

Gezondheidszorg en Chemie

Ergotherapie



Guatemala in beweging

Sherborne Development Movement met de oudste kleuters

**CAMPUS**

Geel



Annelore Peeters

## **Woord vooraf**

Via dit voorwoord wil ik graag al onze nieuwe Guatemalteekse, Nederlandse en Belgische vrienden en collega's bedanken voor hun dagelijkse glimlach, hun levensvreugde en hun interesse in ons werk.

Met een speciale vermelding voor Eline van der Geest voor het tekenen van de leuke afbeeldingen, die u vindt in bijlage, en Hanne Cloots voor het trekken van de foto's en het dagelijkse gezelschap.

"¡Muchas gracias!" aan alle kinderen en leerkrachten uit de Preparatoriaklas van Edelac voor hun dagelijkse enthousiasme en hun meewerking tijdens de sessies Sherborne.

Ik bedank graag Judith Bank voor haar begeleiding en opvolging ter plaatse en Jo Daems voor haar betrokkenheid en snelle verbeterservice.

Dit eindwerk is het eindproduct van een buitenlandse eindwerkstage in Guatemala. Ik ben erg blij dat ik de kans heb gekregen om naar het buitenland te gaan. Om af te sluiten dank in graag vrienden en familie die me hebben gevolgd voor, na en tijdens mijn avonturen in het buitenland.

## Inhoudstafel

Guatemala in beweging, Sherborne Development Movement met de oudste kleuters.....	7
Guatemala in movement, Sherborne Development Movement with older toddlers.....	12
Inleiding.....	17
1 Bronnenonderzoek .....	18
2 De sociale ontwikkeling van kleuters .....	20
2.1 Ontwikkeling van zelfvertrouwen bij jonge kinderen .....	20
2.2 Ontwikkeling van het samen leven en leren met anderen.....	21
2.3 Belang van relaties met volwassenen.....	21
2.4 Belang van contact met leeftijdsgenoten.....	21
2.4.1 Zich bewust worden van andere gezichtspunten .....	22
2.4.2 Verstaan van vriendschappen.....	23
2.4.3 Samen spelen .....	24
2.5 Vier sociale modellen binnen de sociale ontwikkeling .....	25
3 Agressie bij kleuters .....	26
3.1 Wat verstaan we onder agressie?.....	26
3.2 Ontwikkeling van agressief gedrag .....	26
3.3 Agressie binnen het gezin .....	27
3.4 Agressie op school .....	28
4 Sherborne bewegingspedagogiek .....	29
4.1 Veronica Sherborne.....	29
4.2 Theoretische achtergrond van Sherborne Development Movement .....	29
4.3 Doelstelling en binnen SDM.....	30
4.3.1 Lichaamsbewustzijn .....	30
4.3.2 Ruimtebewustzijn .....	30
4.3.3 Bewustwording van de ander .....	31
4.4 Bewegingskwaliteiten (Sherborne, 2001) .....	31
4.5 SDM niet 'wat', maar 'hoe' .....	32
4.6 Begeleidingsstijl binnen SDM .....	33
4.7 Waarom Sherborne toepassen? .....	34
5 Vergelijkbare andere ervaringen van Sherborne bewegingspedagogiek .....	35
5.1 Ervaring van Sherborne bij de oudste kleuters.....	35

5.2	Ervaring van Sherborne met de jongste kleuters.....	36
5.3	Ervaring van Sherborne met kleuters met gedrags- en aandachtsproblemen .....	36
5.4	Ervaring van Sherborne bij jonge kinderen met gedrags- en aandachtsproblemen	38
5.5	Ervaringen van Sherborne met kleuters en kinderen uit een Centrum voor Integrale Gezinszorg .....	39
5.6	Ervaring van Sherborne bij peuters .....	41
6	De Guatemalteekse cultuur onder de loep .....	42
6.1	Auteur Geert Hofstede .....	42
6.2	Beschrijving van de verschillende dimensies als graadmeter voor cultuurverschillen	42
6.2.1	Machtafstand (Power Distance Index) .....	42
6.2.2	Individualisme (Individualism) .....	43
6.2.3	Masculiniteit (Masculinity) .....	43
6.2.4	Onzekerheidsvermijding (Uncertainty Avoidance Index) .....	43
6.3	Algemeen bespreking van de dimensies van Guatemala en België .....	44
6.4	Bespreking van de verschillende dimensies van Guatemala .....	45
6.4.1	Guatemala en machtafstand .....	45
6.4.2	Guatemala en collectivisme .....	46
6.4.3	Guatemala en onzekerheidsvermijding .....	48
6.4.4	Guatemala en masculiniteit .....	49
6.4.5	Extra opmerking: Inter-persoonlijke ruimtes .....	51
7	Besluit van het theoretische gedeelte .....	52
8	Guatemala, Quetzaltenango, Las Rosas.....	55
8.1	Het land Guatemala .....	55
8.1.1	De bekendste steden .....	55
8.1.2	Bevolking.....	56
8.1.3	Waarzegkalender .....	56
8.1.4	Kledij .....	57
8.1.5	Landbouw .....	57
8.1.6	Rollenpatroon .....	57
8.1.7	Armoede.....	58
8.1.8	Veiligheid.....	59
8.2	De stad Quetzaltenango.....	60
8.3	De woonwijk: Las Rosas .....	61
9	Straatschool Edelac en klas Preparatoria .....	62

9.1	Onze stage .....	62
9.2	Edelac: visie en missie.....	62
9.3	Preparatoria .....	63
9.3.1	Algemeen .....	63
9.3.2	Doorloop van een dag in Preparatoria .....	63
10	Sherborne als eindwerk .....	65
10.1	De basiscursus .....	65
10.2	Praktijkopdracht .....	65
10.3	Waarom Sherborne in het buitenland toepassen?.....	66
10.4	Extra ervaring in België binnen de derde kleuterklas .....	67
10.5	Formuleren van de onderzoeksvraag .....	68
10.6	Methodische verantwoording .....	69
10.6.1	Hoe meten? .....	69
10.6.2	Wat meten? .....	69
10.6.3	Video-opnames .....	69
10.6.4	Systematische analyse van de videobeelden .....	70
10.6.5	Betrouwbaarheid van het onderzoek .....	71
10.6.6	Cyclisch proces binnen participierend observeren (Boeije, 't Hart, Hox, 2009).....	71
10.6.7	Generaliseren van dit onderzoek (Boeije, 't Hart, Hox, 2009) .....	72
11	Sherborne in Preparatoria .....	73
11.1	Tijdstip .....	73
11.2	Ruimte .....	73
11.3	Aantal deelnemers .....	74
11.4	Vast begin en einde van de sessie .....	74
11.5	Inhoud van de sessies .....	74
11.6	Taalverschil.....	74
11.7	Duur van een sessie .....	75
11.8	Kledij .....	76
12	Werken met verschillende groepsgroottes en het betrekken van de leerkracht .....	78
12.1	Werken met groepjes van 4 à 6 kinderen .....	78
12.1.1	Evaluatie .....	78
12.1.2	Eerste bezoek seño Silvia.....	79
12.2	Werken met de helft van de klasgroep.....	79
12.2.1	Evaluatie .....	79

12.2.2	Tweede bezoek seño Silvia.....	82
12.3	De Totale groep kinderen.....	82
12.3.1	Evaluatie .....	82
12.3.2	Samen met de leerkracht een sessie voorbereiden en uitvoeren .....	83
13	Evaluatie van de verschillende doelstellingen en verschillen tussen ervaringen in België en Guatemala.....	84
13.1	Vergelijking met andere ervaringen.....	84
13.2	Bewustwording van het eigen lichaam .....	85
13.3	Bewustwording van de ruimte .....	86
13.4	Bewustwording van de ander.....	87
13.4.1	Met elkaar relaties .....	87
13.4.2	Tegen elkaar relaties .....	88
13.4.3	Samen relaties .....	89
13.5	Opmerkingen in verband met de Sherborne-sessies in Guatemala.....	89
13.5.1	Opmerking 1: afleiding tijdens lege momenten .....	89
13.5.2	Opmerking 2: jongens-meisjes .....	91
13.5.3	Opmerking 3: een jongen met ontwikkelingsachterstand .....	91
13.5.4	Opmerking 4: Positief bevestigen.....	92
13.5.5	Opmerking 5: participatie .....	93
13.5.6	Opmerking 6: respect.....	93
14	Sherborne binnen de Preparatoriaklas als duurzaam project .....	94
14.1	Betrekken van de leerkracht.....	94
14.2	Informatiebundel om Sherborne verder te zetten na mijn vertrek .....	95
14.3	Afsluitend gesprek met de leerkracht .....	95
14.4	Sherborne in de toekomst.....	96
14.5	Opmerking: Sherborne met oudere leeftijden .....	97
15	Besluit van het praktische gedeelte .....	98
16	Conclusie en discussie .....	101
	Literatuurlijst.....	102

Bijlage: Sherborne: informatie over de verschillende oefeningen

## Guatemala in beweging, Sherborne Development Movement met de oudste kleuters



*Rollen, kruipen, lopen, hinkelen,... Er bestaan wel tientallen manieren om je voort te bewegen. We kunnen met ons lichaam veel meer dan we zelf denken! Oefeningen alleen, per twee en soms zelfs met de hele groep! Elkaar eens lekker verwennen, samenwerken met je vriendjes, over en onder elkaar heen klauteren, ... Het kan allemaal tijdens de bewegingssessies van V. Sherborne!*

Misschien klinkt het bovenstaande stukje tekst u wel aanlokkelijk. Het maakte in ieder geval veel kinderen warm om eens te proeven van wat Sherborne kan betekenen. Tijdens de sessies die ik in 2009 gaf aan verschillende kinderen ontdekte ik dat vele Belgische kinderen echt kunnen genieten van een sessie Sherborne. Hoe zouden kinderen aan de andere kant van de wereld reageren op Sherborne?

Van januari 2010 tot maart 2010 liep ik stage in Guatemala. Ik werkte in het Preparatoriaklasje van een straatschooltje (vergelijkbaar met derde kleuterklas) en in een naschoolse kinderopvang van Caras Alegres. Op dinsdag en donderdag gaf ik sessies Sherborne Development Movement aan de 6 à 7 jarige kinderen van Preparatoria. Hiermee wou ik de bewustwording van zichzelf, het respect voor elkaar en de zin in bewegen stimuleren. Centraal in de sessies stond het in interactie gaan met andere deelnemers van de groep.

Mijn onderzoeksvraag luidt dan ook als volgt:

*“Is het mogelijk om met behulp van sessies Sherborne Development Movement het contact met de medeleerlingen te verbeteren bij de Guatemalteekse kleuters van de Preparatoriaklas?”*

Voordat ik deze vraag kon beantwoorden moest ik te weten komen of SDM paste binnen de Guatemalteekse cultuur? Moeten de sessies aangepast worden aan de nieuwe doelgroep? Op praktisch vlak? Op inhoudelijk vlak?

### Zoveel vragen

Om een antwoord te zoeken op de verschillende vragen, zocht ik informatie op over de verschillende puzzelstukjes uit mijn vraag. Ik zocht informatie over de volgende bedenkingen: Hoe ontwikkelen de sociale vaardigheden van een kind? Wat is er nodig om in

contact te durven treden met anderen? Kunnen kinderen van 6 jaar al echte vrienden kiezen? Kunnen ze al rekening houden met elkaar? En wat gebeurt er als er in Guatemala veel "stoute" kinderen zijn? Kan ik dan nog wel Sherborne geven? Hoe kan ik Sherborne best begeleiden? Zijn er veel verschillen tussen Belgische en Guatemalteekse kinderen? Gaan de kinderen op dezelfde manier om met hun leerkracht en hun klasgenoten?

### De sociale ontwikkeling van kleuters

Het boek "Young children's personal, social and emotional development" van Dowling (2000) gaf me informatie over de sociale ontwikkeling van het kind. Deze informatie vergeleek ik met de informatie die ik kon vinden in het boek "Sociale ontwikkeling van het jonge kind" (De Vries, 1999) en "Ontwikkelingspsychologie" (Feldman, 2005)

Zelfvertrouwen vindt Dowling een belangrijke voorwaarde om te durven experimenteren en dingen zelfstandig te durven uitproberen. Het sociale netwerk van een kind breidt zich steeds uit: eerst kent het kind enkel zijn ouders, het leert andere familieleden kennen en later, vaak in een crèche of bij een onthaalmoeder, leert het kind contact leggen met andere kinderen. Dit in contact komen met andere kinderen is erg belangrijk voor het ontwikkelen van sociale vaardigheden.

Voor de leeftijd van 1 jaar kan men nog niet van vriendschap spreken. Op de leeftijd van 3 jaar is vriendschap van voorbijgaande aard maar toch al van groot belang. Op de leeftijd van vier jaar zijn vrienden meer stabiel geworden. Kinderen zoeken elkaar op deze leeftijd al bewust op in een speelzaal. Vanaf een leeftijd van 7 à 8 jaar kunnen langdurige vriendschappen ontstaan.

### Sherborne ?

Binnen Sherborne Development Movement gelooft men dat beweging er kan voor zorgen dat je je meer bewust wordt van je lichaam en de verschillende mogelijkheden van je lichaam. Het lichaam wordt gebruikt als een creatief en expressief instrument. Men stimuleert zowel het vertrouwen in zichzelf als het vertrouwen in de ander. De sessies zijn steeds gebaseerd op de verschillende doelstellingen zich bewust worden van het eigen lichaam, de bewustwording van de ander en de bewustwording van de ruimte. (Sherborne vereniging België, 2004)

### "Stoute" kinderen

Ik ging op zoek naar literatuur over het thema 'agressie'. Ik ontdekte dat verschillende auteurs hierover uiteenlopende definities gebruiken. Qua concrete leeftijden, kan een kind agressief gedrag vertonen vanaf de leeftijd van 2 à 3 jaar. Agressie zou vaak te maken hebben met het hebben van controle over een bepaalde ruimte of een bepaald stuk speelgoed. Dit gedrag zou nauw verband houden met een dominantie-hiërarchie die tussen een groep kinderen heerst. (De Vries, 1999 & Feldman, 2005) Kinderen vanaf 5 jaar slagen er door een betere emotionele zelfregulatie steeds beter in om hun agressie onder controle te houden. (Eisenbher & Zhou, 2000)

Ik heb verschillende vergelijkbare ervaringen van andere begeleiders van Sherborne gevonden. Sherborne wordt zowel toegepast bij kleuters in het gewoon onderwijs als in



buitengewoon onderwijs. Sherborne met kinderen met gedrags- en aandachtsproblemen en met kinderen uit multi-problem-gezinnen vraagt (net als bij andere doelgroepen) om een zoektocht naar de juiste aanpak, maar de bewegingspedagogiek wordt na een eventuele zoekperiode als positief ervaren.

### Guatemala?

In verschillende reisgidsen kon ik informatie vinden over Guatemala: de natuur, de economie, de bezienswaardigheden,... Er werd steeds een kort stukje over de bevolking geschreven, maar echt diepgaand was het nooit. Ik wist nog steeds niet hoe de mensen van Guatemala nu precies zouden.

In het boek "Allemaal Andersdenkenden" (Hofstede, 1994) kon ik lezen hoe enkele basisverschillen in een land grote gevolgen kunnen hebben. Hofstede omschrijft de verschillende dimensies machtafstand, individualisme, masculiniteit en onzekerheidsvermijding. Op deze manier kon ik meer te weten komen over de Guatemalteekse bevolking. Hofstede probeert zo veel mogelijk het verband te leggen met de dagelijkse realiteit zoals gezin en school.

### Onderzoeksmethodiek

Ik heb gekozen om gebruik te maken van een zuivere registratie, door de sessies Sherborne op te nemen op video. Zo kon ik achteraf nagaan hoe de sessies gevorderd waren. Bij het observeren nam ik gestructureerd notitie. (de Bil, 2005) Ik noteerde observaties per kind, per oefening, per groepssamenstelling en over enkele overkoepelende thema's zoals participatie, het contact tussen jongens en meisjes en de reacties van seño Silvia.

Om het gedrag van de kinderen goed te kunnen begrijpen, was het belangrijk om hun manier van leven, de dagelijkse klasroutine, de cultuurverschillen,... te leren kennen. Dit gebeurde door een participierend observerende manier van veldonderzoek. (Goossens, 2008 & Boeije, 't Hart, Hox, 2009) Door twee à drie maanden in de klas Preparatoria mee te helpen, probeerde ik het reilen en zeilen van de klas van binnenuit te leren kennen.

### Resultaten

Uit mijn praktijkstudie blijkt dat kinderen door het ervaren van sessies Sherborne niet enkel op motorisch vlak vorderingen maken, maar vooral op sociaal vlak. Bij de met elkaar relaties, merkte ik zowel op kwalitatief als op kwantitatief vlak verbeteringen. Op kwalitatief vlak merkte ik dat kinderen "zachter" met elkaar omgingen en meer vertrouwen en respect hadden voor elkaar.

De kwantitatieve verbetering uitte zich doordat de kinderen een bepaalde gekende oefening spontaan langer konden volhouden. Volgens mij speelt het feit dat de oefeningen gekend zijn hierbij een belangrijke rol. Hierdoor voelen de oefeningen vertrouwd en veilig aan.

Plagend gedrag (duwen, trekken, hangen,...) hangt niet samen met het aantal sessies Sherborne dat de kinderen reeds hebben gehad, maar met het aantal en de duur van de "lege" momenten. Bij een leeg moment zijn de kinderen niet meer geboeid door de oefening, krijgen de kinderen minder persoonlijke aandacht of is er een gebrek aan

structuur. Bij bewegingsactiviteiten waar de ruimte vrij verkend mocht worden (bijv. op verschillende manieren door de ruimte bewegen) gedroegen de deelnemers zich minder geconcentreerd.

Er zijn een aantal culturele elementen die Sherborne meer geschikt maken voor een Latijns-Amerikaans land en een aantal elementen die de begeleidingsstijl binnen Sherborne moeilijker maken. Zo is Guatemala, net als de andere Latijns-Amerikaanse landen, een hoge contactcultuur. De kinderen zijn het gewoon om dicht bij elkaar te zijn. Elkaar omhelzen past goed bij het idee dat in Guatemala heerst over vriendschap en kameraadschap. In elkaars persoonlijke ruimte komen, leverde in het algemeen geen weerstand op.

Het klassieke beeld van wat men in Guatemala beschouwt als een normale en goede omgang met de leerlingen komt niet overeen met de manier waarop men binnen Sherborne met de kinderen omgaat. Van een leerkracht wordt in Guatemala verwacht dat ze duidelijk de regie op zich neemt. De leerkracht heeft de rol van 'leider' en de leerlingen horen de richtlijnen van de leerkracht te volgen. De leraar staat centraal in het leerproces. Afhankelijkheid en respect worden als vanzelfsprekend gezien. Experimenteergedrag, gelijkheid tussen leerkracht en leerling, uniek durven en mogen zijn, die typisch zijn voor Sherborne, passen niet echt in deze cultuur.

SDM bestaat niet uit een strikt "behandelplan". Men zegt dat Sherborne niet zozeer gaat over 'wat', maar over 'hoe'. Hierdoor biedt de methodiek de nodige souplesse om de bewegingspedagogiek op verschillende locaties succesvol uit te voeren. Je bent als begeleider vrij om bewegingsspelletjes die hebben geleid tot succes te herhalen en oefening die nog te moeilijk bleken aan te bieden op een eenvoudiger niveau. Anderzijds biedt de theorie van Sherborne, bestaande uit basisdoelstellingen, basispijlers en concrete tips voor een goede begeleidingsstijl, de nodige houvast. Naar deze basis kan je als begeleider steeds terugrijpen bij vragen, bedenkingen, probleemsituaties,...

### Besluit

In de onderzoeksvraag vroeg ik me af of het contact tussen Guatemalteekse kleuters verbetert door Sherborne. Uit mijn praktijkstudie blijkt dat het contact binnen vertrouwde oefeningen zowel kwalitatief als kwantitatief verbetert. Voor de kinderen van Preparatoria is het belangrijk om voldoende structuur en duidelijkheid te bieden. Wanneer de kinderen te lang of te veel vrijheid krijgen, gaan de kinderen plagend gedrag vertonen.

Ik kan het iedereen aanraden om Sherborne in het buitenland uit te proberen. Ik denk dat men na het lezen van mijn eindwerk, met een gerust hart Sherborne kan gaan geven bij kleuters in Latijns-Amerikaanse landen. Sherborne in andere werelddelen of bij andere leeftijdscategorieën, zullen mogelijks een hele andere manier van denken vragen, maar met een open en kritische houding vindt een begeleider daar vast een weg in.

Zelf heb ik ervoor gekozen om me erg breed voor te bereiden op het Sherborne geven in het buitenland. Dit gaf me een veiliger gevoel om aan het buitenlandse avontuur te beginnen. Ik vermoed dat het niet voor iedereen nodig zal zijn om zich zo grondig voor te bereiden. Ervaring uit de praktijk kan vaak al heel wat kennis geven. Ik raad wel iedereen aan om

literatuur over Sherborne naar je land van bestemming mee te nemen. Het kan bij vragen inspiratie en een nieuwe invalshoek bieden.

## Guatemala in movement, Sherborne Development Movement with older toddlers



*To roll, to crawl, to walk, to hop, ... There are dozens of ways to move. We can do more with our bodies than we know! Exercises to do alone, in pairs, and sometimes even with the whole group! Spoiling the other one, working together with your friends, clambering over and under each other ... You can discover all those things in the movement sessions of V. Sherborne!*

Perhaps this text sounds appealing to you. It attracted many children to try and taste of what Sherborne can do. During the sessions I gave in 2009 to several children, I discovered that many Belgian children can really enjoy sessions of Sherborne. How would children on the other side of the world react to this?

From January 2010 until March 2010, I have been working in Guatemala. I worked in a street school in Preparatoria (children of 6 years old) and in the after-school childcare of Caras Alegres. On Tuesday and Thursday I gave Sherborne Development Movement sessions at the 6 or 7 year old children of Preparatoria. I wanted to stimulate the self-awareness of self, respect for each other and moving in general. Central to the sessions was to interact with other members of the group.

My research question is as follows:

"Is it possible to use sessions of Sherborne Development Movement to improve the contact with peers in the class of Guatemalan toddlers?"

Before I could answer that question I had to find out if SDM would fitted within the Guatemalan culture. Should the sessions be adapted to the new targetgroup? At a practical level? Substantive ways?

### So many questions

To find an answer to various questions, I looked information on the various pieces of my question. I was looking for information on the following concerns: How to develop a child's social skills? What is needed to be in contact with others? Do children between 6 years have true friends? Can they all take each other into account? And what happens if there are lots of "naughty" children in Guatemala? Can I still give Sherborne? How can I best assist

Sherborne? Are there many differences between Belgian and Guatemalan children? Do the children treat their teacher and their classmates the same way?

#### The social development of toddlers

The book "Young children's personal, social and emotional development" of Dowling (2000) gave me information on the social development of children. I compared this information with the information I could find in the book "Sociale ontwikkeling van het jonge kind" (De Vries, 1999) and "Ontwikkelingspsychologie" (Feldman, 2005)

Dowling thinks that confidence is a prerequisite to dare to experiment and try things independently. The social network becomes bigger and bigger: first the child knows only his parents, later on they get to know other family members and after that, often in a nursery, children learn to interact with other children. This contact with other children is very important for developing social skills.

Before the age of one, a child can not make friends. At the age of three, friendship is transient but already of great importance. At the age of four friends have become more stable. Children already look for the other one while they are playing. From the age of 7 or 8 long friendships are common.

#### Sherborne?

Sherborne Development Movement believes that movement may make you more aware of your body and the various possibilities of your body. They use the body as a creative and expressive instrument. It promotes both self-confidence and trust in the other. The sessions are always based on the different objectives: become aware of your body, awareness of others and awareness of space. (Sherborne Vereniging België, 2004)

#### "Naughty" children

I searched for literature on the theme "aggression". I discovered that different authors use different definitions. In terms of specific ages, a child may exhibit aggressive behavior from the age of 3 years. Aggression was often faced with having control over a certain area or a certain toy. This behavior was closely related to a dominance hierarchy that exists between a group of children. (De Vries, 1999 & Feldman, 2005) Children of 5 years old can keep their aggression under control, because their emotional self-regulation is better. (Eisenbher & Zhou, 2000)

I found several similar experiences of other teachers of Sherborne. Sherborne is applied both to children in mainstream education and in special education. When you are using Sherborne on children with behavioral and attention problems and on children from multi-problem families, you have to search your own way to give meaningful lessons, but at the end it all are positive experiences.

## Guatemala?

In several travel guides I could find information on Guatemala: nature, economy, attractions, ... There was always a short piece written about the population, but it was never enough information. I still did not know how the people of Guatemala would be exactly.

In the book "Allemaal Andersdenkenden" (Hofstede, 1994) I read how some basic differences of a country may have major consequences. Hofstede describes the different dimensions of power distance, individualism, masculinity and uncertainty avoidance. This way I could learn more about the Guatemalan people. Hofstede tries whenever possible to link the theory with the everyday realities such as family and school.

## Research methodology

I chose to use a pure method of registration by filming the sessions with a camera. That way I could see how the subsequent sessions were advancing. When observing, I took structured notes. (The Bil, 2005) I noted observations for each child, for each exercise, for each group composition and on some overarching themes such as participation, the contact between boys and girls and the reactions of seño Silvia.

In order to understand the behavior of the children, it was important to know their way of life, the daily classroom routine, the cultural differences ... This is called a participatory observation method of field research. (Goossens, 2008 & Boeije, 't Hart, Hox, 2009) I helped two to three months in the class Preparatoria. By doing this I started to understand their habitats.

## Results

My practice studies show that children experiencing sessions Sherborne not only make progress in motor level, but also in the social field. Observing the "relationships with each other", I noticed both qualitative and quantitative improvements. In qualitative terms, I noticed that children interacted in a "softer" way and showed more confidence and respect for each other.

I also noticed quantitative improvements. The children worked longer spontaneous on exercises that they already knew. I think that the fact that the exercises are known plays a major role. This way the exercises feel safe.

Teasing behavior (pushing, pulling, hanging ...) is not related to the number of sessions of Sherborne that the children already had, but the number and duration of the "empty" moments. In an "empty" moment, the children are no longer fascinated by the exercise, the children get less personal attention or there is a lack of structure. When I introduced movement activities where the free space could be explored (for example moving in different ways through the free space), the participants were less concentrated.

There are a number of cultural elements that makes Sherborne more suitable for a Latin American country, and some elements within the coaching style of Sherborne that makes it more difficult. Guatemala is like other Latin American countries, a high contact culture. It's common for Guatemalan kids to be close to each other. The idea of embracing classmates

fits well with the Guatemalan idea about friendship and camaraderie. Moving in each other's personal space in general revealed no resistance.

The classic image of what people see in Guatemala as a normal and a good relationship with the students does not match the way people deal with children in sessions of Sherborne. A teacher in Guatemala is expected to clear the direction to take on. The teacher has the role of a "leader" and the students have to follow the guidelines. The teacher is central to the learning process. Reliance and respect are obvious. Experiment behavior, equality between teacher and pupil and the possibility to be unique are all typical of Sherborne. These elements don't really fit in the culture of Guatemala.

SDM is not strictly a treatment program. It is said that Sherborne is not so much about "what" but about "how". This methodology provides the necessary flexibility to perform the developmental movement at different locations successfully. You are free to repeat exercises that led to success and you are free to offer difficult exercises on a simpler level. Second, the theory of Sherborne, consisting of basic objectives, basic pillars and concrete suggestions for a good coaching style, gives the necessary guidance. When you have questions, concerns, problems, ... you can go back to the basic of Sherborne.

### Decision

In the research question, I wondered whether the contact between Guatemalan toddlers improves when you use Sherborne. My case study shows that the contact within familiar exercises both qualitatively and quantitatively improved. For the children of Preparatoria It's important to provide sufficient structure and clarity. When the kids have too long or too much freedom, the children show teasing behavior.

I can recommend everyone to try Sherborne abroad. I think that after reading my thesis, you can start to teach Sherborne to preschool children in Latin American countries. Sherborne in other continents or in other age groups, will entail a very different way of teaching, but with an open and critical attitude you will find the right possibilities.

I have chosen to prepare me very well for the Sherborne giving abroad. This gave me a secure feeling to the foreign adventure. I suspect that not everyone will be required to be as thoroughly prepared. Practical experience can often give a lot of knowledge. I advise everyone to take literature on Sherborne with you at your destination. It may inspire you.

## **Literatuurlijst van het artikel**

### **Boeken**

Boeije, H., 't Hart, H., Hox, J., (2009) *Onderzoeksmethoden*. Den Haag: Boomonderwijs

de Bil, P. (2005) *Observeren, registreren, rapporteren en interpreteren*. Soest: Nelissen

De Vries, A. (1999). *Sociale ontwikkeling van het jonge kind*. Baarn: Bekadidact

Dowling, M. (2000). *Young children's personal, social and emotional development*. Londen: Paul Chapman Educational Publishing

Feldman, R. (2005). *Ontwikkelingspsychologie*. Amsterdam: Pearson Education Benelux

Goossens, F., (2008), *Gedrag onder de loep*. Bussum: Coutinho

Hill, C. (2006). *Communicating through movement: Sherborne Developmental Movement-towards a broadening perspective*. Sunfield: Sunfield Publications.

Hofstede, G. (1994). *Allemaal andersdenkenden: omgaan met cultuurverschillen*. Amsterdam: Contact

Marsden, E., Egerton, J.(2007) *Moving with research: Evidence-Based Practice in Sherborne Developmental Movement*. Sunfield: Sunfield Publications.

Sherborne, V. (2001). *Developmental Movement for children*. Londen: Worth Publishing

Sherborne Vereniging België vzw, Sig vzw, (2009). *Een kijk op de Sherborne bewegingspedagogiek: Het groene boekje*. Destelbergen: Sig vzw

### **Internetbronnen**

Hofstede, G.(2009). *Geert Hofstede™ Cultural Dimensions*  
Gevonden op 15 april 2010 op het internet: <http://www.geert-hofstede.com/>

Hofstede, G.(2009). *Culture*  
Gevonden op 15 april 2010 op het internet: <http://www.geerthofstede.nl/>



## **Inleiding**

Van januari 2010 tot maart 2010 liep ik stage in Guatemala. Ik werkte in het Preparatoriaklasje van een straatschooltje (vergelijkbaar met derde kleuterklas) en in een naschoolse kinderopvang van Caras Alegres. Op dinsdag en donderdag gaf ik sessies Sherborne Development Movement aan de 6 à 7 jarige kinderen van Preparatoria. Hiermee wou ik de bewustwording van zichzelf, het respect voor elkaar en de zin in bewegen stimuleren. Centraal in de sessies stond het in interactie gaan met andere deelnemers van de groep.

Mijn onderzoeksvraag luidt dan ook als volgt:

“ Is het mogelijk om met behulp van sessies Sherborne Development Movement het contact met de medeleerlingen te verbeteren bij de Guatemalteekse kleuters van de Preparatoriaklas?”

Voordat ik deze vraag kon beantwoorden moest ik te weten komen of Sherborne Development Movement paste binnen de Guatemalteekse cultuur? Moeten de sessies aangepast worden aan de nieuwe doelgroep? Op praktisch vlak? Op inhoudelijk vlak?

Om een antwoord te vinden op deze vraag zal ik een literatuuronderzoek doen over de thema's sociale ontwikkeling van kleuters, Sherborne Development Movement en de cultuur van Guatemala. Deze gegevens vul ik gedurende de praktijkstudie aan met gegevens uit mijn veldonderzoek ter plaatse. De verschillende sessies Sherborne zullen worden opgenomen op video. Deze beelden zullen later geanalyseerd worden om een antwoord op de onderzoeksvraag en bijhorende subvragen te kunnen formuleren.

## **1 Bronnenonderzoek**

Om mijn praktijkstudie op een goede manier te kunnen uitvoeren en om een antwoord te kunnen formuleren op mijn onderzoeksvraag, ben ik op zoek gegaan naar informatie over de verschillende deelonderwerpen van het onderzoek.

Ik zocht informatie over de volgende subvragen: Hoe ontwikkelen de sociale vaardigheden van een kind? Wat is er nodig om in contact te durven treden met anderen? Kunnen kinderen van 6 jaar al echte vrienden kiezen? Kunnen ze al rekening houden met elkaar? En wat gebeurt er als er in Guatemala veel "stoute" kinderen zijn? Kan ik dan nog wel Sherborne geven? Hoe kan ik Sherborne best begeleiden? Zijn er veel verschillen tussen Belgische en Guatemalteekse kinderen? Gaan de kinderen op dezelfde manier om met hun leerkracht en hun klasgenoten?

Bij mijn zoektocht naar informatie over de sociale ontwikkeling van jonge kinderen, vond ik vaak boeken die voornamelijk op jonge ouders gericht waren. Er stonden vele tips beschreven om je kind op te voeden. Op internet was een overaanbod aan informatie te vinden over dit thema. De betrouwbaarheid van de informatie was vaak moeilijk in te schatten. De informatie waar ik me op gebaseerd heb voor het hoofdstuk "De sociale ontwikkeling van kleuters" is afkomstig uit de bibliotheek van Universiteit Gent (opleiding Psychologie en Pedagogische Wetenschappen) en KHK Vorselaar (Lerarenopleiding).

Voor de informatie over Sherborne, ben ik op zoek gegaan naar de basisbronnen van Sherborne Development Movement. Vele werken die over Sherborne geschreven zijn, zijn gebaseerd op deze bronnen. Deze basisbronnen zijn betrouwbaar en/of wetenschappelijk. Het gaat om volgende bronnen: Developmental Movement for children (Sherborne, 2001), Een kijk op de Sherborne bewegingspedagogiek: Het groene boekje (Sherborne Vereniging België, 2009), Moving with research: Evidence-Based Practice in Sherborne Developmental Movement (Marsden & Egerton, 2007) en Communicating through movement: Sherborne Developmental Movement-towards a broadening perspective (Hill, 2006). In wetenschappelijke databanken is geen informatie over Sherborne te vinden.

De docudienst over Sherborne is gevestigd bij Sig (Destelbergen). De bibliotheek van Sig verschaft informatie en documentatie over handicaps in de ruime zin van het woord. Bij mijn bezoek aan deze bibliotheek vond ik relevante en minder relevante ervaringen van Sherborne bij verschillende doelgroepen. De meest relevante ervaringen (best practices) vergelijk ik in het hoofdstuk "Vergelijkbare andere ervaringen van Sherborne bewegingspedagogiek".

Ik heb contact opgenomen met Ilse Bontinck, voorzitter Sherborne vereniging België en verantwoordelijke voor de cursussen in het buitenland, met de vraag om meer informatie over Sherborne in het buitenland. Ik had graag specifieke informatie gevonden over Sherborne binnen Latijns-Amerikaanse landen, maar deze heb ik niet gevonden. Ook in wetenschappelijke databanken is geen info te vinden over Sherborne of vergelijkbare projecten in Guatemala.

Omdat Guatemala een totaal nieuw land voor me was, probeerde ik zoveel mogelijk over het land te lezen. Bij de start van mijn literatuuronderzoek las ik informatie over heel

verschillende thema's zoals straatkinderen in Guatemala, algemene info (economie, politiek, cultuur, ...), het onderwijsbeleid van Guatemala,...

Later probeerde ik op zoek te gaan naar meer specifieke informatie die verband kon houden met de Sherborne-sessies. De theorie van Geert Hofstede in zijn boek "Allemaal andersdenkenden" heeft me geholpen om de Guatemalteekse cultuur beter te begrijpen.

Ik las informatie over straatkinderen (verschillende manieren van hulpverlening, verschillende overlevingsstrategieën, hun leefwijze, ... ) Deze info heb ik niet verwerkt in mijn eindwerk omdat de doelgroep waar ik mee gewerkt heb, leeft in armoedige omstandigheden maar niet op straat. Ik heb informatie gezocht over het vormen van menselijke piramides. Dit wordt binnen Sherborne soms gebruikt bij oudere kinderen. Aangezien ik niet met deze doelgroep heb gewerkt, zit deze informatie niet verwerkt in mijn eindwerk.

In volgende hoofdstukken, kan u lezen welke informatie ik gevonden heb over de verschillende thema's van mijn onderzoeksvraag en bijhorende subvragen.

## **2 De sociale ontwikkeling van kleuters**

In dit hoofdstuk wil ik de ontwikkeling van kleuters op vlak van sociale vaardigheden weergeven. Ik heb me hierbij vooral gebaseerd op het boek 'Young children's personal, social and emotional development'. Dit boek is geschreven door Marion Dowling. Vanuit haar jarenlange ervaring met kleuters (leraar, schoolhoofd, inspecteur, adviseur, ...) en haar literatuurstudie benadrukt ze het belang van het op jonge leeftijd verwerven van sociale competenties. De informatie uit dit boek wordt vergeleken en aangevuld met de informatie uit het boek 'Ontwikkelingspsychologie' van Robert S. Feldman.

Wanneer een kind voor zijn zes jaar niet de nodige sociale competenties verwerft, zijn er problemen te verwachten. Deze problemen zullen zich niet enkel voordoen op puur sociaal vlak maar ook op vlak van psychische gezondheid, prestaties op school, de mogelijkheid om stabiele relaties aan te gaan, goed functioneren in de rol van ouder, partner, werknemer, ...

Volgens Dowling (2000) is het belangrijk om sensitief met het kind om te gaan en aandacht te geven aan hoe het kind naar de wereld kijkt. Ze benadrukt hierbij dat dit belangrijk is voor ouders uit alle lagen van de bevolking. Zowel ouders uit kansarme economische omgeving als ouders uit een rijker milieu, waar de ouders het erg belangrijk kunnen vinden dat hun kinderen succesvol zijn.

### **2.1 Ontwikkeling van zelfvertrouwen bij jonge kinderen**

In het algemeen beseffen ouders de noodzaak van een goed zelfvertrouwen. Vele ouders vinden het belangrijk dat hun kinderen sociale vaardigheden beheersen alvorens naar de lagere school te gaan. Kinderen met voldoende zelfvertrouwen zijn tevreden over zichzelf, hebben een beter zicht op hun goede en slechte kanten. Op deze manier hebben ze meer kans om te slagen in het leven.

In het verleden was er veel discussie of dit vertrouwen aangeboren of verworven is. Lilian Katz (1995) stelt dat het niet zozeer van belang is waarmee we worden geboren maar wat telt is wat we mogen doen en waar we voor worden aangemoedigd. Zo wordt het vertrouwen van kinderen bepaald door hun eerste ervaringen van succes of falen, de gedachten die men heeft over zichzelf en de reacties van anderen op hun gedrag. Men kan stellen dat hun succes als leerling afhankelijk is van hun gevoel van veiligheid en de mogelijkheden om te experimenteren en dingen zelfstandig uit te proberen.

Drie voorwaarden voor een goed vertrouwen zijn self-concept (je bewust zijn van jezelf), self-esteem (een kijk hebben op jezelf, negatief of positief) en self-knowledge (zicht hebben op eigen sterktes en zwaktes).

## **2.2 Ontwikkeling van het samen leven en leren met anderen**

Jonge kinderen groeien op in een sociale wereld die aanvankelijk bestaat uit de directe familie. Wanneer ze ouder worden, leren ze een grotere groep van volwassenen en kinderen kennen. Vele kinderen gaan naar een crèche of onthaalmoeder en leren daar andere kinderen en volwassenen kennen.

Aanvankelijk hebben kinderen hun opvoeder nodig als vervangers voor hun ouders. Ze zijn een aanspreekpunt in hun nieuwe omgeving. Als kinderen vertrouwen hebben ontwikkeld, leggen ze gemakkelijk contact met andere kinderen. Door vriendschappen te ontwikkelen oefenen ze complexe sociale vaardigheden. Jonge kinderen ontwikkelen op vlak van persoonlijkheid en intelligentie door samen te zijn met andere mensen. In vriendschappen met ander kinderen delen ze ervaringen en gedachten met anderen en leren ze wat het betekent om deel uit te maken van een groep.

## **2.3 Belang van relaties met volwassenen**

Jonge kinderen zijn erg bezig met zichzelf en hebben nood aan aandacht gericht op hun specifieke behoeften. Vele ontvangen deze aandacht thuis waar ze groot worden gebracht. Ouders en andere betrokkenen zullen luisteren, antwoorden en interesse tonen ten opzichte van het kind. Ook Piaget (1962) benadrukt het belang van de omgeving om een kind de wereld te laten begrijpen. Een van de sterktes van een familieband is dat het gebaseerd is op wederzijdse belangen en gedeelde ervaringen uit het verleden.

Voordat een kind zich kan integreren in een nieuwe groep kinderen, moet het kind contact leggen met andere nieuwe volwassenen. Deze volwassenen moeten een vergelijkbaar kader van veiligheid bieden als de eigen ouders. Als kinderen voor het eerst gescheiden worden van hun ouders, moeten ze zich vertrouwd voelen bij de zorg van de volwassene die de ouder tijdelijk vervangt.

Kleuters tonen al interesse voor wat andere mensen doen. Ze bekijken hoe volwassenen reageren op bepaalde situaties en gebruiken deze om hun eigen gedrag uit te breiden. Hierbij kan gedacht worden aan argumenteren, onderhandelen, manipuleren, akkoord gaan, ...

## **2.4 Belang van contact met leeftijdsgenoten**

Dowling (2000) stelt dat het erg belangrijk is dat kinderen in contact komen met andere kinderen. Ze moeten leren spelen met elkaar en leren samenleven met elkaar. Kinderen zijn aangedaan als anderen weigeren met hen te spelen of geen vriendschap met hen wil sluiten. De afwezigheid van vrienden op school, leidt volgens Dowling tot ongelukkigheid en weigeren om naar school te gaan. Een kleinschalig onderzoek heeft uitgewezen dat wanneer een deel van de kinderen van de kleuterklas de klas verlaten, zowel de groep die vertrekt als de groep die achterblijft negatief gedrag vertoont. Omdat beide groepen dit gedrag vertonen, leidt men af dat de kinderen elkaar missen.

Vygotsky (1962) ondersteunde het sociaal leren. Hij stelde dat mentale activiteit begint met sociale contacten en uitwisselingen tussen mensen. Het jonge kind zal conversaties gebruiken als basis voor zijn eigen denken. Wat het kind eerst samen leert doen, leert het later langzaamaan alleen doen.

Vóór het derde levensjaar kan men niet spreken van vriendschap, kinderen spelen tegelijkertijd op dezelfde plek zonder dat er echt sociale interactie plaatsvindt. (Feldman, 2005)

Vriendschappen op de leeftijd van 3 jaar zijn van voorbijgaande aard, maar toch al van groot belang. Afhankelijk van de ervaringen die kinderen thuis hebben opgedaan, zullen ze geleerd hebben hoe ze moeten omgaan met anderen. Wanneer het contact met andere volwassenen en kinderen beperkt is kunnen ouders er voor kiezen om hun kind naar een kinderopvang te brengen.

MacDonald observeerde een groep kinderen langdurig en concludeerde dat er een samenhang bestaat tussen de manier waarop er thuis met een kind gespeeld wordt en de plaats die het kind op school tussen andere kinderen inneemt. De ouders van stille, geïsoleerde kinderen spelen maar weinig met hun kinderen. De ouders van drukke, bazige en agressieve kinderen spelen meestal stoeierig en ruw. Bij dit spel worden de grenzen vaak niet in de gaten gehouden, waardoor het stoeien vaak eindigt in verdriet. Ouders van populaire kinderen stoeien ook wild en vaak, maar stoppen op tijd zodat de stoeipartij met lachen en giechelen eindigt.

Azmitia (1988) observeerde 5-jarige kinderen die in groepjes van 2 werkten. Ze formuleerde volgend besluit:

‘Door te werken met een partner kan/wil een kind langer aan een taak werken. De aanwezigheid van een ander kind kan er voor zorgen dat een kind minder snel opgeeft bij moeilijke situaties en zorgt soms voor extra plezierbeleving bij de uitvoering van de taak. Het totaal aantal werkstrategieën kan verhoogd worden door met meerdere kinderen te werken. De kinderen delen hun vaardigheden. Wanneer een zwakker kind gecombineerd wordt met een meer ontwikkeld kind, kan het zwakker kind leren door zijn partner te observeren.

In het algemeen maken kinderen erg vlot vrienden, op deze manier wordt de complexiteit van deze actie vaak onderschat.

#### **2.4.1 Zich bewust worden van andere gezichtspunten**

Piaget (1962) testte kinderen in een formele situatie en ontdekte dat de meeste kinderen onder 4 jaar niet in staat waren om andere gezichtspunten dan die van zichzelf te waarderen.

Margaret Donaldson (1978), professor in de ontwikkelingspsychologie van de universiteit van Edinburgh, heeft daarentegen aangetoond dat in dagelijkse situaties, die voor kinderen

betekenisvol zijn, kinderen met een hoger niveau van begrip reageren. Judy Dunn's (1988) is een ontwikkelingspsychologe uit Londen die onderzoek deed naar de sociale, emotionele en communicatieve ontwikkeling van kinderen. Haar werk toont aan dat baby's in hun eerste levensjaar al gevoelig zijn voor situaties die gebeuren met mensen waar ze dichtbij staan.

Peuters van jonger dan twee jaar tonen begrip wanneer hun broers of zussen gepest worden of geërgerd zijn. Ze observeren en zijn in staat om zich aan te passen bij ruzies tussen familieleden. Hun gedrag is vriendelijk en ondersteunend voor familieleden die overstuurd zijn, ze zijn ook in staat om een grap te herkennen en mee de pret te delen.

Op de leeftijd van drie jaar blijkt uit de studie van Judy Dunn (1988), zijn kinderen in het algemeen in staat om te reageren op de gevoelens van babybroers of -zussen. Deze studies tonen aan dat nog voor een kind goed kan praten, ze al interesse tonen vóór anderen en begrijpen hoe anderen zich gedragen. Hoewel ze niet in staat zijn om een ander perspectief te waarderen in een intellectuele taak, werken ze al vanuit een sterke sociale intelligentie.

Bij het zich bewust worden van andere gezichtspunten (theory of mind), spelen de rijping van de hersenen en de ontwikkeling van het taalvermogen een rol. Vooral het vermogen om de betekenis van woorden als denken en weten te begrijpen is van belang voor het inzicht in het mentale leven van anderen. Gelegenheden voor sociale interactie en fantasiespel zijn van cruciaal belang voor het bevorderen van een theory of mind. De theory of mind van peuters en kleuters met oudere broer of zussen is bijvoorbeeld verder ontwikkeld dan die van kinderen zonder oudere broers of zussen (Ruffman et al., 1998, J.K. Watson, 2000)

#### **2.4.2 Verstaan van vriendschappen**

Jonge kinderen zien de klasgenoten waar ze regelmatig mee spelen als hun vrienden. Op vierjarige leeftijd is vriendschap meer stabiel geworden en gebaseerd op gedeelde ervaringen over een langere tijd. Kinderen op deze leeftijd zoeken elkaar op in een speelruimte en brengen veel tijd door met elkaar. Bij driejarigen draait vriendschap om samen dingen doen en samen spelen. Oudere kinderen besteden echter meer aandacht aan abstracte begrippen als vertrouwen, steun en gemeenschappelijke interesses (Park, Lay & Ramsey, 1993) Samen spelen blijft echter een belangrijk aspect van alle vriendschappen. (Feldman, 2005)

Echt langdurige vriendschappen zijn zelden vóór een leeftijd van 7 of 8 jaar. (Dowling, 2000) Anthon De Vries (1999) beschrijft daarentegen een onderzoek van Gronlund (1953) dat heeft uitgewezen dat vier- en vijfjarige kinderen betrouwbaar aangeven welke klasgenoten zij sympathiek vinden. De sympathie die kleuters voor leeftijdsgenoten hebben blijft redelijk lang stand houden. De kinderen noemen niet iedere week andere kinderen.

Er werd ook aangetoond dat kinderen op deze leeftijd beter weten wie ze aardig vinden dan wie ze niet aardig vinden. De positieve acceptatiescores waren stabielere dan de negatieve afwijzingsscores. Hoe ouder het kind wordt, hoe stabielere de negatieve scores worden.

Hoe meer ervaring kinderen hebben in contact leggen en spelen met elkaar hoe beter ze om kunnen met verwerping en aanvaarding. Zo begrijpen ze steeds beter wat het inhoudt om een vriend te zijn. Dowling (2000) stelt dat er steeds een onderscheid moet worden gemaakt tussen kinderen die er op een gegeven moment voor kiezen om hun tijd alleen door te brengen en kinderen die niet in staat zijn om vriendschappelijke relaties aan te gaan.

Kinderen gaan op zoek naar vrienden die lijken op hen. Dus de populariteit van een individueel kind kan worden beïnvloed door of het kind zich in een groep met anderen met dezelfde etnische oorsprong bevindt of met kinderen van een vergelijkbaar niveau.

In het algemeen blijkt dat meisjes makkelijker vrienden maken dan jongens. Jonge meisjes spelen graag met zowel jongens als meisjes. Jonge jongens hebben een voorkeur om alleen met andere jongens te spelen. (Woolfston, 2001) Volgens Edler en Hallinan zijn meisjes kieskeuriger dan jongens bij het sluiten van vriendschap. Ze noemen over het algemeen minder leeftijdgenoten 'hun vriendin'.

Meisjes kunnen in vergelijking met jongens beter samenwerken en delen, ze maken minder ruzie, nemen veel minder vaak hun toevlucht tot geweld en houden zich beter aan de grenzen die hun ouders stellen. (Woolfston, 2001)

### **2.4.3 Samen spelen**

Er zijn verschillende vormen waarin kinderen met elkaar kunnen spelen. Een eerste vorm wordt "parallel spel" genoemd. Hierbij spelen kinderen naast elkaar met hetzelfde materiaal zonder dat er sprake is van wezenlijke interactie. Deze vorm van met elkaar spelen is typerend voor kinderen aan het begin van de peuter- en kleutertijd. Een andere, zeer passieve, spelvorm is "toekijkend spel". Kinderen kijken naar het spel van anderen zonder zelf mee te doen. Ze kunnen zwijgend toekijken of commentaar, advies of aanmoedigingen geven.

Oudere peuters en kleuters houden zich bezig met complexere sociale spelvormen, waarbij meer interactie komt kijken. "Associatief spel" houdt in dat twee of meer kinderen daadwerkelijk de interactie met elkaar aangaan doordat ze speelgoed of materiaal uitwisselen of lenen. Ze doen elk iets verschillends.

Bij "coöperatief spel" spelen kinderen echt met elkaar: ze wisselen elkaar af, doen spelletjes of bedenken wedstrijden. (Feldman, 2005)



## 2.5 Vier sociale modellen binnen de sociale ontwikkeling

In voorgaande tekst werd reeds omschreven hoe de wereld van een peuter steeds uitbreidt. Eerst leert een baby zijn ouders kennen, later ook andere volwassenen en kinderen, tot hij uiteindelijk zelf contact legt met leeftijdsgenoten.

Antropoloog Alain Fiske (1995) heeft deze sociale ontwikkeling opgedeeld in 4 modellen. Volgens hem gaan mensen op vier fundamenteel verschillende manieren met mekaar om. Kinderen zouden een aangeboren vermogen hebben om de vier modellen te doorgronden en hun inzicht te vergroten. Het eerste model is het gezins- of het familieverband, het tweede noemt men het gehoorzaamheidsverband, het derde het verband van vrienden en kennissen en het vierde het collegiale of dienstverleningsverband.

Hieronder zal ik de verschillende modellen kort bespreken.

- Eerste model: gezins- of familieverband

Iedereen die erbij hoort, deelt de basisbehoeften met de anderen. Bij basisbehoeften kan men denken aan geborgenheid, beschutting, bescherming en voeding. Zwakkere, jongere of zieke mensen kunnen minder doen, dit vormt binnen dit model geen probleem.

- Tweede model: gehoorzaamheidsverband

Het tweede verband is een hiërarchisch verband. Een aantal leden van de sociale groep hebben het hierbij voor het zeggen. De topfiguren ontvangen het meest en doen het minste van het vuile werk. Dit zou je als een erg eenzijdige sociale vorm van erbij horen kunnen noemen. Bij nader inzien zal je ontdekken dat het toch tweezijdig is. De hiërarchische relatie houdt namelijk ook in dat de topfiguren ervoor moeten zorgen dat ze aan iedereen bescherming bieden.

- Derde model: verband van vrienden en kennissen

Het centrale punt van dit model is het gelijkheidsstreven ('Equality matching'). Vele kinderen willen dezelfde kledij, hetzelfde speelgoed, ... om erbij te horen. Kinderen kiezen er vaak voor om te spelen met kinderen van het zelfde niveau.

- Vierde model: het collegiale of dienstverleningsmodel

Met deze vierde band wordt de band omschreven die je hebt met collega's of met je personeel (schoonmaakster, babysit, ...). Binnen dit model spelen beleefdheid, zakelijkheid, tijdelijkheid en overzichtelijkheid een belangrijkere rol.

De vier modellen ontstaan stelselmatige binnen de sociale ontwikkeling. In de eerste twee levensjaren is de natuurlijke sociale ontwikkeling van kinderen gericht op het familieverband (model 1). Wanneer het kind rond zijn tweede levensjaar de koppigheidsfase doormaakt, begint het kind de hiërarchische relatie te doorzien. Hij begint te begrijpen wat leiding geven en gehoorzamen betekent (model 2). Vanaf het vierde à vijfde levensjaar begint de vriendenrelatie toegankelijk te worden (model 3). Rond 9 jaar zou het kind steeds beter begrijpen wat het betekent om een collega te zijn (model 4).

### **3 Agressie bij kleuters**

Voor mijn vertrek had ik van de buitenlandse studenten die twee jaar eerder naar het project Caras Alegres in Guatemala waren geweest, gehoord dat de kinderen van Caras Alegres "agressiever" en "heviger" kunnen zijn dan de kinderen in België. Daarom vond ik het belangrijk om me te informeren over het thema "agressie".

De inhoud van dit hoofdstuk is gebaseerd op 2 hoofdstukken uit het boek 'Sociale ontwikkeling van het jonge kind', geschreven door Anthon De Vries (1999): hoofdstuk 6 'Agressie bij kleuters' en hoofdstuk 7 'Onaangepaste agressiviteit'. Deze gegevens zijn aangevuld met onderzoeken waarover men meer kan lezen in het boek 'Ontwikkelingspsychologie' van Robert S. Feldman (2008).

#### **3.1 Wat verstaan we onder agressie?**

Agressie is een ruime term waar vele vormen van gedrag onder kunnen thuishoren. Slaan en bijten zijn voorbeelden van gedragsvormen die agressief worden genoemd, behalve wanneer het als zelfverdediging gebeurt. Ook verbaal gedrag kan agressief zijn als het bedoeld is om verdriet te veroorzaken.

Berkowitz (1993) omschrijft agressie als het intentioneel toebrengen van verwondingen of schade bij anderen.

Patterson (1982) die elke vorm van dwingelandij, zoals boos huilen, duwen, niet luisteren, ongehoorzaamheid en woedend kijken, agressief noemt, concludeert uit zijn observaties in scholen, dat een gemiddelde kleuter iedere twee minuten wel één of ander agressieve gedragsvorm laat zien in vrij spelsituaties. (De Vries, 1999)

#### **3.2 Ontwikkeling van agressief gedrag**

- Voor het tweede levensjaar is er nog geen sprake van agressief gedrag. Peuters vertonen nog geen vijandig gedrag. Het afpakken van speelgoed is nog niet bedoeld om het eigen bezit te vergroten of het andere kind te domineren.
- Vanaf de eerste koppigheidsfase (2 à 3 jaar), vormen de kinderen het vermogen om op een dreigende manier te handelen. Denk hierbij aan uitspraken als 'dat is van mij', 'dat wil ik hebben', ...
- Agressief gedrag op de leeftijd van 3 à 4 jaar gaat steeds over speelgoed en de controle over een bepaalde ruimte. De agressie is meestal gericht op het bereiken van een gewenst doel. (Feldman, 2005)
- Op de leeftijd tussen 3 à 5 jaar ontstaat een dominantie-hiërarchie in groepen kinderen die elkaar regelmatig zien. Deze hiërarchie wordt voortdurend bewaakt, voornamelijk door de kinderen die het voor het zeggen hebben. Op deze manier blijft de hiërarchie tamelijk stabiel. Die hiërarchie is te herkennen bij het buitenspelen en tijdens vrije spelmomenten. Hoewel volwassenen er een hekel

aan kunnen hebben dat er zo'n hiërarchie tussen de kinderen onderling bestaat, is het verstandig om de gehoorzaamheidsrelatie als een natuurlijk gegeven te accepteren, omdat de 'stabiele' hiërarchie de agressie tussen de kleuters regelt en doet verminderen. Volgens Strayer en Strayer doet de acceptatie van de hiërarchie het agressieve gedrag van kleuters merkbaar verminderen. Wanneer kinderen de bestaande hiërarchie niet volgen, doorbreken ze de ongeschreven regels. Het agressief gedrag van de hele groep neemt toe en de kinderen die de hiërarchie niet volgden, worden vaak uitgestoten kinderen. Uit onderzoek (Sroufe en La Freniere) blijkt dat veilig gehechte kinderen meestal hoog in de dominantie-hiërarchie staan. De vermijdend gehechte kinderen waren in de middengroep of tussen de geïsoleerde kinderen. De ambivalente gehechte kinderen vormden de onderste laag van de hiërarchie.

- In het algemeen lijkt dat het dwingerige gedrag vanaf het vijfde jaar in toenemende mate minder wordt. E.M. Cummings en Iannotti & Zahn-Waxler (1989) bevestigen dit. Zowel de frequentie als de gemiddelde duur nemen af. Deze afname van agressie is gedeeltelijk het gevolg van vorderingen op het gebied van de sociale ontwikkeling en de persoonlijkheidsontwikkeling. Peuters en kleuters zijn steeds beter in staat om hun emoties te beheersen. (= emotionele zelfregulatie) (Eisenberg & Zhou, 2000)

### **3.3 Agressie binnen het gezin**

Eleanor Maccoby maakt de balans op van wat kindertherapeuten over het algemeen zeggen over de beste manier om op agressief gedrag te reageren. Dat zijn aanbevelingen voor ouders in de omgang met hun eigen kinderen thuis.

- Accepteer nooit dat een kind met agressief gedrag het gedrag van gezinsleden naar zijn hand zet.
- Gebruik korte 'afkoelperiodes' als een kind te driftig is om op een constructieve manier het probleem op te lossen.
- Zoek uit waarom het kind zo gefrustreerd doet en tracht oplossingen te vinden, zodat het niet opnieuw hoeft te gebeuren.
- Geef inzicht in de gevoelens van anderen en werk aan loyaliteit van gezinsleden ten opzichte van elkaar.
- Vergroot het aantal sociale vaardigheden, zodat het kind leert dat er niet steeds een verliezer of winnaar hoeft te zijn. (De Vries, 1999)

### **3.4 Agressie op school**

De observaties van Patterson (1982) wijzen erop dat kleuters constant bezig zijn met hun eigen bezit en status aan anderen duidelijk te maken. Toch heerst er in het algemeen een zekere rust en vrede in een kleuterklas. Volgens De Vries (1999) komt dit door twee factoren:

- de leerkracht die voor de regie van activiteiten en voor duidelijke regels zorgt
- de onderlinge sociale dominantie-structuur van de kinderen, die aangeeft welke kinderen de meeste rechten hebben en welke kinderen die rechten moeten gehoorzamen.

Wanneer een leerkracht deze duidelijkheid en regie niet kan bieden, doordat ze haar activiteiten bijvoorbeeld onvoldoende voorbereidt, nemen het aantal aanvallen (vaak non-verbaal) op dominante kleuters toe. Dit zorgt voor onrust.

## **4 Sherborne bewegingspedagogiek**

In dit hoofdstuk wil ik de lezer duidelijk maken wat Sherborne Developmental Movement, later kortweg Sherborne of SDM genoemd, inhoudt. Over dit thema valt veel informatie te vinden. Ik probeer bewust dit theoretische deel over Sherborne beknopt te houden zonder belangrijke informatie achterwege te laten. Ik hoop dat deze tekst u kan duidelijk maken wat men binnen SDM nastreeft en hoe men dit probeert te doen.

Voor het opstellen van deze theorie heb ik het eindwerk van Lobke Boone gelezen. Ik heb de bronnen waar zij zich op baseert doorgenomen omdat deze meer betrouwbaar en meer wetenschappelijk zijn. Deze bronnen zijn 'Communicating through movement' van C. Hill (2006), Moving with research: Evidence-Based Practice in Sherborne Developmental Movement van E. Marsden en J. Egerton (2007), Development Movement for children van V. Sherborne (2001), Een kijk op de Sherborne bewegingspedagogiek, het Groene Boekje (2009)...

### **4.1 Veronica Sherborne**

Veronica Sherborne (1922-1990, Engeland) volgde de opleiding kinesitherapie en lichamelijke opvoeding. Nadien legde ze zich toe op bewegingsopvoeding voor mensen met een mentale beperking. Ze was beïnvloed door het werk van Rudolf Laban, pionier van de moderne Europese bewegingsanalyse. Veronica Sherborne spendeerde meer dan 30 jaar aan het ontwikkelen van haar eigen bewegingsprogramma. Ze hechtte veel belang aan het observeren van kinderen en volwassenen met speciale noden. (Hill, 2006)

De bewegingspedagogiek gebaseerd op het werk van Veronica Sherborne kent momenteel een succesrijke toepassing in verscheidene sectoren zoals: onderwijs, gehandicaptenzorg, psychiatrie, kinderdagverblijven, ...

### **4.2 Theoretische achtergrond van Sherborne Development Movement**

Sherborne (2001) stelt dat bewegingservaringen fundamenteel zijn voor de ontwikkeling. Door deze bewegingservaringen kunnen de twee basisbehoeften van een kind vervuld worden: zich bewust zijn van het eigen lichaam en relaties kunnen vormen met anderen. De basisdoelstellingen van SDM zijn bewustwording van het eigen lichaam en bewustwording van de externe wereld. Deze bewustwording van de externe wereld wordt opgedeeld in bewustwording van de ruimte en bewustwording van de ander.

De bewegingspedagogiek van Sherborne biedt de deelnemers de gelegenheid een goede lichaamshouding en een ruimtebewustzijn te ontwikkelen door vertrouwen in hun eigen lichaam aan te moedigen. Dit persoonlijke en ruimtelijke vertrouwen verhoogt het zelfbeeld en brengt een positieve zelfwaardering teweeg. Sherborne legt ook een grote nadruk op de ontwikkeling van positieve verhoudingen met anderen, doorheen gedeelde

bewegingservaringen. De ontwikkeling van vertrouwen (zowel in zichzelf als in anderen) en de creativiteit van de deelnemers zijn de fundamenteën van de bewegingspedagogiek volgens Sherborne. (Bontinck, 2005)

## **4.3 Doelstelling en binnen SDM**

### **4.3.1 Lichaamsbewustzijn**

Alle lichaamsdelen hebben een bepaalde specifieke functie en vormen een onderdeel bij bewegingservaringen. Doorgaans richten kinderen zich gemakkelijker op externe objecten in plaats van op het eigen lichaam. (Van de Gruiter, 2000) Het is de bedoeling dat de deelnemers hun lichaam op een positieve manier leren kennen en aanvaarden. Het is belangrijk dat de deelnemer leert luisteren naar wat zijn lichaam zegt en dit ook durft uitspreken. (Sherborne, 2001)

Sherborne (2001) benadrukt ook het belang van het lichaam als 1 geheel te laten waarnemen in plaats van als verschillende niet-samenhangende lichaamsdelen. Dit kan men bereiken door de deelnemer contact te laten maken met de grond of met een verzorgende partner.

### **4.3.2 Ruimtebewustzijn**

Om zelfvertrouwen te krijgen, moet de deelnemer niet alleen vertrouwen hebben in zijn eigen lichaam maar ook in de omgeving. Daarbij is het bewust worden van de ruimte noodzakelijk.

“Als het kind zich beter leert bewegen, leert het de wereld om zich heen beter kennen. Als het kind de wereld beter leert kennen, leert het ook zichzelf beter kennen en het is dan tot meer in staat” (De Kock, 1982)

We onderscheiden een ‘persoonlijke ruimte’ en een ‘omgevingsruimte’.

De ‘persoonlijke ruimte’ is de maximum reikruimte van de bewegingen door de armen en benen vanuit het lichaamscentrum. Door oefeningen op de persoonlijke ruimte, leer je de grens van ons ‘zelf’ kennen.

Omgevingsruimte is de grotere ruimte, waarin het kind zich begeeft.

### 4.3.3 Bewustwording van de ander

Fysieke en emotionele veiligheid, zelfvertrouwen, lichaamskennis en communicatie zijn noodzakelijk voor de opbouw van relaties. Tijdens het contact met anderen is er een ontwikkeling van de socialisatie en communicatie van beide partners. Relaties kunnen opgebouwd worden in een 1-1 relatie, kleine groepjes of een grote groep. Hiervoor gebruikt men vaak korte bewegingsspelletjes gericht op het aangaan van positieve, betekenisvolle relaties met anderen.

Hierin bestaan de volgende soorten relaties:

→ Met-relatie:

De ene partner draagt zorg voor de andere. De zorgverlener moet hierbij sensitief zijn voor de signalen die de deelnemer geeft. De passieve partner moet de zorgverlener leren vertrouwen. Oogcontact is daarbij zeer belangrijk. De zorgverlener moet een gevoel van vertrouwen opwekken bij de deelnemer.

→ Samen-relatie:

Beide partners werken samen om tot actie te komen. Dit vraagt vertrouwen en een zich bewustzijn van de noodzaak tot samenwerken. De deelnemers zijn wederzijds afhankelijk van elkaar. De deelnemers moeten zowel luisteren naar hun eigen lichaam als naar dat van hun partner.

→ Tegen-relatie:

“Zonder agressie kunnen beide partners de sterkte van elkaar testen. Men moet zich bewust zijn van de andere persoon en van zijn eigen lichaamskracht. Men moet zijn eigen gedrag steeds bijsturen.” (Sherborne, 2001)

## 4.4 Bewegingskwaliteiten (Sherborne, 2001)

Zowel in het lichaamsbewustzijn, het ruimtebewustzijn, als de relaties zitten bewegingskwaliteiten verwerkt. Er zijn vier kwaliteitsvormen te onderscheiden tijdens het bewegen: energie, flow, ruimte en tijd.

- Energie/kracht

Bewegingen moeten op een gepaste manier gedoseerd worden. Er wordt gezocht naar variabelen tussen de bipolariteit van ‘zwak’ en ‘sterk’.

- Flow

Flow varieert tussen enerzijds een ‘ongecontroleerde’ beweging (vrij) en anderzijds een ‘gecontroleerde’ beweging (gebonden). Met ongecontroleerde bewegingen bedoelt men bewegingen die moeilijk te stoppen zijn eens ze begonnen zijn.

- Ruimte

We kunnen een onderscheid maken tussen een 'directe-lineaire' beweging en een 'vloeiende-flexibele' (driedimensionale ) beweging.

- Tijd

Er is een verscheidenheid van tempo. Enerzijds is er de 'snelle-plotse' beweging en anderzijds de 'langzame-durende' beweging.

Deze bewegingskwaliteiten worden niet beoordeeld. Er wordt gezorgd dat de verschillende bewegingskwaliteiten aan bod komen tijdens de bewegingssessies. De meeste kinderen bewegen voornamelijk volgens één attitude (bijvoorbeeld uitgesproken 'zwak' of 'sterk') . De deelnemers kunnen tijdens de sessies Sherborne met de uitersten en de variabelen ertussen experimenteren. Ze leren ook combinaties maken van verschillende bewegingskwaliteiten.

#### **4.5 SDM niet 'wat', maar 'hoe'**

SDM vertrekt vanuit een gelijkheid tussen partners. Daarbij maakt men gebruik van het initiatief en de creativiteit van de deelnemers. De begeleider moet zich kunnen aanpassen aan de groep of het individu. (Sherborne, 2001)

Het is belangrijk dat men zich niet steeds vasthoudt aan een mogelijke voorbereiding. De begeleider moet kijken naar wat de deelnemers aanbrengen en moet trachten hierop in te spelen. Zo biedt men de deelnemers een positief zelfbeeld. Als begeleider mag men niet 'boven' de deelnemers staan. Men moet proberen mee te genieten op een zelfde niveau, als gelijkwaardige partners. (Sherborne, 2001) Wederzijds respect speelt hierbij een zeer belangrijke rol. De deelnemers moeten aanvaard worden voor wie ze zijn en wat ze kunnen. Er moet onderscheid worden gemaakt tussen de persoon en zijn gedrag. (Sherborne vereniging België, 2009)

Liesbeth Gepts (2001) omschrijft in haar eindwerk over Sherborne dat het een moeilijke taak is als begeleider om een evenwicht te zoeken tussen structuur bieden (duidelijk grenzen) en de kinderen vrij laten in hun ideeën en bewegingen. Structuur is immers erg belangrijk voor kinderen. Door te weten wat kan en wat niet kan, ervaren ze een gevoel van veiligheid. Enkel door dit gevoel van veiligheid kan loslaten en het genieten van de oefeningen plaatsvinden.

Als begeleider probeert men best niet prestatiegericht te werken. Het proces dat de deelnemers doormaken is belangrijker dan het product. (Sherborne, 2001) Het is van belang samen plezierig en creatief bezig te zijn. De begeleider moet de deelnemers stimuleren om initiatief te nemen. Wanneer ze zelf initiatief nemen en daar positief op beoordeeld worden, leidt dit tot een positief zelfbeeld bij de deelnemers.



## 4.6 Begeleidingsstijl binnen SDM

“In vergelijking met andere bewegingsprogramma’s onderscheidt de bewegingspedagogiek volgens Sherborne zich vooral door het belang dat wordt gehecht aan de begeleidingsstijl tijdens de sessies.” (Sherborne Vereniging België, 2009)

Binnen de sessies Sherborne is een sensitief-responsieve interactiestijl uitermate belangrijk. Deze interactie bestaat uit twee onderdelen. Enerzijds sensitief zijn. Dit betekent dat je alert moet zijn voor de verbale en non-verbale communicatie van de deelnemers. Wanneer men signalen (een grimas, een glimlach, een beweging met hand/voet/...) herkent, toont men aan de deelnemers dat men zich van hen bewust is. Er moet ook een ‘antwoord’ gegeven worden op deze uitgezonden signalen. Dit is het tweede belangrijke deel van de interactiestijl, het responsief omgaan met de deelnemers. (Sherborne Vereniging België, 2009)

De begeleider moet als het ware de groep kunnen ‘lezen’ en zien wanneer een bepaald type van oefening nodig is. Er moet een evenwicht worden gevonden tussen energieke en zorgende oefeningen, gecontroleerde en vrije (free flow) manieren van bewegen, snelle en trage manieren,... (Sherborne, 2001) Het aanbieden van een gevarieerd aanbod wordt belangrijk gevonden. De verschillende basispijlers en bewegingskwaliteiten zouden zo gevarieerd mogelijk gebruikt moeten worden. (Sherborne Vereniging België, 2009)

Net als in de opvoeding van een kind, moet men in de begeleidingsstijl voor SDM-sessies een evenwicht zoeken tussen koesteren en loslaten. Koesteren betekent hierbij in het hier en nu veiligheid en geborgenheid bieden. Concreet voor de oefeningen betekent dit de ander aanvaarden zoals hij is en hierbij aanmoedigen. En anderzijds loslaten, de deelnemer stimuleren tot een eigen zijn. Voor de oefeningen betekent dit niet corrigeren. (Sherborne Vereniging België, 2009)

Binnen SDM streeft men naar positieve communicatie. De deelnemers moeten zo veel mogelijk aangemoedigd worden. Dit verhoogt het zelfvertrouwen van de deelnemer. Dit zelfvertrouwen is noodzakelijk om relaties met anderen aan te gaan en om te durven experimenteren. (Sherborne, 2001)

Bovendien probeert men probeert een holistische visie na te streven. Men ziet de mens als een fysiek, emotioneel, cognitief, sociaal en cultureel geheel. (Sherborne Vereniging België, 2009)

Concreet raadt men de begeleiders aan om zich tussen de deelnemers te begeven. Instructies kunnen vanuit het centrum of de zijlijn van de ruimte gegeven worden. Wanneer men kinderen vraagt om door de ruimte te wandelen, moet men als begeleider de kinderen vrij laten in welke richting de kinderen willen lopen. (De meerderheid zal waarschijnlijk tegen de klok lopen. Zo zou men de kinderen ook vrij moeten laten op welk moment men begint aan een opdracht. In plaats van te zeggen ‘begin nu met lopen’, zou men dus kunnen zeggen ‘je mag beginnen lopen wanneer je er klaar voor bent’. (Sherborne, 2001) Het is niet de bedoeling om deelnemers activiteiten te gaan opdringen (Sherborne Vereniging België, 2009)

Wanneer deelnemers in relatie gaan met elkaar in verschillende samenwerkingsactiviteiten, kan men verwachten dat er meer lawaai in de zaal komt. Dit zou de begeleider moeten tolereren. Het is wel belangrijk dat de kinderen reageren wanneer iets gevraagd wordt. Er kan een teken worden gegeven zoals klappen met de handen of de begeleider kan met een zachte lage stem de aandacht van de kinderen trekken. (Sherborne, 2001)

Als begeleider is het één van de belangrijkste en moeilijkste zaken om een oefening op het juiste moment af te sluiten. De activiteit is enkel gunstig als de kinderen er een waardevolle ervaring door krijgen. In het begin is de interesse en concentratie van kinderen voor een oefening eerder beperkt, maar door herhaling kan de taakspanning opgedreven worden.

“Het is heilzaam om bewegingsspelletjes voldoende te herhalen. Dit geeft een gevoel van zelfcompetentie bij de deelnemers. Vanuit dit gevoel groeit de zin om creatief te zijn. Mensen gaan niet experimenteren met een materie die ze niet voldoende beheersen. Herhaling remt niet, maar is nodig als voedingsbodem om te kunnen groeien.” (Sherborne Vereniging België, 2009)

#### **4.7 Waaron Sherborne toepassen?**

Als afsluiter een kort overzicht van welke resultaten kunnen worden waargenomen bij de deelnemer en de begeleider.

- Aandachtsverbetering
- Grotere concentratie
- Betere taakgerichtheid en taakspanning
- Meer imitatievaardigheden, zowel in beweging als verbaal
- Meer communicatiedrang
- Betere communicatievaardigheden, verbaal en non-verbaal
- Verbeteren van zelfbeeld en zelfvertrouwen
- Stimuleren van de relatieopbouw met de begeleider en met andere deelnemers
- Socialisatie: aanvaarden van een beurtsysteem
- Algemeen gedrag wordt meer maatschappelijk aangepast
- Meer integratie van de psychomotorische ontwikkeling
- Algemene bewegingspatronen worden soepeler en variabler
- Emotioneel stabiel
- Emotioneel expressiever
- Algemeen positievere ingesteldheid
- Relaxere houding met voldoende positieve inspanning
- Meer initiatief en creativiteit
- ...

## **5 Vergelijkbare andere ervaringen van Sherborne bewegingspedagogiek**

Bij de zoektocht naar theorie en onderzoek over Sherborne, heb ik heel wat ervaringen van anderen gelezen. De doelgroep van Sherborne is zo ruim dat heel wat ervaringen niet relevant zijn voor mijn onderzoek. Hier en daar heb ik toch informatie gevonden over min of meer vergelijkbare situaties. Om te kunnen spreken van een vergelijkbare situatie vond ik het belangrijk dat er sprake was van een groep kleuters die begeleid werden door 1 of meerdere begeleiders, maar niet in een 1-1 relatie. De kleuters mochten geen mentale of fysieke beperking hebben. Ik wil voornamelijk het sociale aspect weergeven. Ook praktische en organisatorische tips neem ik mee op.

Ik ben ook op zoek gegaan naar informatie over Sherborne in Latijns-Amerikaanse landen, helaas heb ik hierover geen geschikte informatie gevonden. Ik heb wel meermaals teruggevonden dat Sherborne kan gebruikt worden om een adoptieproces aangenamer te laten verlopen en de vertrouwensband met het nieuwe moederfiguur te verbeteren. Omdat de groepssamenstelling (moeder en kind) hier erg verschillend is van mijn aanpak, zal ik hierover niet meer informatie geven.

### **5.1 Ervaring van Sherborne bij de oudste kleuters**

Tin Wellens (1997) paste Sherborne toe bij de oudste kleuters.

“Tijdens de Sherbornesessies maken kleuters als vanzelfsprekend –in een veilige, creatieve, ongedwongen en speelse sfeer- kennis met ongekeerde en vooral positieve betekenisvolle interactievormen.”

Tin Wellens gebruikt Sherborne met de axenroos van Nand Cuvelier ‘in het achterhoofd’.

“ Stapje voor stapje, vaak aangetrokken en meegesleept door het genieten van de anderen, nemen ze tijdens de sessies axen in die ze in hun spontaan spel zelden of nooit opzoeken. Aangemoedigd door de plezierige, losse sfeer en door de bevestiging en erkenning van anderen in hun rol, zie je hun zelfzekerheid en zelfvertrouwen toenemen, in die mate zelfs dat ze na een tijd ook af en toe die ax in de klas of op de speelplaats innemen!”

In verband met zorg opnemen voor anderen (“met-relatie”) schrijft Tin Wellens:

“Naarmate de sessies vorderen zie je hoe hun aanrakingen gevoeliger en zachter worden, hoe ze de ander steeds minder als een of ander spelobject gaan manipuleren, maar spontaan meer en meer openstaan voor wat de ander wil. ... Wat zo prettig is bij kleuters, is dat ze daar zo open en ongedwongen van kunnen genieten, daar zo voldaan en verwonderd over kunnen nakaarten in de vertelkringen tussendoor.”

Over de “te samen-relatie” vertelt ze:

“Spelletjes rond samenwerken verlopen de ene sessie vlot, met veel plezier en een grote, intense betrokkenheid op elkaar. Andere sessies gaan ze volledig de mist in en krijgt de groep de verbondenheid en afstemming niet te pakken.”

## **5.2 Ervaring van Sherborne met de jongste kleuters**

Jocelyne Pynaert (2001) geeft Sherborne aan een twintigtal 2,5 tot 4 jarigen. Omdat dit op praktisch vlak (schoenen aan- en uitdoen, ...) erg zwaar is, vraagt ze hulp aan een moeder van één van de kleuters. J. Pynaert merkt dat het moment, waarop Sherborne gegeven wordt, een grote invloed heeft. Oorspronkelijk gaf ze ook sessies op vrijdagmiddag, maar dit was op praktisch vlak te belastend voor de kleuters. Ze besloot slechts één keer per week Sherborne te geven.

Volgens J. Pynaert verbetert Sherborne de band tussen kleuters en de begeleidende leerkracht.

“Wat me vooral bijblijft is, niettegenstaande ik toch al een hele, fijne vertrouwde band heb met kleuters, ‘Sherborne’ toch wel heeft bijgedragen om het sociaal-emotionele en affectief-dynamische aspect naar omhoog te trekken. Veel kinderen en ook leerkrachten zouden zich een stuk veiliger, gelukkiger voelen in het schoolleven als alle leerkrachten zich zouden verdiepen in de principes van Sherborne!”

J. Pynaert merkt dat Sherborne je moet ‘liggen’ en dat dit niet bij iedere leerkracht het geval is:

“Mijn kleuters vinden het altijd heel plezierig om te ‘Sherbornen’, maar ook de juf, want ook de leerkracht moet er zelf een goed gevoel aan overhouden, want anders werkt ‘Sherborne’ niet.”

J. Pynaert vindt geen andere leerkrachten die Sherborne verder willen toepassen. Het contact met de grond en het nauwe contact met de kinderen schrikken hen volgens haar meestal af. Om toch alle kleuters te bereiken wordt er besloten klasdoorbrekend te werken.

## **5.3 Ervaring van Sherborne met kleuters met gedrags- en aandachtsproblemen**

Veerle van der Perren (datum onbekend) omschrijft Sherborne als een toffe activiteit waardoor de kleuters hun energie, spanningen en frustraties op een acceptabele manier kunnen uiten. Volgens haar heeft iedereen er baat bij om energie los te laten, om zich uit te leven, zeker de drukste kleuters hebben hier nood aan. Net als T. Wellens meldt V. van der Perren dat Sherborne een goed kader is voor kleuters om andere rollen uit te testen en om gedrag op speelse wijze bij te sturen.

Haar eerste ervaringen met Sherborne waren minder positief als verwacht:

“De kleuters waren ontzettend enthousiast om in de zaal te gaan turnen op blote voeten. Ze vonden het heel spannend, waardoor ze zich uitgelaten gedroegen. Ze waren enthousiast, maar toch werd de activiteit geen succes. Ze waren allemaal geboeid bezig, maar slechts een vijftiental kleuters deden de oefeningen zoals ze voorgesteld werden. De anderen waren niet met de essentie van de activiteit bezig. Ze deden af en toe wel een oefening mee, maar vonden het minstens even leuk om rond te lopen of iets anders te doen. Opmerkingen hielpen weinig. Er waren er altijd wel enkelen die niet meededen.”

Door de videobeelden van de sessie te herbekijken, kwam de leerkracht tot enkele conclusies. Een sessie begon wanneer alle kinderen in een kring zaten, elk in een huisje. (De helft van de kinderen zit in een kring met benen open, de andere helft van de kinderen zit tussen de benen van een ander kind. ) Dit verliep niet zo gemakkelijk. Sommigen kleuters wilden niet ‘in hun huisje’ omdat dit niet hun ‘vriendje’ was. Hierdoor duurde het te lang voor een sessie kon beginnen. De aandacht verminderde hierdoor. *“Wat bedoeld was als een rustig moment, werd een drukke bedoening.”* In zo'n drukte beginnen kinderen al snel te trekken, duwen, worstelen, ...

Een andere reden die V. van der Perren aangeeft is dat de oefeningen te abstract waren. De deelnemers konden zich geen concreet beeld vormen over het waarom van de oefening. Hierdoor was de betrokkenheid niet erg groot.

“Waarom moesten ze rollen of elkaar voorduwen? rondlopen of stoeien met elkaar is immers ook leuk!”

Dit probeerde de leerkracht bij volgende sessies op te lossen door het fantasie-element dieren toe te voegen om de kleuters een meer concreet beeld mee te geven. Zo kunnen de deelnemers zich inleven. Vanuit de bewegingsvormen van het dier probeert men tot bewustwording van eigen bewegingen te komen. De dieren werden gebruikt als instap en niet als doel op zich. De kleuters waren meer geboeid door deze aanpak.

“De hoofdreden waarom de kleuters niet met de kern van de oefeningen bezig waren, was lichaamscontact. Lichaamscontact is een probleemgebied voor deze klas. ... In deze oefensessies was lichaamscontact en in relatie treden met elkaar echter de essentie. Dit was teveel voor deze groep kleuters.”

Bij latere sessies werden oefeningen per twee gemeden en vervangen door individuele oefeningen of oefeningen met de hele klasgroep. Bij deze aanpak konden de kinderen zich vlot organiseren. Er moest niet nodeloos gewacht worden.

“ De trein was het grootste succes. De kleuters zetten zich meteen achter elkaar om ook met de trein mee te kunnen. Zo traden ze dus wel in relatie met elkaar, zonder dat dit voor problemen zorgde.”

“Algemeen kan ik dus besluiten dat het opzet uiteindelijk toch geslaagd is. Hoewel het er in het begin anders uitzag, zijn de kleuters uiteindelijk toch gekomen tot een vorm van bewegen waarin ze enerzijds hun eigen lichaam ontdekken en de mogelijkheden hiermee, en waarbij ze zich anderzijds kunnen ontspannen en tot rust

komen. Ook de relatievorming is even aan bod gekomen, zij het in beperkte mate. Gezien de korte tijdspanne (5 sessies) lijkt er mij toch veel bereikt te zijn, zodat ik het alleen maar iedereen kan aanraden.”

Extra opmerking: Men kan in vraag stellen of wat net beschreven is, beschouwd mag worden als “pure” Sherborne. Veerle van der Perren heeft immers verschillende eigen elementen ingevoegd zoals het fantasie-element, dat mogelijk de aandacht van de basisdoelstellingen van Sherborne afleidt. Binnen Sherborne wordt het erg belangrijk gevonden dat de bewegingsspelen niet gewoon als ‘oefeningen’ worden gezien.

“Als de oefeningen niet gekoppeld zijn aan de juiste begeleidingsstijl spreken we niet meer van Sherborne bewegingspedagogiek” (Sherborne Vereniging België, 2009)

#### **5.4 Ervaring van Sherborne bij jonge kinderen met gedrags- en aandachtsproblemen**

Ine van Dun (2008) gaf gedurende 9 weken sessies Sherborne aan twee groepen van 4 kinderen (6 à 7 jaar). I. van Dun beschrijft in haar eindwerk de eerste sessies dat ze Sherborne geeft. Ze meldt dat je als beginner moet zoeken naar een goede benaderingswijze. Basiskennis over de bewegingspedagogiek en begeleiderhouding vindt ze hierbij erg belangrijk. Net als L. Gepts vindt ze structuur geven erg belangrijk. Daarom begint en eindigt I. van Dun de sessies Sherborne steeds met dezelfde (soort) oefening.

I. van Dun werkte voornamelijk rond ‘met-elkaar-relaties’, ze schrijft hierover het volgende:

“Tijdens mijn eerste sessies hebben we veel gewerkt met de ‘met-elkaar relatie’. Hier botsten we vaak op verzet van de kinderen zelf. Ze wilden niet graag samenwerken met een bepaald kind, liepen weg of deden het ‘niet-gewilde’ kind pijn. Dit is opmerkelijk positief geëvolueerd; ze leerden dat iemand pijn doen niet leuk is voor het andere kind. Dit was een opmerkelijke vooruitgang.”

Op het vlak van zelfvertrouwen werd er een verbetering waargenomen. Er heerste daarentegen nog geen echt vertrouwen tussen de kinderen onderling. Mogelijks is het verhoogde vertrouwen te danken aan de positieve feedback.

“De kinderen reageerden heel fier op de positieve feedback die ze kregen. Ook van hun klasgenootjes kregen ze complimentjes.”

I. van Dun meldt net als L. Gepts dat de tegen-elkaar relaties soms problemen opleverden. Bij competitieve oefeningen, werd het kind dat niet won snel boos.

Er wordt een verbetering in de relatie begeleider ten opzichte van kinderen opgemerkt, deze verbetert door als begeleider zelf actief deel te nemen:

“Na een aantal sessies bij groep 1 vertrouwden de kinderen mij als leerkracht wat erg belangrijk is, de begeleiding mag geen angst bij de kinderen opwekken. Na verloop

van tijd zijn we zelf meer actief gaan mee doen wat door de kinderen als zeer positief ervaren werd. Ze vonden het duidelijk heel leuk te winnen van de leerkracht."

## **5.5 Ervaringen van Sherborne met kleuters en kinderen uit een Centrum voor Integrale Gezinszorg**

Liesbeth Gepts (2001) gaf sessies Sherborne aan twee groepen van 4 kinderen met een leeftijd tussen 4 en 7 jaar. Ze gaf aan beide groepen 9 sessies. De sessies worden gegeven aan kinderen uit multi-problem-gezinnen. (intra familiaal-geweld, financiële problemen, seksueel misbruik, ...)

L. Gepts beschrijft Sherborne als een werkwijze waar je aan de ene kant de mogelijkheid hebt om structuur te bieden en aan de andere kant de vrijheid om te experimenteren. Hierbij krijgen zowel de kinderen als de begeleiders de kans om te experimenteren.

"De deelnemers krijgen de kans zichzelf te zijn. Dit maakt plaats voor het creëren van een vertrouwensband die aan de basis ligt van een opwaartse ontwikkeling op verschillende gebieden. "

"Binnen de sessies Sherborne werd er naar hen geluisterd en kregen ze aandacht en positieve feedback voor hun inbreng. Ook de succesbeleving die ze hier hadden, was van groot belang".

In haar evaluaties kan ik lezen dat de eerste sessies redelijk chaotisch verliepen. De deelnemers waren nog niet vertrouwd met de terugkomende structuur. L. Gepts merkte dat het belangrijk was om voldoende en voortdurend structuur te bieden.

"Als je ze eventjes te los laat is het moeilijk om hun aandacht terug te krijgen." Volgende sessies verliepen steeds beter en beter."

De kinderen lijken graag te komen naar de sessies.

"De kinderen beginnen de structuur al goed door te hebben. Zo herinneren ze er mij aan dat we op de handen moeten slaan voor we beginnen." Bij de laatste sessies beginnen de deelnemers al zelfstandig het beginritueel uit te voeren. Ze houden zich hierbij aan de afspraken."

Bij meer chaotische momenten, wordt er structuur geboden door ieder kind één voor één een plaatsje te geven. Op deze manier weet iedereen direct wat er van hem/haar verwacht wordt.

In het algemeen besluit beschrijft de begeleidster de evolutie die ze als therapeut op het vlak van structuur bieden heeft doorgemaakt.

"De eerste sessies is het dan ook dikwijls mis gelopen omdat ik nog te veel gericht was op plezier maken. Mijn grootste angst was dat de kinderen het niet leuk zouden vinden op de matten. De kinderen kregen te veel vrijheid waar ze niet mee konden omgaan. Ze vonden het helemaal niet leuk om in dat onveilige milieu te functioneren."

L. Gepts had het soms moeilijk om de kinderen consequent te straffen.

“Ik zat met het idee in mijn hoofd dat deze kinderen al zoveel hebben meegemaakt dat ze niet nog eens gestraft moesten worden. Door te straffen zou ik tegen mijn eigen gevoel in handelen. Maar er moest iets veranderen. Ik heb het dan toch gedaan en het gaf resultaat zonder dat de kinderen er achteraf erg aan tilden.”

In de ‘huisjes’ zitten bij elkaar, zou een rustig moment moeten zijn, maar dit is het meestal niet. L. Gepts herhaalt meermaals dat gestructureerde oefeningen beter verlopen en kinderen zich beter inleven en zich beter gedragen als er een verhaal aan de oefening gekoppeld is. Tijdens vrije momenten gedragen de kinderen (zowel bij het begin als meer op het einde van het Sherborne-project) zich druk. Ze beginnen rond te lopen en soms anderen te kwetsen.

L. Gepts ondervindt dat er gezocht moet worden naar een goed evenwicht tussen herhaling en variatie.

“Ik probeer altijd nieuwe oefeningen te verzinnen. Voor sommigen maakt dat nieuwe het wel een beetje moeilijk maar als ik dezelfde oefening geef dan klagen ze dat ze dat al gedaan hebben.”

Oefeningen rond ‘tegen-elkaar-relaties’ verlopen het moeilijkst. De kinderen zijn hierin erg competitief en zouden elkaar zelfs pijn doen om toch maar als beste uit de oefening te komen.

L. Gepts merkt (bij de tweede groep) dat het belangrijk is om met dezelfde groep te werken.

“Deze groep is nog niet volledig geweest wat negatief is voor het groepsgevoel. Een ander samenstelling geeft de groep ook direct een ander gedrag. ”

Over verdere sessies schrijft ze:

“Ze zijn nu toch al een paar keer met een volledige groep geweest en beginnen elkaar duidelijk te kennen. Dat heeft zowel positieve als negatieve kanten. Zo trekt één iemand de groep vlugger mee in deugnieterij en niet luisteren. De kinderen zijn ook veel drukker dan in het begin. Positief is wel dat ze meer durven in het bijzijn van de anderen. Ze komen met meer ideeën en kunnen zich beter aanpassen aan de anderen.”

Hieronder vindt u enkele tips die L. Gepts voor zichzelf opstelde naar komende sessies toe:

- Zelf stil praten maakt een groep rustiger.
- Om de aandacht van de groep te trekken, kan je een spanning creëren.
- Het is fijn om achteraf met de kinderen de sessie te overlopen en te evalueren.
- Het is belangrijk de aandacht over de hele groep te verspreiden. Je mag niet enkel aandacht geven aan de kinderen die je aandacht trekken door negatief gedrag.
- Weinig/geen keuze bij de deelnemers leggen. De begeleider is de baas.
- Zorgen dat iedereen aan de beurt komt met voorstellen geven door hun inbreng af te grenzen.



- Wanneer je dreigt met straffen, moet je er op letten dat je ze ook uitvoert.
- Wees consequent op vlak van straffen
- Je kan best preventief structuur bieden in plaats van te wachten tot het uit de hand loopt.
- Het is best dat je de kinderen voorbereid op het einde van de sessie. Een plots einde kan negatief gedrag uitlokken.
- Als je de druktemaker in de groep kan intomen, volgt de rest vanzelf.
- Je maakt best op voorhand afspraken met de kinderen. De kinderen zijn verplicht om mee te komen en niet enkel als ze zin hebben.
- Je laat de kinderen best niet zelf kiezen bij wie ze in het huisje willen zitten, daar komt enkel ruzie van.

## **5.6 Ervaring van Sherborne bij peuters**

Lobke Boonen (2007) gaf tijdens haar eindwerkstage sessies Sherborne aan peuters. De eerste sessie werd gegeven aan 13 peuters. Ze werd bij het geven van de sessie geholpen door 2 begeleidsters.

L. Boonen schrijft net als L. Gepts dat kinderen tijdens vrije momenten spontaan beginnen rond te lopen. L. Boonen beschouwt dit niet als vervelend gedrag en speelt hier op in door de kinderen te laten kruipen door haar benen, hen naar de overkant te laten lopen, ...

Bij deze eerste sessie deden niet altijd alle deelnemers mee, maar dit vormde volgens haar geen probleem.

“De kindjes genoten ook van wat de anderen deden.”

In het algemeen beoordeelt L. Boonen de eerste sessie als positief:

“Ikzelf heb deze eerste sessie als positief ervaren. Ik vond het goed dat ik me niet alleen aan mijn voorbereiding heb gehouden, maar ook probeerde in te spelen op wat de kindjes deden. Ik had wel niet altijd de volledige controle over de groep. Gelukkig hebben de begeleidsters (...) me hier in bijgestaan.”

Na het uitvoeren van de eerste sessie, besloot men dat de groep te groot was. De volgende sessies heeft men uitgevoerd met 4 kinderen in een 1-1 relatie. Dit ervaart L. Boonen als een goede beslissing. Ze merkt bovendien dat ze nog beter kan begeleiden wanneer ze zelf kindvrij is. Op deze manier kan ze zich volop concentreren op het observeren en begeleiden van de sessie.

## **6 De Guatemalteekse cultuur onder de loep**

Over cultuurverschillen wordt veel geschreven en beschreven. Maar dat je cultuurverschillen ook kan omzetten in cijfers, is nieuw voor mij. Geert Hofstede onderzoekt cultuurverschillen en gebruikt hierbij verschillende dimensies (machtafstand, individualisme, masculiniteit, onzekerheidsvermijding en lange- en kortetermijndenken) Voor meer specifieke informatie verwijs ik u door naar de officiële (Engelstalige) website: [www.geert-hofstede.com](http://www.geert-hofstede.com) of [www.geerthofstede.nl](http://www.geerthofstede.nl) of het boek "Allemaal Andersdenkenden" (Nederlandse versie) of "Cultures and Organizations: Software of the Mind".

### **6.1 Auteur Geert Hofstede**

Geert Hofstede is een Nederlandse organisatiepsycholoog. Organisationspsychologie bestudeert de relatie tussen de werknemer en diens sociale werkomgeving. Hofstede is internationaal bekend op het gebied van interculturele studies. Meer specifiek heeft hij bekendheid verworven door het uitwerken van een cultuurmodel dat gebruik maakt van een aantal door hem geïdentificeerde dimensies als graadmeter voor cultuurverschillen. Nationale en regionale verschillen hebben steeds invloed op het functioneren van institutionele organisaties (bijvoorbeeld overheden, gezinnen, bedrijven,...) Deze verschillen werden door zijn werk zichtbaar en meetbaar gemaakt, op deze manier kan men een duidelijker zicht krijgen op cultuurverschillen en ze hierdoor beter overbrugbaar maken.

"Hoewel de verscheidenheid in menselijk denken enorm groot is, zal blijken dat deze verscheidenheid een structuur vertoont, die kan dienen als basis voor wederzijds begrip." (Hofstede, 1994)

### **6.2 Beschrijving van de verschillende dimensies als graadmeter voor cultuurverschillen**

#### **6.2.1 Machtafstand (Power Distance Index)**

"Machtafstand is de mate waarin de minder machtige leden van instituties of organisaties in een land verwachten en accepteren dat de macht ongelijk verdeeld is." (Hofstede, 1994)

Bij een lage machtafstand ziet men een ongelijke verdeling in macht als problematisch en zoekt men oplossingen om deze ongelijkheid te verminderen. Wederzijdse afhankelijkheid tussen mensen met meer en met minder macht wordt gewenst (en tot op zekere hoogte ook bereikt). In landen met een hoge machtafstand is de ongelijkheid tussen mensen verwacht en gewenst. Mensen met minder macht moeten afhankelijk zijn van mensen met meer macht.

### **6.2.2 Individualisme (Individualism)**

Personen, groepen of landen, die individualistisch worden genoemd, plaatsen het belang van het individu boven het belang van de gemeenschap. Er wordt benadrukt dat iedere mens het recht heeft om zijn leven in te vullen zoals het hem belieft, zonder dat anderen opdringen hoe het leven geleid moet worden. Vrije tijd, vrijheid in het werk en persoonlijke uitdagingen worden als belangrijk beschouwd. De banden in een individualistische samenleving zijn los en iedereen wordt geacht uitsluitend te zorgen voor zichzelf en voor zijn of haar naaste familie.

Individualisme is het tegengestelde van collectivisme. Wanneer een land collectivistisch is, is de macht van de groep groot. Individuen zijn vanaf hun geboorte opgenomen in sterke, hechte groepen, die hun levenslang bescherming bieden in ruil voor onvoorwaardelijke trouw.

In het algemeen blijkt te gelden: Rijke landen (het bruto nationaal product wordt vergeleken) zijn meer individualistisch, terwijl armere landen meer collectivistisch zijn.

### **6.2.3 Masculiniteit (Masculinity)**

De mate van masculiniteit geeft aan in hoeverre waarde wordt gehecht aan traditioneel mannelijke en vrouwelijke kwaliteiten waarbij competitiviteit, assertiviteit, ambitie als mannelijke eigenschap en bescheiden gedrag, dienstbaarheid en solidariteit als vrouwelijke waarden beschouwd worden. "Hard" gedrag wordt gekoppeld met mannelijkheid, "zacht" gedrag wordt gekoppeld aan vrouwelijkheid.

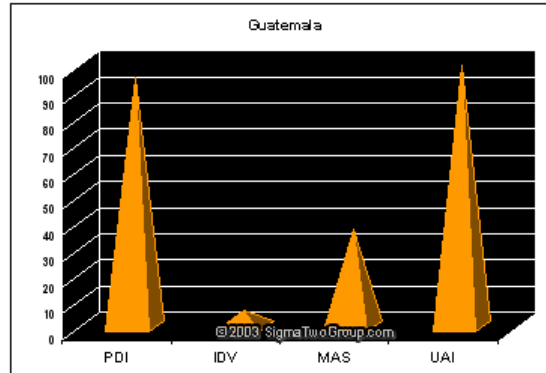
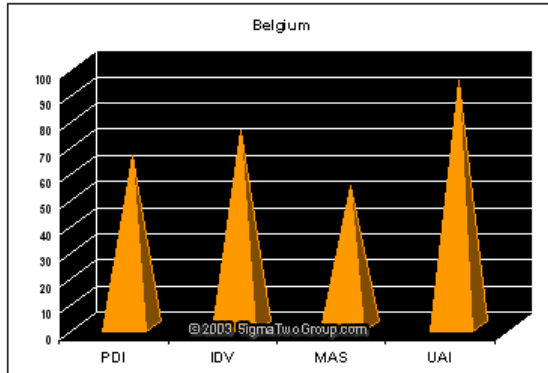
Bij landen die hoog scoren op masculiniteit heerst er nog een duidelijke klassieke rolverdeling tussen man en vrouw. Een samenleving wordt feminien genoemd wanneer sociale sekse-rollen overlappen: zowel mannen als vrouwen worden geacht bescheiden en teder te zijn en gericht op de kwaliteit van het bestaan.

### **6.2.4 Onzekerheidsvermijding (Uncertainty Avoidance Index)**

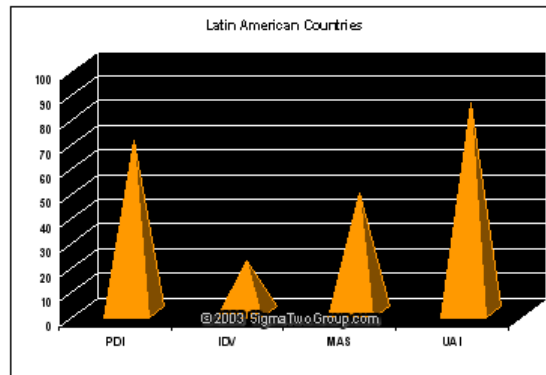
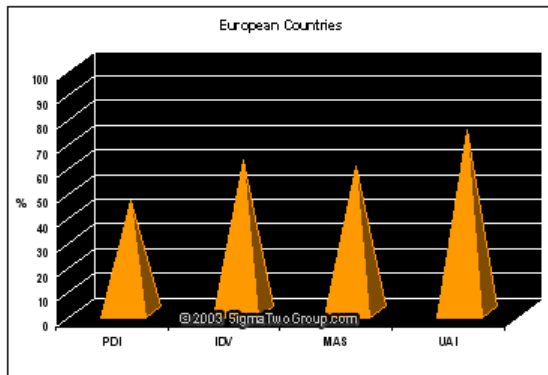
De mate van onzekerheidsvermijding wordt bepaald door de regelgeving, formele procedures en rituelen in een land. Hoe hoger een land scoort op deze dimensie, hoe meer men geneigd is om berekend te werk te gaan in het internationale zakendoen. Deze landen willen alles kunnen controleren en hebben een angst voor het onzekere en onbekende. Laagscorende landen daarentegen beheersen een natuurlijke kalmte en durven de zaken op zich te laten afkomen.

### 6.3 Algemeen bespreking van de dimensies van Guatemala en België

- België versus Guatemala



- Europa versus Latijns-Amerika



Hofstede (2003) noteert per land een aantal opvallende kenmerken. Zo blijkt uit de analyse van België een zeer hoge Onzekerheidsvermijding Index (UAI) van 94, vergeleken met andere Europese landen de gemiddelde score van 74. (Zie bovenstaande grafiek Europese landen). De hoge onzekerheidsvermijding geeft de maatschappij lage tolerantie voor onzekerheid weer. Door het vastleggen van regels, wetten, afspraken, ... wordt zo veel mogelijk voorspelbaar vastgelegd en op deze manier probeert men onzekerheid te vermijden.

Guatemala is vergelijkbaar met veel Latijns-Amerikaanse landen (zie bovenstaande grafiek van Latijns-Amerika). Guatemala heeft de hoogste Onzekerheidsvermijding (UAI) van alle Latijnse landen op 101.

Guatemala heeft de hoogste Machtafstand (PDI) positie met een score 95, vergeleken met een gemiddelde van 70 voor Latijns-Amerikaanse landen. Dit is een aanwijzing van een hoog niveau van ongelijkheid van macht en rijkdom in de samenleving.

Het lage individualisme geeft aan hoe collectivistisch dit land is. Latijns-Amerikaanse landen scoren gemiddeld 21, terwijl Guatemala 6 scoort. Een groep kan in deze betekenis zowel bestaan uit een gezin, familie, vrienden of andere relaties. Loyaliteit is in een collectivistisch land van cruciaal belang. Iedereen moet zijn verantwoordelijkheid opnemen voor de leden van de groep.

## **6.4 Bespreking van de verschillende dimensies van Guatemala**

In onderstaand deel zal ik de verschillende dimensies van Guatemala nader bekijken. Ik zal de scores van Guatemala weergeven en noteren welke gevolgen dit heeft op vlak van werk en gezin. Aangezien deze het meest van toepassing zullen zijn voor de jonge kinderen van de klas Preparatoria. In het boek 'Allemaal andersdenkenden, omgaan met cultuurverschillen', kan u lezen wat de gevolgen zijn voor werk, staat, ... U vindt er ook meer specifieke informatie over de onderzoeksmethode, de correlaties tussen de verschillende dimensies, ...

"De invloed van het gezin op onze mentale programmering is heel groot en programma's die in dit stadium tot stand komen, zijn erg moeilijk te veranderen. Psychoanalytici benadrukken het belang van iemands vroegste jeugd, maar zelden de culturele omgeving waarin deze vroegste jeugd zich afspeelt." (Hofstede, 1994)

### **6.4.1 Guatemala en machtafstand**

Van de 53 ondervraagde landen, heeft Guatemala de tweede hoogste relatieve score voor machtafstand. Dit is zoals bij vele andere Latijns-Amerikaanse landen Panama (3°), Mexico (5°), Venezuela (6°), Ecuador (8°), ... een erg hoge score. (België staat op de 20° plaats)

In landen met een grote machtafstand is de emotionele afstand tussen ondergeschikten en hun chefs groot: ondergeschikten zullen hun chefs niet gauw direct benaderen en hen nog minder vaak durven tegenspreken. Ongelijkheid binnen een samenleving wordt zichtbaar door het bestaan van verschillende sociale klassen. Deze klassen hebben in verschillende mate toegang tot de verworvenheden. (Zie Hoofdstuk Guatemala, Quetzaltenango, Las Rosas: ladinos, indigenas, ...)

- Invloed op het gezin

In landen met een grote machtafstand zoals Guatemala wordt de afhankelijkheid van kinderen aan hun ouders als vanzelfsprekend en positief gezien. (zie citaat) In landen met een kleine machtafstand daarentegen is de opvoeding erop gericht kinderen zo snel mogelijk zelfstandig en onafhankelijk te maken. Men stimuleert hierbij experimenteel gedrag. Een kind mag zijn ouders tegenspreken en leert al op jonge leeftijd 'nee' zeggen. Wanneer kinderen volwassen worden, verandert de relatie tussen ouder en kind in een relatie tussen gelijken. Er is geen sprake van dat een volwassen persoon bij een belangrijke beslissing zijn of haar ouders om toestemming of raad vraagt.

“In situaties met een grote machtafstand wordt van kinderen verwacht dat zij gehoorzaam zijn aan hun ouders. Soms is er zelfs een rangorde van gezag onder de kinderen zelf, waarbij van jongere kinderen verwacht wordt dat zij zich onderwerpen aan oudere kinderen. Onafhankelijk gedrag wordt bij een kind niet aangemoedigd. Respect voor de ouders en ander eerder geboren wordt beschouwd als een fundamentele deugd; kinderen zien dat anderen dit soort respect betonen en maken zich het snel eigen. Ouders en oudere kinderen behandelen jongere kinderen vaak met veel warmte en zorg, vooral als ze nog heel klein zijn. Maar er wordt voor hen gezorgd; zij worden niet geacht zelf te gaan experimenteren. Ook als volwassene blijft men ouders en ouderen gezinsleden respect betonen: de autoriteit van de ouders blijft bestaan zolang die leven. Ouders en grootouders worden met eerbied behandeld, zelfs nadat hun kinderen praktisch hun eigen leven zijn gaan leiden. Er is sprake van een patroon van afhankelijkheid van oudere personen dat alle menselijke contacten doordringt en de mentale software die men met zich meedraagt bevat een sterke behoefte aan een dergelijke afhankelijkheid.” (Hofstede, 1994)

- Invloed op de school

In Guatemala worden leraar en leerlingen niet als gelijken gezien. Initiatief, een eigen mening, zelfstandigheid, onafhankelijkheid ...van de leerlingen wordt niet gestimuleerd. Dit is bij landen met een lage machtafstand wel het geval.

“In culturen met een grote machtafstand wordt de ongelijkheid tussen ouder en kind voortgezet in de ongelijkheid tussen docent en leerling, in overeenstemming met de behoefte aan afhankelijkheid van de leerling. Leraren worden met respect behandeld (oude leraren nog meer dan jongere); soms moeten de leerlingen opstaan als de leraar binnenkomt. In het leerproces staat de leraar centraal; hij is het die de intellectuele route uitstippelt. In de klas heerst een strikte orde – althans waar de leraar aanwezig is – waarbij het initiatief tot communicatie aan de leraar is voorbehouden. Leerlingen nemen alleen het woord als hun wat gevraagd wordt; leraren worden nooit publiekelijk tegengesproken of bekritiseerd en zelfs buiten de school met eerbied behandeld.” (Hofstede, 1994)

“Lijfstraffen op school, althans voor kinderen in de prepuberale leeftijd, zijn in een cultuur met grote machtafstand veel acceptabeler dan in een cultuur met kleine machtafstand. In het eerste geval benadrukt en symboliseert een lijfstraf de ongelijkheid tussen leraar en leerling en wordt de straf vaak als gunstig beschouwd voor de karakterontwikkeling van het kind. In landen met een kleine machtafstand zal een lijfstraf gauw als kindermishandeling worden opgevat en kunnen ouders een aanklacht indienen bij de politie.” (Hofstede, 1994)

#### **6.4.2 Guatemala en collectivisme**

Guatemala is van de 53 ondervraagde landen het minst individualistisch en dus het meest collectivistisch. België staat op de achtste plaats qua individualisme. (De Verenigde Staten, Australië, Groot-Britanië,... zijn nog meer individualistisch.)

Het collectivisme van Guatemala beïnvloedt onder andere hun manier van communiceren. Terwijl men in individualistische landen het een deugd vindt om te zeggen wat je denkt en om de waarheid te spreken, legt men in collectivistische landen andere prioriteiten.

“In de meeste collectivistische culturen wordt het als onbeschoft en onwenselijk beschouwd om een directe confrontatie aan te gaan. Het woord ‘nee’ wordt zelden gebruikt, omdat nee zeggen een confrontatie is. ‘Misschien heb je gelijk’ of ‘we zullen erover denken’ zijn voorbeelden van beleefde manieren om een verzoek af te wijzen.” (Hofstede, 1994)

Ook het hebben van een eigen kritische mening wordt door collectivistische en individualistische landen verschillend geïnterpreteerd.

“In collectivistische families leren kinderen om hun mening te vormen op basis van die van anderen. ‘Persoonlijke meningen’ bestaan niet: zij worden ontleend aan de groep. Als er een nieuw thema opkomt waarover nog geen gevestigde groeps mening bestaat, moet eerst een soort familievergadering plaatsvinden voordat er een mening kan worden gegeven. Van een kind dat herhaaldelijk ideeën verkondigt, die afwijken van de opvattingen van de groep, vindt men dat het een slecht karakter heeft. In de individualistische familie wordt daarentegen van kinderen verwacht dat zij een eigen mening gaan vormen, en zij worden daartoe aangemoedigd. Een kind dat altijd alleen maar de mening van anderen vertolkt, heeft een zwak karakter, zegt men.” (Hofstede, 1994)

- Invloed op het gezin

“In de meeste collectivistische samenlevingen bestaat de ‘familie’ waarin een kind opgroeit, uit een aanzienlijk aantal personen die dicht op elkaar leven; dus niet alleen de ouders en andere kinderen, maar bijvoorbeeld ook grootouders, ooms, tantes, bedienden of andere huisgenoten.” (Hofstede, 1994)

“Kinderen die in dergelijke omstandigheden opgroeien, leren over zichzelf denken als deel van een ‘wij-groep’ (‘ingroup’), een relatie die niet zelf gekozen wordt, maar een natuurlijk gegeven is. De leden van de wij-groep onderscheiden zich van andere mensen in de samenleving die behoren tot een van de vele ‘zij-groepen’ (‘outgroups’). De wij-groep bepaalt in belangrijke mate iemands identiteit en is bij tegenslagen de enige bron van veiligheid en bescherming. Daarom hoort iemand zijn leven lang loyaal te blijven aan zijn wij-groep; een inbreuk op die loyaliteit is een zware zonde. Tussen de persoon en de groep ontwikkelt zich een afhankelijkheidsrelatie die zowel materieel als psychologisch is.” (Hofstede, 1994)

In België daarentegen, wat een voorbeeld is van een individualistisch land, worden de meeste kinderen geboren in gezinnen die uitsluitend bestaan uit de ouders en eventuele broers of zussen. Kinderen die opgroeien in dit soort ‘kerngezin’ leren als snel over zichzelf denken als ‘ik’ en leert zich al op jonge leeftijd onderscheiden van andere mensen. Kinderen uit individualistische landen vinden het normaal om regelmatig alleen te zijn en kiezen hun speelkameraadjes op basis van persoonlijke voorkeur en niet op basis van een groep tot wie het kind behoort.

Schaamte als groep in plaats van schuld voor een individu is typisch voor een collectivistische manier van samenleven. Als iemand uit een groep de regels van de samenleving heeft overtreden, zullen alle leden van die groep zich schamen. Dit komt door een gevoel van collectieve verplichting. Men schaamt zich bij het bekend maken van de overtreding, niet zozeer bij de overtreding zelf.

- Invloed op de school

Binnen een collectivistische samenleving speelt de angst voor gezichtsverlies een belangrijke rol.

“In collectivistische culturen zullen leerlingen aarzelen het woord te nemen in een grotere groep, ook als de leraar er niet bij is, en vooral in relatief vreemd gezelschap, met personen van buiten de wij-groep. In kleinere groepen is er minder aarzeling.” (Hofstede, 1994)

“In collectivistische samenlevingen ligt de nadruk op het bijbrengen van de vaardigheden en deugden die nodig zijn om een acceptabel groepslid te worden. Het gevolg hiervan is dat veel waarde wordt toegekend aan wat de traditie heeft voortgebracht. Leren is iets dat je maar één keer in je leven doet. Het is voorbehouden aan de jongeren, die moeten leren hoe je de dingen moet doen om aan de samenleving deel te kunnen nemen.” (Hofstede, 1994)

### 6.4.3 Guatemala en onzekerheidsvermijding

Guatemala staat op de derde plaats (van 53 landen) in de rangorde van onzekerheidsvermijding. Er is dus een grote angst in de samenleving ten opzichte van een onzekere toekomst. (België staat op de vijfde positie.) Deze angst is een onbestemd gevoel, het heeft geen object (oorzaak).

Over angstige culturen, wordt het volgende geschreven.

“Angstige culturen zijn als regel ook expressiever. Het zijn vaak culturen waar mensen met hun handen praten, waar het sociaal geaccepteerd is om je stem te verheffen, emoties te laten blijken en met de vuist op tafel te slaan”

“Mensen uit landen met een sterke onzekerheidsvermijding maken een drukke, zenuwachtige, emotionele, agressieve en/of actieve indruk. Mensen uit landen met weinig onzekerheidsvermijding maken een stille, ontspannen, onaandoenlijke, beheerste en/of luie indruk.” (Hofstede, 1994)

- Invloed op het gezin

In culturen met een sterke onzekerheidsvermijding is de classificatie van iets als vies en gevaarlijk streng. Het gaat hierbij niet enkel over materie, maar ook over mensen, ideeën, ...



- Invloed op de school

Studenten uit landen met een sterke onzekerheidsvermijding verwachten 'het' juiste antwoord van hun docent, nauwkeurigheid, structuur, ...

#### 6.4.4 Guatemala en masculiniteit

Volgens de rangorde van Geert Hofstede, is Guatemala een eerder feminiene samenleving. (43<sup>ste</sup> plaats in masculiniteit van 53 landen). België zou met een 22<sup>ste</sup> plaats meer masculien zijn dan Guatemala. Volgens dit onderzoek zouden de sociale sekse-rollen dus moeten overlappen. Zowel mannen als vrouwen zouden eerder zacht van aard moeten zijn. Guatemala zou dus geen macho-cultuur zijn.

Dit klopt niet met wat ik gezien en gehoord heb tijdens mijn verblijf in Guatemala. Binnen de wijk waar ik werkte, Las Rosas, was de taakverdeling tussen man en vrouw nog erg klassiek. De maatschappij is er duidelijk meer gericht op mannen. Terwijl de vrouw de zorg (bijvoorbeeld voeden) voor de kinderen opneemt, zorgt de man voor financiële inkomsten en voor het straffen van de kinderen. Ook in informatieboeken en artikels over Guatemala wordt een klassieke verdeling tussen man en vrouw beschreven. Hierdoor zou ik een hoge score verwachten op masculiniteit.

Volgens het onderzoek is een samenleving masculien als er veel belang wordt gehecht aan inkomen, erkenning, promotie en uitdaging. Een goede werkrelatie met de chef, een aangename samenwerking met collega's, een prettige woonomgeving en zekerheid worden minder belangrijk gevonden bij een feminiene samenleving. Volgens mij geeft het onderzoek een vertekend beeld omdat de economie van Guatemala voornamelijk gebaseerd is op kleinschalige landbouw. Promotie, uitdaging, carrièremogelijkheden, ... zijn hierbij niet van toepassing.

Uit onderstaande stukken tekst blijkt dat Guatemala een macho-cultuur is. Hopelijk krijgt u door het lezen van deze citaten een correct beeld over wat de situatie van vrouwen in Guatemala is. Voor meer cijfers over geweld, misbruik of moord op vrouwen verwijs ik u door naar het dossier 'Machismo violento' (2008) dat u onder andere kan terugvinden op de site [www.oxfamsol.be](http://www.oxfamsol.be). Hier vindt u ook meer informatie over de link tussen geweld en de geschiedenis van Guatemala, straatbendes, arbeid, ...

De bron 'MO' is een mondiaal magazine, waarvan het archief op de site ([www.mo.be](http://www.mo.be)) te vinden is. Het is uitgegeven door Wereldmediahuis. MO probeert meer en vooral betere informatie over de wereld te bieden en de mondialisering te stimuleren.

"In sommige regio's van de wereld heb je brute pech als je als meisje wordt geboren. Centraal-Amerika is zo een regio. In Guatemala betalen vooral vrouwen de prijs voor jarenlange sociale desintegratie, een corrupte staat en een machistische cultuur. Maar ze vechten terug." (De Walsche, 2008)

“De oorzaak van het geweld tegen vrouwen ligt volgens Méndez in de ongelijke relatie tussen de seksen” (De Walsche, 2008)

“Ook in de op‘machismo‘ gestoelde maatschappijen van Latijns-Amerika is er weinig ruimte voor gelijkheid van vrouwen t.a.v. mannen. Men moet rekening houden met het feit dat in veel Latijns-Amerikaanse landen zoals Guatemala bijvoorbeeld de patriarchale cultuur dominant is. Deze zorgt ervoor dat door uitsluiting de rol van vrouwen marginaal en ondergeschikt is binnen de machtsverhoudingen van de maatschappij. Interfamiliaal geweld is in de Latijns-Amerikaanse maatschappij een veelvoorkomend fenomeen. Het beeld van de Latijns-Amerikaanse cultuur wordt heel intensief gevormd door allerlei uitingen van geweld.” (Studio Globo, Inter-cambio vzw, Steungroep Rechtvaardigheid en Vrede Guatemala en Stuurgroep Educatie Guatemala, 2008)

“Binnen de Latijns-Amerikaanse context is de situatie in Guatemala voor wat betreft vrouwenproblematiek ongetwijfeld de meest extreme en de meest urgente. De ernst van de situatie heeft ervoor gezorgd dat vrouwen- en mensenrechtenorganisaties de term “femicidio” of “femicide” hebben aangenomen. De term femicide werd in 1992 voor het eerst gebruikt door Jill Radford en Diana Russell om de gewelddadige dood van vrouwen omwille van hun geslacht te omschrijven. Een definitie die de verdoezelende sluier van neutrale termen zoals doodslag en moord wegneemt.” (Studio Globo, Inter-cambio vzw, Steungroep Rechtvaardigheid en Vrede Guatemala en Stuurgroep Educatie Guatemala, 2008)

“‘This is a men’s World’

Experten stellen dat vrouwen op globaal niveau ongeveer 70% van de armste bevolkingslaag van de wereld uitmaken en dat ze slechts 1% van de mondiale rijkdommen bezitten. Armoede is in het bijzonder voor vrouwen meer dan alleen maar een gebrek aan inkomen. De Wereldgezondheidsorganisatie haalt aan dat de vrouwen achterblijven op de mannen in wat betreft de controle over essentiële middelen zoals geld, krediet, eigendom, grond, rijkdommen en andere materiële goederen. Ze zijn ook onderworpen aan andere vormen van discriminatie ten gevolge van armoede zoals gebrek aan alfabetisering en onderwijs, gebrek aan voldoende kansen op werk, gebrek aan sociale vrijheid en politieke vertegenwoordiging. Die ongelijkheden zijn ook gelinkt aan een gebrek aan tijd en energie door geslachtstyperende verantwoordelijkheden. Ze zijn de oorzaak van het feit dat vrouwen binnen bepaalde categorieën van leefomstandigheden en sociale groepen (binnen dezelfde niveaus) meer onderworpen zijn aan armoede dan mannen. De ongelijkheden op economisch niveau en de armoede waaraan vrouwen onderworpen zijn brengen ook hun andere basisrechten in gevaar zoals het recht op voedsel, water, huisvesting, en de kans op het bekomen van hogere levensstandaarden.” (Studio Globo, Inter-cambio vzw, Steungroep Rechtvaardigheid en Vrede Guatemala en Stuurgroep Educatie Guatemala, 2008)

“Ook de traditionele rolpatronen zijn onveranderd sterk. Vrouwen mogen dan veelal werken, dat is louter om extra geld te verdienen en zelden om een eigen carrière op te bouwen.” (Zoon, 2007)

“Het rollenpatroon binnen het gezin en de familie is weinig veranderd. De man werkt op het land en bedrijft enige handel, terwijl de vrouw voor het huishouden zorgt,

weeft en meehelpt de producten naar de markt te brengen. Soms helpt ze ook mee op het land.” (van der Bijl, 2008)

#### **6.4.5 Extra opmerking: Inter-persoonlijke ruimtes**

De antropoloog Hall schrijft dat de afstand die mensen ten opzichte van elkaar bewaren niet alleen onderhevig is aan persoonlijke verschillen, maar dat cultuur hierbij ook een belangrijke rol speelt.

Volgens Hall meet de intieme zone in het Westen (Noord-Amerika, West-Europa en Australië) 0-45 cm. Geliefden begeven zich snel in elkaars intieme zone, maar ook 2 personen die een vertrouwd gesprek voeren, begeven zich binnen deze zone. De persoonlijke ruimte meet 45-120 cm. Dit is de zone waarin de meeste mensen gesprekken voeren met elkaar. Je staat dicht bij elkaar om elkaar goed te verstaan, maar respecteert uit nature toch een bepaalde afstand. De sociale zone (120-360 cm) is de zone waarin je elkaar kan spreken zonder elkaar te kunnen aanraken. Het is de afstand die je bewaart voor vreemden. Hierbij kan je denken aan vergaderingen, maaltijden,... De publieke zone is de afstand die we bewaren om tot een grote groep te spreken. Dit is ongeveer meer dan 3.5 meter.

Latijns-Amerikanen daarentegen bewaren de kleinste afstand voor een gesprek. Vrij en anderen (1991) omschrijven de inter-persoonlijke afstand als het omringende gebied (de minimale afstand) dat een persoon ten opzichte van anderen wil handhaven en waarbinnen de ander niet kan binnendringen zonder onplezierige gevoelens op te wekken. Deze is bij Latijns-Amerikanen kleiner en Europeanen groter. Contact tussen verschillende culturen kan dus zorgen voor het schenden van elkaars geprefereerde interpersoonlijke ruimtes.

Guatemala wordt net als vele andere Latijns-Amerikaanse landen gerekend tot de hoge-contactculturen. In deze culturen heeft men de neiging elkaar meer aan te raken, te omhelzen, te kussen bij het begroeten en dicht bij elkaar te zitten. (Shadid, 2007)

Cultuur is dus één van de factoren die een rol speelt bij het afbakenen van de interpersoonlijke ruimte. Een ander factor is of iemand gewend is aan veel mensen om zich heen, zowel thuis, op het werk of andere plaatsen.

## **7 Besluit van het theoretische gedeelte**

M. Dowling (2000) meent dat het belangrijk is om kinderen op jonge leeftijd contact te laten maken met anderen, zodat het kind op sociaal vlak de nodige competenties verwerft. Zonder deze competenties zal het kind tekorten ervaren op het vlak van psychische gezondheid, prestaties op school, de mogelijkheid om stabiele relaties aan te gaan,...

Dowling (2000) hecht veel belang aan het sensitief omgaan met het kind. Binnen de sessies van Sherborne past men deze sensitief-responsieve interactiestijl toe. Men vindt het belangrijk dat er gelet wordt op verbale en non-verbale signalen (sensitief) en dat men hierop op een positieve manier reageert (responsief).

Katz (1995) schrijft dat de eerste succeservaringen (of faalervaringen) erg bepalend zijn voor de ontwikkeling van zelfvertrouwen. De gedachten, die men heeft over zichzelf, en de reacties van anderen op hun gedrag, bepalen mee of vertrouwen zich goed ontwikkelt. Dit zelfvertrouwen is een voorwaarde om contact te maken met anderen

Sherborne Development Movement wil kinderen stimuleren om hun eerste succeservaringen te laten opdoen. Men probeert falen zo veel mogelijk te voorkomen door iedereen op zijn niveau oefeningen aan te bieden. De succeservaringen worden gecreëerd door het geven van positieve feedback. Door in te spelen op wat de deelnemers brengen (sensitief-responsieve interactiestijl), kunnen de kinderen een zekere trots over zichzelf ontwikkelen. Persoonlijk en ruimtelijk vertrouwen verhoogt het zelfbeeld en brengt een positieve zelfwaardering teweeg.

Binnen Sherborne gelooft men dat kinderen veel kunnen leren door contact te maken met elkaar. Men kan zowel leren van anderen door de andere deelnemers te bekijken als door actief met hen samen te werken. Dowling ondervond dat het belangrijk is dat kinderen in contact komen met andere kinderen om te leren spelen en samenleven. Volgens haar ontwikkelen jonge kinderen op vlak van persoonlijkheid en intelligentie door samen te zijn met andere mensen. In vriendschappen leren kinderen ervaringen en gedachten delen met anderen en leren ze wat het betekent om deel uit te maken van een groep.

Vygotsky (1962) ondersteunt het sociaal leren en stelt dat mentale activiteit begint met sociale contacten en uitwisselingen tussen mensen. Azmitia (1988) observeerde kinderen die per twee werkten en besloot hieruit dat de aanwezigheid van andere kinderen ervoor kan zorgen dat kinderen minder snel opgeven bij moeilijke situaties, soms extra plezier beleven en hun vaardigheden delen zodat het aantal werkstrategieën verhoogd kan worden. Zo kan een zwakker kind leren door zijn partner te observeren.

Ruffman (1998) en Watson (2000) schrijven dat het van cruciaal belang is dat kinderen gelegenheden krijgen voor sociale interactie en fantasiespel om een theory of mind te ontwikkelen. Binnen sessies SDM worden zeer regelmatig oefeningen gedaan die de sociale interactie tussen kinderen stimuleren. Binnen Sherborne moet men leren rekening houden met de anderen en stimuleert men dus de 'theory of mind' van de deelnemers.

Fiske (1995) deelt de sociale ontwikkeling op in 4 modellen. Hij onderscheidt een gezins- of familieverband, het gehoorzaamheidsverband, het verband tussen vrienden en kennissen en het collegiale of dienstverleningsmodel.

Volgens mij situeren de bewegingsspelen van Sherborne zich in het derde verband van vrienden en kennissen. Binnen dit verband streeft men naar gelijkheid. Vanaf het vierde à vijfde levensjaar beginnen kinderen deze relatie te begrijpen en te kunnen toepassen.

Volgens het model van Hofstede zijn de inwoners van Guatemala vertrouwd met afhankelijkheid en gehoorzaamheid. Guatemala heeft een van de grootste machtafstanden. Dit zou ook invloed hebben op het functioneren van het kind binnen het gezin en op school. Men zou kunnen stellen dat kinderen van Guatemala vertrouwd zijn met het tweede verband van Fiske, het gehoorzaamheidsverband. Dit is een hiërarchisch verband waarbij een aantal leden van de sociale groep het voor het zeggen hebben. Binnen het gezin zijn dit de ouders, andere volwassenen (zoals grootouders, tantes, nonkels, ...) of oudere broers of zussen, die de "macht" in handen hebben. Binnen het schoolsysteem zijn dit leerkrachten. Binnen Sherborne volgt men deze typische hiërarchie niet en probeert men een gelijkheid tussen begeleiders en deelnemers na te streven.

Binnen Sherborne stimuleert men kinderen om op de voorgrond te treden en bij eventuele evaluaties is er ruimte om een eerlijke mening te geven. Guatemala kent een erg collectivistische manier van samenleven. Hierbij worden het hebben van een eigen mening, kritisch kijken naar bepaalde zaken, het voortouw durven nemen, ... niet gestimuleerd en soms eerder afgeremd. Het wordt belangrijk gevonden om zich volzaam te gedragen.

Binnen verschillende settings wordt Sherborne op erg verschillende manieren toegepast. Dit kan te verklaren zijn doordat Sherborne niet zozeer gebaseerd is op 'wat' maar op 'hoe'. Toch zijn er een aantal basiselementen die zouden moeten toegepast worden om van "zuivere" Sherborne te kunnen spreken. Sherborne wil inspelen op de twee basisbehoeften van een kind: zich bewust zijn van het eigen lichaam en relaties kunnen vormen met anderen. Dit vertaalt zich in drie doelstellingen lichaamsbewustzijn, ruimtebewustzijn en bewustwording van de ander. Aan deze drie doelstellingen werkt men door verschillende bewegingsspelen aan te bieden. Binnen deze verschillende manieren van bewegen en samenwerken met elkaar, zouden de verschillende bewegingskwaliteiten (energie, flow, ruimte en tijd) aan bod moeten komen.

Het 'hoe' van Sherborne bestaat uit een gelijkheid tussen partners, een flexibele begeleidingshouding (durven afwijken van een vooropgestelde planning), een sensitief-responsieve interactiestijl, een evenwicht tussen koesteren en loslaten, enz.

De deelnemers moeten aanvaard worden voor wie ze zijn en wat ze kunnen. Er moet onderscheid worden gemaakt tussen de persoon en zijn gedrag. (Sherborne vereniging België) Binnen Sherborne moet er vermeden worden om prestatiegericht te werken. Het proces van de deelnemers is belangrijker dan het product. (Sherborne, 2001)

Binnen Sherborne streeft men naar positieve communicatie. De deelnemers moeten aangemoedigd worden in plaats van heel de tijd gewezen te worden op hun "fouten". Uit de vergelijkbare ervaringen van anderen blijkt dat Sherborne succesvol kan worden toegepast bij kleuters en jonge kinderen met gedragsproblemen. Structuur en voorspelbaarheid lijkt dan een belangrijkere rol te spelen.

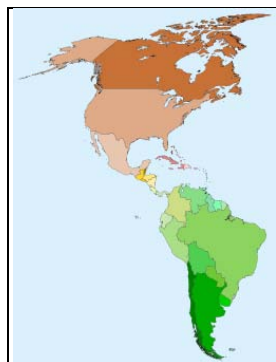
Over wat agressie inhoudt, bestaan verschillende definities. Berkowitz (1993) omschrijft agressie als het intentioneel toebrengen van verwondingen of schade bij anderen. Hierbij kan men dus denken aan slaan of bijten. Patterson (1982) omschrijft agressie ruimer als elke vorm van dwingelandij en rekt boos huilen, duwen, niet luisteren, ongehoorzaamheid en woedend kijken als agressief gedrag. Hij stelt op basis van zijn observaties in scholen, dat een gemiddelde kleuter iedere twee minuten wel één of andere agressieve gedragsvorm laat zien in vrije spelsituaties. Dit komt volgens Patterson (1982) doordat kleuters constant bezig zijn met hun eigen bezit en status duidelijk te maken. De rust binnen de kleuterklas wordt volgens De Vries (1999) veroorzaakt door de duidelijke regie en regels van de leerkracht en door de onderlinge sociale dominantie-structuur van de kinderen.

Het bieden van de nodige regie en voorspelbaarheid is in sommige groepen nodig om een veilig gevoel te garanderen binnen een activiteit. In de theorie van Sherborne speelt het thema 'veiligheid' een centrale rol. De aanbevelingen die Maccoby (1974) kunnen zonder probleem worden toegepast binnen Sherborne.

Uit het bestuderen van de theorie, besluit ik dat er binnen de sociale ontwikkeling een aantal noden worden genoemd, waar Sherborne probeert op in te spelen. Sherborne kan worden aangepast aan verschillende doelgroepen, waardoor men kan vermoeden dat Sherborne kan worden aangepast aan de nieuwe doelgroep: Guatemalteekse kleuters, die in enkele basiswaarden kunnen verschillen van Belgische kleuters.

## 8 Guatemala, Quetzaltenango, Las Rosas

### 8.1 Het land Guatemala



*Figuur 1 Werelddeel Amerika*



*Figuur 2 Guatemala*

Guatemala wordt vaak een van de kleurrijkste landen ter wereld genoemd en nu ik het land beter heb leren kennen kan ik dat alleen maar bevestigen. De vele kleuren heeft het land te danken aan de grootste indiaanse bevolkingsgroep van alle Latijns-Amerikaanse landen. Deze afstammelingen van de Maya's leven volgens hun eeuwenoude tradities en dragen nog vaak prachtige traditionele klederdracht.

Guatemala staat bekend als een afwisselend land omwille van de afwisseling in landschappen: het meer van Atitlán, de tropische jungle in de regio Petén (onder andere Tikal), de tropische Rio Dulce, de ruige bergketens, ...

In dit hoofdstuk zal ik kort enkele belangrijke punten overlopen over Guatemala, de stad Quetzaltenango en om af te sluiten de wijk Las Rosas, waar mijn stageplaats zich bevindt. Voor meer informatie over landschap en klimaat, fauna en flora, ... verwijs ik u door naar de wereldwijzer "Guatemala" van Yvonne van der Bijl. Dit boek vormt ook de belangrijkste bron voor onderstaande informatie.

#### 8.1.1 De bekendste steden

De meest bekende en dus ook toeristische steden van Guatemala zijn Chichicastenango, Antigua, Atitlán en Tikal. Chichicastenango is bekend voor zijn prachtige markten en een grote kerk. Antigua is de oude hoofdstad en hierdoor op cultureel vlak erg belangrijk. In Atitlán kan je een prachtig groot meer vinden dat omgeven is door vulkanen. Het wordt het schilderachtige Guatemala genoemd. Tikal is een typisch Maya-centrum. Je vindt er heel wat ruïnes van de 2000 jaar oude Maya cultuur. Men is nog steeds bezig met verschillende werken te reconstrueren.

### 8.1.2 Bevolking

Guatemala telt meer dan 10 miljoen inwoners en is hiermee het meest dichtstbevolkte land van Midden-Amerika. Het is het enige land dat grotendeel Indiaans is in taal en cultuur. De meeste inwoners behoren tot de inheemsen (indigenas). Inheemsen zijn de oorspronkelijke bevolking van Guatemala en noemt men "indios" of "indianen" in het Nederlands. Het is de benaming van de Spanjaarden voor de afstammelingen van de oude Maya's en is eigenlijk een scheldnaam. Vele Spanjaarden beschouwden "de indianen" als een volk zonder ziel, die alleen als slaven nuttig konden zijn. Omwille van deze geschiedenis, verkies ik de neutrale term "naturales", "indigenas" of "inheemsen" te gebruiken.

"Uitdrukkingen als 'zo indiaans' of 'je lijkt wel een indiaan' zijn zo ongeveer de ernstigste beledigingen die je iemand kunt aandoen, in een land waar bijna de helft van de bevolking 'indiaans' is." ( Zoon, 2007)

Vijfhonderd jaar lang werden de inheemsen onderdrukt en uitgebuit . Mogelijks is dit de reden waarom veel inheemsen nu sterk vasthouden aan hun eigen waarden en normen die tot uiting komen in hun taal, religie, kleding en levenswijze. Zo zijn er twee gescheiden werelden ontstaan: de nationale cultuur van ladinos (zie verder) en blanken en de regionale cultuur van de verschillende inheemse volkeren.

Ladinos zijn Guatemalteken die niet "Indiaans" zijn en vormen ongeveer 40 procent van de bevolking. De meeste ladinos zijn halfbloeden, ze hebben zowel Spaans als Indiaans bloed. Dit was oorspronkelijk vaak het gevolg van verhoudingen tussen Spaanse soldaten en inheemse vrouwen. Ze spreken Spaans, dragen westerse kleding en zijn Rooms-katholiek.

De inheemse bevolking spreekt vaak haar eigen taal, draagt de inheemse klederdracht en heeft een religie die een mengeling is van oude Maya-tradities en het katholieke geloof. De vier grootste groepen zijn op dit moment de Quichés, de Mams, de Cakchiquels en de Kekchís. Zij spreken elk hun eigen taal (men spreekt van een taal en niet van een dialect, omdat er een eigen grammatica bestaat) en kunnen elkaar vaak niet verstaan. Hoe verder de dorpen van grote steden afgelegen zijn hoe minder Spaans er gesproken wordt.

De verhouding tussen ladinos en inheemsen is vaak gespannen omdat de levensstandaard tussen de beide groeperingen enorm kan verschillen

### 8.1.3 Waarzegkalender

De Quiché-bevolking gebruiken de 'Tzolkin' (waarzegkalender) als leidraad voor het leven. Tovenaars of zieners (chuchkajaus) kunnen deze hanteren. Een Tzolking bestaat uit 260 dagen. Er zijn 13 perioden van 20 dagen waarbij elke dag een eigen naam heeft en een bepaalde positieve of negatieve eigenschap vertegenwoordigt. Sommige mensen proberen belangrijke gebeurtenissen in iemands leven af te stemmen op de eigenschappen van de dagen. De dagen zijn ook belangrijk bij het zaaien en oogsten en bij religieuze feesten.



Alle kinderen van Edelac (zie verder) verzamelen 's morgens op de speelplaats. De directeur, een van de leerkrachten of een van de kinderen zelf vertelt meer over de kalenderindeling. Er wordt verteld welke Maya-dag het is en wat dit betekent.

#### **8.1.4 Kledij**

“ De textiel uit Guatemala behoort tot de beste van de wereld vanwege de ingewikkelde techniek, de gevarieerde vormgeving, de aparte motieven, de harmonieuze kleurencombinaties en de grote verscheidenheid aan stoffen. ” (van der Bijl, 2008)

Weven maakt een belangrijk onderdeel uit van de Guatemalteekse cultuur, meer bepaald van het huishoudelijk werk van inheemse vrouwen uit het hoogland.

Huipiles zijn de traditionele geweven katoenen blouses voor vrouwen. De huipil bestaat uit een kleurrijk stuk stof versierd met verschillende patronen, waar een gat in zit. In dit gat wordt het hoofd gestoken. Een ceintuur (faja) houdt de huipil op zijn plaats. De huipil wordt meestal gecombineerd met een geweven stuk stof dat als rok (refajo) wordt rond gewikkeld. De huipil wordt steeds in de rok gedragen. De inheemse man is in het algemeen minder traditioneel gekleed. Zijn traditionele kleding heeft meer Spaanse invloeden ondergaan.

#### **8.1.5 Landbouw**

Vele Indiaanse gemeenschappen in Guatemala leven op dezelfde wijze als hun voorouders. Ze dragen met de hand geweven kleding en verbouwen maïs op een arbeidsintensieve wijze op kleine maïsakkers die vaak verder weg op berg- of vulkaanhellingen liggen. Het geloof in meerdere goden speelt binnen bepaalde families nog een belangrijke rol. Vaak verbouwt men ook tarwe en andere granen. Deze zijn meestal voor export bestemd. Terwijl de groenten die gekweekt worden, meestal voor de eigen familie en plaatselijke buurt worden gebruikt. De Indiaanse economie staat op deze manier vaak buiten de nationale economie. De voeding van de inheemse bevolking bestaat al eeuwen uit maïstortillas en bonen. Af en toe worden er groenten gegeten en vlees wordt enkel bij bijzondere gelegenheden en als het budget het toelaat gegeten.

Omdat de opbrengsten steeds minder worden en omdat de beschikbare grond slechts beperkt is, zijn de inheemse boeren gedwongen om enkele maanden per jaar op plantages te gaan werken. Soms verhuizen er om deze redenen hele families.

#### **8.1.6 Rollenpatroon**

Het rollenpatroon binnen het gezin en de familie is weinig veranderd: de man werkt op het land en bedrijft handel, terwijl de vrouw voor het huishouden zorgt, weeft en meehelpt de

producten naar de markt te brengen. In sommige gevallen helpt ze ook mee op het land. De inheemse kinderen hangen de eerste jaren van hun leven veel in een draagdoek op de rug van de moeder en krijgen borstvoeding wanneer ze er zin in hebben. Vaak wordt het hoofdje van de pasgeborene afgedekt met een doek of muts om hem te beschermen tegen andere mensen. Een echte jeugd kennen kinderen vaak niet omdat ze op de leeftijd van 6 of 7 jaar al moeten helpen. Dat de jeugd gezien wordt als kleine volwassenen is ook in de kleding (deze is vaak dezelfde als die van hun ouders) te merken.

### 8.1.7 Armoede

“Guatemala staat bol van de toeristische clichés: marktjes vol kleuren, geuren en drukte, inheemse gemeenschappen met traditionele kleding en lachende kindjes. Achter dit exotische beeld gaat echter een bittere realiteit schuil: een land waarin dagelijks zestien moorden gepleegd worden, waar onveiligheid, ondervoeding en ander onrecht welig tiert. Het is het typische verhaal van een ontwikkelingsland getroffen door enorme ongelijkheid: bijna het hele land is in handen van een oligarchie, bestaande uit een tiental families, zowel op politiek als op economisch vlak.” (Goossenaerts, 2009)

Guatemala is één van de armste landen van Latijns-Amerika. Een 36 jaar durende burgeroorlog (1960-1996) heeft veel schade aangericht en dat is nu nog steeds merkbaar. Op de site van Caras Alegres ([www.carasalegres.org](http://www.carasalegres.org)) vond ik onderstaand citaat, dat de toestand in Guatemala beschrijft. Caras Alegres is de organisatie waar ik stage heb gelopen. Sinds 2004 probeert de stichting het algemeen welzijn en de maatschappelijke positie van kinderen, vrouwen en gezinnen die op de armoedegrens leven te bevorderen en verbeteren.

“De ongelijkheid in Guatemala is groot. Zestien procent van de bevolking leeft van minder dan een dollar per dag, ruim een derde van minder dan twee dollar per dag. De armen wonen vooral op het platteland, zijn vrouw en / of inheems.” (Internationale Samenwerking (IS), 2004)

“Het verschil tussen arm en rijk is van alle Latijns Amerikaanse landen, in Guatemala het grootst. Vooral de oorspronkelijke bewoners van Guatemala, de Maya's, ondervinden veel problemen door deze ongelijkheid. Ze zijn o.a. door geldgebrek van hulp verstoten en daarnaast zijn vele van hen analfabeet en niet geschoold. “ (Caras Alegres, datum onbekend)

In november 2009 publiceerde MO (Mondiaal Magazine, zie eerder) een artikel met de titel “Alleen elite leeft goed in Guatemala”.

“Lage overheidsuitgaven en een gunstig belastingsklimaat zorgen ervoor dat gezondheidszorg, onderwijs en goede voeding in Guatemala alleen bereikbaar zijn voor de elite.” (Clifton, 2009)

“ In Guatemala lijdt de helft van de kinderen jonger dan vijf jaar aan ondervoeding. Een Derde van de kinderen maakt de basisschool niet af en jaarlijks sterven 290 op

100.000 vrouwen aan complicaties tijdens de zwangerschap of de bevalling. Het land is er volgens het rapport niet in geslaagd de ongelijkheid in de gezondheidszorg, het onderwijs en de voedselvoorzieningen aan te pakken. Die ongelijkheid speelt zich af langs lijnen van geslacht, etniciteit, sociaal-economische status en woonplaats.” (Clifton, 2009)

Terwijl in El Salvador en Panama een vermindering van armoede te merken is gedurende de laatste jaren, is deze verbetering binnen Guatemala niet te merken.

“Guatemala presteert slecht als het gaat om de Millenniumdoelen, een aantal anti-armoededoelstellingen die in 2015 bereikt moeten zijn. De extreme armoede ligt nog ongeveer op het niveau van 1990.

In 1989 leefde 20 procent van de Guatemaltes in extreme armoede. Aan het begin van deze eeuw leek de doelstelling nog binnen bereik. In 2000 was de absolute armoede verminderd tot 16 procent van de bevolking, die momenteel 13 miljoen mensen telt.

In 2004 was de extreme armoede echter weer gestegen tot een hoger niveau dan in 1989: 21,5 procent, volgens het laatste rapport van het Secretariaat voor Planning en Programmering uit 2006. Door de effecten van de economische crisis, die in 2008 uitbrak in de Verenigde Staten en wereldwijd gevolgen had, werd de situatie daarna niet veel beter.” (Valladares, 2010)

### 8.1.8 Veiligheid

Als reiziger in Guatemala is het ten allen tijde belangrijk om je bewust te zijn van het verschil in veiligheid met België. De diplomatie van België (2009) beschouwt de veiligheidstoestand in Guatemala nog altijd als slecht, waakzaamheid gedurende het verblijf wordt aangeraden. Guatemala heeft een zeer complexe geschiedenis en het huidige geweld is vaak een gevolg van het socio-politieke verleden van het land. Het geweld zou regelmatig samenhangen met botsingen tussen bendes en drugskartels.

Op het vlak van criminaliteit is Guatemala een onveilig land. Roofovervallen gebeuren dagelijks en moorden op vrouwen komen regelmatig voor. Guatemala zou op dit vlak één van de gevaarlijkste landen ter wereld zijn, vooral na zonsondergang neemt criminaliteit toe.

“ Tussen 2000 en 2005 zijn in Centraal-Amerika 3939 meisjes en jonge vrouwen vermoord. Vooral Guatemala springt eruit door de brutaliteit en het hoge aantal moorden. In 2006 werden in Guatemala 670 meisjes en jonge vrouwen vermoord - meer dan het dubbele van vijf jaar daarvoor. Als in een horrorscenario stijgt het aantal jaar na jaar.” (De Walsche, 2009)

“Moorden gebeuren als afrekeningen tussen rivaliserende groepen of leiders, maar ook als initiatieritueel. Om toegelaten te worden tot een bende, moeten kandidaat-leden vaak een moord plegen. Meestal is het slachtoffer een vrouw, omdat die gezien wordt als een makkelijk prooi.” (De Walsche, 2009)

Straffeloosheid lijkt eerder regel dan uitzondering. Op de site van MO kan men vinden dat 98 procent van de misdaden onbestraft blijft. Ze baseren zich hiervoor op de cijfers van de onafhankelijke Internationale Commissie tegen de Straffeloosheid in Guatemala. In 2009 werden meer dan 3600 moorden geteld. Burgers nemen steeds meer het recht in eigen hand. Het aantal lynchpartijen neemt de laatste jaren toe.

Op vlak van gezondheid daarentegen las ik op de site van diplomatie dat de kwaliteit van de medische zorg heel goed is in Guatemala. Of deze voor iedereen betaalbaar is, is natuurlijk de volgende vraag.

## **8.2 De stad Quetzaltenango**

Quetzaltenango is gelegen in het Zuid-Westen van het land Guatemala. Ondanks dat Quetzaltenango de tweede grootste stad is van Guatemala, heb je er weinig last van drukte en is ze erg verschillend van de hoofdstad Guatemala Ciudad. De stad voelt eerder provinciaal aan. De stad kende zijn bloeitijd aan het einde van de 19<sup>de</sup> eeuw en het begin van de 20<sup>ste</sup> eeuw en wordt daarom een stad van 'vergane glorie' genoemd. De smalle stijgende en dalende straatjes en het relatief weinige verkeer in het centrum zorgen voor een rustige sfeer. De stad is volledig omgeven door bergen en vulkanen, toch is Quetzaltenango een belangrijk centrum van handel. Het wordt beschouwd als een belangrijke stad omwille van zijn grootte (1951 vierkante kilometer), de industriële activiteit, de cultuur en het toerisme.

De stad heeft een relatief grote inheemse bevolking (meer dan 50 procent) die hier in tegenstelling tot andere plaatsen in de handel werkzaam is. Veel winkels worden geleid door inheemse en posities in de medische wetenschap, de kunsten en op bestuursniveau worden regelmatig door inheemsen bekleed. De inheemse bevolking behoort tot de cultuur "Maya k'iche". Quetzaltenango is één van de dichtstbevolkte gebieden van Guatemala.

De stad ligt 200 km ten noordwesten van Guatemala Ciudad op een vlakte van ruim 2300 m hoogte (boven zeeniveau) aan de noordzijde van de actieve vulkaan Santa María. Er wordt Quiché en Spaans gesproken.

De naam van de stad werd gegeven door de Spanjaarden en betekent "plaats van de Quetzal (een typische vogel uit Guatemala)". De inheemse naam is "Xelajú". De afgekorte naam "Xela" (uitgesproken als "sjela") wordt nog erg vaak gebruikt om naar deze stad te verwijzen.

In de omgeving van Quetzaltenango wordt landbouw gedreven op kleine bedrijfjes waar tarwe, maïs, bonen en andere groenten verbouwd worden. Het klimaat in dit deel is anders dan in andere steden door de ligging tussen de bergen. Het wordt er daardoor pas later op de dag warmer. Aan het einde van de dag koelt het flink af.

### **8.3 De woonwijk: Las Rosas**

De wijk "Las Rosas" is de armste wijk van Quetzaltenago. Hier bevindt zich het schooltje Edelac en het project Caras Alegres. De meeste gezinnen die hier wonen zijn Maya indianen op zoek naar werk in de stad. Helaas komen ze veelal terecht in een uitzichtloze situatie. Door een gebrek aan scholing kunnen ze niet aan het werk en leven verschillende gezinnen in armoede. Kindermishandeling, alcoholproblemen, gezondheidsproblemen,... komen regelmatig voor.

Via Edelac kreeg ik een document met onder andere volgende informatie. De gegevens uit het document zijn gebaseerd op cijfers van Directoraat-Generaal voor Tweektalig Onderwijs Nationale ministerie van Onderwijs en dateren van 2008.

Men schat dat van iedere 10 kinderen, 8 starten op school, 4 het derde jaar afwerken en 3 het zesde leerjaar. Per 100 kinderen, zouden 28 kinderen verder studeren na het 6<sup>de</sup> leerjaar.

In de wijk Las Rosas schat men dat 45 procent geen eigen woning heeft. 40 procent van de families heeft problemen op vlak van alcoholisme, tienerzwangerschappen, inter-familiaal geweld, armoede en extreme armoede. Men schat dat het gemiddelde minimumloon 7.64 Amerikaanse dollar per dag is, voor een vrouw zou dit 5.09 Amerikaanse dollar per dag zijn. De meerderheid werkt meer dan 10 uur per dag.

Bij mijn zoektocht naar meer informatie over de familiale omstandigheden van de families van Edelac, kreeg ik via de directeur een Spaanstalig document over de familiale omstandigheden van de families. De gegevens dateren van november 2009 en zijn gebaseerd op papieren die per kind zijn meegegeven en zijn verwerkt door de sociale dienst. Ik heb de papieren die de ouders invullen bekeken en betwijfel de wetenschappelijke waarde ervan omdat ik soms inhoudelijke tegenstrijdigheden tegenkwam. Ik vermoed dat de ouders de vraagstelling niet altijd correct begrijpen. In hoeverre de ouders eerlijk op deze vragen willen antwoorden, valt ook in vraag te stellen. (bijvoorbeeld alcoholproblemen)

Toch voeg ik deze cijfers bij mijn eindwerk omdat ze waarschijnlijk wel een correct algemeen beeld geven. Het bevestigt dat de meerderheid van de kinderen in armoede leeft en er een behoorlijk grote groep enkel bij de moeder of vader leeft.

- 10 van de 91 families hebben problemen met alcohol.
- 10 van de 91 families leven in extreme armoede, dit zijn 21 kinderen.
- 80 van de 91 families leven in armoede, dit zijn 150 kinderen
- 15 van de 91 families leven in gemiddelde economische omstandigheden, dit zijn 5 kinderen
- 50 van de 182 kinderen leven enkel bij een moeder of vader
- 3 van de 182 kinderen leeft enkel bij de grootouder(s)

## **9 Straatschool Edelac en klas Preparatoria**

### **9.1 Onze stage**

De voorbije drie maanden heb ik stage gelopen op twee verschillende plaatsen. In de voormiddag werkte ik voor Edelac, een plaatselijke school voor kinderen die leven op de armoedegrens. Ik werkte er in de Preparatoria, een klas die min of meer overeenkomt met de derde kleuterklas. In de namiddag werkte ik in een ander gebouw dat naast de school gelegen was, het gebouw van Caras Alegres, een organisatie die zorgt voor naschoolse opvang voor (dagelijks) een dertigtal kinderen van de wijk 'Las Rosas'. Caras Alegres werd opgericht door 2 Nederlanders. Judith, één van deze twee oprichters begeleidde onze stages en onze eindwerkprojecten.

Ik zal me in dit eindwerk beperken tot informatie over Edelac, omdat ik enkel in deze school Sherbornesessies heb gegeven. Voor meer specifieke info over Caras Alegres verwijst ik door naar [www.carasalegres.org](http://www.carasalegres.org).

### **9.2 Edelac: visie en missie**

Edelac, escuela de la calle, is opgericht door 2 Guatemalteken en bestaat sinds 1997. De doelgroep bestaat uit risicojongeren, werkende kinderen en kinderen die leven in extreme armoede of leven op straat. De school is gevestigd in de buitenwijk Las Rosas van de grote stad Quetzaltenango. Ongeveer 200 kinderen tussen 5 en 14 jaar volgen er les. De meerderheid van de kinderen verkeert in familiale problemen. De school wil de toekomst van de jeugd verbeteren en wil preventief werken door de familiebanden te versterken en zo het straatleven voor de kinderen vermijden. Edelac bevordert de samenwerking, solidariteit en hulp die de armoede van de families probeert te verbeteren. Voor de zorg van de jongeren werkt men samen met verschillende GO's en NGO's om de hulp voor de jeugd zo integraal mogelijk te maken.

Het grootste doel van Edelac is aandacht besteden aan de problemen van het straatleven en de nasleep hiervan. Men wil zoveel mogelijk een heropname in de familie stimuleren. Een gezin wordt beschouwd als de primaire groep die de ruimte voor de algemene ontwikkeling bepaalt. Enkel wanneer de familierelaties niet meer te herstellen zijn, wordt er op zoek gegaan naar een geschikt pleeggezin. Het groepsverband van een familie speelt in de Guatemalteekse cultuur een belangrijke rol (zie 6.4.2 Guatemala en collectivisme ).

Men probeert een zo volledig mogelijk onderwijs te verschaffen, waarbij er niet alleen aandacht gaat naar wiskunde en taal, maar ook naar lichamelijke en geestelijke gezondheid, voeding, kunst, muziek, natuur ... Men probeert de capaciteiten van de kinderen ten volle te benutten en hun mogelijkheden te vergroten.

Respect voor en kennis van de Guatemalteekse cultuur en geschiedenis wordt hoog in het vaandel gedragen. Bij het onderwijs moet rekening worden gehouden met de verschillende economische, etnische, culturele en sociale verschillen. Ieder kind moet gelijk behandeld worden en van discriminatie mag geen sprake zijn. Men wil voldoende tijd besteden aan werken rond de rechten van de mens en meer specifiek de rechten van het kind.

Ieder kind moet ten allen tijden respectvol behandeld worden zowel op fysiek als verbaal vlak.

### **9.3 Preparatoria**

#### **9.3.1 Algemeen**

Preparatoria is de kleuterklas voor kinderen van 5 à 6 jaar die hen voorbereid op het eerste leerjaar. De lessen gaan door van 8u00 tot 12u15. De kinderen leren de verschillende letters en cijfers schrijven. Ook andere thema's zoals natuur (bijvoorbeeld het verschil tussen dieren in het water en in de lucht), gezondheid (dagelijks worden de tanden gepoetst),... komen aan bod. De kinderen krijgen éénmaal per week lichamelijke opvoeding.

De leerkracht van deze klas is seño Silvia, zij leidt het dagelijkse klasgebeuren in goede banen. Ze wordt hierbij bijgestaan door de vrijwillige onderwijsassistente Anne en mezelf.

Enkele van de kinderen hebben voor het volgen van de Preparatoria, het 'Parvulos'-klasje van Caras Alegres gevolgd. Voor de meerderheid echter is dit het eerste jaar dat ze naar school gaan. Het schooljaar is gestart op 11 januari 2010.

#### **9.3.2 Doorloop van een dag in Preparatoria**

In onderstaande tekst zal ik meer specifiek uitleggen hoe een gemiddelde dag eruit ziet in de Preparatoria en welke verschillende thema's aan bod komen.

De lessen beginnen om 8u00 's morgens. De moeders brengen de kinderen naar school of de kinderen komen mee met een oudere broer of zus. Dagelijk komen er ongeveer 3 kinderen later binnen. De ouders krijgen hierover een opmerking omdat de school om 8u "en punto" (stipt) begint.

Wanneer het kind in de klas komt, geeft het de leerkracht(en) een kus en/of een knuffel. Dit kan verklaard worden doordat Guatemala een hoog-contactcultuur is, men heeft de neiging elkaar meer aan te raken, te omhelzen, te kussen en dichter bij elkaar te zitten (Shadid, 2007) Tussen 8u en 9u volgt een verplicht vrij spelmoment. De kinderen mogen alleen spelen binnen het klaslokaal. Ze kunnen een gezelschapsspelletje doen (lotto, memori, ...), met de blokken of met een pop spelen of even zitten en toekijken. De leerkracht werkt tijdens dit moment op de computer.

Rond 9u worden de kinderen aangespoord om op te ruimen. De banken en stoelen worden klaargezet. Gedurende mijn verblijf van 3 maanden is de opstelling verschillende malen veranderd: in rijen met hun gezicht naar het schrijfbord, in rijen met hun zijkant naar het bord, in verschillende groepjes, ...

Een van de kinderen wordt aangeduid om het gebed op te zeggen. De kinderen sluiten hun ogen, staan recht met hun voeten tegen elkaar en gesloten handen en herhalen de woorden van diegene die het gebed opzegt. De leerlingen kennen het gebed vrij goed al moet seño Silvia hen regelmatig zinnen voorfluisteren.

Na het gebed volgt het verhaaltje. Dit kan een sprookje, een Disney-verhaal of een verhaal uit de bijbel zijn. De kinderen moeten luisteren in stilte zonder elkaar aan te raken. Nadien stelt seño Silvia vragen over de inhoud.

Daarna beginnen de kinderen aan het echte werk. Tijdens de 3 maanden dat ik aanwezig was, leerden de kinderen alle klinkers en de medeklinkers "m" en "p" schrijven. Dit leerden ze vooral door in schriftjes vaak deze letters te schrijven. Ze leerden tijdens mijn verblijf ook de cijfers van 1 tot 14 schrijven.

De kinderen leren de betekenis van de klinkers en medeklinkers doordat ze bijvoorbeeld verschillende voorwerpen moeten tekenen die met een bepaalde letter beginnen.

Wereldoriëntatie (de natuur, de dieren, het milieu, ...) komt wekelijks aan bod. Zoals beschreven staat in de visie van Edelaac wordt er aandacht besteed aan de rechten van het kind. Op aangepast niveau werd tijdens mijn periode 'het recht op voeding' besproken.

Knutselen kwam minstens 2 keer per week aan bod. Het ging hierbij meer over het kopiëren van een voorbeeld van de leerkracht dan om het gebruiken van eigen creativiteit. Ongeveer 1 keer per week ging er lichamelijke opvoeding door. Buiten werden korte spelletjes, samenwerkingsopdrachten of korte wedstrijdjes uitgevoerd.

Om de dag af te sluiten werd er vaak, wanneer er nog wat tijd over was, een liedje gezongen. Meestal waren het interactieve liedjes waarbij er bewegingen mogen worden uitgevoerd. De leerkracht vroeg de kinderen ook een keer om als verschillende dieren door de ruimte te bewegen.

Voor de kinderen naar huis kunnen vertrekken, poetsen ze klassikaal hun tanden. De lessen worden afgesloten om 12u15. Wanneer de kinderen naar huis gaan, geven de leerlingen de leerkracht(en) eerst een kus en/of een knuffel.



## **10 Sherborne als eindwerk**

Het idee om Sherborne te gaan toepassen in Guatemala is niet van de ene dag op de andere ontstaan. Het was een langzaam proces, vele kleine en grotere voorbereidingen brachten me steeds dichterbij dit idee.

In december 2009 brachten alle studenten die graag op buitenlandse stage wilden gaan een motivatiebrief binnen. Door mijn interesse in het Latijns-Amerikaanse continent, mijn zin om Spaans te leren, mijn liefde voor kinderen en door het enthousiasme om iets totaal nieuw en spannend te proberen, schreef ik mijn motivatiebrief met een duidelijke voorkeur voor de stageplaats Caras Alegres en Edelac.

### **10.1 De basiscursus**

Ongeveer dezelfde periode vond ik een aankondiging over de basiscursus Sherborne Development Movement. Het voorproefje van Sherborne tijdens de lessen psychomotoriek tijdens het tweede jaar ergotherapie beviel me wel en met mijn buitenlandse droom nog warm in gedachten, schreef ik me in. Sherborne leek me "iets vrij lichamelijk" en mogelijk was daardoor taal minder belangrijk. Het leek me hierdoor wel een optie voor in het buitenland, in Guatemala spreekt men immers Spaans.

Tijdens de cursus, die bestaat uit twee zaterdagdagen en een terugkomdag, leerde ik aan de lijve ondervinden wat Sherborne kan betekenen. Met een groep volwassen cursisten leerden we ons lichaam, elkaar en de ruimte eens op een andere manier kennen. De cursus bestond ook uit een theoretisch gedeelte waar we te weten kwamen waar de praktijksessies op gebaseerd waren en waar deze ideeën vandaan komen.

### **10.2 Praktijkopdracht**

Elke cursist kreeg de opdracht om praktijkervaring op te doen. Dit deed ik een viertal keren met driejarige kleuters uit Geel. De kinderen beleefden zichtbaar plezier aan bewegen en hielden van de afwisseling van de oefeningen. De leerkracht was overtuigd van de meerwaarde van Sherborne. Ze besloot de basiscursus te volgen en wou ook haar collega's overtuigen tijdens een studiedag. Ik werd uitgenodigd om mijn filmpje te tonen en een korte praktijksessie aan de leerkrachten van het kleuter- en lager onderwijs te geven. Volwassenen staan vaak weigerachtig om te bewegen voor een groep. Doordat de oefeningen speels en eenvoudig begonnen en langzaam opbouwden, durfde iedereen na een tijdje iets van zichzelf laten zien.

### 10.3 Waarom Sherborne in het buitenland toepassen?

Door deze eerste Sherborne-ervaringen groeide de zin om deze kennis in het buitenland te gebruiken. Tijdens de voorbije sessies had ik wel gemerkt dat de driejarigen motorisch en organisatorisch nog vrij beperkt zijn. Daarom besloot ik met oudere kinderen te werken.

Na enkele mails en een ontmoeting met de organisatrice van Caras Alegres en enkele gesprekken op school werd mijn idee om 'iets met Sherborne' te doen steeds concreter. Ik probeerde aan de hand van concrete oefeningen, mijn idee over wat Sherborne en de basisfilosofie van Sherborne inhoudt, de organisatrice van de meerwaarde te overtuigen.

"Voor mij persoonlijk is Sherborne een vorm van bewegen waarmee iedereen mee kan: geen competitiviteit, geen prestatiedruk. Het bestaat uit individuele oefeningen (meestal in groep uitgevoerd) en oefening met 2 of meerdere personen. In het laatste geval gaat het vaak over controle loslaten, vertrouwen, krachten bundelen, samenwerken... Er zijn oefeningen waarbij de deelnemers moeten zorgen voor elkaar, waarbij ze het tegen elkaar moeten opnemen (speels!) en waar ze moeten samenwerken. Sherborne kan "samen rustig worden" zijn, maar evengoed "samen lachen, proberen, ontdekken...". Het zijn heel gewone oefeningen, die soms zo gewoon zijn dat de waarde ervan over het hoofd wordt gezien. Het is kinderen de ruimte geven om kind te zijn!"

Basisfilosofie: " Zich goed voelen in eigen lichaam en weten wat de mogelijkheden ervan zijn, dragen bij tot zelfvertrouwen en tot een positief zelfbeeld. Pas als we ervaren wat de mogelijkheden van ons lichaam zijn, kunnen we inschatten wat onze grenzen zijn en kunnen we deze verkennen en verleggen. Dit bewustzijn vormt de basis voor initiatiefname, exploratie en communicatie vertrekkende vanuit de persoon zelf.

Via beweging worden we ons bewust van ons lichaam en de mogelijkheden ervan. We leren ons lichaam kennen als een creatief en expressief instrument. Bewegen wordt een middel tot communicatie.

Zelfvertrouwen leidt tot vertrouwen om relaties te exploreren. Gedeelde (bewegings)ervaringen en sensitieve en responsieve ondersteuning dragen bij tot wederzijds vertrouwen. Groeiend vertrouwen motiveert tot experimenteren en exploreren van de eigen mogelijkheden in relatie tot de ander en tot de externe omgeving. " (Sherborne Vereniging België, 2004)

Maar wat wou ik nu concreet bereiken met de sessies Sherborne?

"Binnen de sessies Sherborne zou ik de kinderen de ruimte willen geven om kind te kunnen zijn, om samen plezier te maken. Op speelse wijze wil ik hen meegeven dat het belangrijk is om respect te hebben voor elkaar, om goed te zorgen voor elkaar, ... Door in te spelen op wat de kinderen proberen, verzinnen, ..., toon je ook respect voor hen. Je laat hen ervaren dat ze de moeite waard zijn en bevestigt dat ze goede ideeën hebben. Samenwerking en vertrouwen in elkaar wordt gestimuleerd. In de opbouw naar samenwerking (je bewust worden van de ander) zullen de

doelstellingen je bewust worden van je eigen lichaam en je bewust worden van de ruimte ook aan bod komen. In de eerste plaats wil ik binnen de sessies een goed gevoel en een goede samenwerking bereiken. Als er ook buiten de sessies positieve veranderingen merkbaar zijn is dit natuurlijk zeker meegenomen.”

Er werd me ook gevraagd of Sherborne niet meer bedoeld was voor kinderen met een bepaalde beperking, sociaal-emotionele problemen of gedragsproblemen. Dit weerlegde ik als volgt:

“Oorspronkelijk is Sherborne ontstaan voor kinderen en volwassenen met een mentale beperking. Dit is echter al heel wat jaren geleden. De doelgroep is jaar na jaar uitgebreider geworden. In België wordt Sherborne tegenwoordig in vele (gewone) kleuter- en lagere schoolklassen gegeven. De basisdoelstellingen bewegen op je eigen ritme, samen bewegen, samenwerken, ... horen ook in het gewoon onderwijs thuis. Sherborne kan aangepast worden voor verschillende stoornissen, verschillende leeftijden en verschillende niveaus. Men kan het sociaal contact tussen kinderen systematisch opbouwen, waardoor het geschikt kan zijn voor kinderen met autisme, gedragsproblemen, hechtingsstoornissen, ... Maar dit is dus zeker geen vereiste!”

#### **10.4 Extra ervaring in België binnen de derde kleuterklas**

Ik had nagedacht over wat de meerwaarde van Sherborne zou kunnen zijn maar had het gevoel dat ik nog ervaring miste. Ik vond 1 ervaring (3 jarige kleuters) vrij beperkt om me op te baseren, daarom stelde ik voor om gedurende 8 weken wekelijks sessies Sherborne te geven in 2 derde kleuterklassen in Duffel. Twee groepjes van ongeveer 6 kleuters kregen wekelijks een half uurtje Sherborne.

Ik ontdekte hoe groot de invloed van de ruimte op kinderen is. De ene sessie ging door in een gezellig klein bureautje, de andere sessies in een reuzengrote turnzaal. Deze sessies nam ik op met een camera, zodat ik de sessies nadien kon herbekijken en evalueren. Dit is confronterend maar erg leerzaam. Je leert jezelf beetje bij beetje bijsturen. Zo leerde ik bijvoorbeeld dat het belangrijk kan zijn om niet teveel te zeggen, maar vooral veel voor te doen. In de grote turnzaal, waren de kinderen vaak erg uitgelaten, daarom vond ik het belangrijk om afspraken met hen te maken. De kinderen mochten soms vrij genieten van de grote ruimte, maar ze mochten niet achter de bank komen omdat daar de camera stond. Ik besepte dat bij bewegingsspelletjes wat lawaai komt kijken, maar vond ik het ook belangrijk dat de kinderen even luisterden wanneer ik iets vertelde. De kinderen moesten luisteren naar mij, maar ik luisterde ook naar de kinderen en ik vond het ook belangrijk dat de kinderen naar elkaar luisterden. Zo bleef de gelijkheid die binnen SDM belangrijk wordt gevonden behouden. Ik stimuleerde de kinderen om naar elkaar te luisteren door iemand specifiek aan te duiden die een nieuw bewegingsidee mocht brengen in plaats van alle kinderen door elkaar te laten praten.

Door het kijken naar de videobeelden ontdekte ik dat een oefening voor de kinderen soms langer duurde dan ik zelf dacht. Zeker wanneer kinderen op hun beurt moeten wachten,

kan het voor een kind moeilijk zijn om te wachten. Het kan aangenamer zijn om de oefening aan te passen zodat iedereen actief bezig kan en mag zijn.

In 1 van beide scholen, liep net een project over respect en vriendschap waar Sherborne bij aansloot. Hierdoor heb ik de kans gekregen om tijdens de speeltijd een sessie te geven aan alle kinderen van het derde kleuterklasje, aan de kinderen van het eerste en tweede leerjaar en kinderen van het derde en vierde leerjaar. Zo kon ik ervaring opdoen om sessies te geven aan een (hele) grote groep. Ik heb gemerkt dat wanneer je de activiteiten aanpast aan het niveau van de kinderen ook oudere kinderen echt kunnen genieten van Sherborne.

## **10.5 Formuleren van de onderzoeksvraag**

Het formuleren van een onderzoeksvraag voor een stageplaats waar ik nog nooit geweest was in een cultuur, die ik niet kende, was moeilijk. De andere studenten hadden de kans gekregen om tijdens het eerste semester een week mee te draaien op hun eindwerkstageplaats en hun onderzoeksvraag bij te sturen. Door de grote afstand tussen Guatemala en België was dit helaas voor mij niet mogelijk.

Via de studenten die twee jaar eerder naar Guatemala gingen, hoorde ik dat samenwerking en vertrouwen hebben in elkaar (en in jezelf) soms moeilijk verloopt. Vooral bij oudere kinderen komt dit tot uiting. De kinderen en jongeren zijn niet echt vertrouwd met samenwerkingsopdrachten. Het leek me een goed idee om kinderen al op jonge leeftijd systematisch en actief contact te laten maken en dit zo veel mogelijk op een positieve manier.

Judith, de organisatrice van Caras Alegres (zie 9.1 Onze stage), bevestigde het tekort aan vaardigheden om samen te werken. Daarom stelde ik de doelstelling 'bewustwording van de ander' (zie hoofdstuk 4 Sherborne Bewegingspedagogiek) centraal.

Als onderzoeksvraag formuleerde ik het volgende:

*“ Is het mogelijk om met behulp van sessies Sherborne Development Movement het contact met de medeleerlingen te verbeteren bij de Guatemalteekse kleuters van de Preparatoriaklas? ”*

Voordat ik deze vraag kon beantwoorden moest ik te weten komen of SDM paste binnen de Guatemalteekse cultuur? Moeten de sessies aangepast worden aan de nieuwe doelgroep? Op praktisch vlak? Op inhoudelijk vlak?

Mijn stagebegeleidster Judith vond het belangrijk dat ik duurzaam werkte en ervoor zorgde dat de sessies konden blijven doorgaan ook na mijn vertrek. Dit leverde nieuwe vragen op zoals: Hoe zorg ik ervoor dat alle kinderen Sherborne kunnen leren kennen? Hoe informeer ik de leerkracht? Hoe betrek ik de leerkracht? Ook hierover zal u meer informatie vinden in dit eindwerk.

## **10.6 Methodische verantwoording**

### **10.6.1 Hoe meten?**

Om een antwoord te formuleren op de onderzoeksvraag moest ik op zoek gaan naar een geschikt en realistisch meetinstrument. De kinderen van de Preparatoriaklas (zie hoofdstuk 9 Straatschool Edelac en klas Preparatoria) kunnen nog geen evaluatiepapieren of vragenlijsten invullen. Om echt kritisch na te denken over de sessies zijn de kinderen nog te jong. Bovendien wordt het binnen het Guatemalteekse onderwijssysteem en binnen de Guatemalteekse cultuur niet gestimuleerd om een eigen kritische mening te hebben.

### **10.6.2 Wat meten?**

In dit onderzoek wil ik nagaan of ik een verbetering in de samenwerking opmerk 'gedurende' de sessies. Nagaan of er ook een positieve invloed is buiten de sessies kan ook interessant zijn, maar dit leek me moeilijk om in 2 à 3 maanden na te gaan. En hoe kan je nagaan of deze eventuele verbetering niet gewoon een natuurlijk proces is, omdat de kinderen elkaar beter leren kennen?

De volledige klas zal meewerken aan het onderzoek. Ik heb gekozen om met de hele klasgroep te werken omdat het belangrijk is om duurzaam te werken. In België heb ik steeds met een zelfde klein groepje gewerkt van ongeveer 6 kinderen, omdat het doorgeven van mijn ervaring hierbij geen belangrijke rol speelde. Ik zal de kinderen vanaf het begin op de hoogte stellen dat ik in hun klas aanwezig zal zijn voor het voeren van onderzoek en het schrijven van een thesis. De leerlingen beschouwen me als een 'hulpjuf' net als de andere vrijwilliger, die geen onderzoek doet. De kinderen weten dat er video-opnames worden gemaakt en waarom (zie verder Sherborne in Preparatoria: video-opnames).

Ik heb ervoor gekozen om gebruik te maken van zuivere registratie (video-opnames). Om de cultuur, het algemene dagverloop en de omgang tussen leerkracht en leerlingen beter te leren kennen, zal ik veldonderzoek uitvoeren binnen de Preparatoriaklas. Dit is een vorm van participerende observatie omdat ik zelf als 'hulpjuf' meewerk in het klasje en op deze manier zoveel mogelijk over de klas te weten wil komen. Ook binnen de Sherborne-sessies is sprake van participerende observatie. Ik leid immers de sessies. Het analyseren van video-beelden is een vorm van kwalitatief onderzoek.

### **10.6.3 Video-opnames**

Voor het verzamelen van gegevens zal ik werken met de zuivere-registratiemethode (de Bil, 2005). Ik zal de sessies opnemen op video. Hierdoor krijg ik de mogelijkheid om de beelden rustig te herbekijken. In Guatemala bekijk ik de voorbije uitgevoerde sessie in functie van het evalueren en bijsturen van mijn sessie. Het herbekijken zet je aan het

denken waarom een aangebrachte oefening wel of geen succes was. Welke factoren zorgde ervoor dat de kinderen enthousiast meewerkten? Waarom was een bepaald kind afgeleid? Op welke manier kon ik de oefening aanpassen om de oefening aangenamer te laten verlopen? Mijn doel is op dat moment het evalueren en bijsturen van de sessies, mijn begeleiderhouding (zelfobservatie) en de timing.

Wanneer ik terugkom in België en een antwoord ga formuleren op mijn onderzoeksvraag, zal ik de beelden opnieuw bekijken. Deze keer is het doel en de manier van beelden bekijken verschillend. Ik probeerde bewust en doelgericht de beelden te bekijken. Ik ga vooral op zoek naar hoe de kinderen contact maken met elkaar (vaak op non-verbale wijze). Bij interessante fragmenten kan het nodig zijn om de fragmenten verschillende keren te bekijken om alle acties waar te kunnen nemen. Je merkt details op die je de eerste keer niet zag of let meer op wat er op de achtergrond gebeurt. Bij het opnieuw bekijken van de sessies, gebruik ik de beelden dus als een meting in functie van mijn onderzoeksvraag.

#### **10.6.4 Systematische analyse van de videobeelden**

Terwijl ik de video's bekijk, zal ik gestructureerd notitie nemen van wat ik zie gebeuren. (de Bil, 2005 en Goossens, 2008) Om precies te zijn, kan ik verschillende papieren voor me leggen, waarbij ik, indien dit van toepassing is, notities kan nemen. Zo maak ik een opdeling per kind, een opdeling per oefening, een opdeling per groepsindeling en een papier voor andere opmerkingen (bijvoorbeeld over participatie, contact tussen jongens en meisjes en reacties van seño Silvia).

Ik zal noteren wat er concreet gebeurt (de feiten), eventueel met daarnaast een (voorlopige) interpretatie. Tijdens het notitie nemen, zal ik bepaalde patronen merken in het gedrag van kinderen. Je ziet vaak beelden die dit patroon bevestigen (een kind dat drukker is van aard, doet opnieuw druk) maar het lijkt me als observator ook erg belangrijk dat je alert blijft voor het waarnemen van situaties waar dit niet het geval is en die soms minder opvallend zijn (het kind zet zich bijvoorbeeld rustig bij een ander kind om een oefening uit te voeren). Je moet dus oog hebben voor gewenst en ongewenst gedrag, voor situaties die je als betrokkene graag ziet (en een positieve evolutie bevestigen) en dingen die je liever anders had gezien, ... Alleen op deze manier krijg je een correct en volledig beeld van de kinderen en van het verloop tijdens de sessies.

Om me zo weinig mogelijk te laten beïnvloeden door wat reeds geschreven is over Sherborne (bijvoorbeeld de ervaringen van anderen), zal ik eerst het praktijkgedeelte uitschrijven alvorens het theoretisch gedeelte terug te bekijken. Pas later vergelijk ik mijn ervaringen met de ervaringen van anderen.

Om het gedrag van de kinderen goed te begrijpen is het belangrijk dat ik hun manier van leven, de dagelijkse klasroutine, de cultuurverschillen, ... leer kennen. Dit zal ik doen door gedurende 2 à 3 maanden mee te leven in het klasje. Dit noemt men veldonderzoek. (Goossens, 2008 en Boeije, 't Hart, Hox, 2009) Het is een vorm van kwalitatief onderzoek, die vaak gebruikt wordt om de gewoontes en gedragingen van een groep mensen te leren

kennen. Het is vooral van toepassing bij nieuwe of ingewikkelde onderwerpen. Het is belangrijk de gewone gang van zaken zo weinig mogelijk te verstoren. Dit is binnen het klasje geen probleem omdat de leerkracht gewoon is om vrijwilligers in haar klas te hebben.

### **10.6.5 Betrouwbaarheid van het onderzoek**

Het trekken van juiste conclusies (op basis van feiten en interpretaties) is moeilijker om te doen op basis van videomateriaal. De betrouwbaarheid van een observatie kan verhoogd worden door het observeren van verschillende observatoren (inter-observatiebetrouwbaarheid) of doordat een observator meerdere malen dezelfde interpretatie maakt (intra-observatiebetrouwbaarheid, de mate van overeenkomst tussen de observaties van één en dezelfde observator (de Bil, 2005).

Dit laatste lijkt me voor mijn situatie van toepassing. Ieder kind heeft in principe 15 sessies Sherborne gevolgd. In totaal heb ik 38 sessies Sherborne gegeven, waarvan 26 sessies op video staan (zie info video-opnames). Dit resulteert in ongeveer 9 uur beeldmateriaal. Hierdoor heb ik verschillende keren dezelfde observatie kunnen doen. Ik kan bestuderen of kinderen systematisch dezelfde kinderen uitkiezen als partner, of ze systematisch oefeningen op een specifieke manier uitvoeren, of kinderen zich systematisch afzonderen bij bepaalde bewegingspelen...

De betrouwbaarheid van de interpretaties is groter wanneer men gestructureerd observeert. In dit onderzoek gebeurt het observeren meer gestructureerd doordat ik notities maak per categorie (zie eerder).

### **10.6.6 Cyclisch proces binnen participierend observeren (Boeije, 't Hart, Hox, 2009)**

Het voordeel van beeldmateriaal is dat je concreet kan nagaan of bepaalde vermoedens kloppen. Zo kan ik bijvoorbeeld timen of de deelnemers inderdaad langer met eenzelfde oefening kunnen bezig zijn. Dit wordt als een pluspunt van kwalitatief onderzoek gezien. Na het verzamelen en analyseren van data, kunnen bepaalde vragen oprijzen. Door gericht te gaan observeren of opzoekwerk te verrichten probeert men deze vragen zo correct mogelijk te beantwoorden. In dit onderzoek doe ik bijvoorbeeld extra onderzoek over de inter-persoonlijke ruimte. Kwalitatief onderzoek wordt een cyclisch proces genoemd.

De manier van observeren die ik toepas, noemt men participierend observerend omdat ik als onderzoeker deel uitmaak van de groep, in dit geval leid ik de groep zelf.

### **10.6.7 Generaliseren van dit onderzoek (Boeije, 't Hart, Hox, 2009)**

Het generaliseren van de uitkomsten van dit onderzoek zou je als moeilijk kunnen omschrijven omdat het om een kleinschalig onderzoek ging. De specifieke invloed van mij als begeleider is erg bepalend. Mijn gedrag is enerzijds bepaald door hoe ik als persoon met kinderen omga maar anderzijds voor een groot deel hoe het mij is aangeleerd in de basiscursus SDM en wat ik heb gelezen in de literatuur. Dit tweede deel blijft in principe hetzelfde wanneer andere onderzoekers het project zouden herhalen en zich ook zo zouden voorbereiden.



## **11 Sherborne in Preparatoria**

Ik zal hieronder wat meer informatie geven over verschillende aspecten van de Sherborne-sessies, zodat jullie zicht krijgen op de concrete organisatie van de sessies Sherborne in Guatemala.

### **11.1 Tijdstip**

Tijdens de eerste sessies nam ik op willekeurige momenten in de dag kleine groepjes mee om de sessies te gaan uitvoeren. Dit stoorde het normale verloop van de les en zorgde ervoor dat er steeds kinderen zich moesten bijwerken. Daarom besloten seño Silvia en ik dat de sessies in de toekomst tussen 8u en 9u zouden plaatsvinden.

Ik gaf de sessies Sherborne op dinsdag en donderdag om 8.00 's morgens. Het was de eerste activiteit van de dag. Ik probeerde de sessies steeds tegen 9.00 af te ronden want dan begonnen de echte lessen (zie hoofdstuk 9 Straatschool Edelac en klas Preparatoria).

Ik heb éénmalig een sessie na de speeltijd gegeven. Dit was niet voor herhaling vatbaar omdat de kinderen hierbij onrustiger waren dan bij de start van de dag.

### **11.2 Ruimte**

De meeste sessies hebben plaatsgevonden in het "salón". Dit is een grote ruimte op wandelafstand van het klaslokaal, voor drie vierde gevuld met stoelen, omdat de ruimte gebruikt wordt om presentaties te geven. Voor de sessies in de kleinste groepjes (ongeveer 5 personen) was de vrije ruimte voldoende groot maar voor de grotere groepen, bleek de ruimte niet ideaal. Er was teveel afleiding. Sommige kinderen vonden het leuk om op, onder of achter de stoelen te kruipen.

Voor de volledige groep koos ik ervoor om plaats vrij te maken en de toegelaten ruimte af te bakenen, zo was het voor de kinderen duidelijk binnen welke ruimte ze konden bewegen. Het lijkt me belangrijk om voldoende plaats te hebben. Praktisch gezien is het nodig om vlot te kunnen bewegen en voldoende ruimte brengt ook een gevoel van rust.

Het is normaal gedrag voor kinderen van deze leeftijd om de ruimte te verkennen (en bijvoorbeeld tussen de stoelen te kruipen). Ik vond het dus niet ideaal om negatief op dit gedrag te reageren. Terwijl dit gedrag bij de kleinste groepjes te overzien was en de kinderen snel te motiveren waren met een nieuwe activiteit, werd dit gedrag meer storend in grotere groepjes van 10 kinderen. Het was als begeleider moeilijker om het overzicht te bewaren en mijn aandacht goed te verdelen tussen positief en negatief gedrag. Een prikkelarme ruimte lijkt me dus zeker bij grotere groepen meer geschikt.

### **11.3 Aantal deelnemers**

Ik ben in januari de sessies begonnen in kleine groepjes. De hele klasgroep (21 leerlingen) werd verdeeld in 4 gemengde groepjes. Ik koos voor gemengde groepjes omdat de overschakeling naar grotere groepen dan vlotter zou verlopen. Ik probeerde ervoor te zorgen dat er een goede mengeling was van extroverte en introverte kinderen. De eerste 6 sessies heb ik in deze kleine groepjes gegeven. Daarna gingen we over op dubbele groepjes, die ongeveer uit 10 kinderen bestonden. Dit heb ik 5 sessies gedaan. De laatste twee weken (4 sessies) hebben we gewerkt met de hele klasgroep.

### **11.4 Vast begin en einde van de sessie**

Van de eerste tot de laatste sessie zijn we een sessie begonnen en beëindigd met een groepsknuffel (zie bijlage...). De kinderen begonnen dit ritueel al snel te kennen en namen zelf het initiatief om dit te starten. Alle kinderen namen elke sessie opnieuw actief deel aan de omarming, het in en uit elkaar schuiven, het dag zeggen, het wuiven,... De kinderen voerden dit onderdeel steeds met respect voor elkaar uit. Tijdens dit startmomentje waren de kinderen lief voor elkaar en leken ze me steeds enthousiast om de sessie te beginnen. Ik zou dit in de toekomst zeker zo blijven doen omdat het duidelijkheid schept. Ik probeerde zo veel mogelijk de kinderen uit te nodigen in de kring in plaats van hen te bevelen om in de kring te komen zitten, zodat de sessie op een leuke manier kon begonnen worden.

### **11.5 Inhoud van de sessies**

Tijdens de eerste sessies bereidde ik buiten het vaste begin en einde ongeveer 2 à 3 oefeningen voor. In het begin koos ik vooral voor individuele oefeningen zoals elkaar begroeten met verschillende lichaamsdelen of op verschillende manieren door de ruimte bewegen. Vanaf de eerste sessie heb ik reeds eenvoudige samenwerkingsoefeningen gebruikt zoals het maken van tunnels. Deze verliepen goed en vielen in de smaak dus bleef ik ze gebruiken.

Ik probeerde een goed evenwicht te zoeken tussen nieuwe oefeningen en vertrouwde oefeningen. Er was na drie maanden tijd geen enkele oefening die ik niet meer gebruikte omdat ik het gevoel had da

t de kinderen de oefening al beu waren. De sfeer bij eenzelfde oefening in een groep van 5, 10 of 20 was steeds verschillend, waardoor de oefeningen niet begonnen te vervelen.

### **11.6 Taalverschil**

In het algemeen heb ik het taalverschil niet als een grote drempel ervaren. Ik zou Sherborne als een geschikte activiteit beoordelen om in een andere taal te geven. Voor het voorbereiden van de sessies zocht ik verschillende woorden op. Af en toe oefende ik de

inleidende informatie bij de Spaanse les of vroeg ik hulp over situaties waarin ik me niet goed kon uitdrukken.

Als ik de video-opnames herbekeek, merkte ik regelmatig fouten op zoals foute vervoegingen, foute lidwoorden, ... De kinderen of de leerkracht verbeterden me hierin niet en reageerden hier niet negatief op. Ze toonden ook geduld wanneer ik niet meteen op het juiste Spaanse woord kon komen.

Een groot deel van mijn inleidende informatie per oefening bestond uit non-verbale communicatie. Ik deed de oefening voor of wees een lichaamsdeel aan. De kinderen wisten na mijn informatie in het algemeen goed wat er van hen verwacht werd of wat er ging gebeuren.

Waar je het taalverschil wel bij merkt is de fijngevoeligheid van de taal die je als anderstalige mist. Wanneer de kinderen vroegen om variaties, kon ik hen niet altijd verstaan. Om kinderen aan te moedigen, uit te nodigen, te bevestigen kon ik ook slechts kiezen uit een beperkte woordenschat. Als kinderen gedrag vertoonden dat ik niet gepast vond, wou ik daar graag snel even een praatje over maken. Zonder hen meteen terecht te wijzen of zonder hen iets te bevelen. Dit lukte me niet altijd.

## **11.7 Duur van een sessie**

Het is nooit mijn oorspronkelijk doel geweest om de sessies langer en langer te maken. Het is op spontane wijze zo gegroeid. Ik had in mijn achterhoofd dat een sessie beter iets te vroeg als iets te laat stopt. Je moet de sessie stoppen op het moment dat iedereen goed meedoet en niet op het moment dat de helft van de kinderen zich al verveelt. Ik probeerde keer op keer aan te voelen of er nog ruimte was voor een andere oefening.

In het begin duurden de sessies ongeveer een kwartiertje. Dit is de tijd dat we echt actief bezig waren, dus zonder het samen naar het lokaal gaan en zonder het klaar gaan zitten. Dit lijkt misschien weinig, maar als je weet dat sommige oefeningen maar 2 minuutjes duren is het al heel wat.

Beetje bij beetje werden de sessies langer en langer, omdat de kinderen zelf vroegen om oefeningen van de vorige keer te herhalen en omdat het aantal oefeningen die ze kenden steeds groter en groter werd. De tijd die we per oefening konden bezig zijn (bijvoorbeeld op elkaars rug werken) werd gedurende mijn verblijf ook langer.

### **Video-opnames**

Als begeleider is het ongelooflijk belangrijk dat je rustig bent en dat je volledig bezig bent met de sessie. Ondanks dat ik voldoende vertrouwen had in mezelf en in het Sherborne-idee, vond ik het een beangstigend idee om al vanaf de eerste sessie video-opnames te maken. Het gebruik van een camera vraagt extra denkwerk (waar plaats ik de camera, wanneer installeer ik de camera, hoe voorkom ik dat mijn camera gestolen wordt, ...). Om de eerste sessies ontspannen te laten verlopen heb ik geen camera gebruikt. De eerste drie sessies bekeek ik als oefensessies. Bij de vierde sessie heb ik het toestel geïntroduceerd

door te vertellen waarom ik het toestel zou gebruiken. Ik maakte een kort filmpje van de deelnemers dat ik nadien samen met hen bekeek. Ik had een papieren hoedje en een masker meegenomen zodat de beelden die ik nam, wat aantrekkelijker waren om te bekijken. De meeste kinderen waren eerder verlegen wanneer ze gefilmd werden. Ze leken me niet echt vertrouwd met gefilmd worden. Ze vertoonden gedrag dat hier meestal vertoond wordt wanneer een foto genomen wordt. Ze glimlachten of zeiden 'whiskey' om mooi op beeld te staan. De kinderen kopieerden het gedrag van de vorige. Ze hielden het masker voor of zetten de hoed op maar deden er verder niets creatiefs mee.

Het gebruik van de camera is in het algemeen vlot verlopen. Af en toe keken de kinderen wat er gefilmd werd op het schermje of gingen ze voor de camera staan zodat hun vriend kon kijken wat hij deed op het schermje. Bij mijn vorige sessies in België, had ik de camera niet ingeleid en was het storende gedrag erger.

## **11.8 Kledij**

De kinderen droegen hun dagdagelijkse kledij tijdens de sessies. Er werd niet gevraagd om speciale kledij mee te brengen of aan te doen. Dit leverde in het algemeen geen problemen op. De meisjes die rokken droegen deden sommige oefeningen niet mee omdat de jongens dan onder hun rok zouden kijken (bijvoorbeeld tunnel met de benen open).

Seño Silvia heeft tijdens een les lichamelijke opvoeding een keer een tunnel laten maken met de benen open. Ze vroeg de kinderen die een rok droegen (zelfs al droegen ze er nog een broek of kousenbroek onder) om aan de kant te komen zitten en niet deel te nemen.

Als meisjes tijdens zulke activiteit binnen de Sherborne-sessies aan de kant gingen zitten, dan kon ik dat dus goed begrijpen. Ze hadden het immers zo van hun leerkracht geleerd. Ze namen spontaan weer deel bij de volgende oefening.

Ik heb de kinderen bewust nooit gevraagd om hun schoenen uit te doen. Ten eerste duurt het bij kleuters altijd erg lang om schoenen aan en uit te doen. Zeker wanneer een sessie maar 15 à 20 minuten duurt, lijkt het me niet de moeite. Maar de belangrijkste reden was dat ik de gelijkheid tussen de kinderen wou bewaren. Sommige kinderen dragen sokken, maar de meerderheid van de kinderen loopt met blote voeten in hun schoenen. De voeten van enkele kinderen zijn erg proper maar van anderen enorm vuil. Ze leken me een hele tijd niet gewassen. De nagels waren bij sommige kinderen ook in slechte staat.

Het enige moment dat de kinderen hun schoenen uitdoen is om zich te laten wegen en meten. Seño Silvia maakt van de gelegenheid gebruik om naar de voeten van de kinderen te kijken en commentaar te geven of de kinderen aan te sporen om hun voeten beter te wassen. Sommige kinderen lijken zich te schamen over hun voeten. Dit kon ik merken omdat ze hun voeten verborgen.

Om te voorkomen dat kinderen zich tijdens de Sherborne-sessie schaamden over hun lichaam of commentaar gaven op elkaars lichaam, heb ik hen nooit gevraagd om hun schoenen uit te doen.

Een keer vertelde een kind me dat hij niet kon meedoen met het begroeten met de voeten omdat zijn schoenen hiervan konden kapot gaan. Zijn ouders hadden hem dat gezegd. Het

is heel belangrijk dat je als begeleider zulke opmerkingen serieus neemt. Ten eerste omdat het respecteren en gehoorzamen van de ouders in deze cultuur erg belangrijk is. (zie hoofdstuk "Cultuurverschillen: machtsafstand") Het is geen goed idee om de regels van de ouders in vraag te stellen. Ten tweede omdat ik respect voor materiaal, wat voor de kinderen niet altijd vanzelfsprekend is, alleen maar wil stimuleren. Daarom heb ik hem gezegd dat hij de kinderen met de knie kon begroeten. Op deze manier kon het kind toch deelnemen aan de sessie.

Alle gebouwen, alle klaslokalen, alle winkels, ... zijn veel stoffiger dan in België. Zelfs al dragen de kinderen dus elke dag schone kleren toch zien ze er vaak minder proper uit dan Belgische kinderen omwille van het zand en stof dat zich overal bevindt. Ook op de vloer waar de Sherborne gegeven werd, was stof te vinden. De kinderen moesten over de grond kruipen, rollen, ... maar geen enkel kind heeft hier ooit een probleem van gemaakt. Enkel voor seño Silvia ligt dit naar mijn gevoel iets moeilijker, omdat ze volwassen is, denkt ze hier rationeler over na.

Kinderen gingen in het algemeen ook anders met hun kledij om. Hun trui werd bijvoorbeeld niet alleen gebruikt om hun neus aan af te vegen of hun handen aan af te drogen, maar ook om lijm, melk of andere dranken subtiel mee op te kuisen.

## **12 Werken met verschillende groepsgroottes en het betrekken van de leerkracht**

In dit hoofdstuk kan u lezen hoe de sessies Sherborne gedurende de tijd veranderd zijn. Eerst werkte ik met hele kleine groepjes van 4 tot 6 personen, later met dubbele groepjes om af te sluiten met de hele klasgroep. Het werken met kleinere of grotere groepen brengt allerlei voor- en nadelen met zich mee. Hierover kan u in dit hoofdstuk meer vinden. Gedurende dit hele proces vond ik het belangrijk om de leerkracht te betrekken. Ze heeft de werking met verschillende groepscombinaties mee gevolgd en uiteindelijk hebben we samen de twee laatste sessies georganiseerd en uitgevoerd. Hierover kan u ook meer informatie lezen.

### **12.1 Werken met groepjes van 4 à 6 kinderen**

#### **12.1.1 Evaluatie**

Aan het werken met de kleine groepjes heb ik leuke herinneringen en een goed gevoel overgehouden. De sessies waren nog erg nieuw. De kinderen werkten goed mee. En als dat toch eens niet het geval was, als ze eventjes meer zin hadden in iets anders, voelde dat voor mij als begeleider aan als 'ondeugend' gedrag in plaats van 'stout' gedrag. Een blik of eventjes hun naam noemen, was voldoende om hen weer bij de les te roepen. Ik had als begeleider een duidelijke boventoon.

Sommige jongens vonden het leuk om met elkaar te spelen, dat spelen ging al snel over naar vechten. Als je met kleine groepjes werkt, heb je snel gezien wat er gebeurt en loopt het nooit uit de hand. Door één van de twee speelvogels, verantwoordelijkheid te geven, was het spelend gedrag meestal al afgelopen (13.5.4 Positief bevestigen). Wanneer ik rustig praatte of zelfs fluisterde bij het uitleggen van een oefening, werden de kinderen na een tijdje duidelijk rustiger. Dit paste ik regelmatig toe bij het werken op elkaars rug.

De karakters van de kinderen in de groep bepaalde meer de drukte dan het aantal groepsleden. Zo kon een groepje van 4 personen met twee energieke jongens, drukker aanvoelen dan een andere groep van 6.

Met kleine groepjes is het mogelijk om in te spelen op verschillende ideetjes van de groep. Binnen Sherborne noemt men dit het inspelen op de creativiteit van de deelnemers (zie 4.2 Theoretische achtergrond). Je hebt een duidelijk overzicht wie al aan de beurt is geweest en kan zonder moeite persoonlijke feedback geven. Het geven van persoonlijke positieve feedback is erg belangrijk binnen Sherborne. Het is een vorm van positieve communicatie. Ik denk dat sensitief zijn voor elke deelnemer en dus alert te zijn voor kleine vaak non-verbale signalen, gemakkelijker is bij een kleine groep deelnemers. (zie 4.6 Begeleidingsstijl binnen SDM)

Ik heb me met deze kleine groepen niet beperkt gevoeld om bepaalde oefeningen niet te kunnen uitvoeren. De sfeer van een oefening met de hele groep zou ik in het algemeen omschrijven als 'anders', niet beter, niet slechter.

Werken met kleine groepjes voelt erg huiselijk aan. Soms voerde ik net voor of net na de sessie een kort praatje met de kinderen. Zo lijkt werken met kleine groepen me erg geschikt om een vertrouwensband op te bouwen.

### **12.1.2 Eerste bezoek seño Silvia**

Het eerste bezoek van seño Silvia heb ik als positief ervaren. Alleen de camera, die het verloop van de sessies opneemt, daar voelde de leerkracht zich in het begin wat ongemakkelijk bij. Ik had haar volledig vrij gelaten of ze enkel wenste toe te kijken of ook actief deelnam. Ze koos er het merendeel van de tijd voor om actief deel te nemen. Seño Silvia koos er duidelijk voor om de sessie te volgen en de leiding aan mij te geven. Ze praatte niet zoveel, gedroeg zich eerder rustig, maar hielp bij het organiseren van de kinderen wanneer ze merkte dat dit moeilijk voor me was, omdat ik zelf mee de oefeningen uitvoerde.

Ik genoot ervan wanneer de leerkracht verschillende keren hardop en spontaan lachte. Het begroeten met verschillende lichaamsdelen kwam haar bekend voor, vertelde ze me. Ze zong een liedje waarin je de andere kinderen één voor één met verschillende lichaamsdelen mag begroeten.

Bij één van de drie groepen, stelde ze spontaan voor om door de benen van de kinderen te kruipen. Ik was blij dat ik dit enthousiasme al bij de eerste sessie kon merken.

## **12.2 Werken met de helft van de klasgroep**

### **12.2.1 Evaluatie**

Wanneer er de eerste keer met de helft van de klas werd gewerkt, vertelde ik dat de groep vanaf nu groter zou zijn. Om te werken met de helft van de klasgroep, heb ik twee kleine groepjes samengenomen. De deelnemers merkten dat er nieuwe mensen in hun groep zaten. Enkele kinderen konden me benoemen wie altijd in hun groep zat en wie nieuw was. Ik heb het gevoel dat wanneer je de groepsgrootte of de leden van een groep verandert, je beter begint met vertrouwde oefeningen.

Ik merkte dat voor hetzelfde aantal oefeningen nu opmerkelijk meer tijd nodig was. De sessie met de eerste groep duurde 35 minuten. Door bij de andere helft van de groep de oefening meer te structureren, heb ik een vergelijkbare sessie op ongeveer 20 minuten uitgevoerd.

Voorbeeld bij de oefening 'Poortjes':

De bedoeling van deze oefening is dat de kinderen per twee poortjes maken door elkaar bij de handen in de hoogte vast te nemen. Bij de eerste groep was het de bedoeling dat de kinderen per twee rondliepen en wanneer ze een andere groep tegenkwamen het andere koppel te laten passeren onder hun armen. Ik duidde aan wat de toegelaten ruimte was en deed hen het systeem van poortjes vormen en door andermans poortje passeren voor. Ik begeleidde enkele groepjes bij het passeren, maar de kinderen ondernamen weinig actie om de oefening uit te voeren. De kinderen troepten samen, speelden een beetje, ... Ik besloot al snel om de kinderen te verzamelen en per twee in een rij te zetten. De kinderen mochten dan door de tunnel gevormd door de andere koppels passeren. Hier werkten de kinderen goed samen en leken ze plezier in te beleven. Bij de tweede groep voerde ik alleen de tweede variant uit, waardoor de sfeer rustiger en aangenamer was.

Door te werken met een grotere groep, is de wachttijd om aan de beurt te komen duidelijk langer. Ik heb er altijd voor gekozen om iedereen bij elke oefening aan de beurt te laten komen. Ik vond dit belangrijk omdat op deze manier zowel de enthousiaste als de meer verlegen kinderen aan de beurt konden komen. Wanneer ik merkte dat de oefening vertrouwd was en het enthousiasme groot was, koos ik ervoor om een duidelijke volgorde af te spreken. Dit leek me rust in de groep te brengen.

Met een groep van tien kinderen, kon ik minder persoonlijke aandacht per kind geven. Bij het werken per twee op elkaars rug, kies ik er bij deze grotere groep bijvoorbeeld voor om rechtstaand te begeleiden en niet met één van de kinderen te werken zoals ik voordien deed. Dit leek me een verstandige beslissing aangezien ik op deze manier, vrij was om bij verschillende groepjes te gaan kijken. Op deze manier slaagde ik erin alsnog individuele aandacht te geven. Dit was een onderdeel waar rustig en respectvol met elkaar werd samengewerkt. Het wisselen van wie zorgt en verzorgd wordt, verloopt vlot. Bij het werken op elkaars rug komen de doelstellingen zich bewust worden van de ander en zich bewust worden van het eigen lichaam, meer bepaald van de rug, wat tot het centrum van het lichaam wordt gerekend. (Zie 4.3.1 Lichaambewustzijn en 4.3.3 Bewustwording van de ander)

Het verschil tussen werken in kleine of grote groep, zit vaak in kleine details. Bij het werken met een grotere groep moest ik kinderen bijvoorbeeld vaker teleurstellen "dat ze niet naast de juf" konden staan. Er kan dus minder individuele aandacht per kind besteed worden.

Bij de tweede sessie (met de helft van de groep), waren de kinderen erg onrustig. Ik merkte al een verschil in hun gedrag bij het begin van de sessie. Volgens mij was dit verschil in gedrag te verklaren door het andere tijdstip. Deze sessies gingen door na de pauze, waardoor de kinderen mogelijks minder rustig waren. In de voormiddag hadden de kinderen naar een film gekeken en stil moeten zijn.

Ik maakte de kinderen duidelijk dat ze moeten rustig zijn wanneer ik spreek en vertel hen dat wanneer dit niet lukt ze zullen moeten terugkeren naar de klas.



Terwijl de kinderen in het algemeen erg goed meewerkten tijdens het beginritueel, stonden er nu enkele kinderen op om te lopen. Nadien vroeg ik de kinderen om in een cirkel te gaan staan, van daaruit zouden we de verschillende lichaamsdelen op verschillende manieren bewegen. Voor de kinderen leek het moeilijk om de verschillende lichaamsdelen apart te bewegen, de kinderen hadden de neiging om bijvoorbeeld wanneer ze vrij met hun hoofd mochten bewegen ook hevig met andere lichaamsdelen te bewegen. Bij het volgende groepje heb ik deze oefening grotendeels zittend uitgevoerd en dit verliep aangenamer.

Ik merkte bij deze sessie dat alleen staan voor een groep van 10 kinderen niet ideaal is. Kinderen die afdwalen zou je individuele aandacht moeten geven en extra moeten stimuleren om actief deel te nemen. Die individuele aandacht is voor sommigen nodig om de sessie vlot te laten verlopen. Anderzijds moet je als begeleider oog hebben voor de hele groep. Je moet het geheel leiden, oefeningen aanbieden en aanvoelen wanneer het tijd is voor de volgende oefening. Wanneer een individu echt blijvend storend gedrag vertoont, kan het beter zijn om een waarschuwing te geven en eventueel vroeger terug te keren naar de klas om een veilig gevoel voor de groep te kunnen blijven garanderen. Als enige begeleider is dit in de praktijk vrij moeilijk om uit te voeren, omdat je de ganse groep zou moeten verlaten om 1 individu terug te brengen. Nu schipperde ik mijn aandacht tussen de groep en de verschillende individuen, waarbij ik het gevoel had altijd één van beiden onvoldoende aandacht te kunnen geven.

Ik heb tijdens deze periode geleerd, hoe ik oefeningen makkelijker/moeilijker kan maken en slaagde er steeds beter in om het niveau van de groep in te schatten. Oefeningen waarin de kinderen vrij in de ruimte mogen bewegen, verlopen het moeilijkst (elkaar begroeten met verschillende lichaamsdelen, poortjes, vrij rollen door de ruimte...). De kinderen zijn deze vrijheid niet gewoon. De kinderen hebben tijdens de andere lesmomenten steeds een duidelijke plek waar ze moeten staan of een duidelijke richting waarin ze moeten bewegen. Ik beperkte dit soort oefeningen, maar schrapte ze bewust niet uit het programma. Na een oefening in de vrije ruimte, liet ik de kinderen verzamelen in een cirkel en keerde rust terug. Ik merkte dat het als enige begeleider belangrijk is om te wachten tot je de aandacht van de ganse groep hebt voor je je uitleg begint.

In de theorie kan men lezen dat het als begeleider nodig is om een evenwicht te vinden tussen koesteren en loslaten. Ik bied de kinderen veiligheid en geborgenheid (koesteren) door de kinderen oefeningen aan te bieden waarvan ik weet dat ze vlot zullen verlopen. Anderzijds kies ik er voor om af en toe oefeningen aan te bieden, die een uitdaging zijn voor de groep. De kinderen krijgen vrijheid (vrij in de ruimte bewegen) en de kans om deze op een positieve manier op te vullen. Dit behoort tot het onderdeel loslaten. Het kunnen inschatten van de groep en kunnen aanvoelen van de groep, kan men de groep 'lezen' noemen. (Zie 4.6 Begeleidingsstijl binnen SDM)

### **12.2.2 Tweede bezoek seño Silvia**

Op 2 maart kwam seño Silvia opnieuw mee naar een Sherborne-sessie. Ze nam opnieuw energiek mee aan verschillende oefeningen. De oefeningen waarbij men op de grond moest liggen, deed seño Silvia al staande mee. Ze wenste vandaag haar kleren niet te bevuilen omdat ze na schooltijd nog een activiteit had gepland. Wanneer de kinderen elkaar rug aan rug verder duwden, hielp seño Silvia hen door hen bij de voeten te duwen.

De sessie verliep rustig wanneer seño Silvia op bezoek was. Een extra toekijkend oog lijkt de kinderen te stimuleren om positief gedrag te vertonen. Waarschijnlijk komt dit door verschillende factoren. Enerzijds omdat ik, wanneer seño Silvia kwam kijken, extra stilstond bij welke oefeningen ik zou aanbieden en anderzijds omdat wanneer je met twee toekijkt, je meer gezien hebt en dus sneller op kleine details kan inspelen.

## **12.3 De Totale groep kinderen**

### **12.3.1 Evaluatie**

We hebben vier sessies met de hele groep uitgevoerd. Bij de eerste twee heb ik het leiden van de sessies voor mijn rekening genomen. Seño Silvia volgde alles aandachtig mee, maar liet de organisatie aan mij over. De andere twee sessies heb ik samen met de leerkracht voorbereid en uitgevoerd.

De eerste sessie met de hele groep is goed verlopen. De kinderen hebben gedurende de hele sessie goed meegewerkt en respect getoond voor elkaar. De kinderen leken te genieten van de oefeningen.

Ik heb gekozen voor duidelijke, eenvoudige, gestructureerde en herkenbare oefeningen en dit lijkt me een belangrijke factor voor het slagen van de sessie. De Sherborne Vereniging België (2009) moedigt het herhalen van gekende bewegingsspelen aan. Het zou het gevoel van zelfcompetentie bij de deelnemers verbeteren. Vanuit dit veilige gevoel zouden kinderen leren creatief zijn en leren experimenteren met de aangereikte bewegingsvormen.

Er zijn kleine verbeteringen merkbaar. Verschillende deelnemers namen actief initiatief om andere deelnemers te begroeten met verschillende lichaamsdelen. De deelnemers slaagden erin om de verschillende lichaamsdelen meer gedifferentieerd te bewegen. Wanneer de kinderen met de heup moesten bewegen, bewogen de armen en benen niet meer mee zoals voordien het geval was.

Ook de andere drie sessie met de ganse groep verliepen in het algemeen rustig en aangenaam. Is het door het toekijkende oog van de juf, doordat ik me nu beter kan uitdrukken in het Spaans, door de info over respect of doordat de oefeningen meer gestructureerd worden aangepakt? De oorzaak is moeilijk eenduidig aan te duiden, waarschijnlijk speelt een combinatie van factoren.

Het werken met de hele groep leek zowel mij als de kinderen te bevallen. Het is een aangenaam begin van de dag en het stimuleert het groepsgevoel van de klas. De sessies

duren nu 30 à 40 minuten. Ik heb dit nooit getimed of gepland, de sessies werden spontaan langer en langer.

### **12.3.2 Samen met de leerkracht een sessie voorbereiden en uitvoeren**

Voor de laatste twee sessies vroeg ik aan seño Silvia of ze het zag zitten om de sessies samen te geven. Aan de hand van de informatiebundel, stelden we een programma samen en verdeelden we het werk. Seño Silvia startte de sessie met de vaste omhelzing. Een van de kinderen merkte op dat seño Silvia dit nu uitlegde in plaats van mij door te zeggen "Juffrouw Annelore weet al hoe het moet", maar maakte hier verder geen probleem van. Zoals seño Silvia deed bij mijn inbreng, zweeg en volgde ik tijdens haar moment. Op deze manier verliep de samenwerking erg vlot. Seño Silvia leek zich erg 'thuis' te voelen binnen de bewegingsoefeningen. Ze voegde zonder twijfelen eigen variaties toe. Zo mochten kinderen bij het werken op elkaars rug, ook elkaars oren masseren en vroeg seño Silvia om verschillende klinkers op de rug van hun partner te schrijven.

Bij de laatste sessie hebben we het grootste deel van de oefeningen met alle kinderen samen uitgevoerd, maar ook enkele oefeningen in twee aparte groepjes. Op deze manier wordt de wachttijd voor de kinderen beperkt en kan je iets meer persoonlijke aandacht geven.

Als verschil tussen de begeleiding van seño Silvia, viel het me op dat op dat seño Silvia nog meer structuur biedt dan ik. Hiermee biedt ze duidelijkheid en veiligheid aan de kinderen, maar beperkt ze de vrijheid van de kinderen ook. Ze bevestigt de kinderen minder vaak positief dan ik. Dit laatste het meer durven specifieke complimentjes geven, heb ik haar als goede raad gegeven op het eindgesprek.

Seño Silvia lijkt het idee te hebben dat er maar één goede manier is om een bewegingsoefening uit te voeren. Dit is de manier waarop zij de oefening heeft voorgedaan. Buiten de Sherborne-sessies is het de bedoeling dat de kinderen haar gedrag kopiëren en de leerkracht neemt dit idee mee naar de Sherbornesessies. Waarschijnlijk heeft deze andere kijk op les geven verband met de grote machtsafstand die men in Guatemala gewoon is. Eigen experimenteergedrag, creatief denken en loskomen van een vaste structuur zijn niet gangbaar voor jonge kinderen. Ook het collectivisme van het land draagt er toe bij dat er niet van een leerling verwacht wordt dat hij zich anders mag gedragen dan de anderen en wordt het al zeker niet normaal gevonden dat men hiervoor een compliment zou geven. Binnen Sherborne moeten deelnemers aanvaard worden voor wie ze zijn en wat ze kunnen. (Zie 6.4.1 Guatemala en Machtsafstand en 6.4.2 Guatemala en Collectivisme en zie 4.5 SDM niet 'wat' maar 'hoe')

## **13 Evaluatie van de verschillende doelstellingen en verschillen tussen ervaringen in België en Guatemala**

In dit hoofdstuk zal ik mijn ervaringen kort vergelijken met die van anderen en nagaan welke vorderingen ik heb gemaakt op vlak van de verschillende doelstellingen van Sherborne (zie theoretisch gedeelte). U kan ook lezen welke verschillen ik heb gemerkt doordat de kinderen een andere cultuur, levensgeschiedenis, opvoeding,... hebben gekregen. Het hoofddoel van de sessies Sherborne was het verbeteren van de samenwerking en het vertrouwen in elkaar. Hierop is ook mijn onderzoeksvraag gebaseerd. Daarom zal ik bij deze doelstelling langer stilstaan. Ik zal regelmatig verwijzen naar concrete oefeningen. Meer informatie over of foto's/tekeningen van deze oefeningen kan u vinden in de bijlage. Voor meer informatie over de onderzoeksmethode, verwijs ik naar "Sherborne als eindwerk, methodische verantwoording".

### **13.1 Vergelijking met andere ervaringen**

Men kan in verschillende ervaringen lezen dat het aanbieden van waardevolle Sherborne vaak een zekere zoektocht vraagt. Wat is een geschikt moment voor Sherborne? Hoeveel nood hebben de kinderen aan structuur? Hoe ga ik als begeleider om met kinderen die even niet meedoen? Wat is een aangename manier om te starten? Wat is een goede groepsgrootte?

Als begeleiders op deze vragen een antwoord hebben gevonden, kan het proces echt beginnen en kunnen zowel kinderen als begeleiders vaak erg genieten van de sessies. De kinderen gaan in een ongedwongen en speelse sfeer met elkaar in interactie. (T. Wellens, 1997) Het is voor de kinderen een toffe gelegenheid om energie, spanningen en frustraties te uiten. (V. van der Perren, datum onbekend) Zowel de kinderen als de begeleiders krijgen de kans om te experimenteren. De kinderen krijgen de kans om zichzelf te zijn en een vertrouwensband te creëren. Dit ligt aan de basis van een opwaartse ontwikkeling op verschillende gebieden. (L. Gepts)

Een vast begin en eventueel einde lijkt kinderen duidelijkheid en rust te bieden. Kinderen hechten hier veel belang aan. De kinderen van de Preparatoriaklas begonnen vaak spontaan met het omarmen. Dit merkte ook L. Gepts

J. Pynaert (2001) beschrijft hoe haar band met de kleuters verbeterd is. Ikzelf had ook een goede band met de kleuters uit Preparatoria. Ik heb wel het gevoel dat Sherborne hiertoe heeft bijgedragen.

Net als T. Wellens (1997) heb ik kunnen zien vorderen hoe het contact tijdens zorgende oefeningen verbetert. De aanrakingen worden gevoeliger en zachter en men gaat de partner steeds minder als een spelobject behandelen.

Ik herken ook dat sommige kinderen hun gedragspatroon binnen Sherborne uitbreiden. Kinderen, die eerder verlegen zijn, durven een voorstel voor de groep doen. Kinderen, die moeite hebben met zich rustig gedragen, slagen er in om de zorg voor een ander kind voor een korte duur op zich te nemen. Dit noemt T. Wellens "nieuwe axen (uit de axenroos van N. Cuvelier) durven innemen".

I. van Dun (2008), V. van der Perren (datum onbekend), L. Gepts (2001) ervaren moeite wanneer de kinderen in contact moeten treden met elkaar. Het vormen van groepjes verliep soms moeilijk. Dit heb ik zelf zo niet ervaren.

Oefeningen op tegen-elkaar relaties leverden binnen mijn sessies nooit problemen op. (voor meer informatie: zie doelstelling bewustwording van de ander) I. van Dun en L. Gepts daarentegen merken bij competitieve oefeningen wel problemen. Soms werden kinderen hierbij zelfs boos en hadden de neiging om de andere te kwetsen.

## **13.2 Bewustwording van het eigen lichaam**

Bewustwording van het eigen lichaam kan worden onderverdeeld in drie grote delen: bewustwording van het centrum, de gewichtsdragende delen en de perifere delen. De bewustwording van deze verschillende onderdelen zijn tijdens de verschillende Sherborne-sessies aan bod gekomen. Met de bewustwording van het centrum bedoelt men de bewustwording van de romp. Bij de oefeningen op elkaars rug werden de kinderen gestimuleerd om over heel de rug te werken. Door te benoemen dat de kinderen bovenaan, onderaan, links en rechts op elkaars rug mochten werken, ontdekten de kinderen hoe groot het oppervlakte 'rug' is. Ook door contact te maken met de grond door te rollen en te schuiven op hun rug, leerden de kinderen voelen wat het centrum van hun lichaam is.

Sommige kinderen leerden gedurende de sessies nieuwe lichaamsbegrippen zoals ellebogen, schouders, bekken,... (gewichtsdragende delen) Dit leerden ze bijvoorbeeld bij het 'begroeten met verschillende lichaamsdelen' of het 'individueel bewegen in groep uitgevoerd'. Het interessante is dat ze deze nieuwe begrippen niet alleen in theorie leren, maar vooral in de praktijk. Ze leren deze gewichtsdragende delen heel bewust bewegen. In het begin was het voor de kinderen moeilijk om lichaamsdelen gedifferentieerd te bewegen. Wanneer bijvoorbeeld hun heupen wild heen en weer mochten bewegen (vrij, niet-gebonden bewegen), bewogen hun benen, armen, hoofd,... ook mee. Na enkele keren deze oefening uit te voeren, lukte het de kinderen om verschillende lichaamsdelen gedifferentieerd vrij of gebonden, snel of traag, sterk of zwak te bewegen.

De perifere lichaamsdelen zijn de voeten, de handen, het hoofd, het gezicht,... Dit zijn de lichaamsdelen waar kinderen al het meest mee vertrouwd zijn. Ze kennen deze begrippen en zijn gewoon om deze lichaamsdelen te gebruiken.

Op het puur lichamelijke vlak heb ik weinig of geen verschillen ervaren ten opzichte van België. Het gedrag dat de kinderen in Guatemala vertoonden (meer vertrouwd zijn met perifere lichaamsdelen dan gewichtsdragende delen, moeite om lichaamsdelen gedifferentieerd te bewegen, geneigd zijn om maar een deel van de rug als rug te beschouwen,...) lijkt me zeer vergelijkbaar met wat kinderen in België zouden doen. De verbale begeleiding, die ik bood, bij het uitvoeren van de oefeningen was omwille van de beperkte woordenschat beperkter. Wanneer de leerkracht de sessies begeleidde, praatte ze meer en met meer afwisseling. Hierdoor kan je de kinderen om een aangename manier

meer bewust maken.

### **13.3 Bewustwording van de ruimte**

Het viel me op dat de kinderen in Guatemala geen rekening hielden met waar er nog vrije ruimte was. De kinderen wrongen zich vaak allemaal samen in een hoekje van de ruimte, terwijl er nog veel vrije ruimte was. Wanneer ik vroeg om de hele ruimte te gebruiken, begrepen sommige kinderen wat ze moesten doen, maar anderen hadden naar mijn gevoel geen idee waar ik het over had.

De kinderen waren het niet gewoon om vrij in de ruimte te mogen rondlopen. Seño Silvia brengt in het algemeen veel structuur aan. Wanneer de kinderen zich van de ene naar de andere klaslokaal verplaatsen, moeten de kinderen zich ordenen in een rij van klein naar groot. Nadien kijkt de juffrouw na of de kinderen zich op exact de juiste plek hebben gezet. Bij de oefeningen van lichamelijke opvoeding moeten de kinderen in 1 of meerdere rijen of cirkels plaatsnemen. Wanneer ze moeten lopen is dit van een duidelijk startpunt naar een duidelijk eindpunt.

Het omgaan met deze algemene ruimte is niet opmerkelijk veranderd gedurende de verschillende sessies. Ik heb ervaren dat het niet ideaal is wanneer de kinderen niet de gehele ruimte kunnen gebruiken om te bewegen. (De kinderen mochten enkel bewegen in de vrije ruimte en niet tussen de stoelen.)

De persoonlijke ruimte is de ruimte die ons lichaam inneemt. De ruimte, afgebakend door de uiterste punten waarnaar we ons kunnen strekken vanuit het lichaam, noemt men de maximale persoonlijke ruimte. Heel veel kinderen kozen ervoor om zich tijdens vrije momenten (bijvoorbeeld net voor de sessie begon) in elkaars persoonlijke ruimte te begeven. Dit gebeurde door samen te spelen of door elkaar te omhelzen. Het toelaten van anderen binnen de persoonlijke ruimte vormde dus in het algemeen geen probleem.

In het dagelijkse leven in Guatemala merkte ik zeer regelmatig dat de inter-persoonlijke ruimtes anders verdeeld zijn in Latijns-Amerikaanse landen. Ik ben nagegaan in de literatuur of hierover meer informatie te vinden was. De informatie hierover kan u vinden bij het hoofdstuk cultuurverschillen: extra opmerking.

In de literatuur kan men lezen dat de inter-persoonlijke afstand bij Guatemalteken kleiner is dan bij Belgen of andere Europeanen. Dit komt overeen met wat ik zelf ervaren heb. De mensen die ik ontmoette in Guatemala (die ik kende en minder goed kende) maakte sneller lichamelijk contact. Daarom denk ik dat Sherborne, zeker bij jonge kinderen, erg goed thuishoort in deze cultuur.

De kinderen uit Preparatoria hebben vaak verschillende broers en zussen. Hun huis bestond meestal uit 1 leefruimte en de kinderen deelden regelmatig één bed met 2,3 of meer kinderen. De kinderen zijn het dus gewoon om veel mensen om zich heen te hebben ook dit bepaalt het afbakenen van de interpersoonlijke ruimtes.

Tijdens mijn sessies in België, gebeurde het soms tijdens een vrij moment dat kinderen in elkaars persoonlijke ruimte kwamen door bijvoorbeeld op de andere te "hangen". Dit werd

door de partner meestal niet geapprecieerd. Daarom maakte ik met de kinderen de afspraak dat ze konden aangeven aan de anderen wanneer men het niet leuk vond en dat de andere dan onmiddellijk hun gedrag moesten aanpassen en de ruimte van de andere accepteren. Deze afspraak lijkt me binnen de Guatemalteekse cultuur ongepast, omdat het juist erg typisch is aan de Latijns-Amerikaanse cultuur om nauw contact te maken. Dit contact afweren zou als onbeleefd kunnen aanvoelen.

### **13.4 Bewustwording van de ander**

“Bewustwording van de ander is gericht op het aangaan van positieve betekenisvolle relaties met anderen, opbouwen van zelfzekerheid en vertrouwen, en leren rekening houden met anderen.” (Sherborne Vereniging België, 2004)

De bewustwording van de ander is de doelstelling waar ik me het meest op heb gericht. Er kunnen op drie verschillende manieren relaties gevormd worden met anderen: “met elkaar relaties”, “tegen elkaar relaties” en “samen relaties”.

#### **13.4.1 Met elkaar relaties**

Bij met elkaar relaties draagt de ene partner zorg voor de andere. Enkele voorbeelden van oefeningen voor het stimuleren van een goede ‘met elkaar relatie’ zijn over elkaar stappen, werken op elkaars rug, de omarming bij de start en het einde van iedere sessie, elkaar begroeten, elkaar verder rollen, ...

Ik heb bij het observeren van de video’s van Guatemala een duidelijke evolutie gezien in de met elkaar relaties. Ten eerste is er een kwalitatieve verbetering. Bij de eerste sessies vertoonden de kinderen tijdens het werken op elkaars rug ongevraagd gedrag zoals de kap van de andere opzetten, de vuisten in plaats van de platte hand gebruiken om op de rug te wrijven, op het andere kind gaan hangen, ... Dit gedrag verminderde gedurende de sessies. Tijdens de laatste 5-tal keren dat we deze oefening uitvoerden, vertoonden alle kinderen positief gedrag ten opzichte van elkaar. Het valt me op dat kinderen vaak dezelfde partner kiezen om mee samen te werken. Vaak zijn dit ook de kinderen waar ze bij andere oefeningen het snelst contact mee maken.

Ook bij het over elkaar heen stappen was deze kwalitatieve verbetering merkbaar. Kinderen die op de grond lagen, vonden het in het begin grappig om te gaan bewegen wanneer iemand over hen heen wou stappen. Tijdens volgende sessies ging men juist extra goed opletten om stil te liggen. De wandelende kinderen voerden de oefeningen trager en voorzichtiger uit. Ik denk dat het je kunnen verplaatsen in de andere (die op de grond ligt) hierbij een belangrijke rol speelt. Het je kunnen verplaatsen in het idee van de andere wordt ‘theory of mind’ genoemd. (Zie 2.4.1 Zich bewust worden van andere gezichtspunten)

Volgens mij wijst het “zachter” met elkaar omgaan erop dat het vertrouwen en respect voor elkaar gedurende de gekende Sherborne-oefeningen is toegenomen.

Buiten de kwalitatieve verandering merkte ik een kwantitatieve verbetering. Terwijl de kinderen het werken op elkaars rug bij de start van de sessies slechts korte tijd konden volhouden, werd dit tegen het einde opmerkelijk langer. Bij de laatste sessie kon men bijvoorbeeld twee keer 5 minuten op elkaars rug werken. We konden als begeleiders verschillende variaties aanbrengen zonder dat tekenen van verveling voorkwamen. De Sherborne vereniging België haalt een aandachtsverbetering, grotere concentratie en betere taakgerichtheid en taakspanning aan als mogelijke resultaten bij de deelnemers door het geven van sessies Sherborne. (Zie 4.7 Waarom Sherborne toepassen?)

Bij “met elkaar relaties” moeten kinderen zich vaak in elkaars persoonlijke ruimte begeven, men moet regelmatig op een zachte lichamelijke manier contact maken met elkaar. Dit sluit goed aan bij de algemene ideeën rond kameraadschap en vriendschap in Guatemala en andere Latijns-Amerikaanse landen (zie 6.4.5 Inter-persoonlijke ruimte)

De leerkracht vertelt aan de kinderen dat binnen de schoolmuren de leerkracht de moederfiguur is en de kinderen ‘haar’ kinderen zijn. Ze vindt het haar taak om de kinderen te beschermen. Het knuffelen met de kinderen bij het start en het einde van de dag past binnen dit idee. Af en toe vraagt seño Silvia aan de kinderen om bij het einde van de dag hun buurman/vrouw te omarmen. Koesteren (geborgenheid en warmte bieden) lijkt me dus eerder in de aard van de leerkracht te liggen als loslaten (kansen en vrijheid geven om te experimenteren).

### **13.4.2 Tegen elkaar relaties**

Bij “tegen elkaar relaties” meten de kinderen elkaars kracht op een speelse manier door het tegen elkaar op te nemen. De oefening ontsnappen en duwen met je rug zijn hier voorbeelden van.

Bij de oefening ‘ontsnappen’ staat één kind in het midden en staan de kinderen rondom met de benen open in een cirkel. Het kind dat moet proberen ontsnappen, probeert door de benen te kruipen, terwijl de anderen hun benen sluiten. De kinderen waren hierbij erg zacht voor elkaar, wanneer iemand zijn benen dichtdeed probeerde men er niet tussen te wringen. De kinderen vonden het erg leuk om door de benen van de leerkracht te kruipen. Wanneer men door mijn benen probeerde te kruipen, moest men echt wat kracht gebruiken om te ontsnappen. Mogelijks vonden de kinderen dit spannender of grappiger. Anderzijds zou het ook te maken kunnen hebben met het vertrouwen dat kinderen hebben in mij als leerkracht. Ze beseffen dat ik hen niet zal kwetsen.

Bij het duwen tegen elkaars rug waren duidelijke individuele verschillen te merken. Sommige kinderen konden de oefening snel uitvoeren, bij anderen was het duidelijk zoeken hoe ze hun krachten moesten bundelen om kracht uit te oefenen tegen de anderen. Voor enkelen vroeg het even tijd om te ontdekken dat men kracht op hun voeten moesten zetten om achteruit te bewegen.



De kinderen bewogen vaak erg vriendschappelijk eerst de ene en dan de andere kant op. Echt duwende, inspannende bewegingen heb ik niet kunnen waarnemen op de video's. Bij verschillende groepjes kon je op geregelde tijdstippen lege ruimte tussen de ruggen zien. Het ene kind schuift dan sneller vooruit, dan het andere kind naar achter gaat. Op deze manier was de oefening eerder een oefening op samenwerking dan een oefening waarin men het tegen elkaar opneemt. Ik wijd dit aan hun jonge leeftijd. Bij Caras Alegres heb ik kunnen waarnemen hoe competitief vooral oudere jongens kunnen zijn.

### **13.4.3 Samen relaties**

In "tezamen relaties" moet men zichzelf afstemmen in samenwerking met anderen. Oefeningen op "samen relaties" heb ik niet in kleine groepjes laten uitvoeren, maar voerde ik steeds onder mijn begeleiding met de hele groep samen uit. Ik heb het gevoel dat de kinderen nog te jong zijn om dit alleen te doen. Voorbeelden op de "samen relaties" zijn gaan zitten zonder de handen te lossen, de wave, de trein,... (zie bijlage)

De oefening gaan zitten zonder de handen te lossen en de wave (zowel de gekende versie met de handen, als om de beurt gaan zitten) hebben we met de hele groep (meer dan 20 kinderen) uitgevoerd. Dit is omwille van de grootte van de groep niet vanzelfsprekend. Meestal moesten we de oefening een drietal keren uitvoeren voor het lukte. De derde keer verliep de opdracht meestal vlot. Ik sloot dit momentje af met een applaus. De kinderen klaptent enthousiast mee en waren duidelijk trots. Dit lijken me zeker oefeningen die de groepssfeer in de klas verbeteren.

Door 1 bepaalde oefening binnen 1 sessie verschillende sessie uit te voeren, was er dus een verbetering merkbaar. De kinderen begrepen de oefening beter en raakten beter op elkaar afgestemd. Over de verschillende sessies heen, was er geen spectaculaire verbetering merkbaar. Het niveau van de oefening werd natuurlijk wel steeds moeilijker doordat de groep groter werd, maar dit vormde geen probleem.

## **13.5 Opmerkingen in verband met de Sherborne-sessies in Guatemala**

### **13.5.1 Opmerking 1: afleiding tijdens lege momenten**

Zoals reeds beschreven is, is het positieve gedrag gedurende de Sherborne-sessies toegenomen. De kinderen zorgen beter voor elkaar en tonen meer respect voor elkaar binnen herkenbare oefeningen. Dit op een positieve manier met elkaar omgaan transfereerde zich niet naar lege momenten tussen de oefeningen. Mogelijks gebeurt dit wel binnen langere termijn, maar binnen de 3 maanden heb ik dit niet kunnen waarnemen op de video's.

Soms vertoonden kinderen gedrag dat ik niet als positief kan beoordelen. Het gaat om gedrag dat hoort bij jonge kinderen en normaal is binnen de ontwikkeling van kleuters (Zie hoofdstuk 2 De sociale ontwikkeling van kleuters en hoofdstuk 3 Agressie bij kleuters).

Hierbij kan gedacht worden aan trekken, duwen, hangen, vechten in de lucht,... Dit ongewenste gedrag hangt systematisch samen met "lege" momentjes. Deze "lege" momenten deden zich voor wanneer enkele kinderen de oefening niet meer aantrekkelijk vonden. Elk kind heeft een eigen ritme. Bij sommige kinderen duurt het iets langer voor ze goed vertrokken zijn met een oefening, andere hebben dan weer snel nood aan afwisseling. Hoe meer kinderen, hoe moeilijker het als begeleider is om hier een evenwicht in te vinden. Het overgaan naar een volgende oefening en het even wachten tot ik de aandacht van de hele groep had, vormde soms ook een 'leeg' moment.

De Sherborne Vereniging België schrijft dat het één van de belangrijkste taken is van een begeleider om een oefening op het juiste moment af te sluiten. Men moet er naar streven dat een bewegingsspel steeds een waardevolle ervaring is voor alle deelnemers.

Wanneer ik als begeleider even het overzicht over de groep verloor bijvoorbeeld omdat er bezoek binnenkwam of omdat ik individueel een kind of koppel hielp, leidde dit tot meer chaos en een toename aan storend gedrag. Een toekijkend oog dat wegvalt, lijkt een reden om elkaar te beginnen plagen.

Hoe meer vrijheid er in een oefening zat, hoe groter de kans was dat enkele individuen ongeconcentreerd en/of plagend gedrag zouden vertonen. Oefeningen waarin vrij in de ruimte bewegen mocht worden (op verschillende manieren bewegen, elkaar begroeten, elkaar verder rollen,...) verliep minder rustig dan gestructureerde oefeningen (uitgevoerd in een rij of cirkel). Afhankelijk van het gedrag van de groep, durfde ik de uitdaging aangaan voor een vrije oefening of probeerde ik rust te brengen door een meer gestructureerde oefening.

Storend gedrag nam in het algemeen toe bij het werken met de helft van de klas en nam af bij het werken met de hele klas. Bij het werken met de hele klas waren er minder lege momentjes. Dit kwam waarschijnlijk omdat de sessies door twee begeleiders werden gevolgd, omdat de oefeningen meer gestructureerd waren en omdat de kinderen langer geboeid waren door eenzelfde oefening.

Men kan zich de vraag stellen of het gedrag dat net beschreven is (trekken, duwen, hangen, vechten in de lucht,...) gerekend moet worden tot agressief gedrag. Ik zou dit gedrag in het algemeen niet als 'agressief' beschouwen omdat het gedrag meestal vertoond werd met kinderen die men later vrijwillig als "vriendje" (partner) uitkiest. Naar mijn gevoel hoorde dit gedrag dus bij hun manier van contact zoeken met elkaar en samen spelen. Toch remde ik dit gedrag bij de kinderen af en stimuleerde hen om op een meer positieve, zachte manier met elkaar om te gaan.

Twee individuen uit de twintig kinderen zou ik als eerder agressieve types beschouwen. Ik lette er tijdens de sessies op dat zij geen misbruik maakten van de "zwakkere" posities (bijvoorbeeld op de grond liggen) van de anderen. Als ik terugblik op het theoretische gedeelte zou Berkowitz (1993) het gedrag van deze twee individuen als agressief beoordelen, terwijl Patterson (1982) agressief gedrag veel ruimer ziet en het gedrag van de meeste jongens en meisjes af en toe als agressief zou benoemen.

### 13.5.2 Opmerking 2: jongens-meisjes

Er was gedurende de Sherborne-sessies een duidelijke voorkeur om met kinderen van hetzelfde geslacht te werken. Bij het elkaar begroeten met verschillende lichaamsdelen was deze voorkeur minder te merken. De kinderen hadden er geen probleem mee om andere klasgenoten te begroeten met vreemde lichaamsdelen als kin, oor, buik, poep, ... Wanneer de kinderen een vriend of vriendin moesten uitkiezen, kwam deze voorkeur wel duidelijk naar boven.

De meisjes waren in de minderheid. In sommige groepjes (4 à 6 personen) kwam het voor dat 1 meisje met enkele jongens samen in een Sherbornegroep zat. Wanneer er per twee moest gewerkt worden, werkte ik meestal met het meisje en werden de andere groepjes door jongens gevormd. Bij groepen waar meer dan 1 meisje zat werden de groepjes bijna altijd per geslacht gemaakt. Ik heb dit als begeleider nooit proberen veranderen. Het lijkt me geen meerwaarde om dit te forceren. Ik vond het daarentegen wel erg belangrijk dat de jongens de meisjes met evenveel respect behandelden. Dit lijkt als buitenlander vanzelfsprekend, maar binnen de Guatemalaanse cultuur zou dit een aandachtspunt kunnen zijn. (Zie 6.4.4 Guatemala en masculiniteit)

Tijdens mijn sessies heb ik het verschil jongen-meisje daarentegen niet speciaal benadrukt. Er was wel één oefening, waarbij de jongens het speels tegen de meisjes opnamen. De jongens gingen zitten met de benen open en schoven in elkaar als een trein. De meisjes plaatsten zich in dezelfde houding met hun rug naar de jongens. De groep schoof van de ene naar de andere kant. De meisjes zijn duidelijk minder krachtig en minder competitief. Zelf nam ik deel aan deze oefening bij de meisjes, die in de minderheid waren, waardoor dit krachtverschil niet opviel. Deze oefening ging voor mij niet over het meten van je krachten ten opzichte van het andere geslacht. Ik heb ook niet het gevoel dat de kinderen het zo ervoeren. Het was gewoon een eenvoudige manier om groepjes in te delen.

Het viel me op dat seño Silvia het verschil tussen jongen en meisje en de liefde die tussen de twee verschillende geslachten hoort te bloeien vaak benadrukte. In Guatemala wordt nog veel meer stereotiep over het jongen of meisje zijn gedacht. Zo zijn jongens met langer haar nog erg "vreemd" en dragen meisjes al van zeer jonge leeftijd oorbellen. Tijdens een knuffelmoment (buiten de Sherborne), benadrukte seño Silvia dat jongens en meisjes elkaar 'op vriendschappelijke wijze' mochten omarmen. Ik denk dat kinderen zich hierdoor meer bewust zijn van het verschil in geslacht en misschien daardoor nog sneller zullen kiezen voor iemand van hetzelfde geslacht.

### 13.5.3 Opmerking 3: een jongen met ontwikkelingsachterstand

Niet voor alle kinderen is het aangaan van relaties met andere kinderen even eenvoudig. A. is één van deze jongens voor wie dit niet vanzelfsprekend is. A. is één van de oudste kinderen, maar is door zijn ontwikkelingsachterstand zwakker dan de andere kinderen. In de klas valt vooral een achterstand in schrijven, tekenen, spreken, ... op. Vooral zijn achterstand bij het spreken zorgt ervoor dat hij moeilijk contact maakt met de andere kinderen.

A. lijkt de sessies Sherborne aangenaam te vinden. Hij vertoont geen schrikreacties wanneer iemand over hem heenstapt. Hij wandelt zelf erg voorzichtig en rustig over de andere kinderen. Bij oefeningen als de omarming om te starten en te stoppen, doet hij prima mee en valt zijn achterstand dus bijna niet op. A. wordt net als anderen soms als vriendje uitgekozen om mee samen te werken. Dit vind ik zelf erg positief. De sessies Sherborne kunnen er mee voor zorgen dat hij 'erbij' hoort in de klas.

A. heeft nood aan extra structuur. Zo heeft A. meestal niet door wanneer het zijn beurt is, door kort even zijn naam te noemen en een woordje uitleg te geven, wordt dit probleem snel en onopvallend opgelost. A. kijkt bij een nieuwe oefening vaak eerst even toe en wacht af. Bij het begroeten met verschillende lichaamsdelen, wacht hij bijvoorbeeld eerst een keer af en begroet enkel kinderen die naar hem toe komen. Bij een variant met een ander lichaamsdeel gaat hij zelf op zoek naar andere kinderen. Dit vind ik erg bijzonder omdat hij buiten de sessies er niet in slaagt om veel contact te maken met andere kinderen omwille van zijn beperkte spraakvermogens en hij tijdens de Sherborne door het contact op deze non-verbale manier wel echt bij de groep kan horen.

Op motorisch vlak zijn er bij sommige specifieke oefeningen verschillen te merken tussen A; en de anderen. Terwijl het op handen en voeten staan voor een tunnel geen problemen opleverde, vond A. het duidelijk moeilijk om grote cirkels te draaien met zijn handen. A. doet bij deze oefening niet mee of beweegt zijn armen slechts lichtjes op en neer. Wanneer de kinderen hun armen op en neer bewegen en boven hun hoofd klappen, klapt A. met kleine bewegingen voor zijn buik.

Bij het duwen tegen elkaars rug, werkte ik met A. samen. A. oefende geen kracht uit op mijn rug, hij verschoof zich wanneer ik plaats maakte voor hem.

Werken in een klein groepje van 4 à 6 personen is ideaal voor hem. A. heeft nood aan af en toe extra aandacht (zeggen wanneer het zijn beurt is, een oefening nog eens individueel uitleggen,...) Het bieden van deze aandacht wordt veel moeilijker wanneer men 10 of 20 kinderen moet begeleiden. Bij het herbekijken van de video's viel het me op dat A. in de grotere sessies soms actief meewerkt en soms wat verloren rondkijkt.

#### **13.5.4 Opmerking 4: Positief bevestigen**

Dit is iets wat ik zowel bewust als onbewust erg vaak deed tijdens de sessies. Soms moedigde ik de kinderen als groep aan door te zeggen dat ze goed bezig waren, maar vaak gaf ik ook individuele complimentjes. Hiervoor vond ik het erg belangrijk om de namen van de kinderen te kennen. De eerste sessies begon ik dan ook met het oefenen van de namen. Ik probeerde zoveel mogelijk juiste namen van de kinderen op te noemen en vroeg of zij mijn naam nog herinnerden.

Op deze manier kon ik nadien de juiste naam gebruiken en een meer specifiek compliment geven.

Ik probeerde meer aandacht te besteden aan het positieve dan aan het negatieve. Wanneer de kinderen binnenkwamen, begonnen de kinderen vaak te spelen terwijl ik de camera klaarzette. Ik nodigde de kinderen uit om in de kring te komen zitten, door te zeggen dat we zouden beginnen. Ik gaf een compliment aan de kinderen die snel in de cirkel kwamen in plaats van te beginnen roepen tegen de kinderen die nog 'onderweg' waren.

Wanneer ik merkte dat kinderen wat afdwaalden bij een oefening, probeerde ik hen eerst verantwoordelijkheid te geven bijvoorbeeld door te vragen of die persoon in kwestie nog een ideetje had binnen een specifieke oefening voordat ik het kind terecht wees. Ik probeerde steeds een evenwicht te zoeken tussen kinderen aan de beurt te laten die opvallend, stoer of juist onopvallend, verlegen gedrag vertoonden.

### **13.5.5 Opmerking 5: participatie**

Ik probeerde als begeleider regelmatig spontaan in te spelen op wat ik zag gebeuren in de groep (sensitief-responsieve interactiestijl), maar plande participatie op een aantal momenten ook vast in. Bij het begroeten met verschillende lichaamsdelen, mochten de kinderen bijvoorbeeld lichaamsdelen noemen om elkaar te begroeten. Soms liet ik de voorstellen spontaan uit de groep komen en soms duidde ik specifiek iemand aan die een lichaamsdeel mocht noemen. Bij het tekenen op elkaars rug, vroeg ik de kinderen welke ideeën ze hadden om op elkaars rug te tekenen. Op deze manier kan je kinderen meer betrekken bij de activiteit. Soms vroeg ik aan de kinderen of ze een oefening nog een keer wensten te herhalen.

### **13.5.6 Opmerking 6: respect**

Het thema 'respect' kreeg tijdens mijn verblijf verschillende keren aandacht zowel binnen de klasgroep als tijdens een bijeenkomst voor alle leerlingen. Respect hebben voor elkaar, voor materiaal, ... lijkt niet vanzelfsprekend te zijn voor de kinderen en jongeren. De kinderen denken bij het woord respect spontaan aan het 'gehoorzamen aan de ouders' en het 'gehoorzamen aan de leerkracht'. Dat kinderen ook respect moeten hebben voor elkaar wordt minder vanzelfsprekend geacht.

Het is erg opvallend dat het thema 'respect' gekoppeld wordt aan het geloof. Zo wordt er bijvoorbeeld verteld dat de kinderen niet mogen stelen, want dat God er anders voor zal zorgen dat de kinderen de dubbele hoeveelheid zullen verliezen. De kinderen moeten zich goed gedragen en respect tonen voor anderen want enkel op deze manier, zullen de kinderen in de hemel terechtkomen.

De manier waarop Sherborne werkt rond het thema 'respect' leunt niet rechtstreeks aan bij de gelovige visie binnen de school, maar speelt wel in op het belang dat wordt gehecht om aan kinderen duidelijk te maken wat respect betekent. Zo kunnen sessies Sherborne zeker een aanleiding zijn om heel concreet te werken rond het thema 'respect'.

## **14 Sherborne binnen de Preparatoriaklas als duurzaam project**

Binnen dit hoofdstuk zal ik stilstaan bij wat Sherborne in de toekomst kan betekenen voor de klas Preparatoria in Guatemala.

### **14.1 Betrekken van de leerkracht**

Als je me op voorhand had gevraagd hoe ik de leerkracht zou inlichten over Sherborne, zou ik waarschijnlijk eerder gedacht hebben aan een presentatie. Waarschijnlijk een Powerpoint-presentatie met foto's, geluidjes en knappe effecten.

Dit is niet de methode waar de leerkrachten van Guatemala mee vertrouwd zijn, dus voelde ik al snel aan dat dit niet de ideale aanpak zou zijn.

De eerste sessies Sherborne was seño Silvia niet aanwezig. Ik wilde immers eerst zelf vertrouwd zijn met de sessies voor ik ze toonde aan een buitenstaander. Praktisch gezien was het in het begin ook moeilijk voor seño Silvia om een sessie bij te wonen.

Na een paar weken nodigde ik haar uit om mee te komen kijken en gaf ik haar een kwartiertje uitleg over de algemene ideeën en doelstellingen van Sherborne. Seño Silvia luisterde beleefd, maar stelde geen vragen of had geen specifieke opmerkingen. Uit mijn ervaringen in België weet ik dat een Belgische leerkracht veel sneller vragen en opmerkingen hebben of eventueel vragen om over dit thema informatie achter te laten. Dit ligt volgens mij aan een verschil in wat gangbaar en beleefd wordt gevonden. (Zie hoofdstuk 6 De Guatemalteekse cultuur onder de loep)

Seño Silvia zelf laten kijken en zelf laten beleven wat Sherborne betekent, leek me de meest geschikte aanpak om kennis te maken met Sherborne. Op deze manier kon seño Silvia de verschillende oefeningen leren kennen en kon ze kijken hoe ik de oefeningen aanbracht en hoe ik met de kinderen omging. Seño Silvia deed in het algemeen enthousiast mee met de oefeningen en kon de controle over de groep overlaten aan mij. Seño Silvia nam deel aan de oefeningen zonder dat ik hierom vroeg. Ze vond dit vanzelfsprekend.

Tijdens mijn sessies in België kwamen er ook wel eens leerkrachten kijken. Ze gingen zitten aan de kant met een notitieboekje en noteerden wat ik met de kinderen deed. Belgische leerkrachten toonden interesse, gaven me complimentjes, maar vonden het anderzijds ook nodig om kinderen terecht te wijzen als iemand niet deelnam aan een oefening of wanneer iemand een oefening op een andere manier uitvoerde. Silvia wees kinderen ook wel eens terecht maar enkel als we de sessies samen hadden voorbereid en samen zouden voorbrengen. De kinderen van de klas waren op dit moment dus onze gezamenlijke verantwoordelijkheid.

## **14.2 Informatiebundel om Sherborne verder te zetten na mijn vertrek**

Tijdens de laatste week, gaf ik seño Silvia een zelfgemaakte bundel met informatie over Sherborne. Ik heb bewust gekozen voor beperkte theoretische informatie en veel concrete oefeningen. Ik had het gevoel dat ik beter weinig maar correcte theorie gaf, dan veel uitgebreide informatie die nooit gelezen zou worden. Bij deze theoretische informatie staan op het einde ook tips om zelf sessies voor te bereiden en tips voor de praktische organisatie en de begeleidingstijl.

Het uitgebreidste deel, het praktische gedeelte, bestaat uit een vijftiental verschillende bewegingsoefeningen (zie bijlage) die ik heb uitgevoerd met de kinderen. De informatie is voorzien van een tekening en enkele foto's per oefening. Op deze manier probeer ik het geheel zo aantrekkelijk mogelijk te maken. Zelf krijg ik altijd zin om een sessie in elkaar te steken als ik het boekje doorblader. Ik hoop dat dit effect ook op seño Silvia zal werken. Bij de tekst per oefening staan variaties, begeleidingstips, organisatietips, ...

## **14.3 Afsluitend gesprek met de leerkracht**

Bij het laatste gesprek hebben we kort de informatie overlopen. Ik vroeg seño Silvia welke oefeningen haar bevielen en welke minder. Ze vertelde me welke oefeningen ze reeds kende. De oefening samen rechtstaan en gaan zitten, de tunnel met de benen open, letters schrijven op elkaars rug, ... herkende de leerkracht. Soms kende ze de oefening onder een andere vorm. Zo vertelde ze bijvoorbeeld over een Spaans liedje waarbij de kinderen elkaar moeten begroeten met verschillende lichaamsdelen. Ook het schrijven van letters op elkaars rug had ze wel een keer met een groep kinderen gedaan. Het schrijven op elkaars rug deed ze snel en rechtstaand, tijdens een taalles als korte pauze. Ze voelde zelf dat de sfeer bij deze oefening heel anders was dan bij het rustig zitten en schrijven op elkaars rug waarbij het contact met elkaar veel belangrijker is.

Seño Silvia vertelde me over de oefeningen die ze zeker zou onthouden zoals de groepsknuffel, de variaties op de tunnel, het werken op elkaars rug, het elkaar verder duwen, ... De enige oefening die ze de kinderen niet zou laten doen is de kinderen rondjes laten draaien rond hun eigen as, want hiervan zouden de kinderen kunnen onwel worden.

Ik vertelde aan seño Silvia dat ze de oefeningen op vrije momenten, als er tijd over is, kan organiseren of vast ingepland in het lessenrooster. Ik heb geen duidelijk antwoord gekregen welke van beide opties haar het meeste aanspreekt. Dit hangt volgens mij opnieuw samen met het andere idee dat in Guatemala heerst over beleefdheid. Men zal confrontatie met de andere vermijden en een eigen mening wordt niet zo snel openbaar verteld. (Zie hoofdstuk 6 De Guatemalteekse cultuur onder de loep)

## 14.4 Sherborne in de toekomst

Hieronder zal ik overlopen, welke argumenten kunnen aantonen dat Sherborne al dan niet zal blijven bestaan nu ik vertrokken ben. Het zijn vermoedens geen zekerheden.

### POSITIEVE ELEMENTEN

- In het algemeen heb ik het gevoel dat Sherborne goed is meegevallen voor seño Silvia. Dit leid ik af uit haar spontane enthousiasme tijdens de sessies die ik gaf. Wanneer seño Silvia zelf samen met mij sessies, gaf voelde ze zich duidelijk thuis in de materie en durfde ze verschillende variaties aanbrengen.
- Seño Silvia vroeg me om de verschillende namen van de oefeningen op te schrijven zodat ze de verschillende ideeën zou kunnen onthouden.
- Seño Silvia bevestigde dat de kinderen de oefeningen erg leuk vonden.
- Seño Silvia kan lege momentjes op het einde van de dag erg leuk en spontaan invullen. In haar aanpak zie je heel verschillende invalshoeken. Ze volgt niet één bepaald boek of 1 bepaalde methode. Daarom ben ik ervan overtuigd dat Sherborne een mooie aanvulling is.

### NEGATIEVE ELEMENTEN

- Om 8.00 beginnen met een Sherborne-sessie, zoals ik het deed, lijkt me niet zo praktisch omdat elke dag wel enkele kinderen iets later aankomen (Zie 9.3.2 Doorloop van een dag in Preparatoria). Bovendien is dit eerste uurtje een vast voorbereidingsmomentje voor seño Silvia. Ik betwijfel of ze dit zal willen opgeven om Sherborne-sessies te geven.
- Ik gaf de Sherborne-sessie meestal in het "salon", een presentatiezaal met een kleine open ruimte en vele stoelen. Toen we met een grotere groep werkten, moest ik stoelen uit de weg ruimen om de sessies vlot te laten verlopen. Na de sessie zette ik, zoals me gevraagd was, de stoelen weer op hun plek. Dit werk vraagt maar een tiental minuten, maar deze 10 minuten kan seño Silvia haar kinderen niet alleen laten.  
Ik heb ook gebruik gemaakt van een leeg klaslokaal naast het salon. Dit was een ruimte die groot genoeg was om de sessies uit te voeren en geen voorbereidingswerk vroeg. Helaas zal deze ruimte vanaf mei weer gebruikt worden als klaslokaal. De tafels en stoelen uit het klaslokaal aan de kant zetten, is een eenvoudig klusje. Dit zou dus zonder probleem kunnen gebeuren om een sessie in de klas te laten doorgaan. Het zou me niet verbazen als seño Silvia de Sherborne-oefeningen buiten zal uitvoeren. Je kan rustig buiten werken zonder gestoord te worden, al lijken de grondoefeningen me minder geschikt om buiten uit te voeren.
- De grondoefeningen leek seño Silvia leuk te vinden voor de kinderen, maar deze sloeg ze subtiel over om zelf uit te voeren. Ik denk dat het respect voor haar eigen kledij hier veel mee te maken heeft. Ik vermoed dat ze deze oefeningen dus ofwel niet zal laten uitvoeren ofwel verbaal zal uitleggen.



### **14.5 Opmerking: Sherborne met oudere leeftijden**

Ik heb het gevoel dat Sherborne bij oudere leeftijden ook een succes zou kunnen zijn. Ik denk de oefeningen inhoudelijk wel steeds moeten worden aangepast aan de leeftijd van de doelgroep. Mogelijks zou het mengen van jongens en meisjes op oudere leeftijden wel een probleem kunnen opleveren. Bij oudere jongens is het 'macho'-gedrag al duidelijk te herkennen. (Zie 6.4.4 Guatemala en masculiniteit) Dit kan een "zachte" manier van met elkaar omgaan en durven op een kwetsbare manier zich te tonen in de weg kunnen staan.

Bij de oudere leerlingen zijn verschillend leerlingen schoolmoe. Een ontspannende, zinvolle activiteit die de jongeren wat afwisseling brengt, kan mogelijks het naar school gaan stimuleren. Binnen Sherborne zou iedere deelnemer immers succeservaringen moeten kunnen opdoen. Dit is wat vele jongeren missen, die verschillende keren hun jaar hebben moeten overdoen.

## **15 Besluit van het praktische gedeelte**

Uit mijn praktijkstudie besluit ik dat kinderen door het ervaren van sessies Sherborne niet enkel op motorisch vlak vorderingen maken, maar vooral op sociaal vlak. Bij "met elkaar relaties", merkte ik zowel op kwalitatief als op kwantitatief vlak verbeteringen. Op kwalitatief vlak merkte ik dat kinderen "zachter" met elkaar omgingen en meer vertrouwen en respect hadden voor elkaar. Bij de eerste uitvoering vertoonden sommige kinderen bij "met elkaar relaties" "spelend" gedrag (zoals de kap van de andere opzetten, met de vuisten wrijven in plaats van met de volle hand, op de andere gaan liggen,...) Bij de laatste sessies werkte iedereen daarentegen geconcentreerd mee en kwamen de kinderen tot rust bij dit soort oefeningen.

Het je kunnen verplaatsen in de andere lijkt me bij de zorgende oefeningen erg belangrijk. Binnen de sociale ontwikkeling van een kind noemt men dit "theory of mind". De leeftijdscategorie van Preparatoria (rond 6 jaar) zou al in staat moeten zijn om zich te verplaatsen in de gevoelens van de andere. Hierover zijn de verschillende auteurs het eens. Binnen Sherborne kunnen kinderen sociale interacties aangaan, wat de ontwikkeling van een goede 'theory of mind' stimuleert en dit heb ik zien groeien gedurende mijn stage.

De kwantitatieve verbetering in de uitoefening van de bewegingsspele uit zich doordat de kinderen een bepaalde gekende oefening spontaan langer konden volhouden. Volgens mij speelt het feit dat de oefeningen gekend zijn hierbij een belangrijke rol. Hierdoor voelen de oefeningen vertrouwd en veilig aan. De Sherborne Vereniging België haalt een aandachtsverbetering, grotere concentratie en betere taakgerichtheid en taakspanning aan als mogelijke resultaten door het geven van sessies Sherborne. Dit heb ik binnen mijn sessies, binnen gekende oefeningen kunnen herkennen door het analyseren van het beeldmateriaal.

Kinderen kozen vaak dezelfde partner uit om mee samen te werken. Uit het theoretisch gedeelte blijkt dat kinderen op de leeftijd van 6 jaar al duidelijke voorkeuren kunnen hebben voor bepaalde kinderen. Kinderen vanaf 4 à 5 jaar kunnen betrouwbaar aangeven wie ze sympathiek vinden (Gronlund, 1953). Vrienden zijn voor deze jonge kinderen klasgenoten waar ze vaak mee spelen. Vriendschap is gebaseerd op gedeelde ervaringen. (Park, Lay & Ramsey, 1993)

Bij de kinderen uit de Preparatoria was competitief gedrag binnen "tegen elkaar relaties" minder te zien dan ik spontaan had verwacht. De kinderen toonden weinig weerstand tegen hun partner. Zo bewogen de groepjes bij het duwen tegen elkaars rug harmonieus eerst naar de ene kant en daarna naar de ander kant van de ruimte.

Voor korte samenwerkingsopdrachten heb ik gemerkt dat de kinderen nog veel nood hebben aan de regie van een begeleider. Dit heeft enerzijds te maken met hun jonge leeftijd en anderzijds met hun beperkte ervaring in het samenwerken met anderen. Voor vele kinderen is Preparatoria het eerste jaar dat de kinderen naar school gaan.

Plagend gedrag (duwen, trekken, hangen,...) hangt niet samen met het aantal sessies Sherborne dat de kinderen reeds hebben gehad, maar met het aantal en de duur van de "lege" momenten. Bij een leeg moment zijn de kinderen niet meer geboeid door de

oefening, krijgen de kinderen minder persoonlijke aandacht of is er een gebrek aan structuur. Kinderen vertoonden dit plagende gedrag (bijna) nooit tijdens gestructureerde oefeningen. Bij bewegingsactiviteiten waar de ruimte vrij verkend mocht worden (bijv. op verschillende manieren door de ruimte bewegen) gedroegen de deelnemers zich minder geconcentreerd. Volgens mij kunnen verschillende kinderen uit de Preparatoria moeilijk om met deze vrijheid omdat dit "nieuw" is voor hen. De kinderen zijn gewoon dat de leerkracht 100 procent duidelijk weergeeft wat er exact van hen verwacht wordt.

Naar mijn gevoel was het opnemen van beelden van de verschillende Sherborne een goede keuze om de samenwerking te bestuderen. Doordat de sessies op beeld staan, is het mogelijk om ze verschillende keren opnieuw te bekijken. Tijdens het herbekijken, ontdekte ik patronen en evoluties in de gedragingen van kinderen. Mijn observaties tijdens het dagelijkse klasgebeuren (veldonderzoek) in combinatie met een brede theoretische achtergrond over zowel Sherborne, de sociale ontwikkeling van een kind en Guatemala (literatuuronderzoek) zorgde ervoor dat ik het gedrag van de kinderen en de leerkracht beter kon interpreteren.

Ik heb het gevoel dat Sherborne een methodiek is, die eenvoudig te "vertalen" is naar andere culturen. Het lijkt me een geschikte methodiek om in ontwikkelingslanden toe te passen, omdat het teruggaat naar de 'basis', je eigen lichaam en dat van een ander. Er is geen dure geluidsinstallatie of ander specifiek materiaal nodig. Qua ruimte heb ik wel ervaren dat het belangrijk is om voldoende plek te hebben. Een prikkelarme ruimte verkiest mijn voorkeur.

SDM bestaat niet uit een strikt "behandelplan". Men zegt dat Sherborne niet zozeer gaat over 'wat', maar over 'hoe'. Hierdoor biedt de methodiek de nodige souplesse om de bewegingspedagogiek op verschillende locaties succesvol uit te voeren. Je bent als begeleider vrij om bewegingsspelletjes die hebben geleid tot succes te herhalen en oefeningen die nog te moeilijk bleken aan te bieden op een eenvoudiger niveau. Anderzijds biedt de theorie van Sherborne, bestaande uit basisdoelstellingen, basispijlers en concrete tips voor een goede begeleidingstijl, de nodige houvast. Naar deze basis kan je als begeleider steeds teruggrijpen bij vragen, bedenkingen, probleemsituaties,...

Er zijn een aantal culturele elementen die Sherborne meer geschikt maken voor een Latijns-Amerikaans land en een aantal elementen die de begeleidingstijl binnen Sherborne moeilijker maken. Zo is Guatemala, net als de andere Latijns-Amerikaanse landen, een hoge contactcultuur. De kinderen zijn het gewoon om dicht bij elkaar te zijn. Elkaar omhelzen past goed bij het idee dat in Guatemala heerst over vriendschap en kameraadschap. In elkaars persoonlijke ruimte komen, leverde in het algemeen geen weerstand op. Kinderen binnen de leeftijdscategorie van Preparatoria zijn zich vaak erg bewust van het verschil tussen jongen en meisje. Het is typisch aan deze leeftijdsfase (zowel in Europa als in Latijns-Amerika). Jongens kiezen ervoor om met jongens te spelen en meisjes kiezen ervoor om met meisjes te spelen. Naar mijn gevoel was dit besef binnen Preparatoria nog meer aanwezig omdat de leerkracht dit verschil regelmatig benadrukte.

Het klassieke beeld van wat men in Guatemala beschouwt als een normale en goede omgang met de leerlingen komt niet overeen met de manier waarop men binnen Sherborne met de kinderen omgaat. Van een leerkracht wordt in Guatemala verwacht dat ze duidelijk

de regie op zich neemt. De leerkracht heeft de rol van 'leider' en de leerlingen horen de richtlijnen van de leerkracht te volgen. De leraar staat centraal in het leerproces. Afhankelijkheid en respect worden als vanzelfsprekend gezien. Experimenteergedrag, gelijkheid tussen leerkracht en leerling, uniek durven en mogen zijn past niet echt in deze cultuur.

Ik geloof dat het goed is voor Belgische kinderen om te leren zich volgzzaam opstellen, om oudere mensen te respecteren, om rekening te houden met anderen en zich aan hen te kunnen aanpassen. Dit komt niet overeen met de Belgische cultuur van individualisme en een kleine machtsafstand. Zo denk ik dat het ook goed is, zonder het collectivisme en de grote machtsafstand van de Guatemalteken af te keuren, dat kinderen uit Guatemala kunnen kennis maken met de kans om een eigen inbreng te hebben, om zelfstandig en uniek te zijn, om zich te tonen voor de anderen,... Sherborne lijkt me deze kansen te bieden.

Ik ben er binnen de Sherborne in geslaagd om de basiselementen (zoals inspelen op de creativiteit van de kinderen, een positieve communicatie, wederzijds respect en een evenwicht zoeken tussen koesteren en loslaten) toe te passen binnen mijn sessies. Ik denk dat seño Silvia zeker een aantal concrete elementen van deze begeleidingsstijl zal kopiëren, maar ze zal ook eigen accenten of beperkingen toevoegen. Zo zal seño Silvia de kinderen mogelijks de ruimte geven om eens "gek" gedrag te vertonen. Al hoort dit gedrag "binnen de lijntjes" van het "normale" te zijn.

Binnen Edelac zitten heel wat kinderen met een achterstand op sociaal, motorisch en/of cognitief vlak. Er wordt weinig specifieke aandacht aan deze kinderen besteed. Sherborne lijkt me een zeer geschikte methode om contact tussen de leerling met achterstand en de andere klasgenoten te stimuleren. Mogelijks kan het kind of de jongere hierin een manier vinden om succeservaringen, die binnen de andere lessen moeilijk zijn, op te doen. Sherborne is een methodiek waarin deelnemers aanvaard worden voor wie ze zijn. Positieve communicatie en wederzijds respect staat centraal.

Door eerst met kleinere groepen en pas later met grotere groepen te werken, gaf ik mezelf en de kinderen de kans om te wennen aan de Sherborne-sessies. Het werken met steeds groter wordende groepen zorgt ervoor dat de groepssamenstelling op korte tijd veel is veranderd. Als het gezien de situatie niet noodzakelijk is, raad ik het niemand aan om zo vaak de groepssamenstelling te veranderen.

Ik heb het gevoel dat ik de juiste beslissingen heb genomen om van Sherborne een duurzaam project te maken. Korte infomomenten en de leerkracht actief betrekken lijken me de juiste beslissingen om de leerkracht te sensibiliseren. Presentaties ,met of zonder computer, zijn te afstandelijk om voor hen als aangenaam beleefd te worden.

## **16 Conclusie en discussie**

Het op zoek gaan naar een antwoord op mijn onderzoeksvraag was een interessante zoektocht, waarbij met verschillende factoren rekening moest worden gehouden. Door een uitgebreid literatuuronderzoek probeerde ik een antwoord te vinden op de verschillende subvragen. In het theoretisch besluit bracht ik de verschillende puzzelstukken samen tot 1 geheel. Ik merkte dat er binnen de sociale ontwikkeling verschillende noden beschreven worden, waar Sherborne probeert op in te spelen. Sherborne kan worden aangepast aan verschillende doelgroepen, waardoor ik kon vermoeden dat Sherborne ook kan worden aangepast aan de nieuwe doelgroep: Guatemalteekse kleuters.

Uit de praktijkstudie bleken bepaalde elementen uit de cultuur goed aan te sluiten en andere minder goed aan te sluiten bij de Sherborne bewegingspedagogiek. Zo is het een voordeel dat Guatemalteekse kinderen het gewoon zijn om dicht bij elkaar te zijn en elkaar te omhelzen. Experimenteergedrag, gelijkheid tussen leerkracht en leerling, uniek durven en mogen, die typisch zijn voor Sherborne, zijn past niet echt in het Guatemalteekse schoolbeeld.

Het lijkt me zeker de moeite waard om Sherborne bij de doelgroep Preparatoria te blijven toepassen. De kans om initiatief te nemen, om creatief en expressief te zijn, lijkt me zeker een meerwaarde binnen de ontwikkeling van de kinderen.

Het analyseren van de videobeelden was een geschikte methode om een antwoord op de onderzoeksvraag te vinden. Er waren een aantal duidelijke vorderingen te merken in het proces dat ik samen met de kinderen doorlopen heb. Anderzijds waren er ook factoren waar Sherborne binnen mijn onderzoek geen invloed op heeft gehad. Het "plagende" gedrag van kinderen hing bijvoorbeeld niet rechtstreeks samen met het aantal sessies die de kinderen reeds hadden gehad. Ik ging op zoek met wat dit gedrag dan wel samenhangt.

Ik heb het als een voordeel ervaren dat ik reeds ervaring had met Sherborne voor ik naar het buitenland trok. Ik zou dan ook iedereen, die een vergelijkbaar project in het buitenland wil uitvoeren, aanraden om zeker voldoende ervaring binnen het eigen land op te doen. Zo kan men eerst oefenen in de moedertaal, alvorens men de uitdaging aangaat om in het buitenland te experimenteren. Zeker bij jonge kinderen lijkt het me onmisbaar om een basis Spaans (of een andere moedertaal van de kinderen) te spreken.

Vooraf opzoeken van theoretische informatie over de leeftijdsgroep of cultuur, kan een veiliger gevoel geven. Echt kennismaken met de doelgroep kan pas ter plaatse gebeuren. Neem rustig de tijd om te ontdekken op welke manier de andere anders is. Een klein boekje of bundeltje informatie over Sherborne is handig om mee te nemen naar je bestemming. Je zal immers geconfronteerd worden met onvoorziene vragen.

Het lijkt me interessant om het onderzoek te herhalen in een vergelijkbare situatie om na te gaan of men tot dezelfde resultaten komt. Anderzijds zou het ook interessant kunnen zijn om het onderzoek te herhalen bij oudere kinderen binnen de Guatemalteekse cultuur. Ik heb het gevoel dat men hier met andere factoren zal moeten rekening houden. Men zou een vergelijkbaar onderzoek kunnen doen in andere werelddelen. Hoe zou een Chinese, Russische, Afrikaanse of Amerikaanse Sherborne-sessie eraan toegeaan?

## **Literatuurlijst:**

### **Boeken**

- Boeije, H., 't Hart, H., Hox, J., (2009) *Onderzoeksmethoden*. Den Haag: Boomonderwijs
- Boone, L. (2007). *Het integreren van de Sherbornefilosofie in individuele ergotherapie bij baby's en peuters*. Onuitgegeven eindwerk, KHBO, Departement Ergotherapie Geel
- Brehm, S., Kassin, S., Feim, S., Mervielde, I., Van Hiel, A., (2007) *Sociale Psychologie*. Gent: Academia Press
- de Bil, P. (2005) *Observeren, registreren, rapporteren en interpreteren*. Soest: Nelissen
- De Vries, A. (1999). *Sociale ontwikkeling van het jonge kind*. Baarn: Bekadidact
- Dowling, M. (2000). *Young children's personal, social and emotional development*. Londen: Paul Chapman Educational Publishing
- Feldman, R. (2005). *Ontwikkelingspsychologie*. Amsterdam: Pearson Education Benelux
- Gepts, L. (2001). *Op de matten: Bewegingspedagogiek volgens Sherborne in een Centrum voor Integrale Gezinszorg*. Onuitgegeven eindwerk, Katholieke Hogeschool Kempen, Departement Ergotherapie Geel
- Goossens, F., (2008), *Gedrag onder de loep*. Bussum: Coutinho
- Hill, C. (2006). *Communicating through movement: Sherborne Developmental Movement-towards a broadening perspective*. Sunfield: Sunfield Publications.
- Hofstede, G. (1994). *Allemaal andersdenkenden: omgaan met cultuurverschillen*. Amsterdam: Contact
- Marsden, E., Egerton, J.(2007) *Moving with research: Evidence-Based Practice in Sherborne Developmental Movement*. Sunfield: Sunfield Publications.
- Pynaert, J. (2001). *"Sherborne" bewegingspedagogiek getoetst aan de realiteit van het gewoon kleuter- en lager basisonderwijs*. Onuitgegeven nota's voor het behalen van 'course Leader Level 3' van SDM.
- Shadid, W.A. (2007) *Grondslagen van interculturele communicatie*. Mechelen: Kluwer
- Sherborne, V. (2001). *Developmental Movement for children*. Londen: Worth Publishing
- Sherborne Vereniging België vzw, Sig vzw, (2009). *Een kijk op de Sherborne bewegingspedagogiek: Het groene boekje*. Destelbergen: Sig vzw

Van der Perren, V. *'Bewegingspedagogiek gebaseerd op Sherborne als onderdeel van een resultaatgerichte aanpak bij kleuters met gedrags- en aandachtsproblemen'* Onuitgegeven nota's, Vormingscentrum Dialoog vzw, Leuven.

van der Bijl, Y. (2008) *Guatemala*. Rijswijk: Elmar B.V.

van Dun, I. (2008) *Verbeteren van lichamelijke contact via bewegingspedagogiek van Sherborne bij kinderen met gedragsproblemen*. Onuitgegeven eindwerk, Katholieke Hogeschool Kempen, Departement Ergotherapie Geel

Wellens, T. (1997). *'Sherbornen' met de oudste kleuters*. Onuitgegeven nota's, Vormingcentrum Dialoog vzw, Leuven.

Zoon, C. (2007). *Guatemala*. Amsterdam: KIT Publischers

### **Internetbronnen**

Clifton, E. (2009) *Alleen elite leeft goed in Guatemala*  
Gevonden op 29 december 2009 op het internet: [www.mo.be](http://www.mo.be)

De Walsche, A. (2008) *Geweld tegen vrouwen in Guatemala*  
Gevonden op 29 december 2009 op internet: [www.mo.be](http://www.mo.be)

Diplomatie België, (2009) *Reisadvies Guatemala*  
Gevonden op 19 oktober 2009 op het internet: [www.diplomatie.be](http://www.diplomatie.be)

Goossenaerts, J. (2009) *Megaprojecten dulden geen tegenspraak*.  
Gevonden op 29 december 2009 op het internet: [www.mo.be](http://www.mo.be)

Hofstede, G. (2009). *Geert Hofstede™ Cultural Dimensions*  
Gevonden op 15 april 2010 op het internet: <http://www.geert-hofstede.com/>

Hofstede, G. (2009). *Culture*  
Gevonden op 15 april 2010 op het internet: <http://www.geerthofstede.nl/>

ISCO, (2009). *The International Sherborne Co-operation Group*  
Gevonden op 23 december 2009 op het internet: <http://www.sherbornemovement.org>

Sherborne Vereniging België vzw, (2009). *Basisprincipes*  
Gevonden op 23 december 2009 op het internet: <http://www.sherborne.be>

Studio Globo, Inter-cambio vzw, Steungroep Rechtvaardigheid en Vrede Guatemala, Stuurgroep Educatie Guatemala, (2008) *Machismo violento: De situatie van vrouwen in Centraal-Amerika: Geweld tegen vrouwen in Guatemala en Honduras*  
Gevonden op 2 mei 2010 op het internet: [www.oxfamsol.be](http://www.oxfamsol.be)