkten we aan door een projectlied te lanceren. Door ook hieraan een schoolse activiteit te breien, namelijk de opname van de videoclip, stond de verbondenheid opnieuw centraal. We dansten, oefenden en zongen allemaal tezamen. Wat in het begin onwennig was, werd al snel een gezamenlijk leuk moment. Door deze activiteiten werd de verbondenheid klasoverschrijdend versterkt.

Concreet kunnen we stellen dat het project geslaagd is, maar dat verder onderzoek naar hoe we nog meer kunnen werken rond gevoelens, belangrijk is. Dit omdat het een belangrijke stap is binnen een herstelgesprek, maar ook omdat het deel uitmaakt van verbindende communicatie. Hierbij moet de focus liggen op het inleven in de gedachten en gevoelens van de ander. Bovendien kan ook verder onderzocht worden hoe peer mediation ingezet kan worden tijdens het voeren van een herstelgesprek in of uit de time-outhoek.

Een andere piste die verder onderzocht kan worden, is kijken hoe we ons didactisch pakket kunnen uitwerken voor de onderbouw³ en eventueel de kleuterschool. Onze lessen zijn opgemaakt voor oudere leerlingen. Deze moeten dus vertaald worden naar een lager niveau, zodat ook de jonge kinderen hiermee aan de slag kunnen.

³ 1^e, 2^e en 3^e leerjaar

8 Bibliografie

- Beekers, P. (2006). *Zin in leren*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.
- Beerten, M. (2012). Op weg naar een herstelgericht beleid op school... *Welwijs*, 23(4), 29-33.
- Besemer, J. (2010). Voor- en nadelen time-out bij kleuters. *Het jonge kind*, 37(6), 20-23.
- Centrum voor kindzorg en gezinsondersteuning. (2017). *Axenroos en verbondenheid*. Opgeroepen op februari 6, 2017, van Het open poortje: <http://www.hetopenpoortje.be/nl/axenroos-en-verbondenheid/>
- Coppens, A. (2017). Probleestelling omtrent verbondenheid. (E. D. Lena Ballegeer, Interviewer)
- De rietvink. (2017). *Visiedocument en stappenplan time-out*. Opgehaald van Passend onderwijs: https://passendonderwijslelystaddronen.nl/wp-content/uploads/2016/08/Visiedocumentenstappenplan_TIMEOUT-1.pdf
- Debonnet, M. (2013). Herstelgericht werken in de hele school. *Welwijs*, 24(3), 6-9.
- Deboutte, G. (2002). Verbondenheid is meer dan je goed voelen. *Kleuters & ik*, 18(2), 2-5.
- Deboutte, G. (2004). *Verbondenheid: een ander en preventief antwoord op respectloos gedrag. Hoe toewerken naar een positief klas- en schoolklimaat?* Opgeroepen op februari 6, 2017, van Leerrijk: <http://www.leerrijk.be/handlers/retrieve.ashx?action=GetPDF&id=8cb12cb6-cc59-4778-ba08-7d8d13b3d805>
- Deboutte, G. (2006). *Ruwe leerlingen en warme scholen*. Opgeroepen op februari 6, 2017, van CEGO vorming en consults: https://vorming.cego.be/images/downloads/Ond_DP_Ruwe_leerlingen_en_warme_scholen.pdf
- Deboutte, G. (2015). *Kwatsbare jongeren*. Opgehaald van Don Bosco Vorming & Animatie: http://donboscovorming-animatie.be/uploads/tx_sbdowloader/Kwatsbare_jongeren_Verbondenheid_als_antwoord_op_delinkwentie__Deboutte.pdf
- Deklerck, J. (2005). *Jeugdhulpverlening*. Opgeroepen op februari 6, 2017, van Kerknet: http://archieff.kerknet.be/vic.onderwijs.mb/SO/Vakdocs/Humane/Vakdoc09_IPSOC_jeugdhulpverlening_22april2005.pdf
- Deklerck, J. (2010). *De preventiepiramide*. Leuven: Uitgeverij Acco.
- Departement onderwijs en vorming. (2015). *Grensoverschrijdend gedrag op school*. Opgeroepen op februari 6, 2017, van Antisociaal gedrag op school: <http://www.ond.vlaanderen.be/antisociaalgedrag/pgs/MIN-Pesten-hoofdstuk1.pdf>
- Departement onderwijs en vorming. (2015). *Werken aan een verbindend schoolklimaat*. Opgeroepen op februari 6, 2017, van Onderwijs Vlaanderen: <http://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Werken-aan-een-verbindend-schoolklimaat.pdf>
- Depuydt, A. (2001). *Verbondenheid als antwoord op 'de-link-wentie'?* Leuven: Acco.
- Diversiteit in Actie. (2016). *Schoolcultuur binnen een schoolklimaat*. Opgeroepen op februari 6, 2017, van DIVA: <http://www.diversiteitactie.be/themas/sociaal-cultureel-bewustzijn/aan-de-slag-op-school/schoolcultuur-binnen-een-schoolklimaat>
- Haerens, R. (2016). Probleemstelling omtrent verbondenheid. (E. D. Lena Ballegeer, Interviewer)
- Ligand. (2014). *Samen wijs! Herstelgericht werken op school*. Leuven: Uitgeverij Acco.
- Meys, R. (2015-2016). Didactiek basis 2. *Niet-gepubliceerde cursus*. Tiel: VIVES.
- Netwerk Onderwijs Meditation. (2014). *Kies voor peer meditation*. Opgehaald van Netwerk Onderwijs Meditation: <https://www.pdf-archive.com/2014/02/04/brochure-peer-mediation-nom/brochure-peer-mediation-nom.pdf>

- Portmann, R. (2004). *speels omgaan met agressie*. Katwijk : Panta Rhei.
- Rosenberg, M. B. (2011). *Geweldloze communicatie: Ontwapenend, doeltreffend en verbindend*. Amersfoort: Lemniscaat.
- Schoolteam. (2017). *Onze school*. Opgeroepen op februari 6, 2017, van Vrije basisschool Leiebloem - Machelen: <http://www.vbsmachelen.be/>
- Schoolteam. (2017). *Schoolbrochure / reglement*. Opgeroepen op februari 23, 2017, van Vrije basisschool Leiebloem - Machelen: http://default.vbsmachelen.trendsc0-002.prvw.eu/wp-content/uploads/2016/09/Schoolbrochure_en_schoolreglemen.pdf
- Sluijter, M. (2008). *Opgroeien in verbondenheid*. Hoorn: Stichting Universele Opvoeding.
- Stichting KEC. (2017). *Spelletjes en activiteiten: gevoelens* . Opgehaald van Zippy's vrienden : <http://www.zippysvrienden.nl/documents/spelletjes-en-activiteiten/gevoelens-spelletjes-activiteiten-zippy.pdf>
- Tshouna, Y. (2017). From aggressive leadership to growing pupils in classrooms. *Presentatie gegeven op 16 februari in VIVES Tielt*. NGOMatzmichim, the Israeli Violence Reduction Organization.
- Uitgeverij Edu'Actief b.v. (2017). *De vijfsporenaanpak*. Opgeroepen op februari 24, 2017, van Sinte Maerte: http://www.sintemaerte.nl/wp-content/uploads/sites/3/2014/06/De_Vijfsporenaanpak.pdf
- Van Dale. (2014). *Van Dale Onlinewoordenboeken*. Opgeroepen op februari 6, 2017, van <http://www.vandale.be>
- Willemsen, C. (2016). *Verbindende communicatie in de klas, dat komt zeker van pas!* Vorselaar: Thomas More.

9 Bijlagen

Hieronder vindt u de bijlagen terug die bij deze bachelorproef horen. Om alle bijlagen te raadplegen, verwijzen we u graag door naar de bijlagenmap. Daarin zijn zowel onderzoeksmaterialen, als materialen uit de ontwerpweken terug te vinden.

9.1 Observaties

Observatie speelplaats

- * Techniek: lopende overgave
- * Tijdstip: speeltijd VM (14/02)
- * Wie? Lena

De bel gaat. De leerlingen komen buiten. Jongens gaan om een bal. Ze beginnen te spelen. Een jongen heeft nu de bal. Hij schuift tegen de muur. Twee jongens spelen nu samen met de bal. Ze schoppen naar elkaar. Er staan enkele groepjes op het voetbalveld. De bal wordt in een tijd groepjes geschikt. Deze jongens spelen nu ook mee. Een jongen houdt de bal bij zich. De jongens praten met elkaar. Er vormen zich opnieuw groepjes op het speelveld. Enkele jongens voetballen nog steeds. Ze schoppen naar het doel. De jongens spelen ook buiten de veldlijnen. Er zijn teams waaraan ze nemen. Ze voetballen elt naar een kant. Enkele meisjes (3) lopen door het voetbalveld. Twee jongen staan te praten tegen elkaar en dansen, knikken aan elkaar. Het ene team maakt een goal. Een jongen roept 'goal!'. De keeper van het ene team roept naar zijn spelers: "Alle, verdedig. Schop op die bal, geef door." Een jongen krijgt de bal en zegt: "Alle jong, 'k sta wel vrij hé!". Twee kinderen die geen voetbal spelen, spelen hobbeltje. Een van de voetballers roept: "Alle, ga een weg!". Iedereen op het voetbalveld (15 lln) speelt nu mee. De 3 jongens van daaruit staan nu buiten het veld. De bel gaat. De jongens voetballen nog door. De kids gaan nu allemaal naar hun rij. Twee jongens spelen nog met de bal. De kids praten. Twee jongens van het 2e de lln gaan in een hoedje staan. Ze zeggen: "Hé, let op! Er is daar wel een juffrouw." Twee meisjes springen op één ben naar elkaar. Meester luy v/h 6^e lln komt. De lln praten nog. Meester luy doet deur open en gaat naar binnen met zijn klas. De 6^e lln en 5^e lln gaan naar binnen. Een ll door de deur dicht. Iedereen is nu weg van de speelplaats.

Observatie spelplaats

Techniek: lopende weggeve

Tijdstip: speeltijd NM (23/02)

Wie? Leno

De bel gaat. De len komen één voor één naar buiten. Enkele meisjes (3) komen naast mij zitten en vragen wat ik doe. Een v/d meisjes stelt voor om te springtoeren. Ze lopen weg. De jongens v/h 4^e lj nemen een bal. Ze beginnen met voetballen. Een jongen zit geknuld en roept heel luid "Stop jong, we zijn nog niet begonnen!". Naast het voetbalveld staan 7 meisjes in een cirkel. Ze praten. Er staat ook een groepje jongens (6) naast het voetbalveld. Ze doen polemisch na en ruzien ook polemisch. Twee jongens gaan weg uit het groepje. Er is wind. Ze gaan met hun armen openstaan en "vallen" achteruit, droog in rondje. Een jongen heeft zijn voet pijn gedaan tijdens voetbal. Edele medespelers gaan naar hem en vragen of het gaat. Ze helpen de jongen rechtop. Hij gaat terug naar zijn goal en speelt opnieuw mee. Het spel gaat door. Aan de kant v/h voetbalveld duwen 2 jongens tegen elkaar. Ze roepen wat. Andere Eds lopen door het voetbalveld. Ze spelen op voetbal. Er staan 2 Eds te praten tegen elkaar. Ze lachen. Er komen 3 jongens bij. Ze gaan op elkaar zitten en daarna gaan ze liggen. De jongens lopen weg. Er komen nu enkele meisjes (6) v/h 6^e lj naast mij staan. Ze praten. De jongens voetballen nog steeds. Er zijn ook ~~er~~ enkele meisjes die meespelen. Er vormt zich een groepje van 4 jongens v/d zijlijn van ~~de~~ het voetbalveld. Ze ruzien polemisch. De bel gaat. De len gaan naar hun rij. Ze praten. De len van het 6^e lj staan door elkaar. Een jongen roept een papierje op en gooit het in de lucht. Twee Eds sluiten omhoog op v/d gang v/h 5^e lj. Ze staan tegen de deur. Aan de andere kant

deuren te terug. Die de beginnen liid te horen. Onderste
houden ze nog steeds de deur dicht. De leiders
komen naar buiten. Ze gaan naar hun klas. De de praten
en gaan naar binnen.

Observatie op de speelplaats

→ Vrijdag 17 februari om 10.20-10.35 door Evelien

- * Aan de linkerkant speelt men voetbal, aan de rechterkant haalt men het spelmateriaal (strand-raketten, balletjes, pedalen, stelten) uit.
- * Er wordt gespeeld met verschillende spelmaterialen door elkaar en op dezelfde plaats.
- * Er staan enkele groepjes te praten op het voetbalveld. De groepjes zijn voornamelijk homogeen.
- * Er is voorlopig nog geen leerkracht aanwezig.
- * Er spelen enkele meisjes tikkertje. Er wordt niet meer gevoetbald, de jongens staan te praten op het veld.
- * Er staat rechts van mij een groepje met 6 meisjes te praten.
- * Er wordt buiten het veld gevoetbald, de lln spelen door elkaar met de pedalen, ~~de~~ tennis-racketts,...
- * De leerkracht komt op de speelplaats en doet de poort dicht.
- * 3 jongens beginnen elkaar te duwen en aan hun kledij trekken.

- * Een meisje gaat al huilend naar de leerkracht.
- * De eerste bel gaat de lln stoppen het spel-materiaal weg, op enkele lln na, iedereen gaat naar zijn/haar plaats, de ballen blijven gewoon liggen.
- * De juf spreekt een jongen aan over het huilende meisje, ze laat hem het probleem uitleggen. Daarna stuurt ze hem naar de rij.
- * De lln staan te praten id zij of toch op de plaats waar de rij moet komen.
- * De klasleerkracht neemt de jongen nog eens apart. De jongen boert weg, de juf gaat hem achterna en stuurt d. rest van de klas naar binnen.
- * De lln van h. 5^{de} gaan al pratend naar binnen.

Observatie op de speelplaats.

- Donderdag 23 februari om 14.30 door Eelien
- * De leerlingen beginnen al met voetballen vanaf het 'materiaalhoek'.
- * 2 jongens staan op het voetbalveld. Ze trekken en duwen aan elkaar.
- * 2 andere jongens wandelen voorbij, ze delen hun boek met elkaar.
- * Er voetballen enkele meisjes mee.
- * De meisjes halen het springtouw uit. Ze vormen 2 ongelijke groep. Er spelen ook enkele jongens mee.
- * Er wordt buiten het voetbalveld gespeeld.
- * 1 jongen ligt neer bij het voetballen. Hij huilt. Het spel gaat gewoon verder. Na een paar minuten komen enkele leerlingen bij hem staan. Ze helpen hem met rechtstaan. De jongen speelt terug mee.
- * Er vormen zich enkele groepjes, vooral allemaal meisjes, in het midden van de speelplaats.
- * Er spelen enkele leerlingen tikkaartje, door de springtouwen heen.

- * 2 jongens spelen basketbal.
- * Er worden nog enkele ballen uitgetaald en ook stelten.
- * Het springtoerw (dat al aan elkaar geknoopt was) gaat stuk.
- * Het 4^{de} leerjaar houdt af en toe rekening met de lijnen van het voetbalveld.
- * De poort waait open.
- * 2 jongens draaien rondjes tot ze vallen.
- * 2 leerlingen roepen naar elkaar (meisje - jongen)
- * Bij de bel gaan de leerlingen naar hun zij. Het 4^{de} leerjaar blijft in het midden staan. 2 jongens roepen naar elkaar en wijzen naar het voetbalveld.
- * De rijken zijn kudde waarin gespeeld, geroepen, geduwd, gelachen, ... wordt.

Observatie 17/02

speeltijd 10u20, Paulien

De bel rinkelt. De lln. rennen naar buiten. Lln die mogen spelen met het speelgoed gaan naar het speelgoedrek (niet allemaal). Er worden ≠ materialen genomen: rijwielen, ballen, tenniskakketten, ...

Vier lln. met de rijwielen rijden expres tegen elkaar, totdat er iemand afvalt. Andere lln. met rijwielen spelen tikkertje. Ze rijden achter elkaar aan.

De juf komt op de speelplaats toe om toezicht te houden. (Speeltijd ± 5 min. ver)

Twee lln. slaan met een raket op een tennisbal ~~richting~~ ≠ tegen het dak van het afdak. (Ze spelen onder het afdak.)

De tennisbal botst tegen het dak en kaatst weg tegen andere lln. die met kaarten spelen onder het afdak (aan tuintafel).

Op het speelveld tussen het afdak en de turnzaal zijn 3 ballen in omloop.

- Bal 1: Kringspel

- Bal 2: 2 lln. voetballen a/d kleine doelen. Ene lln. probeert te scoren, andere verhindert.

- Bal 3: 3 lln. spelen tikkertje met een zachte bal. Ein lln. zegt dat hij de tikker is. Ein lln. loopt weg. Ein lln. blijft staan. De tikker gooit de bal tegen het hoofd van die lln. De vorige tikker loopt snel weg. De geraakte lln. loopt naar de muur en huult. Lkr komt niet.

5 meisjes springtouwen (2 springtouwen) in het midden van het plein. Enkele lln. die met houten palletjes spelen ("tennis"), slaan hun balletje door het springtouw. De meisjes roepen naar die lln.

De juf (toezicht) wandelt naar de groep met de bal (kringspel) en blijft bij hen staan. Ze ziet niet wat er gebeurt op de rest van de speelplaats.

De bel gaat. De lln. spelen verder.

Enkele lln. leggen hun speelgoed weg en wachten op de andere lln. Ze leggen het speelgoed netjes op het rek. De lln. staan te babbelen in een troep. (geen rij) De ballen blijven op de speelplaats liggen. Twee jongens gooien een bal naar elkaar.

Lkr. komt bij 'de troep'. Het wordt stiller, maar niet muisstil. De lln. gaan naar binnen.

Zoosjes van koeken liggen op de vensterbank.

Observatie 23/02, Paulien
speeltijd NM

Enkele meisjes rennen met een lang springtouw naar buiten als de bel gaat. Drie jongens volgen. De meisjes draaien. De jongens springen in het touw en lopen er door. Er is geen duidelijk spel met afspraken. Heel wat jongens en meisjes sluiten aan. Ze kan roepen naar elkaar en springen willekeurig in het touw. Er is geen vaste volgorde.

Drie jongens gooien elk om beurt met een bal naar het basketdoel. Een jongen gooit de bal 2 keer bijna op het dak (te hoog gegooid).

Twee jongens gooien hun jassen op de grond tegen de muur. Er is veel wind!! Ik zie voor het eerst een biker.

Enkele jongens en meisjes babbelen op het podium. Ze rollen over het podium en liggen op hun buik.

Twee jongens en twee meisjes spelen tikkertje. Een meisje roept: "hij zijt hem wel eh!". Waarop de tikker een jongen tikt. Die jongen roept: "je moet wel eerst wachten eh jong, anders is da nu wijs!". Ze spelen verder.

Enkele jongens en 1 meisje staan op het schaakveld. Ze praten wat en versprongen af en toe. Er is geen duidelijk spel.

Daarnaast schoppen vier jongens

onwillekeurig op een bal. De kán op het schaakveld trappen nu en dan op de bal.

Twee meisjes leggen hun jas op de bank.

Vier jongens wisselen speelkaarten uit.

Een meisje valt in het springtouw.

De groep helpt het meisje en vraagt of ze pijn heeft. De lkr ziet dit niet!

Twee meisjes spelen met plastic raketjes onder het afdak.

De bel gaat. ~~De~~ Een jongen van het

springscherm roept tegen een draaiër:

"Dat veel te snel!", waarop het meisje

zeft: "Da was ik wel nie eh vent!".

Ze gaan naar de rij.

De ltn vormen een troep (geen rij), al babbelend.

Een jongen en meisje komen al ruziënd

v/h voetbalplein. Ze roepen en

schreeuwen nr elkaar ("ej... gj...",

"sukkel", ...). Andere ltn proberen hen

te kalmeren ("Het is maar een spel,").

De 2 blijven roepen. Verschillende ltn komen

erbij. De lkr komt. De ruzie gaat

door op een stiller niveau.

9.2 Interviews

Meester Frank, 4^e g^o A



Studiegebied onderwijs campus Tielt
Beernegestraat 10 - B-8700 Tielt
Tel. 051 40 02 40 - fax 051 40 89 13
e-mail info.tielt@vives.be - web www.vives.be

Interview

1. Wat is 'verbondenheid' voor u?

(positief)
Acties ondernemen met het team om
probleemsituaties te vermijden (= voor-
komen). (verbondenheid met zz, anderen, omgeving, ...)



2. Wat verstaat u onder 'verbondenheid met de ander'?

Ook zichzelf kunnen
respectvol omgaan met anderen → taalgebruik
(P.S. Ook met materialen).
Kunnen samen - werken
- spelen

3. Hoe werkt u op schoolverband aan 'verbondenheid met de ander'?

→ Nieuw leerj. - nascholing
- vergadering - gesprekken

4. Hoe werkt u op klasniveau aan 'verbondenheid met de ander'?

→ Het met elkaar laten uitpraten. De afspraken herhalen
→ Klassgesprek
Preventief: partnerswerk; Mekaar helpen; Muzische →
samenwerken; Pest-lied;

5. Waardoor ontstaan er conflicten op de speelplaats?

* chaisjes → "klikjes" + Mitsluiten
→ Jongens → machtsverken (karakters die lopen)

6. Wat doet u als er zich conflicten voordoen?

persoon: Eerst kortdurend, na afkoeling → luisteren,
dan weer kortdurend indien nodig

↓
Indien je blijft luisteren, ben je
verloren.

7. Ervaart u zelf moeilijkheden of werkpunten als toezichthouder?

...x... *Verstiltende... meningen... v.d. leerkrachten*.....

...x... *Vulgair taalgebruik*.....

...v... *Weinig respect voor materialen*.....

...z... *Geet zich niet houden aan afspraken (z.b. voetballen als 't niet mag*

8. Hoe zou u kinderen stimuleren om ervoor te zorgen dat de band met de ander gestimuleerd wordt?

...x... *Veel speelgoed op de speelplaats*.....

...x... *Een goed speelplaats-organisatie (z.b. oorschut-systeem)*.....

...x... *Afspraken waar niet van afgeweken wordt*

+ klaslijst!



Studiegebied onderwijs campus Tiel
Beernegestraat 10 - B-8700 Tiel
Tel. 051 40 02 40 - Fax 051 40 89 13
e-mail info.tiel@vives.be - web www.vives.be

Juf Sifree
5^{de}

Interview

1. Wat is 'verbondenheid' voor u?



..... respecteren, graag zien, geven & nemen
..... op iemand kunnen rekenen.
..... je bent wie je bent, zelfde golfengte

2. Wat verstaat u onder 'verbondenheid met de ander'?

"dragen"

..... Samen leuke school! Samen school
..... Teamplayer zijn onder collega's.

3. Hoe werkt u op schoolverband aan 'verbondenheid met de ander'?

..... Over bovenstaande spreken,
..... eisen dat ze op een mooie manier met
..... elkaar omgaan.

4. Hoe werkt u op klasniveau aan 'verbondenheid met de ander'?

..... Naast iedereen zitten, met iedereen samenw,
..... delen, weten van gevoelens, dingen

5. Waardoor ontstaan er conflicten op de speelplaats?

bespreekbaar m.

..... Oneerlijkheid, uitschelden, uitsluiten,
..... niet tegen verlies kunnen, geen scheids-
..... rechter.

6. Wat doet u als er zich conflicten voordoen?

..... hangt af van de situatie ~> als later verwoorden,
..... elkaar luisteren en ze zelf tot op laten komen

7. Ervaart u zelf moeilijkheden of werkpunten als toezichthouder?

- hoe kijkt => conflicten
 - veel velden
 - 1 iemand
- } => afspraak

8. Hoe zou u kinderen stimuleren om ervoor te zorgen dat de band met de ander gestimuleerd wordt?

- uitdagen om te spelen met anderen / andere groepen
- zelf eens meedoen

extra begeleider ?

- regen en wind
- \$ voor vakantie

Meester Guy - 6^e j.



Studiegebied onderwijs campus Tielt
Beernegemstraat 10 - B-8700 Tielt
Tel. 051 40 02 40 - Fax 051 40 89 13
e-mail info.tielt@vives.be - web www.vives.be

Interview

1. Wat is 'verbondenheid' voor u?



- overeen komen (als collega's), zelfde idee
- god & jesus

2. Wat verstaat u onder 'verbondenheid met de ander'?

- goede band met parol. - collega
- conflict t/m man & vrouw collega = moeilijker
- jongens vs meisjes - geven & nemen
- klas = 1 groep, 1 team - humor

3. Hoe werkt u op schoolverband aan 'verbondenheid met de ander'?

- niets op papier
- uw probleem is ons probleem
- 6^e j. 2 klassen samen -> wat a/d hand?
- eerst luisteren (ipr. straffen) in de klas
- > communiceren, meningen vragen

4. Hoe werkt u op klasniveau aan 'verbondenheid met de ander'?

- zie vraag 3
- geen activiteiten rond verbondenheid
- als ik zich voordoet
- 6A + 6B = 1 klas

5. Waardoor ontstaan er conflicten op de speelplaats?

- m: roddelen f: fysiek
- spel -> door geen regels
- geen duidelijke afspraken waar maar bewezen kan worden

6. Wat doet u als er zich conflicten voordoen?

- praten
- ≠ visies

7. Ervaart u zelf moeilijkheden of werkpunten als toezichthouder?

- vervelende speelplaats
- deuren sluiten
- 2. toezicht → maar 6 loka III

8. Hoe zou u kinderen stimuleren om ervoor te zorgen dat de band met de ander gestimuleerd wordt?

- lkn leren fouten toegeven
- ook van thuis uit
- voorbeeld geven
↳ "maken loka ook muziek?"

Interview

1. Wat is 'verbondenheid' voor u?



- samen werken (alle momenten) → met schoolbestuur, lln, lkr, ... ⇒ samen zoeken naar
- ook de gekozen weg volgen, al is het niet jouw keuze

2. Wat verstaat u onder 'verbondenheid met de ander'?

idem vraag 1

3. Hoe werk je op schoolverband aan 'verbondenheid met de ander'?

- anderen zoveel mogelijk betrekken bij keuzes (maar niet onnodig veel) → iemand anders idee? → al met idee starten
- idem met lln (w. bij conflict): zelf oplossing zoeken

4. Hoe werk je op klasniveau aan 'verbondenheid met de ander'?

- uitgeschreven sociogram (andere lln)
- je see vaa op vlak v. spelen (jonge lln)
- klanen w. vaa jaar gemengd tekkinghoudend met de lln. (vleenden, rijenden, ...)

5. Waardoor ontstaan er conflicten op de speelplaats?

- opkomen voor anderen / opkomen voor zichzelf → "die heeft dat gedaan", zonder rekening te houden met oorzak

6. Wat doe je als er zich conflicten voordoen?

- als directe situatie zit: onmid stopzetten!, nadien gesprek met beide partijen
- lln maken zelf maar opt zoeken, maar eindigt vaak "er ha ga je het nu doen" (kort, geen nadruk)

→ probleem-oplosser

7. Ervaart u zelf moeilijkheden of werkpunten als toezichthouder?

- lastig als je met "kinningsraakt" bij kind
- idee naar ouders vertalen ontrent probleem

8. Hoe zou u kinderen stimuleren om ervoor te zorgen dat de band met de ander gestimuleerd wordt?

- bij oplossing van conflict afzonderlijk laten vertellen, nadien ook samen vertellen, samen oplossing zoeken
- zelf onmogelijke opt. zeggen, waartuit lkm. zelf antwoord vinden)

TIPS

- de losse boom (leer...) → foto's af dat Beny
- ook ruimte voor groen.

PERS

Sam Claeys
~~Vives~~ Vives

9.3 Vragenlijst leerlingen tijdens de praktijkanalyse

4 - 5 - 6

j - m



Studiegebied onderwijs campus Tielt
Beernegestraat 10 - B-8700 Tielt
Tel. 051 40 02 40 - Fax 051 40 89 13
e-mail info.tielt@vives.be - web www.vives.be

Vragenlijst leerlingen

Beste leerlingen

Wij – Lena, Evelien en Paulien – studeren in juni af als leerkrachten lager onderwijs. Voordat we afstuderen maken wij een bachelorproef. Zoals jullie soms een spreekbeurt geven in de klas, doen wij dit ook. Geen goede spreekbeurt zonder goede informatie op te zoeken of te verzamelen. Daarbij hebben wij jullie nodig!

Wij willen graag weten hoe jullie zich voelen op de speelplaats en omgaan met elkaar. We zouden het leuk vinden dat jullie dit eerlijk invullen, zonder rekening te houden met je vrienden, vriendinnen, vijanden, enzoverder. Al jullie antwoorden zullen alleen wij lezen! Probeer ook steeds wat meer uitleg te geven bij je antwoord.



Dankjewel!

Lena, Evelien en Paulien

1. Ik speel het liefst...
- a. alleen
 - b. met vrienden uit dezelfde klas
 - c. met vrienden uit een andere klas
 - d. andere

ik speel meestal met de twee vijfdes

2. Tijdens de speeltijd speel ik het liefst...
- a. voetbal
 - b. met het speelgoed van de school
 - c. een eigen spel (bijvoorbeeld tikkertje, met kaarten, ...)
 - d. niet (bijvoorbeeld kijken naar andere leerlingen zonder zelf te spelen)
 - e. andere (bijvoorbeeld babbelen)

Als we voetbal hebben speel ik voetbal
en als we een eigen spel hebben speel ik
een eigen spel

3. Als we een spel spelen, stellen we regels op.
- a. Nooit
 - b. Soms
 - c. Meestal
 - d. Altijd
 - e. Andere

Praktijkanalyse VBS Machelen



.....
.....
.....
4. Schrijf enkele van die afgesproken regels op.

Als wet... tikkerige spelen niet in de WC.
Niet alleen op de zelfde persoon gaan.

5. Als iemand zich niet aan de regels houdt, dan...

- a. zwijg ik
- b. geef ik een opmerking
- c. word ik boos
- d. ga ik naar de leerkracht
- e. schakel ik andere vrienden in
- f. speel ik niet meer mee
- g. andere

6. Ik durf andere aan te spreken als het niet loopt zoals afgesproken.

- a. Nooit
- b. Soms
- c. Meestal
- d. Altijd
- e. Alleen als het een klasgenoot is
- f. Alleen als het een vriend(in) is
- g. Alleen als het iemand is die jonger is
- h. Andere

7. Ik kijk uit naar de speeltijd.

- a. Nooit
- b. Soms
- c. Meestal
- d. Altijd

Meestal alleen als het voetbal is



8. Als de juf of meester me niet zien, durf ik iets doen dat niet mag.

- a. Nooit
- b. Soms
- c. Meestal
- d. Altijd

heel soms

9. Als ik een ruzie zie, dan...

Ga ik naar de leerkracht of probeer ik het op te lossen

10. Ik weet welke afspraken er gelden op de speelplaats, Schrijf er drie op.

Niet voetballen als het jouw leert niet is
geen papiertje op de grond

9.4 Vragenlijst leerlingen voor de eindconclusie



Vragenlijst leerlingen

Beste leerlingen

Wij – Lena, Evelien en Paulien – studeren in juni af als leerkrachten lager onderwijs. Voordat we afstuderen maken wij een bachelorproef. Zoals jullie soms een spreekbeurt geven in de klas, doen wij dit ook. Geen goede spreekbeurt zonder goede informatie op te zoeken of te verzamelen. Daarbij hebben wij jullie nodig!

Wij willen graag weten hoe jullie zich voelen op de speelplaats en omgaan met elkaar. We zouden het leuk vinden dat jullie dit eerlijk invullen, zonder rekening te houden met je vrienden, vriendinnen, vijanden, enzoverder. Al jullie antwoorden zullen alleen wij lezen! Probeer ook steeds wat meer uitleg te geven bij je antwoord.



Dankjewel!

Lena, Evelien en Paulien

1. Als we een spel spelen, stellen we regels op.
 - a. nooit
 - b. soms
 - c. meestal
 - d. altijd
 - e. andere

soms ook niet want soms kennen
me het al

2. Als iemand zich niet aan de regels houdt, dan...
 - a. zwijg ik
 - b. geef ik een opmerking
 - c. word ik boos
 - d. ga ik naar de leerkracht
 - e. schakel ik andere vrienden in
 - f. speel ik niet meer mee
 - g. gebruik ik de geef-elkaar-de-hand-methode
 - h. andere

als het erg is dan ga ik naar
de leerkracht

Eindconclusie VBS Machelen

3. Ik durf andere aan te spreken als het niet loopt zoals afgesproken.

- a. nooit
- b. soms
- c. meestal
- d. altijd
- e. alleen als het een klasgenoot is
- f. alleen als het een vriend(in) is
- g. alleen als het iemand is die jonger is

h. andere
alleen als het iemand die ik niet
goed ken is want anders zijn mijn
vriendin en broer op mij

4. Als ik een ruzie zie, dan...

maei ik me er niet mee anders
kom ik in de problemen

5. Ik weet welke afspraken er gelden op de speelplaats. Schrijf er drie op.

iedereen op zijn eigen terrein
we ruimen het speelgoed op
gedraag je seriyk

6. Ik gebruik de geef-elkaar-de-hand-methode als er een ruzie is geweest.

- a. nooit
- b. soms
- c. meestal
- d. altijd

anders heb ik geen speeltijd meer

7. Leg uit waarom je de methode wel of niet gebruikt. Indien wel, wanneer gebruik je die?

Het help om ruzie op te lossen
Als het echt erg is

8. Ik vind de time-outhoek... Leg uit!

- a. zinloos
- b. nuttig
- c. andere

Het gaat zeer goed helpen tegen ruzie

9. Ik gebruik de time-outhoek waarvoor hij dient.

- a. soms
- b. nooit
- c. altijd
- d. niet van toepassing

De speelplaats is groot genoeg voor een leuk plekje

10. Na het project... Leg uit!

- a. reageer ik bij een ruzie nog steeds op dezelfde manier als voor het project.
- b. reageer ik rustiger bij een ruzie.
- c. vergeef ik sneller.
- d. gebruik ik de geef-elkaar-de-hand-methode.
- e. heb ik minder ruzie dan ervoor.
- f. andere

als ik het al één keer gedaan heb dan dan denk ik de volgende keer beter verloop



Studiegebied onderwijs campus Tielt
 Beerningestraat 10 - B-8700 Tielt
 Tel.: 051 40 02 40 - fax: 051 40 89 13
 e-mail: info.tielt@vives.be - web: www.vives.be

Schoollogboek – Observatie speelplaats

Beste leerkrachten

Aangezien wij - Lena, Evelien en Paulien - niet altijd aanwezig zijn op school, hebben wij geen zicht op het aantal conflicten per dag, van welke aard die zijn, in welke situatie die voorkomen, enzoverder. Daarom vragen wij om hier kort te noteren indien u conflict waarnam op de speelplaats. Daarbij hebben wij enkele richtvraagjes opgesteld:

- Tussen wie speelt het conflict zich af? (jongens, meisjes, klassikaal, groepjes, individuen, ...)
- Waar speelt het conflict zich af? (golfterrein, onder het afdak, dode hoek, voetbalplein, ...)
- In welke situatie speelt het conflict zich af? (spel, gecreëerd in de klas, tijdens een babbel, ...)
- Waarom is er een conflict? (meningsverschil, overtreding spelregel, ...)
- Is er fysiek of verbaal geweld?
- Hoe werd er met het conflict omgegaan? (tussenkomst leerkracht, leerlingen onderling, ...)
- Is het conflict opgelost?

Hartelijk bedankt voor de medewerking!

Lena, Evelien en Paulien

Datum	Tijdsaanduiding	Conflictbeschrijving
20/02	7-10.40 u	Jongens komt melden dat hij "geklopt" werd door een klasgenoot. Reden: 't was maar om te lachen". (Ik veronderstel → marché vertoon).
	zaterdag	- Tim trekt schoenen van anderen uit. Laat zeel daarvan opmerken door vulgair taalgebruik - Ruzie → er in deel mag staan (Verhaal). - Ook etich gebruikt vulgair woorden.

20/2	15.00 u - 15.15 u	Tijdens voetbal: Jemand schopte de bal weg terwijl hij voor de ander partij was → ongeroepen geuit, gecep...
21/02	Ochtend	Jongens van het 2de handen zich niet aan de opnamen i.v.m. voetbal (zelf voetballen als het met hun leunt is, spel van vijfdes verstoort).
22/02	Maandag Ochtend	40ers → Spelen "pakkertje" → "Vrij agressief" (meisjes → jongens). Jongen 6de leerjaar: harde chuw bijden voetbalspel → Geroemde klerok ↳ een momentje lemp de kant gezet. (kan heel moeilijk verliezen).
22/02	10.20 u	Geen conflicten! 4e x 5e speelden met springtoew 6e voetbal.
23/02	Ochtend	geen conflicten.
23/02	speeltijd 10.20 - 10.35	—
	speeltijd 15.00 - 15.15	—

9.6 Affiche geef-elkaar-de-hand-methode



9.7 Brief aan de ouders



Machelen, 28 april 2017

Bachelorproef verbondenheid

Beste ouder(s)

Wij, Lena, Evelien en Paulien, zijn laatstejaarsstudenten aan de katholieke hogeschool Vives in Tielt. In juni studeren wij af als leerkrachten in het lager onderwijs. Voordat we de eindmeet bereiken, moeten we nog één groot project afwerken: onze bachelorproef. Deze mochten we uitvoeren in de bovenbouw van de school van jullie kind(eren).

Het schoolteam ervaarde dat de leerlingen moeite hebben om ruzies zelfstandig op te lossen. Het thema van onze bachelorproef, namelijk verbondenheid, sluit hierbij aan. Na opzoekwerk en onderzoek, hebben wij vorige week een aantal activiteiten gedaan met de kinderen. Hierbij kwamen regels en afspraken, gevoelens van zichzelf en van de ander, maar ook het oplossen van een ruzie aan bod. We ontwikkelden zelf een methode die de kinderen helpt om zelfstandig ruzies op te lossen. Op termijn is het de bedoeling dat de kinderen hiervoor een eigen plaatsje krijgen op de speelplaats. Natuurlijk zullen ook de leerkrachten nog steeds hieraan blijven werken en bijspringen waar nodig.

Over enkele weken komen we terug. We zijn benieuwd in welke mate onze komst en activiteiten effect hebben gehad. Ook in die week zullen we samen met de kinderen nog enkele activiteiten uitvoeren.

Wij vonden het alvast een erg leerrijke periode. Wij hopen de kinderen ook.

Met vriendelijke groeten
Lena, Evelien en Paulien

9.8 Uitnodiging directies en zorgcoördinatoren



Machelen, 28 april 2017

Uitnodiging bachelorproefpresentatie

Beste directie
Beste zorgcoördinator

Wij, Lena, Evelien en Paulien, zijn laatstejaarsstudenten aan de katholieke hogeschool Vives in Tielt. In juni hopen wij af te studeren als leerkrachten in het lager onderwijs. Voordat we de eindmeet bereiken, moeten we nog één groot project afwerken: onze bachelorproef. Deze mochten we uitvoeren in de bovenbouw van VBS Leiebloem in Machelen (Zulte).

Het schoolteam ervaarde dat er regelmatig conflicten waren op de speelplaats. De leerlingen hadden dan ook moeite om op een positieve manier hiermee om te gaan en het conflict (zelfstandig) op te lossen. Nadat we ons verdiepten in verschillende theorieën van verbondenheid en dit in verband brachten met het probleem, konden we aan de slag. De oplossing was volgens ons te vinden bij de theorie omtrent herstelgericht werken. Ook de gevraagde time-outhoek konden we daarin betrekken.

De afgelopen week werkten we intensief met de kinderen aan de hand van verschillende activiteiten om het herstelgesprek te introduceren. Ook de manier om een herstelgesprek te voeren, goten we in een zelfgemaakte kindvriendelijke methode, namelijk de 'geef-elkaar-de-hand-methode'. Deze maand zullen nog verschillende activiteiten volgen zodat de kinderen het herstelgesprek helemaal onder de knie krijgen.

We hopen na deze intense weken een mooi resultaat te bereiken met de kinderen. Dit resultaat willen wij dan ook heel graag aan u en uw zorgcoördinator voorstellen. De uitwerking is echter niet alleen op deze school toepasbaar, maar op elke (basis)school. U en uw zorgcoördinator zijn daarom van harte uitgenodigd op onze presentatie op **woensdag 7 juni 2017**. Dit gaat door om **19u 30** in de bovenbouw van de school (Schoolstraat 18, Machelen).

Wij hopen u te mogen verwelkomen. Indien u interesse heeft, ontvangen wij graag een bevestiging van uw komst en het aantal aanwezige personen via paulien.herman@student.vives.be tegen ten laatste **20 mei 2017**.

Met vriendelijke groeten
Lena, Evelien en Paulien

9.9 Uitnodiging schoolteam



Machelen, 28 april 2017

Uitnodiging bachelorproefpresentatie

Beste leden van het schoolteam

Wij, Lena, Evelien en Paulien, zijn laatstejaarsstudenten aan de katholieke hogeschool Vives in Tielt. In juni hopen wij af te studeren als leerkrachten in het lager onderwijs. Voordat we de eindmeet bereiken, moeten we nog één groot project afwerken: onze bachelorproef. Deze mochten we uitvoeren in de bovenbouw van VBS Leiebloem in Machelen (Zulte).

Het schoolteam ervaarde dat er regelmatig conflicten waren op de speelplaats. De leerlingen hadden dan ook moeite om op een positieve manier hiermee om te gaan en het conflict (zelfstandig) op te lossen. Nadat we ons verdiepten in verschillende theorieën van verbondenheid en dit in verband brachten met het probleem, konden we aan de slag. De oplossing was volgens ons te vinden bij de theorie omtrent herstelgericht werken. Ook de gevraagde time-outhoek konden we daarin betrekken.

De afgelopen week werkten we intensief met de kinderen aan de hand van verschillende activiteiten om het herstelgesprek te introduceren. Ook de manier om een herstelgesprek te voeren, goten we in een zelfgemaakte kindvriendelijke methode, namelijk de 'geef-elkaar-de-hand-methode'. Deze maand zullen nog verschillende activiteiten volgen zodat de kinderen het herstelgesprek helemaal onder de knie krijgen.

We hopen na deze intense weken een mooi resultaat te bereiken met de kinderen. Dit resultaat willen wij dan ook heel graag aan het volledige schoolteam presenteren. U bent daarom van harte uitgenodigd op onze presentatie op **woensdag 7 juni 2017**. Dit gaat door om **19u 30** in de bovenbouw van de school (Schoolstraat 18, Machelen).

Wij hopen u te mogen verwelkomen. Indien u interesse heeft, ontvangen wij graag een bevestiging van uw komst via paulien.herman@student.vives.be tegen ten laatste **20 mei 2017**. Mogen wij vragen dat iedereen afzonderlijk een mail stuurt, zodat wij het overzicht kunnen bewaren.

Met vriendelijke groeten
Lena, Evelien en Paulien

