

Sociaal (v)aardig?

De ontwikkeling van een spel rond sociale vaardigheden en pesten voor kinderen met en zonder autisme

Academiejaar
2012- 2013

Bachelorproef ingediend door: Lisa Van Leuven

tot het behalen van het diploma van
Bachelor in Lager Onderwijs

Promotor: Evelien Wijnant

Voorwoord

Deze bachelorproef beschouw ik als een mooie afsluiter van mijn driejarige opleiding lager onderwijs. Ik koos ervoor om in zee te gaan met de organisatie Autisme Centraal. Hun project sprak me heel erg aan: "Ontwikkel een spel rond sociale vaardigheden, geen doodsimplen situaties, maar iets dat een klasgesprek en het denken over een goede strategie in gang kan zetten. Een spel dat tevens zowel gespeeld kan worden door kinderen met als zonder autisme."



Ik vond en vind nog steeds dat het belangrijk is om aandacht te besteden aan de sociale vaardigheden van kinderen. Sociale vaardigheden spelen nu eenmaal een belangrijke rol in onze samenleving en zijn van groot belang. Het spel leek mij dan weer een ideale manier om hieraan te werken. Het was ook iets waar ik mijn eigen creativiteit in kwijt kon. Het spel heeft daarnaast aandacht voor de problematiek rond pesten. Volgens mij verdient pesten eveneens de nodige aandacht aangezien elk kind er tijdens zijn onderwijsloopbaan wel eens mee geconfronteerd wordt.

Het spreekt voor zich dat deze bachelorproef me dikwijls slapeloze nachten en bloed, zweet en tranen gekost heeft, maar het was zeker en vast de moeite waard. Ik ben er zeer fier op dat ik mijn eigen spel heb kunnen realiseren. Ik heb ook het gevoel dat ik er iets mee ben en dat ik hier later in de klas nog handig gebruik van zal kunnen maken. Zonder de steun van vrienden, familie en docenten zou het me echter niet gelukt zijn deze bachelorproef tot een goed einde te brengen. Bijgevolg wil ik deze mensen hier ook voor bedanken.

Een groot dankwoord aan mijn promotor Evelien Wijnant waarbij ik steeds terecht kon met mijn vragen en zorgen. Ook dank aan Kobe Vanroy, medewerker bij Autisme Centraal, die mij begeleid heeft bij het ontwikkelen van het spel. Hij gaf mij steeds zo snel mogelijk feedback in verband met het spel en bijhorende vragen. Ook een grote dank aan mijn ouders die me geholpen hebben dit alles tot een goed einde te brengen. Tot slot bedank ik ook alle kennissen en vrienden die me in deze drukke tijden door dik en dun gesteund hebben.

Inhoud

Voorwoord

Inhoud

Inleiding	5
Hoofdstuk 1: Sociale vaardigheden	6
1.1. Wat zijn sociale vaardigheden?.....	6
1.1.1. Tien elementaire sociale vaardigheden - groep 1.....	6
1.1.2. Tien elementaire sociale vaardigheden - groep 2	8
1.1.3. Tien elementaire sociale vaardigheden - groep 3	10
1.1.4. Conclusie.....	11
1.2. Belang van sociale vaardigheden	12
1.3. Werken aan sociale vaardigheden	12
Hoofdstuk 2: Pesten.....	15
2.1. Wat is pesten?.....	15
2.1.1. Definitie pesten	15
2.1.2. Cijfers in Vlaanderen.....	15
2.1.3. Verschil tussen pesten en plagen.....	15
2.1.4. Vormen van pesten.....	16
2.2. Rollen en profielen.....	17
2.3. Oorzaken en gevolgen.....	19
2.4. Pesten voorkomen en aanpakken	21
2.4.1 Voorkomen?	21
2.4.2 Aanpak	21
2.5. Conclusie: sociale vaardigheden en pesten	24
Hoofdstuk 3: Autisme	25
3.1 Wat is autisme?.....	25
3.1.1 Definitie autisme	25
3.1.2 Cijfers: autisme in de wereld	25
3.2 Onderzoek naar autisme.....	25
3.2.1 Oorzaken:.....	25
3.2.2 Diagnose	25
3.3 Kenmerken van autisme?	27
3.4 Autisme in het onderwijs	28
3.5 Conclusie: sociale vaardigheden, pesten en autisme	29
Hoofdstuk 4: Het spel sociaal (v)aardig	30
4.1 Het spel theoretisch.....	30
4.1.1 Bedoeling	30
4.1.2 Doelstelling van het spel	30
4.1.3 Doelgroep.....	30
4.1.4 De spelkaarten	31
4.2 Het spel praktisch	32
4.3 Bedenkingen vooraf.....	33
4.4 Het spel uitgetest.....	33
4.4.1 Inleiding.....	33

4.4.2	Lessen.....	33
4.4.3	Reflectie	34
4.5	Aanpassingen en bijsturingen	37
Besluit	38
Bijlagen.....		39
Bijlage 1:	Handleiding	39
Bijlage 2:	Spelkaarten.....	43
Bijlage 3:	Eindtermen	60
Bijlage 4:	Lessen	65
Literatuurlijst	69

Inleiding

"Dertien lantaarnpalen links, oversteken over acht zebrastrepen, vijftien palen rechts. Zeven zebrastrepen. Nog zestien palen aan de rechterkant. Daar was de bushalte. Sinds hij kon tellen, had hij alles geteld. Sinds hij als baby kon kruipen, had hij voor zichzelf overal vaste wegen uitgestippeld, die hij daarna halsstarrig probeerde te volgen. Afwijken van de weg was onzekerheid. En onzekerheid was angst. (...)

Maar dan was de wereld er telkens weer. Ook deze ochtend. Want de muziek viel plotseling weg. Ogen wijdopen en daar stonden ze, het kabeltje dat ze met één ruk uit de walkman hadden getrokken, lacherig in hun hand. 'Hello, hello. Withney Houston, we've got a problem. Come in, Benny. Come in, BennyBunny. Do you read me?'

Het enige wat hij altijd zei, was niets. Ook toen ze de draad van zijn koptelefoon rond zijn nek snoerden en met nijldige rukjes zijn hoofd naar beneden trokken. 'From mas-tur-be-ren word you doof! Daarom dat dat ding altijd zo luid moet staan bij u.'

'Dat is niet gezond, Ben, mijn goede vriend', ging de ander verder op het zagerige toontje van een halfzachte pastoor.

'Dat is niet gezond... gij zijt niet gezond, jongen.'"

(Balthazar, 2007, p. 7)

Zoals de intro verraaft draait deze bachelorproef rond sociale vaardigheden, pesten en autisme. Ben X, de jongen uit het fragment, is namelijk een autistische jongen die bepaalde sociale vaardigheden mist en gepest wordt. Deze drie kerngedachten komen dan ook in gelijkaardige volgorde aan bod in dit theoretische deel.

In het hoofdstuk rond sociale vaardigheden wordt er meer uitleg gegeven over wat sociale vaardigheden zijn, waarom mensen deze vaardigheden nodig hebben en hoe leerkrachten hierrond kunnen werken in de klas. Vervolgens volgt er een theoretisch deel rond pesten waar onder meer uitleg gegeven wordt over wat pesten eigenlijk inhoudt, wat de oorzaken van pesten kunnen zijn en hoe het aangepakt kan worden. Daaruit zal ook meteen de link blijken tussen het deel sociale vaardigheden en pesten. Daarna komt natuurlijk ook autisme aan bod. In dit deel krijgt de lezer wat meer inzicht in wat ASS precies inhoudt en hoe autisme een plaats krijgt binnen het onderwijs. Ook hier wordt de link tussen de verschillende delen: sociale vaardigheden pesten en autisme duidelijk.

Het theoretisch deel diende eigenlijk om het praktijkgedeelte vorm te geven. Op basis van de theorie creëerde ik een spel waarmee op een gepaste manier aan de sociale vaardigheden van kinderen gewerkt kan worden, waar er stilgestaan wordt bij peestsituaties en dat ook gespeeld kan worden door kinderen met autisme. Dit gebeurde op aanvraag van de organisatie Autisme Centraal die de volgende doelstelling voorop stelde: "Met dit spel is het de bedoeling een klasgesprek en het denken over een goede strategie in verband met sociale situaties in gang te zetten. Het is de bedoeling de leerlingen tot nieuwe inzichten te brengen, strategieën aan te leren enzovoort in verband met emoties, pesten," De probleemstelling luidt dan ook als volgt: "Kan je kinderen via spel aan het denken zetten over geschikte strategieën in verband met sociale situaties?"

Ik ging dan ook in de praktijk na of de doelstellingen van dit spel daadwerkelijk bereikt kunnen worden. In het laatste deel krijgt de lezer dan ook een uiteenzetting van de bedoeling en de werking van het spel: "Sociaal (v)aardig?". De lezer kan hier ook de bevindingen terugvinden na het uittesten van het spel.

Hoofdstuk 1: Sociale vaardigheden

1.1. Wat zijn sociale vaardigheden?

Als we over sociale vaardigheden spreken, hebben we het over vaardigheden die we nodig hebben in de omgang met anderen. Het gaat dus om vaardigheden die we elk moment van de dag nodig hebben aangezien je de hele dag door met mensen in contact komt: op school, op het werk, op straat, in de winkel en ga zo maar door. Iedereen ontwikkelt zijn eigen manier van omgaan met andere mensen. Vaak denken we zelf niet meer na over hoe we op iemand reageren, over hoe we naar iemand luisteren enzovoort. In totaal worden er tien elementaire sociale vaardigheden onderscheiden. Deze worden nog eens onderverdeeld in drie groepen. De vaardigheden worden complexer en vragen uiteindelijk ook meer inspanning.

Tabel 1: 10 elementaire sociale vaardigheden
(Van Meer & Van Neijenhof, 2000)

Observeren	1. waarnemen en interpreteren	
	2. non-verbaal gedrag	
	3. luistergedrag	
Exploreren	4. samenvatten	
	5. vragen stellen	
	6. concretiseren	
	7. mening vragen/geven	8. gevoelens vragen/uiten
Reageren	9. feedback geven/ontvangen	
	10. assertief reageren	

1.1.1. Tien elementaire sociale vaardigheden - groep 1

De eerste groep elementaire sociale vaardigheden wordt onder de noemer 'observeren' geplaatst. Hiertoe behoren de volgende vaardigheden: waarnemen en interpreteren, non-verbaal gedrag en luistergedrag. Hieronder worden deze vaardigheden kort besproken.

→ Waarnemen en interpreteren:

Als mensen iets waarnemen dan denken ze hier steeds dingen bij of hebben ze al snel een mening klaar, denk maar aan een eerste indruk. Deze waarnemingen zijn dus altijd gekleurd. Mensen gaan zich echter gedragen op basis van deze waarnemingen. Het belang van een goede waarneming en interpretatie is dus duidelijk. Hoe mensen zich gedragen hangt af van hoe ze de boodschap van de andere ontvangen en interpreteren. Als mensen hier niet of slecht toe in staat zijn dan loopt het contact met anderen veel stroever of zelfs mis. Er wordt dan gesproken van waarnemings- en interpretatiefouten. Deze kunnen leiden tot ernstige communicatiestoornissen.

Een voorbeeld: *"Bij de huisarts zit mevrouw Van Akker op haar beurt te wachten. Zij had een afspraak om kwart over tien, maar het is nu al half elf. Zij gaat naar de balie en vraagt aan de assistente: 'Ben ik nog niet aan de beurt?' Voor de assistente is het deze ochtend al de derde patiënt die iets dergelijks vraagt. De vorige keren heeft ze de boodschap aan de huisarts overgebracht. Deze heeft haar echter duidelijk gemaakt dat zij hem met dergelijke vragen niet meer moet storen; hij kan niet heksen en de mensen moeten maar even geduld hebben. Nu er voor de derde keer iemand met een opmerking over de tijd komt, wordt de assistente onzeker. Ze denkt: 'Weer zo'n stuk ongeduld!' en zegt enigszins geïrriteerd: 'Blijft u maar rustig even wachten, u komt heus wel aan de beurt. De dokter kan niet heksen.' De patiënte denkt: 'Weer zo'n jong ding dat denkt dat ze heel wat is,' raakt ook geïrriteerd en zegt op haar beurt: 'Je moet me niet als een klein kind behandelen; afspraak is afspraak. Zeg maar dat ik een andere keer wel eens terugkom!' en zij vertrekt."*
(Van Meer & Van Neijenhof, 2000, p. 11)

De assistente gaat ervan uit dat de vrouw gewoon ongeduldig is. Dit besluit de assistente op basis van de vorige ervaringen met ongeduldige patiënten. Hierdoor raakt de assistente geïrriteerd. Mevrouw Van Akker was echter niet ongeduldig. Ze wou gewoon weten hoe lang ze nog moest wachten omdat er thuis een oppas zat die om kwart voor elf eigenlijk door moest. Ze wou deze oppas opbellen om te laten weten dat ze wat later zou zijn.

→ **Non-verbaal gedrag:**

Praten doet de mens met meer dan alleen woorden. Bij het voeren van een gesprek gebruikt de mens zijn hele lichaam. Zo zendt de spreker met zijn non-verbale gedrag ook boodschappen uit. In het non-verbale gedrag is de mens vaak eerlijker dan in zijn verbaal gedrag. Emoties en gevoelens kan men verbergen als men praat, maar met de lichaamstaal kan men deze moeilijker onder controle houden. Mensen kijken dus ook naar het non-verbale gedrag om te weten te komen wat er in iemand omgaat. Soms zenden mensen dan een boodschap uit die niet overeenkomt met de boodschap die de lichaamstaal uitzendt. Een persoon kent zijn lichaamstaal vaak ook niet op de wijze waarop die door anderen wordt waargenomen. Toch is het belangrijk dat de zender zich bewust is van de eigen lichaamstaal aangezien andere mensen deze waarnemen.

Een voorbeeld: *"Je zit met iemand te praten en al snel krijg je het gevoel dat hij niet naar je luistert. Je vraagt daarom: 'Luister je wel naar me?' De andere zegt: 'Natuurlijk luister ik naar je, vertel maar rustig verder!' Toch raak je de indruk niet kwijt dat de andere met zijn gedachten ergens anders is; je ziet dat aan hem:*

- hij kijkt je niet aan, maar zit uit het raam te kijken,
 - hij zit lui onderuitgezakt,
 - hij geeuwt regelmatig,
 - van zijn gezicht valt niet af te lezen wat hij vindt van wat je vertelt. Daarom zeg je: 'Nou, als het je toch niks interesseert, hoef ik het je ook niet te vertellen!'"
- (Van Meer & Van Neijenhof, 2000, p. 27)

In dit voorbeeld is er een duidelijk verschil tussen wat de persoon zegt en de boodschap die de persoon uitzendt met zijn lichaamstaal.

→ **Luistergedrag:**

De zender gaat er niet automatisch van uit dat iemand luistert. Het is belangrijk dat een zender merkt dat er naar hem/haar geluisterd wordt. De zender kan aan personen merken of ze luisteren of niet, maar daarbij kunnen er ook belangrijke fouten gemaakt worden. Een persoon die goed luistert, richt zich zodanig op diegene die iets wil vertellen. Deze moedigt de zender aan om verder te vertellen en toont dat hij geïnteresseerd is. Luisteren is dus meer dan alleen iemand laten praten.

Een voorbeeld: *"Na een opwindende dag kom je thuis en je popelt om te vertellen wat je allemaal hebt meegemaakt. Je vriend blijft echter rustig de krant lezen. Je hoort af en toe wel een gebrom ten teken dat hij er nog is, maar toch zal je meestal al snel vragen: 'luister je eigenlijk wel?'"*
(Van Meer & Van Neijenhof, 2000, p.43)

De vriend geeft duidelijk aan dat hij eigenlijk niet aan het luisteren is. Hij leest gewoon de krant verder en geeft af en toe een brommetje. Dit toont eigenlijk aan dat hij niet echt geïnteresseerd is en gewoon rustig zijn krant verder wil lezen.

1.1.2. Tien elementaire sociale vaardigheden - groep 2

De tweede groep elementaire sociale vaardigheden wordt onder de noemer 'Exploreren' geplaatst. Hiertoe behoren de volgende vaardigheden: luistergedrag (zie hierboven), samenvatten, vragen stellen, concretiseren, mening vragen/geven en gevoelens vragen/uiten. Hieronder worden deze vaardigheden kort besproken.

→ **Samenvatten:**

Door samen te vatten wat iemand zegt, geeft een luisteraar aan dat hij goed geluisterd heeft en het interessant vond wat de andere zei. Diegene die samenvat vraagt eigenlijk om verder te vertellen. Een samenvatting zorgt ook voor een rustmoment in het gesprek. De zender die hoort op dat moment hoe de andere zijn boodschap begrepen heeft. De ontvanger gaat na of hij de boodschap tot nu toe al goed begrepen heeft. Samenvatten heeft dus eigenlijk verschillende functies: *"Ordering brengen in een gesprek, stimuleren tot verdere exploratie, emotionele uitspraken tot de zaak terugbrengen, rust scheppen, interesse tonen, controleren, veelpraters afremmen, inzicht krijgen in overeenkomsten en verschillen en inhoud en gevoel uit elkaar halen."*
(Van Meer & Van Neijenhof, 2000, p. 56).

→ **Vragen stellen:**

De ontvanger moet steeds goed nadenken over de vragen die hij stelt aan de zender. De vragen hebben een invloed op hoe het gesprek verder verloopt.

Een voorbeeld:

- "- Hoe vind jij de opleiding?
- Soms leuk, soms minder leuk.
- Kun je de studies goed aan?
- Dat gaat over het algemeen prima.
- Zit je in een leuke groep?
- Nee, eigenlijk niet. (...) OF

- Hoe vind jij het op de opleiding?
- Soms leuk, soms minder leuk.
- Kun je er wat meer van vertellen?
- Nou, ik kan de studie goed aan, alleen psychologie vind ik moeilijk; maar ik vind de klas niet zo gezellig, al kan ik met een paar uit de groep goed opschieten.
- Wat is er dan niet zo gezellig?
- Er zitten er een paar in de groep die altijd haantje de voorste willen zijn en dat bederft de sfeer. (...)"

(Van Meer & Van Neijenhof, 2000, p. 67)

Met bepaalde vragen wordt dus een bepaald soort antwoord opgeroepen. Open vragen zijn beter dan gesloten vragen waarop iemand enkel met ja of neen kan antwoorden. Door open vragen te stellen, kan diegene die de vragen stelt niet alleen te weten komen wat de persoon denkt, maar ook waarom deze dat denkt. Op deze manier kan de luisteraar doorvragen wanneer deze vindt dat het antwoord op de vraag onvoldoende info gaf. De bedoeling van vragen stellen is dus onder andere om meer duidelijkheid te scheppen.

→ Concretiseren:

De luisteraar nodigt de andere uit om meer te vertellen over wat hij/zij bedoelt. Geschikte vragen hiervoor zijn: "Wat bedoel je hiermee? Wie zijn die anderen dan? Wat valt er dan wel mee?". Hiervoor moet de luisteraar de situatie en/of het probleem wel eerst goed begrijpen. De luisteraar probeert dus in feite precies te begrijpen wat de andere heeft gezegd. Hier moet de luisteraar voorkomen dat hij zich laat leiden door eerste indrukken, interpretaties van vorige situaties enzovoort. Het is echter niet altijd nodig om te gaan concretiseren. Als een persoon bijvoorbeeld iemand voor het eerst ontmoet en vraagt hoe het met hem/haar gaat, verwacht deze persoon niet dat de andere zijn hele leven uit de doeken gaat doen. Als een persoon echter iemand tegenkomt die hij al lang kent en aan deze persoon vraagt hoe het gaat, verwacht deze een uitgebreider antwoord. Veel hangt dus af van de gesprekspartner, de situatie en de context waarin het gesprek plaatsvindt.

→ Mening vragen/geven:

Iedereen geeft zijn mening op zijn eigen manier. De ene gebruikt veel woorden, maar schept geen duidelijkheid. De andere geeft zijn mening beknopt, maar schept daarmee wel duidelijkheid. Het is echter van groot belang dat ieder zijn mening durft te geven, anders wordt men al snel onder de voet gelopen. Als iemand zijn mening geeft, gaan anderen deze persoon ook sneller, beter begrijpen en meer rekening met de persoon houden. Voordat iemand zijn mening kan delen met anderen moet deze hier wel kunnen over nagedacht hebben. Kennis over het onderwerp waar een persoon zijn mening over wil geven, is hierbij noodzakelijk.

Een voorbeeld: "Wat vind jij van trouwen voor de wet?"

Ik vind dat niet nodig. Het voegt niets toe aan de relatie die je met iemand hebt. De enige reden waarom ik voor de wet zou trouwen is als er kinderen zouden komen; dan vind ik het wel de meest veilige juridische constructie voor de kinderen."

(Van Meer & Van Neijenhof, 2000, p. 95)

→ Gevoelens vragen/uiten:

Ook hier weer zal iedereen zijn gevoelens op een andere manier onder woorden brengen of uiten. Sommige mensen zijn zelfs helemaal niet in staat om hun gevoelens te uiten. Op zich kan dit al tot heel wat problemen leiden. Als iemand verbergt dat hij verdrietig is, kunnen de mensen hem ook niet troosten. De persoon blijft dan alleen met zijn gevoelens achter. Het is ook zo dat het uiten van gevoelens in de maatschappij vaak als zwak wordt beschouwd, zeker bij mannen. Daardoor gaan vele mensen hun gevoelens voor zich houden omdat ze zich anders kwetsbaar opstellen. Het is echter zo dat ook al uiten mensen hun gevoelens niet, deze toch tot uiting komen in het non-verbaal gedrag. Gevoelens hebben ook een invloed op ons gedrag. Het is dus belangrijk dat we deze gevoelens uiten.

Een voorbeeld: "*Tegen een kind:*

- '*Jij bent ook altijd vervelend.*'

Of

- '*Ik kan zo niet aan mijn eigen werk toekomen; dat vind ik niet fijn.*'"

(Van Meer & Van Neijenhof, 2000, p. 111)

1.1.3. Tien elementaire sociale vaardigheden - groep 3

De derde groep elementaire sociale vaardigheden wordt onder de noemer 'Reageren' geplaatst. Observeren en exploreren gaan hier steeds aan vooraf. Hiertoe behoren de volgende vaardigheden: mening vragen/geven (zie hierboven), gevoelens vragen/uiten (zie hierboven), feedback geven/ontvangen en assertief reageren. Hieronder worden deze vaardigheden kort besproken.

→ Feedback geven/ontvangen

Bij het geven van feedback, laat iemand weten wat hij van iemand anders zijn gedrag vindt, welk effect het heeft op zijn gedrag en welk gedrag men liever zou zien. Een persoon kan zijn feedback voor zich houden en er dus niks van zeggen, kan zich boos maken of kan zijn feedback delen met de andere partij. Het is opnieuw belangrijk dat een persoon bij het geven van feedback oog heeft voor de andere partij, voor de situatie en de context waarin de situatie zich voordoet. Diegene die feedback geeft, moet weten hoe de andere partij op de feedback zal reageren en wat hij daarmee wil bereiken. Opnieuw is het hier belangrijk dat iedereen deze feedback ergens kwijt kan, net zoals het belangrijk is voor de eigen mening op te komen en gevoelens te uiten. Anders kropt iemand alles op en wordt deze een slaaf van zichzelf.

Een voorbeeld: "*Een van de studenten van een werkgroepje komt regelmatig te laat. De anderen moeten op hem wachten om te kunnen beginnen.*

- '*Wij zouden het fijn vinden als je voortaan op tijd komt.*'

- '*Sorry eigenlijk heb je wel gelijk; ik ben daar gewoon slordig in. Ik zal erop letten.*'"

(Van Meer & Van Neijenhof, 2000, p. 123)

→ Assertief reageren:

Assertief reageren heeft te maken met de wijze waarop iemand in een situatie voor zichzelf opkomt. Iedereen kiest zelf hoe hij zich gedraagt, wat hij zegt en doet. Assertief zijn houdt dus eigenlijk verschillende sociale vaardigheden in: voor de eigen mening opkomen, vragen stellen, de gevoelens durven uiten, concretiseren en ga zo maar door. De persoon neemt hier verantwoordelijkheid voor zijn eigen gedrag. Als iemand zich assertief opstelt, gedraagt deze zich als een zelfstandig persoon die wel rekening houdt met andere mensen, maar toch zelf keuzes maakt. Dit is een zeer complexe, maar belangrijke vaardigheid. Daarom gaan vele mensen zich gedragen zoals van hen verwacht wordt en laten ze hun gedrag dus bepalen door andere personen. Mensen die niet opkomen voor zichzelf noemen we subassertief. Mensen die zich snel aangevallen voelen en zo ook reageren, noemen we agressief. De mensen die een gulden middenweg vinden, noemen we assertief. Assertief reageren is het streefdoel.

Een voorbeeld: *"Je staat in de winkel en bent net aan de beurt, maar iemand anders gaat voor.*

- *Subassertief: je zegt niets, maar wacht af tot de andere zijn boodschappen heeft gedaan.*
- *Agressief: je valt uit tegen degene die voordringt: 'Bent u nou helemaal; ik sta hier ook niet voor niks. U moet net zo goed op uw beurt wachten als iedereen. Kom nou, ik was eerst!'*
- *Assertief: je zegt rustig en beslist: 'Sorry, maar ik was voor u aan de beurt, ik stond hier het eerst. Dus als u nog even wilt wachten?'"*

(Van Meer & Van Neijenhof, 2000, p. 139)

1.1.4. Conclusie

Bij al deze sociale vaardigheden geeft Van Meer (2000) aan dat het van belang is dat elke partij een situatie, een probleem of een opvatting eerst goed en in zijn geheel duidelijk moet begrijpen. Pas dan kan elke partij hierop inspelen, een mening of een oordeel over vormen, vragen over stellen en ga zo maar door. Als mensen in contact komen met anderen moet alles dus eigenlijk steeds in een bepaalde context geplaatst worden, rekening houdend met de andere persoon en aandacht hebbend voor het probleem of de situatie.

1.2. Belang van sociale vaardigheden

Het spreekt voor zich wat het belang is van deze elementaire sociale vaardigheden. Mensen hebben ze nodig om stevig in hun schoenen te kunnen staan, om hun eigen leven te kunnen leiden en zich niet te laten doen door anderen. Ook onze samenleving vraagt dat we deze sociale vaardigheden in een zekere mate beheersen. Zo kan de mens contact leggen en samenleven met andere personen zodat de mens in staat is tot sociale interactie. In onze maatschappij wordt dit vereist op het werk, op school enzovoort. Het is belangrijk dat kinderen voorbereid worden op dit samenleven met anderen.

Ook in het onderwijs besteedt men veel aandacht aan het werken aan sociale vaardigheden. Op het einde van het zesde leerjaar moeten de leerlingen zelfs een aantal eindtemen bereikt hebben. Leerkrachten krijgen dus een kader aangeboden om te werken rond sociale vaardigheden in de klas. Onderwijs Vlaanderen zet in de publicatie: Ontwikkelingsdoelen en eindtermen voor het gewoon basisonderwijs (2010), de eindtermen in verband met sociale vaardigheden op een rijtje.

"1. Sociale vaardigheden - domein relatiewijzen

- 1.1 De leerlingen kunnen zich op een assertieve wijze voorstellen.*
- 1.2 De leerlingen kunnen in omgang met anderen respect en waardering opbrengen.*
- 1.3 De leerlingen kunnen zorg opbrengen voor iets of iemand anders.*
- 1.4 De leerlingen kunnen hulp vragen en zich laten helpen.*
- 1.5 De leerlingen kunnen bij groepstaken leiding geven en onder leiding van een medeleerling meewerken.*
- 1.6 De leerlingen kunnen kritisch zijn en een eigen mening formuleren.*
- 1.7 De leerlingen kunnen zich weerbaar opstellen naar leeftijdgenoten en volwassenen toe door signalen te geven die voor anderen begrijpelijk en aanvaardbaar zijn.*
- 1.8 De leerlingen kunnen zich discreet opstellen.*
- 1.9 De leerlingen kunnen ongelijk of onmacht toegeven, kritiek beluisteren en eruit leren.*

2. Sociale vaardigheden - domein gespreksconventies

- 2.1 De leerlingen kunnen in functionele situaties een aantal verbale en niet-verbale gespreksconventies naleven.*

3. Sociale vaardigheden - domein samenwerking

- 3.1 De leerlingen kunnen samenwerken met anderen, zonder onderscheid van sociale achtergrond, geslacht of etnische origine."*

1.3. Werken aan sociale vaardigheden

Het werken aan sociale vaardigheden bij kinderen kan enkel en alleen door ze in contact te laten komen met andere kinderen. Daarnaast kan een kind ook heel wat leren tijdens het spel. Het kind krijgt zo zicht op zijn eigen gevoelens en die van de medespelers. Het kind kan zich inleven in een personage en ervaart hoe die andere persoon denkt en zich voelt. Het spreekt dan ook voor zich dat rollenspelen zich ideaal lenen om inzicht te krijgen in andermans en eigen gevoelens, ervaringen en dergelijke. Het kan kinderen helpen gedragingen van mensen beter te leren bergrijpen en beter met mensen te leren communiceren. Door een rollenspel kan de leerkracht, ouder of volwassene ook zien hoe een kind op een bepaalde situatie reageert en kan deze hierop inspelen. De leerkracht, ouder of volwassene kan hier vervolgens met de kinderen een gesprek over aangaan waarbij de situatie ontleed wordt.

Ook het onderwijs kan werken aan de ontwikkeling van sociale vaardigheden bij kinderen. Dat is ook de bedoeling van de vooropgestelde eindtermen. Zoals Emmerechts zegt (2001) bestaat er dus een kader in Vlaanderen waarrond en waarbinnen leerkrachten rond pesten en sociale vaardigheden moeten en kunnen werken. Leerkrachten werken actief aan een goede klas- en schoolsfeer, welbevinden en betrokkenheid. In een klas waar er een goede sfeer heerst, komen er volgens Emmerechts (2001) geen pesten voor. Zoals eerder gezegd, maken de kinderen zich sociale vaardigheden eigen door in contact te komen met andere mensen: familie, vrienden, maar dus ook op school met klasgenoten.

Op school werkt men aan sociale vaardigheden binnen drie domeinen:

→ **Relatiewijzen:**

De manier waarop iemand zich in een sociale relatie kan opstellen. Het is hierbij belangrijk dat de kinderen leren om verschillende relatiewijzen aan te nemen zodat ze zich in verschillende situaties snel een houding weten aan te nemen (De Veirman & Van Rentergem, 2010; Onderwijs Vlaanderen, 2010).

→ **Gespreksconventies:**

Hier gaat het over communicatieve vaardigheden waarvan men gebruik maakt in verschillende situaties (De Veirman & Van Rentergem, 2010; Onderwijs Vlaanderen, 2010).

→ **Samenwerking:**

Dit domein betreft het leren samenwerken met anderen (De Veirman & Van Rentergem, 2010; Onderwijs Vlaanderen, 2010).

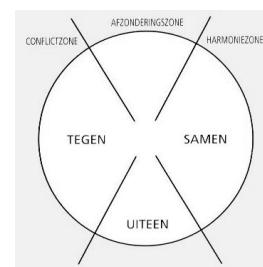
Deze termen doen meteen een belletje rinkelen: de axenroos van Cuvelier. In het onderwijs baseert men zich heel vaak op deze theorie om rond sociale vaardigheden te werken in de klas. Met de term ax bedoelt Cuvelier het vermogen om zich op een bepaalde wijze in een relatie te gedragen. Cuvelier kwam tot een ordening van de interacties die zich kunnen afspelen tussen mensen. Deze interacties benadert hij vanuit drie invalshoeken.

→ Cuvelier onderscheidt **6 relatiewijzen**: aanbieden, aannemen, aanvechten, weerstaan, houden en lossen. Cuvelier spreekt ook van een zone van harmonie, een zone van afzondering en een zone van conflict. Op de afbeelding hieronder wordt duidelijk welke relatiewijzen tot de zone van harmonie behoren, de zone van afzondering en de zone van conflict. Voor meer informatie vormen de boeken van Cuvelier hier een aanvulling op.



Afbeelding 1 – Relatiewijzen
(Cuvelier, F.)

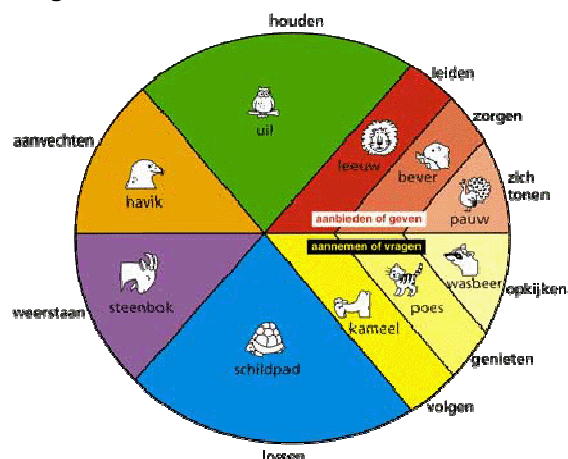
→ De tweede invalshoek van waaruit Cuvelier de uitwisseling benadert zijn **de inzetten**. Met inzetten bedoelt hij: uitwisselen van diensten en goederen, informatie en richtlijnen of persoon en bijzijn.



Afbeelding 2 – Inzetten (Cuvelier, F.)

→ Daarnaast spreekt Cuvelier ook nog van **communicatiekanalen** als derde invalshoek. Hij onderscheidt zes kanalen: handeling, gebaren en mimiek, tekeningen, de stem los van de verbale inhoud, spreekdaden en tekst. Belangrijk hierbij is congruentie: wat je zegt moet overeenkomen met wat je non-verbale gedrag uitzendt.

Door de combinatie van deze drie invalshoeken krijgen de gedragingen van een persoon een plaats binnen de axenroos. Voor kinderen van de basisschool wordt de axenroos echter herleid tot de 10 axen die voorgesteld worden door dieren. Er wordt gebruik gemaakt van dieren omdat kinderen daar dingen mee gaan associëren. Bijvoorbeeld: "Een pauw is fier en toont zich graag dus hij biedt zijn persoon of bijzijn aan."



Afbeelding 3 (Cuvelier, F.)

Het nut van de axenroos in de klas:

- * De axenroos kan dienen als ondersteuning bij sociale vorming.
- * Kinderen leren zichzelf beter kennen.
- * Conflicten kunnen helder besproken worden.
- * De leerkracht kan de axenroos gebruiken als werkinstrument voor observatie.
- * De axenroos kan gebruikt worden om sociaal gedrag bij te sturen.

Hierboven werd de axenroos zeer beknopt uitgelegd om een beeld te geven van wat de axenroos inhoudt en hoe men de axenroos in de klas kan aanwenden¹.

¹ Ik verwijs hier nog naar bronnen die meer informatie geven over de axenroos en sociale vaardigheden. Het gaat om kwaliteitsvolle bronnen die bovenstaande inhoud aanvullen.

* Cuvelier, N., Naert W. & Van Steen-Debue, A. (2001). *Sociaal vaardig? Lieve deugd*. Brugge: Die Keure.

* Daemen, E. (2003). *Axen in actie*. Leuven: Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs.

* De Veirman, L. & Van Rentergem, D. (2010). *3 agogische vaardigheden*. Aalst: KaHo Sint-Lieven.

Hoofdstuk 2: Pesten

2.1. Wat is pesten?

2.1.1. Definitie pesten

De Zweed Dan Olweus wordt beschouwd als de grondlegger van het onderzoek naar pesterijen op school (Emmerechts, 2001). Deze onderzoeker verontrustte zich na een aantal zelfmoorden als gevolg van pesterijen. Dan Olweus omschrijft pesten dus als: *"antisociaal, agressief gedrag waarbij het slachtoffer herhaaldelijk en langdurig negatieve handelingen van materiële, fysieke, of psychische aard moet ondergaan door één of meerdere pestkoppen. Men spreekt van negatieve handelingen wanneer iemand met opzet een ander schade berokkent, benadeelt of lastigvalt of dat probeert te doen."* (Emmerechts, 2001, p. 12).

Ik denk hierbij meteen aan het ontbreken van bepaalde sociale vaardigheden. Het niet in staat zijn om op een assertieve wijze te reageren.

2.1.2. Cijfers in Vlaanderen

In Vlaanderen wordt Gie Deboutte beschouwd als de specialist inzake onderzoek naar pesten. Uit één van zijn recente publicaties in opdracht van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming blijkt dat gemiddeld 1 op de 5 kinderen in Vlaamse scholen gepest wordt. In het lager onderwijs zou gemiddeld 1 kind op 4 gepest worden (10 tot 12 jarigen) en in het middelbaar onderwijs 1 kind op 7. Ongeveer 5 procent of 1 op de 20 kinderen wordt wekelijks meermaals gepest. Zo stelt men vast dat nog steeds 3 tot 8 procent van de Vlaamse jongeren het slachtoffer zijn van ernstige pesterijen. De Vlaamse overheid heeft zo uitgerekend dat dertig- tot tachtigduizend kinderen en jongeren per jaar te maken krijgen met pesten. Uit het onderzoek blijkt ook dat het pesten stijgt tussen 10 en 14 jaar. Daarna neemt het pesten af. Tweederde van de pesterijen gebeurt door een groepje. Eenderde van de pestgevallen vindt plaats tussen de pester en de gepeste. De helft van de pesterijen vindt plaats in de klasgroep. 75 procent van de pesterijen in het basisonderwijs vinden daarnaast ook plaats op de speelplaats. Tot slot kan men uit het onderzoek besluiten dat verbale pesterijen het vaakst voorkomen, namelijk in 50 procent van de gevallen (Deboutte, 2008).

2.1.3. Verschil tussen pesten en plagen

Er is zeker en vast een verschil tussen pesten en plagen. Het verschil bestaat er eerst en vooral in dat het bij pesten om constant negatief gedrag gaat. Daarnaast spreekt men van een verstoord machtsevenwicht waardoor het slachtoffer zich moeilijk kan verzetten. Pesten kan:

- * Direct zijn: slaan, schoppen etc.
- * Indirect zijn: cyberpesten, sociale uitsluiting enzovoort.
- * Zichtbaar (fysiek) zijn: slaan, schoppen etc.
- * Onzichtbaar (psychisch) zijn: dreigbrieven, uitschelden en ga zo maar door.

Bij pesten keert een persoon of een groep van personen zich tegen een zondebok af. Vooral het feit dat het pesten steeds doorgaat en niet stopt, maakt dat het slachtoffer geïsoleerd geraakt. Bij plagen is dit allemaal niet het geval. Daarnaast is het ook zo dat er bij plagen geen sprake is van een ongelijke machtsverdeling. Bij pesten dus wel: er is een pester en er is een gepeste. Er is steeds sprake van een vast patroon. Plagers hebben niet de bedoeling om de geplaagde te kwetsen en genieten niet van het plagen.

Tabel 2: Plagen - Pesten
(De Veirman, 2011)

Plagen	Pesten
Is onschuldig, gebeurt onbezonnen en spontaan en gaat soms met humor gepaard.	De pester weet vooraf goed wie, hoe en wanneer hij zal pesten; de pester wil bewust kleineren en kwetsen.
Is van korte duur of gebeurt slechts tijdelijk.	Is duurzaam: herhaaldelijk, systematisch en langdurig.
Speelt zich af tussen gelijken.	Een ongelijke strijd: de pestkop oefent steeds macht uit en voelt zich almachtig; het slachtoffer voelt zich onmachtig.
Is meestal te verdragen of zelfs plezant, maar kan kwetsend en agressief zijn.	Is niet te verdragen, nooit plezant en steeds kwetsend.
Meestal één tegen één ...	Meestal een groep tegenover één geïsoleerd slachtoffer.
Wie wie plaagt ligt niet vast; de tegenpartijen wisselen keer op keer.	Er is een neiging tot vaste structuur: pestkoppes zijn meestal dezelfde, net als hun slachtoffers (al gebeurt het dat zij door omstandigheden wisselen).

Het is echter niet zo makkelijk om pesten van plagen te onderscheiden. Wat de ene als pesten beschouwt, beschouwt de andere eerder als plagen. De ene persoon voelt zich ook sneller persoonlijk aangevallen dan de andere persoon. De grote vraag is waar de grens ligt en die is niet altijd even makkelijk te onderscheiden.

2.1.4. Vormen van pesten

→ Verbaal pesten:

Verbaal pesten komt zoals eerder al gezegd het vaakst voor. Kinderen gaan makkelijker woorden gebruiken omdat wat je zegt geen sporen lijkt na te laten. Deze vorm van pesten kan ook op ieder moment van de dag. Voorbeelden van verbaal pesten zijn: uitlachen, schelden, dreigen, afpersen, roddelen en ga zo maar door (De Veirman, 2011).

→ Fysiek pesten:

Bij fysiek pesten brengt de pester schade toe aan het lichaam van het slachtoffer. Voorbeelden van fysiek pesten zijn: duwen, trekken, schoppen, slaan, bij de haren of kleren trekken, vechten, maar ook opjagen, achtervolgen enzovoort (De Veirman, 2011).

→ Materieel pesten:

Pesters proberen het slachtoffer soms ook te kwetsen door schade toe te brengen aan zijn of haar bezittingen. Voorbeelden van materieel pesten zijn: bezittingen stelen of vernielen, dingen verbergen en ga zo maar door. De bezittingen kunnen gaan van: schoolgerei, boekentas, kledij tot bril, fiets enzovoort (De Veirman, 2011).

→ **Psychologisch pesten:**

Psychologisch pesten is een zeer venijnige vorm van pesten. Bij deze vorm van pesten doet de pester zagezegd niets, maar niets is minder waar. Voorbeelden van psychologisch pesten zijn: iemand negeren, iemand niet laten meespelen, iemand uitsluiten, iemand tijdens de turnles altijd als laatste kiezen. Dit heeft grote invloed op de gevoelens van het slachtoffer en op zijn/haar psychische toestand (De Veirman, 2011).

→ **Cyberpesten:**

Cyberpesten is de laatste jaren sterk toegenomen. Het gaat om pesten via het internet, gsm en andere media. Het is niet vreemd dat deze vorm van pesten de laatste jaren toegenomen is aangezien kinderen en jongeren steeds beter hun weg vinden op internet en steeds meer en makkelijker gebruik maken van de nieuwe media (De Veirman, 2011).

2.2. Rollen en profielen

Bij pesten worden doorgaans drie rollen onderscheiden: de pester, de gepeste en de middengroep. Hieronder wordt kort het profiel van elke rol besproken. Natuurlijk moet men dit steeds kritisch bekijken. Elke situatie en elk kind is anders. Zo mag men ook niet meteen het gepeste kind als 'de goede' en de pester als 'de slechte' gaan beschouwen. Pesten kan niet zomaar zwart-wit bekeken worden. Als een kind met rood haar gepest wordt, mag het rode haar niet meteen als oorzaak van het pesten beschouwd worden. Het gaat verder dan dit en de schuldvraag kan en mag nooit tot een dergelijk idee beperkt worden. Zo gaat men ook gaan denken dat het gepeste kind dan maar meteen zijn haar in een ander kleur moet verven. Iedereen weet dat het pestprobleem daarmee niet opgelost zal zijn (Emmerechts, 1999).

→ **De pester:**

De pester wordt heel vaak gezien als de sterkste van de groep. Pesters proberen te tonen wat ze allemaal durven. Dit kunnen ze doen door een slachtoffer uit te pikken en deze te treiteren. De pester verzamelt heel vaak een groepje rond zich: de meelopers. Hiermee wordt duidelijk dat sociale vaardigheden ook bij pesten een grote rol spelen. De pesters zijn wel sociaal vaardig, maar op een verkeerde manier. Ze slagen erin te verbergen dat ze pesten. De pester slaagt erin een groepje meelopers rond zich te verzamelen en vaak zijn pesters heel goed in staat om zich verbaal uit te drukken en te verantwoorden. Pesters vertonen dus eigenlijk antisociaal gedrag (De Veirman, 2011).

Emmerechts (1999) verwijst ook naar Bob van der Meer die in zijn boek '*Pesten op het werk*' het profiel van de jeugdige pester beschrijft. Bij het profiel van de pester staan de zaken die met sociale vaardigheden te maken hebben, schuin gedrukt.

Profiel pester

- * *Ze willen macht, domineren en staan positief tegenover het gebruik van geweld;*
- * *Weinig mogelijkheden tot empathie;*
- * *Vooraf op zichzelf gericht en niet bezig met anderen;*
- * *Fysiek sterk: ouder, sterker, rijper;*
- * *Positief zelfbeeld;*
- * *Wil populair zijn en een haantje-de-voorste met een grote mond;*
- * *Moeilijkheden met regels en afspraken;*
- * *Komen uit verschillende milieus.*

(Emmerechts, 1999; de Veirman, 2011)

→ De gepeste:

Emmerechts (1999) schrijft ook dat volgens de theorie van Allport sommige mensen meer kans hebben om gepest te worden. Allport stelt dat vier factoren een belangrijke rol spelen of iemand al dan niet gepest wordt. Hij heeft het over het anders zijn, het bereikbaar, het weerloos zijn en ook dat de gepeste al eerder gepest werd en daardoor zijn sociale redzaamheid kwijt gespeeld is (Emmerechts 1999).

Emmerechts (1999) stelt zich hier echter enkele bedenkingen bij. Zo vraagt ze zich af wat dat 'anders' zijn is en denkt dat als de gepeste niet bereikbaar is, de pester hem wel zal opzoeken (cyberpesten, achtervolgen, ...). Volgens haar wordt weerloos zijn eerder bepaald door de situatie: allen tegen één. Door de voorbeelden die ik bij deze bedenkingen geef, maak ik duidelijk dat ik het hiermee eens ben. Daarnaast maken sommige mensen op basis van hun uiterlijk ook meer kans om gepest te worden. Toch blijkt dat vooral het gedrag pesten kan uitlokken, namelijk wanneer iemand niet beantwoordt aan wat als normaal beschouwd wordt binnen een groep. Bijvoorbeeld: dom zijn wanneer de rest van de klas slim is, slimmer zijn dan de rest van de klas, zich alternatief kleden enzovoort. Deze voorbeelden kunnen enkel aanleiding geven tot pesten. Het is niet omdat iemand rood haar heeft dat deze persoon automatisch gepest zal worden. Uit verschillende bronnen blijkt ook dat wanneer mensen meer kans maken om gepest te worden dit vooral te maken heeft met het ontbreken van sociale vaardigheden. De gepeste is niet in staat om zich te verdedigen, durft niet assertief te reageren, is onzeker, communiceert niet, maar sluit zich af van de groep, kan niet omgaan met grapjes en ga zo maar door (Emmerechts, 1999; de Veirman, 2011).

In het profiel hieronder staan de zaken die met sociale vaardigheden te maken hebben, schuin gedrukt.

Profiel gepeste

- * Fysiek: kleiner, zwakker, mager;
 - * *Laag zelfbeeld, onzeker;*
 - * *Weet niet hoe hij/zij moet omgaan met grapjes, ruzie, discussies;*
 - * *Durft niet voor zichzelf op te komen;*
 - * Is anders dan de anderen en voelt zich als een buitenbeentje: ouderwetse kleren, te dun, te dik;
 - * *Reageert niet op beginnende pesterijen uit schaamte of reageert te sterk op de pesterijen: agressief;*
 - * *Zondert zich vaak af van de rest van groep. Soms gebeurt dit samen met een vriend of vriendin;*
 - * Vormt vaak het middelpunt van spot op de speelplaats of in de klas;
 - * Zoeken vaak een leerkracht op want daar is het veilig;
 - * Worden vaak als laatste gekozen bij groepswork, turnen, ...;
 - * Schoolresultaten kunnen soms plots zonder verklaring heel sterk achteruitgaan;
 - * Gaan minder graag naar school, zijn vaker afwezig en vertonen vaak psychosomatische klachten als: buikpijn, hoofdpijn, keelpijn,
- (Emmerechts, 1999; De veirman, 2011)

→ De middengroep:

Tot de middengroep behoren alle personen die geen pester of slachtoffer zijn. Zij spelen een belangrijke rol bij het aanpakken van het pestprobleem. Bij de middengroep kan je nog verschillende groepen onderscheiden. Je hebt personen die zich aansluiten bij de pester en meepesten. Zij vormen een pestgroepje. Dit doen sommigen omdat ze opkijken naar de pester, omdat ze er zelf voordeel uit kunnen halen of omdat ze bang zijn zelf gepest te worden. Nog anderen gebruiken het pesten om hun ergernissen en frustraties kwijt te raken. Een ander deel van de middengroep ziet gewoon niet dat er gepest wordt en nog een andere groep ziet het pesten wel, maar doet er niets aan. Het kan hen niets schelen. Tot slot is er een laatste groep, maar slechts enkelen durven dit aan. Deze personen verzetten zich tegen het pesten en sluiten zich aan bij de gepeste (De Veirman, 2011).

2.3. Oorzaken en gevolgen

Niemand kan zeggen wat de oorzaken van pesten precies zijn. Pesten is een zeer complex proces en elke peestsituatie is anders. Sommige zaken worden wel als mogelijke oorzaken van pesten beschouwd of als zaken die aanleiding kunnen geven tot pesten. Sommigen hiervan zullen hierboven bij het profiel van de gepeste al aan bod gekomen zijn:

→ Mogelijke oorzaken of aanleidingen tot pesten:

- * Uiterlijk: dun, slungelig, scheve tanden;
- * Niet goed meekunnen bij competitieve spelletjes
→ de kinderen krijgen de schuld voor het verlies;
- * Afwijken van de groepsnorm ("Iedereen moet stoer doen.");
- * De pester wil zijn macht tonen, domineren;
- * De pester probeert een plaats te bemachtigen in de groep om de eigen onzekerheid en machteloosheid te verbergen. Dit kan het gevolg zijn van een gebrek aan sociale vaardigheden;
- * Aandacht krijgen: opzettelijk stom doen om de aandacht van anderen te trekken;
- * Uit verveling.

(De Veirman, 2011)

→ Volgens Emmerechts (1999) verloopt het pesten ook volgens 4 fasen:

1. *Aan de basis ligt een onverwerkt conflict tussen twee partijen (een conflict dat het slachtoffer eventueel aanvankelijk onbekend is of niet met hem persoonlijk te maken heeft).*
2. *Dan volgt de fase van het pesten en de psychoterreur.*
3. *Vervolgens de fase waarin de omgeving de rechten van het slachtoffer schendt en het slachtoffer een 'geval' wordt dat vijandigheid van iedereen ervaart.*
4. *Ten slotte belandt het slachtoffer in de fase van de uitsluiting.*

Uit deze theorie komen nog twee andere oorzaken of aanleidingen van pesten naar voor, namelijk: een conflict tussen twee partijen en het zondebokfenomeen. Het zondebokfenomeen wordt als volgt omschreven: wanneer de pester zijn frustraties uitoefent op een persoon die hij uitgepikt heeft. De gepeste krijgt de schuld van alles.

Hieruit wordt duidelijk dat er heel wat oorzaken aan de basis kunnen liggen van pesten. Al deze factoren spelen op elkaar in en oefenen een negatieve invloed op elkaar uit. Zo denkt ook Emmerechts (1999) er over.

→ **Mogelijke gevolgen van pesten:**

Pesten laat diepe sporen na en heeft een blijvend karakter. Pesten heeft zowel gevolgen voor de pester, de gepeste als ook voor de middengroep. Ook hier weer is elk kind anders en zal elk kind andere gevolgen met zich meedragen.

* Gevolgen pester:

Wanneer een pester begint te pesten is het zeer moeilijk om er mee op te houden. Een pester wil zich door te pesten als de machtigste, de stoerste en de slimste van de groep tonen. Als hij dan stopt met pesten, geeft hij eigenlijk toe dat hij fout was. De pester kan na een tijdje niet meer op een normale manier reageren, maar reageert steeds dwingend en agressief. Pesters willen enkel controleren en domineren. Veel echte vrienden hebben de pesters niet want ze dwingen respect af of jagen de anderen angst aan. Daarnaast krijg je als pester ook een naam: "Kijk, dat is die pester!". Veel mensen keren deze personen de rug toe. Zoals eerder gezegd mist de pester bepaalde sociale vaardigheden. Zo kan de pester niet op de juiste manier met andere mensen omgaan. Ook bij de pester laat dit blijvende sporen na. Een pester heeft bepaalde sociale vaardigheden niet kunnen inoefenen. Het missen van bepaalde sociale vaardigheden wordt als een tekortkoming beschouwd in onze maatschappij. Op het werk en in het dagelijkse leven wordt er van iedereen vereist dat hij/zij op een juiste manier met mensen kan omgaan. Een pester heeft het dan ook moeilijk om relaties op te bouwen (Emmerechts, 1999; De Veirman, 2011).

* Gevolgen gepeste:

Ook bij de gepeste wegen de gevolgen zwaar door, zowel op lichamelijk als op psychisch vlak. De gepeste wordt onzeker, voelt zich minderwaardig, gaat wantrouwend door het leven, is angstig en ga zo maar door. Hier blijf het echter niet bij. Als deze negatieve gevoelens blijven aanhouden en zich blijven opstapelen, leidt dit tot depressieve gevoelens en psychosomatische klachten. Gepeste kinderen gaan aan zichzelf twijfelen en het pesten leidt tot stress. De kinderen kunnen ook sociaal geïsoleerd raken waardoor ze het gevoel krijgen helemaal alleen op de wereld te zijn.

Zelfs als het pesten stopt, blijft de gepeste met negatieve gevoelens kampen, ook op volwassen leeftijd. Ze zijn angstig in onbekende situaties, zijn bang om te mislukken, durven geen relaties aan te gaan enzovoort. Het pesten heeft invloed gehad op het zelfbeeld van de kinderen, maar ook op de relaties met anderen. Ze passen steeds op, zijn wantrouwig en vertonen vaak vermijdingsgedrag. Een ruzie gaan ze bijvoorbeeld snel uit de weg en ze vermijden alle moeilijke situaties. De gepeste gaat na een tijd denken dat hij/zij door iedereen gepest wordt waardoor zelfs kleine opmerkingen hard aankomen. Een gepeste heeft veel begeleiding en therapie nodig om dit alles te kunnen verwerken als dit al mogelijk is (Emmerechts, 1999; De Veirman, 2011).

* Gevolgen middengroep:

Ook de middengroep draagt de gevolgen met zich mee. Vele kinderen pesten tegen hun zin of doen er niets aan uit angst om zelf gepest te worden. Velen onder hen houden hier echter geen goed gevoel aan over en kampen bijgevolg met schuldgevoelens. Op een bepaald moment kunnen enkelingen de spanning niet meer aan. Ook de middengroep kan de gevolgen meedragen tot op volwassen leeftijd. Sommigen blijven met een schuldgevoel kampen omdat ze vroeger iemand zonder reden in de steek gelaten hebben (Emmerechts, 1999).

2.4. Pesten voorkomen en aanpakken

2.4.1 Voorkomen?

Emmerechts (1999) zegt: "*Typisch bij pesterijen is het gebrek aan (gezonde) communicatie hierover. Het slachtoffer kan zowel zwijgen (b.v. uit gebrek aan assertiviteit of uit angst het erger te maken) als (al dan niet met succes) tot zwijgen gedwongen worden.*" (p. 39). Ook hier weer wordt duidelijk dat de aanwezigheid van bepaalde sociale vaardigheden of het aandacht hebben hiervoor heel wat kan voorkomen. Zo kan men werken aan: assertiviteit, juist leren communiceren, relaties met elkaar leren aangaan, naar elkaars mening leren luisteren, aandacht hebben voor de emoties en gevoelens van zichzelf, maar ook van anderen en ga zo maar door. Het is echter niet zo dat pesten hierdoor voorkomen kan worden. Mensen kunnen weerbaarder gemaakt worden en er kunnen initiatieven genomen worden om het pesten toch te proberen voorkomen.

De Veirman (2011) geeft ook aan dat een open en leerlingbetrokken schoolklimaat al heel wat kan voorkomen. Het is van belang dat volwassenen kinderen als 'vol' beschouwen. Ze hebben begeleiding nodig en moeten soms op hun gedrag gewezen worden, maar het zijn geen marionetten die bespeeld moeten worden. Een open klimaat zorgt ervoor dat mensen en ook kinderen zich vrijer voelen. Mensen raken zo minder snel gefrustreerd en vertonen minder de neiging om de regels, afspraken, waarden, normen en attitudes te overtreden. De school kan tevens een klimaat scheppen waar alle leerlingen aandacht krijgen. Dit kan de school doen door activiteiten te organiseren waarbij verschillende talenten aangesproken worden: muziek, poëzie, toneel, tekenen, De school kan daarnaast tonen hoe zij willen dat er op school met anderen wordt omgegaan. Daarnaast zijn ook: "Wat zou er gebeuren als ..." oefeningen zinvol. Ze kunnen helpen om kinderen en volwassenen te laten nadenken over wat volgens hen wel/niet kan en over mogelijke reacties.

2.4.2 Aanpak

Over de aanpak van een peestsituatie kan er een heel boek op zich geschreven worden. Aangezien elke peestsituatie anders is, bestaat er ook geen enkele ideale of juiste aanpak. Dat maakt dat er voor elke peestsituatie nagegaan moeten worden wat de beste en de juiste aanpak is. In verschillende bronnen biedt men wel een werkwijze of aanpak aan waaronder de No Blame Approach die verder besproken wordt.

Eerst en vooral vereist pestgedrag steeds ingrijpen en liefst zo snel mogelijk. Van zodra er een vermoeden is, moet er op gereageerd worden. Om een peestsituatie aan te pakken, is het echter belangrijk dat men zicht heeft op het probleem en dat men over voldoende informatie beschikt: waarom wordt er gepest, waarom pest de pester en wie is er bij betrokken. Pesten is daarnaast niet iets waar er even aandacht aan besteed wordt. Het is iets dat gedurende een hele lange periode aandacht verdient en nodig heeft. Elke bron duidt het belang van communicatie aan bij het aanpakken van pestgedrag. Ook bij de No Blame Approach is dit het geval. Het is belangrijk dat er met elke partij gepraat wordt en dat iedereen zijn verhaal kan doen. We voeren dus een apart gesprek met de gepeste, met de pester, met de ouders, in de klas en op school. Er wordt gesproken van vier soorten gesprekken.

- Incidentgesprekken:

Gesprekken op het moment van het incident zelf. Hierbij is het de bedoeling het voorval te stoppen. Hier wordt duidelijk gemaakt wat de gevolgen zijn. Er worden geen negatieve opmerkingen gemaakt zowel naar de gepeste, als de pester toe (De Veirman, 2011).

- Herstelgesprekken:

Deze gesprekken vinden plaats na het incident. Hier wordt duidelijk gemaakt hoe men op school wil dat er met elkaar omgegaan wordt. Er wordt nagegaan hoe de schade hersteld kan worden, wat er gebeurd is en er worden tevens afspraken gemaakt (De Veirman, 2011).

- Ondersteunende gesprekken:

Dit gesprek wordt gevoerd met de gepeste leerling(en). Hier luistert de leerkracht naar wat het gepeste kind te vertellen heeft en welke signalen het kind geeft. De leerkracht probeert zicht te krijgen op het probleem en gaat op zoek naar een oplossing (De Veirman, 2011).

- Begeleidende gesprekken:

Een gesprek met de bedoeling kinderen zelf te laten inzien hoe ze zich op sociaal vlak gedragen. Dit doet de leerkracht zowel met de gepeste als met de pester. De leerkracht gaat vooral op zoek naar hoe de partijen op een andere manier met elkaar kunnen omgaan. Dit gesprek duurt langer en moet men meerdere keren voeren (De Veirman, 2011).

Nu de soorten gesprekken gekend zijn, kan de **No Blame Approach**² verder uitgelegd worden. Bij de No Blame Approach is er sprake van 7 stappen en staat het volgende idee centraal: er is aandacht voor hoe de partijen zich voelen en de begeleider gaat niet op zoek naar wie er eerst is begonnen. Niemand wordt met de vinger gewezen: "Hij/zij is de schuldige! Het is haar/zijn fout!".

1. Gesprek met het slachtoffer:

De leerkracht heeft aandacht voor de negatieve gevoelens die het pesten bij het kind teweegbrengt. Het is van belang dat de leerkracht dus te weten komt hoe het kind zich voelt, wat er precies gebeurd is en wat eventuele oorzaken van het pesten kunnen zijn. Het kind moet voelen dat het aanpakken van het pesten de normaalste zaak van de wereld is. De leraar moet het kind vooral ondersteunen zodat het zich veilig voelt. Dit kan de leerkracht onder andere doen door duidelijk te maken dat er niemand gestraft zal worden. Een kind dat gepest wordt, leeft namelijk vaak met de angst dat als ze het iemand vertellen het alleen maar erger zal worden. Samen met het kind gaat de juf of meester ook op zoek naar de groep van pesters, meelopers en een neutraal groepje (meestal vriendjes). Op het einde van het gesprek tekent of schrijft de gepeste hoe hij/zij zich voelt.

² In het volgende boek wordt de No Blame Approach helder en stap voor stap uiteengezet. Dit als aanvulling op het theoretische deel hierboven.

Leefsleutels. (2005). *Pesten stap voor stap: De No Blame aanpak in theorie en praktijk op de basisschool*. Mechelen: Leefsleutels.

2. Een eerste bijeenkomst

Best is dat dit gesprek op dezelfde dag doorgaat als het gesprek met de gepeste. Je vertelt de groep van pesters, meelopers en neutralen dat je een probleem hebt waar zij je moeten bij helpen om het te kunnen oplossen. De kinderen komen samen in een ruimte waar de leerkracht het gezellig gemaakt heeft, een ruimte waar de kinderen alles kunnen vertellen.

3. Leg het probleem uit

De leerkracht vertelt eerst dat hij/zij een probleem heeft omdat een leerling erg ongelukkig is en maakt duidelijk dat hij/zij zich hier zorgen over maakt. De leraar leest het tekstje voor of toont de tekening dat de gepeste schreef of tekende in stap 1. De leerkracht wijst wel nooit met een vinger en beschuldigt niemand.

4. Verantwoordelijkheid delen

Nadat de groep het tekstje gehoord of de tekening gezien heeft, kunnen sommige kinderen zich hier slecht bij voelen. Het kan zijn dat ze schrikken omdat ze niet wisten dat de gepeste zich zo voelde, maar het kan ook dat ze angst hebben voor eventuele straffen en zich willen verdedigen. Op dat moment is het opnieuw de taak van de leerkracht om duidelijk te maken dat niemand gestraft zal worden, maar dat iedereen wel samen is om samen naar een oplossing te zoeken. De leerkracht maakt dus tevens duidelijk dat de groep er samen voor moet zorgen dat de gepeste weer vrolijk kan zijn en zich veilig kan voelen.

5. Elke groepslid deelt zijn ideeën mee

Elke leerling in het groepje krijgt even tijd om over alles na te denken. Vervolgens krijgen ze de kans om een deeltje van de oplossing of een stap in de goede richting aan te reiken. Het kan zijn dat sommige kinderen zich toch gaan verdedigen en aangeven dat de gepeste het pesten uitlokte. Op dat moment luistert de leraar hier ook naar omdat hij of zij het hier toch ook met de gepeste eens kan over hebben in een later gesprek. Toch moet het duidelijk blijven dat pesten niet kan. De leraar kan dan verwijzen naar het slechte gevoel waarmee de gepeste moet leven. De kinderen formuleren hun oplossing in de 'ik' vorm en niet in de 'we' vorm. Anders gaan kinderen zich verstoppen achter de hele groep en een afwachtende houding aannemen. De juf of meester toont dat hij/zij het voorstel apprecieert.

6. De groep neemt initiatief

De leerkracht laat de voorstellen niet noteren, maar maakt duidelijk dat de leerlingen er zelf voor moeten zorgen dat er iets van in huis komt. De leraar vertelt wel dat hij/zij na een week bij de gepeste en bij elk lid van de groep zal luisteren wat er veranderd is in positieve zin.

7. Een gesprek met elk afzonderlijk

Na een week houdt de leerkracht een gesprek met de gepeste en met elk groepslid afzonderlijk. Dit doet de leraar zodat de kinderen zich niet achter elkaar kunnen verschuilen. Bij iedereen luistert de leerkracht in welke mate ze hun voorstel tot een goed einde hebben gebracht of in werking hebben gezet. Eventueel laat de leerkracht een betrokken kind een nieuw voorstel formuleren. De leerkracht maakt duidelijk dat hij/zij de situatie zal blijven opvolgen door bij iedereen na te gaan wat er verandert en verbetert. Wanneer het opnieuw zou verergeren start de leraar het proces opnieuw op (stap 1). De leerkracht gaat daarnaast ook bij de gepeste na hoe hij/zij zich voelt, of de kinderen anders tegen hem/haar doen en hoe hij/zij dat ervaart. Je vraagt ook nog eens wat de gepeste in de toekomst verwacht.

Het kan dus dat na dit alles de hele kringloop herhaald moet worden wanneer het probleem nog niet opgelost blijkt te zijn. Je organiseert opnieuw eerst een gesprek met de gepeste. De leerkracht kan dan samen met de gepeste een andere groep samenstellen. Naast gesprekken met slachtoffer en pester moeten er ook gesprekken volgen met ouders en de hele klas. Ook op school is het belangrijk dat voldoende aandacht naar deze problematiek gaat. Zoals eerder al gezegd, is de No Blame Approach maar een van de vele manieren van aanpakken. Deze manier van aanpakken toont wel aan hoe belangrijk communicatie (sociale vaardigheid) is bij het aanpakken van pesten. Daarnaast zijn er nog heel wat andere initiatieven om pestgedrag aan te pakken: vertrouwensleerlingen, klasbus, enzovoort.

2.5. Conclusie: sociale vaardigheden en pesten

Uit verschillende bronnen blijkt dat het bij pesten heel vaak gaat om het missen van sociale vaardigheden bij de gepeste en het aanwezig zijn van sociale vaardigheden bij de pester, maar dan op een verkeerde manier. Zo zegt Emmerechts (2001) letterlijk: *"In vele gevallen moeten leerkrachten en directie het probleem zelf oplossen. Pesterijen hebben immers te maken met sociale vaardigheden en deze worden uitdrukkelijk opgenomen in de nieuwe ontwikkelingsdoelen en eindtermen voor het lager onderwijs en de eerste twee graden van het secundair onderwijs."* (p. 33). Hieruit blijkt dat de aandacht voor sociale vaardigheden groot moet zijn. Door aandacht te hebben voor sociale vaardigheden, krijgen mensen de kans om over hun eigen en andermans gedrag na te denken en bij te sturen. Bij de aanpak van pestgedrag is de vraag ook verschoven van: wie is de pester/gepeste naar hoe pakken we dergelijk gedrag aan. Zo duidt Emmerechts (2001) aan dat het accent verschoven is van het profiel naar sociale vaardigheden. Het is duidelijk dat het werken en aandacht besteden aan sociale vaardigheden van belang is in verband met de pestproblematiek.

Hoofdstuk 3: Autisme

3.1 Wat is autisme?

3.1.1 Definitie autisme

Omdat autisme vele vormen kent, gaat men meer en meer spreken van autismspectrumstoornissen. Autisme wordt daarnaast beschouwd als een gedragsdiagnose. Er wordt nagegaan of een persoon op vlak van communicatie en interactie afwijkend gedrag vertoont. Meteen wordt de link met de vorige hoofdstukken duidelijk. Het gaat onder meer om afwijkingen die betrekking hebben op sociale vaardigheden. Daarnaast gaat men ook kijken of de persoon zich stroef gedraagt op vlak van interesses en reacties. Dit alles neem je aan de buitenkant waar, maar autisme situeert zich vooral binnenin een persoon. Het gaat erom hoe een persoon met autisme de wereld rondom hem/haar beschouwt en er betekenis aan geeft. Bij personen met autisme wijkt dit beschouwen en betekenis geven aan de wereld rondom hen af van de norm. Dit ten gevolge van een afwijkende werking van de hersenen (Vermeulen, Mertens & Vanroy, 2010).

3.1.2 Cijfers: autisme in de wereld

In verschillende studies variëren de cijfers sterk. Dit komt omdat de diagnose die gesteld wordt, de grootte van de steekproef die uitgevoerd werd en de strengheid bij het hanteren van de diagnostische criteria kan verschillen. Als men kijkt naar de diagnose autismspectrumstoornis dan zou het gaan om 1 op de 200 personen. Als de diagnose autistische stoornis voorop gesteld wordt dan spreekt men van 1 op de 1000. Daarnaast hebben mannen 3 à 4 keer meer kans om de diagnose te krijgen. Autisme Centraal (2013) geeft tot slot een verklaring voor het feit dat de cijfers veel hoger liggen dan vroeger:

- * Autisme kan beter opgespoord worden;
- * De diagnose wordt sneller gesteld;
- * De definitie en criteria werden verbreed.

3.2 Onderzoek naar autisme

3.2.1 Oorzaken:

Algemeen wordt gezegd dat de oorzaken van autisme organisch zijn. Dit betekent dat een bepaalde biologische fout aan de basis ligt. Autisme is dus zeker niet het gevolg van een foute opvoeding of andere externe factoren. Toch is er tot op heden geen eenduidige oorzaak gevonden. Onderzoekers beschouwen erfelijkheid wel als de meest voor de hand liggende oorzaak van autisme. Autisme is echter zeer complex en kan men niet terug brengen tot één gen. Het is een samenspel van genen en eventuele biologische omgevingsfactoren zoals bijvoorbeeld een complicatie tijdens de zwangerschap. Doordat het zo complex is, heeft men nog niet achterhaald wat juist het overervingspatroon is. Daardoor is het voorlopig nog onmogelijk om via medisch onderzoek een diagnose van autisme te stellen (Vermeulen, Mertens & Vanroy, 2010).

3.2.2 Diagnose

Om een diagnose te stellen is men bijgevolg aangewezen op een onderzoek naar gedrag en ontwikkeling van de persoon. Dit is een complex gebeuren. Voor kinderen naar een dergelijk diagnostisch onderzoek doorverwezen worden, is het vaak zo dat er eerst al heel wat andere onderzoeken aan vooraf gegaan zijn. Meestal wordt de diagnose gesteld tussen de acht en de elf jaar, maar het kan ook dat de diagnose gesteld wordt bij een baby, later tijdens de pubertijd of op volwassen leeftijd.

Autisme Centraal (2013) maakt duidelijk dat een diagnostisch onderzoek de bedoeling heeft een antwoord te vinden op de vraag: "Wat is er aan de hand met deze persoon?". Het doel van dit onderzoek is dan niet om de persoon het etiket van autisme op te kleven, maar wel om de persoon zo goed mogelijk te ondersteunen tijdens zijn/haar verdere ontwikkeling. Autisme Centraal (2013) maakt daarnaast ook duidelijk dat de manier waarop het diagnostisch onderzoek gevoerd wordt, afhankelijk is van de volgende zaken:

- * De leeftijd van het kind. De testen die afgenomen worden verschillen van leeftijd tot leeftijd (Bijvoorbeeld: 'Strange Stories').
- * De informatie van het kind waarover men al beschikt: welke testen werden er al afgenomen en welke nog niet?
- * De mogelijkheden van het diagnostisch centrum: disciplines, beschikbare tijd, ...

Verder geeft Autisme Centraal (2013) een overzicht van hoe een diagnostisch onderzoek doorgaans verloopt:

- " * *Een uitvoerige bevraging van de ouders en andere betrokkenen (zoals de verzorgers) over het huidige en vroeger functioneren:*
 - *Ontwikkelingsgeschiedenis en medische voorgeschiedenis;*
 - *Ontwikkelingsverloop en het huidige ontwikkelingsprofiel;*
 - * *Observaties, direct en indirect, in verschillende situaties (thuis, school, leefgroep, testruimte). Bij kinderen gaat het meestal om vrij spelobservatie en een observatie van het functioneren in groep;*
 - * *Medisch onderzoek;*
 - * *Kinderpsychiatrisch onderzoek;*
 - * *Psychiatrisch onderzoek (bij begaafde jongeren en volwassenen);*
 - * *Psychologisch en pedagogisch onderzoek waarin men naast intelligentietests en ontwikkelingsschalen ook gebruik maakt van gestandaardiseerde gedragsschalen, taaltests, tests voor het in kaart brengen van de communicatieve vaardigheden en tests voor allerlei cognitieve functies (zoals aandacht en concentratie, werkgeheugen enz.);*
 - * *Eventueel aanvullend logopedisch en sensomotorisch onderzoek."*
- (Autisme Centraal, 2013)

Attwood (2007) vermeldt ook dat bij het diagnostisch onderzoek onder andere nagegaan moet worden in welke mate het kind of de volwassene TOM-vaardigheden ontwikkeld heeft. TOM is de afkorting voor Theory Of Mind en "verwijst naar het vermogen de gedachten, overtuigingen, wensen en bedoelingen van anderen te herkennen en te begrijpen, waardoor het gedrag van anderen verklaarbaar en voorspelbaar wordt. Het wordt ook wel 'gedachtelezen' of 'gedachteblindheid' genoemd." (Attwood, 2007, p. 133). Kort samengevat betekent dit dus eigenlijk het zich kunnen verplaatsten in de gedachten, gevoelens en emoties van anderen. Een synoniem hiervoor is empathie. Iemand met autisme is niet in staat te herkennen wat anderen denken of voelen. Om na te gaan in welke mate kinderen van vier tot twaalf jaar dergelijke TOM-vaardigheden ontwikkeld hebben, maakt men gebruik van de 'Strange Stories' van Francesca Happé (1994). Deze 'Strange Stories' zijn verhaaltjes met bijhorende inzichtsvragen die gebruikt worden om na te gaan in welke mate het kind begrijpt wat een personage in het verhaal denkt en/of voelt. Deze 'Strange Stories' vormden een inspiratiebron voor het spel dat ik creëerde en worden ook gebruikt door Autisme Centraal. In het boek van Attwood (2007) wordt het diagnostisch onderzoek verder uitvoerig besproken.

3.3 Kenmerken van autisme?

De drie kernproblemen van autisme worden onder de noemer 'triade' geplaatst. Personen met autisme ervaren problemen op het vlak van:

- * *Communicatie;*
 - * *Sociaal vlak;*
 - * *Flexibel handelen en denken.*
- (Autisme Centraal, 2013)

Daarnaast verwijst Attwood (2007) ook naar een vaststelling van Asperger (1944) die onderzoek deed naar kinderen met het Asperger-syndroom: *"Hij merkte op dat de kinderen een achterstand hadden in de sociale ontwikkeling en het sociaal inzicht en dat bepaalde aspecten van hun sociale vaardigheden op ieder ontwikkelingsniveau zeer ongewoon waren. De kinderen maakten moeilijk vrienden en werden vaak geplaagd door andere kinderen. Ze vertoonden tekorten met betrekking tot de verbale en non-verbale communicatie, vooral in gesprekssituaties (p. 15)."*

Uit dit fragment blijkt duidelijk dat kinderen met autisme bepaalde sociale vaardigheden missen, een achterstand oplopen op het vlak van sociale ontwikkeling en bijgevolg moeilijk vrienden maken. De link tussen de verschillende hoofdstukken wordt hier overduidelijk. Doordat kinderen met autisme sociale vaardigheden missen en er in hun sociale ontwikkeling iets misloopt, blijkt uit de vaststellingen van Asperger dat deze kinderen meer geplaagd worden. Uit het vorige hoofdstuk bleek dat sociale vaardigheden net van groot belang zijn wanneer het over pesten gaat. Hierdoor kan men stellen dat kinderen met autisme op basis van deze ideeën niet alleen meer kansen maken om geplaagd maar ook om gepest te worden.

Verder in het boek zet Attwood (2007) nog enkele andere vaststellingen van Asperger (1944) op een rijtje:

- * Kinderen met het Asperger-syndroom vertonen de neiging om gevoelens te rationaliseren;
- * Hun inlevingsvermogen is onderontwikkeld in verhouding tot hun intellectuele vermogens.

Ook deze kenmerken duiden op een ontbreken van sociale vaardigheden: empathie en emoties uiten. Opnieuw blijkt dat er iets schort aan de sociale vaardigheden van kinderen met autisme. Verder somt Attwood (2007) nog enkele andere kenmerken van autisme op in zijn boek. Hieronder volgt er nog een korte opsomming:

- * Vreemd taalgebruik;
- * Moeite om de aandacht erbij te houden in de klas;
- * Leerproblemen;
- * Minder zelfredzaam;
- * Organisatorisch meer hulp nodig van mama;
- * Houterige motoriek;
- * Coördinatieproblemen;
- * Extreem gevoelig voor bepaalde geluiden, geuren, tastprikkelers of aanrakingen.

Tot slot kampen kinderen met autisme ook met contextblindheid. Mensen zonder autisme zijn erg contextgevoelig. Een prikkel kan verschillende betekenissen hebben naargelang de context waarin de prikkel ontvangen wordt. Bijvoorbeeld:

- * Het woord Jules. Waaraan denk je dan?
 - Een man die je kent en die Jules heet;
 - Jules Verne, een Franse schrijver;
 - De handpop Jules die vaak in peuterklassen gebruikt wordt;
 - Juul Cesar of Julius Caesar;

Mensen zonder autisme zullen er de juiste betekenis uitpikken aan de hand van de context. Bij personen met autisme is dit niet het geval. Zij hebben moeite met het wisselen van de betekenis in een bepaalde context. Eén prikkel kan bij hen maar één betekenis hebben. Bijvoorbeeld: Jules is de handpop die vaak in peuterklassen gebruikt wordt. Als een leerkracht dan in een geschiedenisles aan een kind met autisme zou vragen: "*In 57 voor Christus valt een veldheer onze contreien binnen. Ik heb het over Juul ...?*" (Vermeulen, Mertens & Vanroy, 2010, p. 50), dan kan het gebeuren dat een kind met autisme antwoordt: "Jules de handpop die vaak in peuterklassen gebruikt wordt.". Het kind legt geen verband met de context waarin de vraag gesteld wordt, maar koppelt de naam Jules meteen aan de handpop die in kleuterklassen gebruikt wordt.

Het spreekt voor zich dat er nog veel kenmerken bij de autismspectrumstoornis horen, maar hierboven worden de kenmerken besproken waarbij de link met de voorgaande delen duidelijk wordt en die van belang waren bij de ontwikkeling van mijn spel³.

3.4 Autisme in het onderwijs

Kinderen met autisme kunnen zowel terecht in een buitengewone school met type 8 als in een gewone school. Alles wat er op school gebeurt heeft echter een invloed op deze leerling: speelplaats, leerkrachten, klasgenoten, leerproces en ga zo maar door. De leerling met autisme heeft echter ook een invloed op het hele schoolgebeuren. Scholen die bijgevolg kinderen met autisme opvangen, zullen een kwaliteitsbeleid en aanpassingen moeten doorvoeren. Dit kwaliteitsbeleid omvat niet alleen een intentiebeleid, maar ook een concreet project om de school autismevriendelijk te maken.

Vermeulen, Mertens en Vanroy (2010) formuleren ook een antwoord op deze veel gestelde vraag: "*Komen leerlingen met autisme wel aan hun trekken in het gewone/reguliere onderwijs? Is een autismedcultuur niet veeleer iets voor het buitengewone/speciale onderwijs?*" (p. 79). Volgens hen horen leerlingen met autisme intellectueel zeker thuis in een gewone school aangezien de problemen zich niet op het cognitieve vlak voordoen. De problemen situeren zich vooral op het relationele en sociale vlak en op het vlak van het begrijpen van instructies en reglementen.

³ Voor meer kenmerken van de autismspectrumstoornis:

* Attwood, T. (2007). *Hulpvaders Asperger-syndroom*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.

* Vermeulen, p., Mertens, A. & Vanroy, K. (2010). *Autisme en normale begaafdheid in het onderwijs*. Berchem: EPO; Leuven: ACCO.

Wat de autismedecultuur betreft hangt er veel van de school zelf af. Slaagt de school er al dan niet in om als team een autisnevriendelijke cultuur te scheppen, aanpassingen door te voeren en ondersteuning te bieden aan een kind met autisme. Niet elke school kan dit inderdaad aanbieden. Soms kan een leerling met autisme ook op een gewone school les blijven volgen doordat hij/zij GON-begeleiding krijgt. Bij GON-begeleiding gaat het om leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs die leerlingen in het gewoon onderwijs met speciale noden begeleiden. GON-begeleiding is echter niet voor elke leerling en elke school weggelegd.

Een eenduidig antwoord op deze vraag kan dus niet gegeven worden aangezien elk kind met autisme anders is. Niemand kan voorspellen of een kind met autisme zich zal kunnen vinden op een gewone school en met welke moeilijkheden het kind daar zal te maken krijgen. Veel hangt ook af van de school zelf (*Vermeulen, Mertens & Vanroy, 2010*).

3.5 Conclusie: sociale vaardigheden, pesten en autisme

In de eerste plaats is het voor een kind met autisme moeilijk te bepalen of wat iemand zegt of doet vriendschappelijk bedoeld is of niet. Attwood (2007) schrijft dat doodzwijgen of het sociaal isoleren een vorm van pesten is die vaak voorkomt bij kinderen met het Asperger-syndroom. Attwood (2007) vermeldt ook dat hij uit eigen praktijkervaring gemerkt heeft dat zeldzame vormen van pesten vaker voorkomen wanneer er een kind met autisme bij betrokken is. Deze kinderen laten zich er bijvoorbeeld sneller inluizen omdat ze sociaal naïef zijn, een beperkt sociaal inzicht hebben, niet kunnen inschatten wat de andere denkt en de situatie ook niet in een context kunnen plaatsen. Attwood (2007) vermeldt dat deze zaken wel degelijk leiden tot het feit dat kinderen met autisme makkelijker het slachtoffer van pesten worden. Uit een onderzoek (Little, 2002) bij meer dan vierhonderd kinderen met het Asperger-syndroom, blijkt ook dat deze kinderen ten minste vier keer zo vaak gepest worden als hun leeftijdsgenoten (Attwood, 2007).

Attwood (2007) somt een aantal redenen op waarom een kind met autisme meer kans maakt om gepest te worden:

- * Gebrek aan sociale vaardigheden waardoor deze kinderen vaak als opdringerig, irritant en provocerend beschouwd worden.
- * Kinderen met autisme kunnen moeilijk sociale situaties inschatten en kunnen moeilijk in interactie treden.
Bijvoorbeeld: Op de speelplaats weten ze niet hoe ze zich bij een groep kunnen aansluiten die aan het spelen is waardoor ze ongepast gedrag gaan vertonen. De reactie van andere kinderen is dan: 'hij verdiende het' of 'het was de enige manier om haar te doen stoppen'.
- * Kinderen met autisme hebben tijdens de speeltijd vaak nood aan rust waardoor ze een rustige plek opzoeken. In de klas kost het hen mentaal en emotioneel veel energie om in sociaal opzicht te beantwoorden aan wat er van hen wordt gevraagd. Tijdens de speeltijd en na school moeten ze zich dan weer opladen en dat doen ze door even alleen tot rust te komen. Kinderen die alleen staan op de speelplaats maken echter meer kans om gepest te worden.
- * Kinderen met autisme kunnen moeilijk een onderscheid maken tussen de 'goeien' en de 'slechten'.

Uit al deze redenen blijkt opnieuw het ontbreken van sociale vaardigheden, het niet in staat zijn tot sociale interactie en ga zo maar door. Meerdere keren wordt duidelijk dat vooral de achterstand in sociale ontwikkeling maakt dat kinderen met autisme meer kans maken om gepest te worden.

Hoofdstuk 4: Het spel sociaal (v)aardig

4.1 *Het spel theoretisch*

4.1.1 **Bedoeling**

De bedoeling van het spel is werken aan sociale vaardigheden: wat doen we in een bepaalde situatie? Het gaat dan niet om doodsimpele situaties, maar om zaken die een klasgesprek en het denken over een goede strategie in gang kunnen zetten. Het spel gaat daarom ook niet expliciet over pesten, maar de situaties hebben er wel vaak mee te maken. Daarnaast moet het spel ook gespeeld kunnen worden door kinderen met en zonder autisme. Het doel van het spel is niet om kinderen met of zonder autisme sociaal vaardiger te maken, maar het is de bedoeling de leerlingen tot nieuwe inzichten te brengen, strategieën aan te leren en te laten nadenken over zaken in verband met emoties, pesten, neen durven zeggen enzovoort.

Daarnaast is het ook de bedoeling om telkens een klasgesprek op gang te brengen, er moet veel van de leerlingen zelf komen. Daarom is het belangrijk dat de leerkracht steeds nagaat hoe de klas op dit spel en de vragen reageert want elke klas en elke leerling is anders. Soms zal de leerkracht dus zelf vragen moeten bijstellen om een gesprek op gang te brengen of om duidelijkheid te scheppen. Ik wil hier in mijn spel dan ook rekening mee houden door bepaalde keuzes in opdrachten en vragen aan de leerkracht te laten die dan kan inspelen op de noden en mogelijkheden van de eigen groep en het individuele kind. Dit wordt verder nog duidelijk.

Link met theorie: In het spel zit dan ook veel van de theorie verweven. Omdat het spel ook gespeeld moet kunnen worden door kinderen met autisme hield ik rekening met bepaalde zaken. Zo heb ik het spelbord vrij sober gehouden (weinig prikkels), de vragen, situaties en problemen worden steeds in een context geplaatst (contextblindheid), de groepsopdrachten vereisen zo weinig mogelijk contact omdat kinderen met autisme hier vaak moeilijk kunnen mee omgaan.

4.1.2 **Doelstelling van het spel**

De doelstelling van het spel bestaat erin dat de leerlingen op het einde van het spel zoveel mogelijk duimkaarten verzamelen, eerst aankomen en zich inzetten. De duimkaarten kunnen de leerlingen verdienen tijdens het spel, bij het goed uitvoeren van een kaart. Het al dan niet goed uitvoeren van een kaart wordt bepaald door peerevaluatie en evaluatie door de leerkracht.

4.1.3 **Doelgroep**

Vanuit het project zelf werden kinderen zowel met autisme als zonder autisme als doelgroep van het spel naar voor gedragen. Zelf mocht ik kiezen voor welke graad ik het spel ontwierp. Ik koos voor de tweede graad van de lagere school. De vragen van het spel zijn geschreven op het niveau van de leeftijd van deze leerlingen (8-10 jaar). Daarnaast heb ik bewust voor groepsopdrachten gekozen die aansluiten bij deze leeftijdsgroep, al kunnen deze ook in hogere graden gebruikt worden. Tot slot heb ik situaties bedacht en geschreven op het niveau van de tweede graad lagere school. Toch kunnen de situaties in elke graad gebruikt worden omdat het om situaties gaat die op elk moment gedurende de schoolloopbaan kunnen voorvallen. Een voorbeeld: "In de turnles mogen Janaïka en David groepen kiezen. Leen blijft altijd als laatste over."

Deze situatie kan zich bij elke leeftijdsgroep voordoen. In een zesde leerjaar zal deze vorm van sociale uitsluiting echter subtieler gebeuren dan in een eerste leerjaar. Ik heb er bewust voor gekozen om situaties te creëren die van toepassing zijn en leven in elke graad van de lagere school. Op die manier kan de leerkracht met het spel in elk jaar aan de slag. De leerkracht moet dan wel de verantwoordelijkheid nemen om de taal aan te passen. Daarnaast moet de leerkracht initiatief nemen om eventueel enkele situaties toch ietwat complexer te maken en/of aan te passen aan de leefwereld van de kinderen. Elke leerkracht die het spel wil gebruiken moet rekening houden met wat er in de eigen klas leeft en het aandurven om de situaties en het spel aan te passen aan de noden van de eigen klas.

4.1.4 De spelkaarten ⁴

→ Emotiekaarten:

Op de voorkant staat een situatie afgebeeld. Aan de hand van deze situatie proberen de leerlingen te zeggen om welke emotie het gaat. De andere groepen gaan na of ze hiermee akkoord gaan. Op de achterkant van de kaart staat de emotie waarover het gaat en wordt er verteld waarom het kind zich zo voelt. De leerkracht verduidelijkt dit. Daarna wordt er een groeps gesprek gehouden aan de hand van enkele richtvragen die op de achterkant van de kaart staan. Daarbij mogen alle groepen betrokken worden, maar om een duimkaart te verdienen moet de groep in kwestie nog voldoende inbreng hebben.

→ Tip voor de leerkracht: voor de kinderen met autisme is het noodzakelijk dat deze situaties nog extra verduidelijkt worden en in een context geplaatst worden.

→ Tip voor de leerkracht: geef bij sommige vragen aan hoeveel antwoorden je wenst. Bijvoorbeeld bij: "Hoe kunnen we er in de klas voor zorgen dat iedereen zich rustig/veilig voelt? Geef 3 mogelijkheden."

→ Situatiekaarten:

De situatiekaarten zijn geïnspireerd op een onderdeel van autismscreening: de 'Strange Stories' van Francesca Happé (1994)⁵. Zoals eerder gezegd zijn de 'Strange Stories' verhaaltjes met inzichtsvragen, die gebruikt worden om na te gaan of kinderen inzicht hebben in wat het personage voelt of denkt. Deze 'Strange Stories' worden gebruikt om na te gaan in welke mate kinderen TOM-vaardigheden ontwikkeld hebben. Deze 'Theory of mind' kwam al aan bod in het theoretisch deel rond autisme.

Op elke situatiekaart staat er net zoals bij de 'Strange Stories' een situatie genoteerd.

* De leerlingen vertellen hoe zij op deze situatie zouden reageren;

* Kiezen de juiste manier van reageren uit een reeks mogelijkheden;

* Bespreken of die manier van reageren correct is.

Eventueel waar het mogelijk is kunnen de leerlingen deze situatie na de bespreking ook naspelen (rollenspel). Hier moet de leerkracht nagaan of dit in zijn/haar klas haalbaar is.

→ Tip voor de leerkracht: voor de kinderen met autisme is het noodzakelijk dat deze situaties nog extra verduidelijkt worden en in een context geplaatst worden.

→ Tip voor de leerkracht: vraag door! Wees niet tevreden met een kort antwoord. Zorg ervoor dat er een klasgesprek op gang komt. Waar mogelijk laat je de leerlingen de situatie ook naspelen.

⁴ De spelkaarten → Bijlage 2

⁵ De theorie rond de 'Strange Stories' wordt uitgebreid uitgelegd in het volgende boek: Attwood, T. (2007). *Hulp gids Asperger-syndroom*. Amsterdam: Nieuwezijds.

→ Groepsopdrachten

De leerlingen trekken een kaart en kijken wat er op de kaart staat. Op de kaart staat een groepsopdracht genoteerd. De leerlingen bespreken hoe ze de opdracht samen tot een goed einde kunnen brengen en voeren deze vervolgens uit. De leerkracht vindt de bijhorende materialen in de spelbox per opdracht.

→ Tip voor de leerkracht: Als er leerlingen met autisme in de klas zitten, laat de leerkracht best de groepsopdrachten 2, 3 en 9 weg omdat deze opdrachten lichamelijk contact vereisen. Kinderen met autisme hebben het hier vaak moeilijk mee.

Link met theorie: Ook in de handleiding vinden leerkrachten deze tips terug. Met deze tips maak ik duidelijk dat ik de theorie op mijn spel toegepast heb. Alle kaarten vereisen communicatie en we weten nu dat het bij pesten belangrijk is om te communiceren zowel bij de aanpak als preventie. Ook bij sociale vaardigheden staat communicatie centraal. Daarnaast moeten de kinderen tijdens het spel een hele tijd met elkaar overleggen en gesprekken voeren. De kinderen moeten samenwerken en komen in contact met elkaar. In de theorie werd duidelijk dat enkel op deze manier aan sociale vaardigheden gewerkt kan worden. Ik heb dus bewust voor deze drie soorten kaarten gekozen aangezien ze veel overleg en samenwerking vereisen. Het vraagt leerlingen hun sociale vaardigheden te gebruiken: inleven in andere personen (herkennen van emoties), mening geven over een situatie, vragen stellen aan de rest van de groep, rollenspelen en ga zo maar door. Ook de situatiekaarten die zoals gezegd gebaseerd zijn op een onderdeel van autismescreening 'Strange Stories' maken duidelijk dat ik vanuit de theorie vertrokken ben bij het bedenken van het spel.

4.2 Het spel praktisch

→ Voordat het spel kan beginnen.

1. De leerkracht legt aan de leerlingen kort de doelstelling van het spel en de verschillende soorten kaarten uit.
2. De leerkracht verdeelt de leerlingen in groepen van vier en legt de leerlingen uit dat ze een groepsnaam moeten bedenken. Deze groepsnaam schrijven de leerlingen op de kaartjes met velcro die ze dan op hun pion hangen. Elk groepslid krijgt een taak bij het verzinnen van de groepsnaam. De leerkracht schrijft het volgende op bord:

In de groepsnaam moeten vier onderdelen zitten:

- * 1 iemand kiest zijn/haar favoriet seizoen (zomer).
- * 1 iemand kiest zijn/haar favoriete kleur (blauw).
- * Hierna komt het woord in (in).
- * 1 iemand kiest zijn/haar favoriete plaats (Schellebelle).
- * 1 iemand kiest zijn/haar favoriete emotie (blij)

Samen vormen deze woorden de groepsnaam: bv. Zomerblauw in Schellebelleblij

→ Het spel

1. Alle groepen plaatsen hun pion op start.
2. Elke groep gooit met de dobbelsteen. De groep die het hoogste aantal ogen gooit mag beginnen. Er wordt verder gespeeld in wijzerzin.
3. De groep gooit met de dobbelsteen en gaat het aantal vakken vooruit naargelang het aantal ogen.
4. De leerlingen trekken een kaart met het symbool dat op hun vakje staat. De leerlingen spelen de kaart en verdienen eventueel een duimkaart die ze in hun opbergdoos bewaren. Daarna is het de beurt aan de volgende groep.
5. De leerlingen moeten aan de finish geraken, maar ze kunnen dit enkel doen door op het einde het precieze aantal ogen te gooien. De leerlingen die eerst de finish bereiken, krijgen er drie duimkaarten bij.

→ De winnaars

De leerlingen die de finish als eerste bereiken, krijgen een medaille. De leerlingen die het meest duimkaarten hebben, krijgen een polsbandje met daarop: "Ik ben sociaal (v)aardig!". De andere leerlingen krijgen een dikke pluim. Iedereen is dus een beetje winnaar.

→ Materialen bij het spel

Alle materialen die bij het spel horen, kan de leerkracht in de spelbox vinden. Dit gaat om materialen voor de groepsopdrachten, maar ook de spelkaarten, de handleiding⁶ en de bijhorende eindtermen⁷.

4.3 Bedenkingen vooraf

Ik besef heel goed dat sommige vragen en/of opdrachten best een uitdaging kunnen zijn voor sommige kinderen met autisme, maar ik wil niemand over- of onderschatten. Daarom heb ik rekening gehouden met de theorie die hierboven uitgeschreven werd. Bij de groepsopdrachten wordt zoveel mogelijk lichamelijk contact vermeden, situaties worden in een context geplaatst en de leerkracht biedt extra context aan waar nodig. Ook de emotiekaarten zijn op zich niet eenvoudig voor kinderen (met autisme) als ze enkel de foto te zien krijgen. Het is dan ook absoluut noodzakelijk dat de leerkracht hier een verhaaltje bij vertelt en dus een context schept. De foto biedt ondersteuning bij de context die op de achterkant van elke kaart staat. Bij de groepsopdrachten en sommige andere kaarten laat ik de mogelijkheid aan de leerkracht om feitelijkheden te verwerken zoals een opgegeven aantal antwoorden of een tijdslimiet. Dit is duidelijker voor kinderen met autisme en eenvoudiger om te beoordelen met een duimkaart. Het spel wil geen standaard-tips geven over sociale vaardigheden omdat de sociale wereld niet in standaard te gieten is. Daarom geen nadruk op sociale vaardigheden via sociale leer verhalen. Het spel wil kinderen met en zonder autisme in eerste instantie zelf doen nadenken over bepaalde emoties en sociale situaties. Dit wordt social thinking genoemd (Winner, 2012).

4.4 Het spel uitgetest

4.4.1 Inleiding

Zowel tijdens mijn stage in het buitengewoon onderwijs als tijdens mijn stage derde leerjaar testte ik het spel uit. Tijdens de stage in het buitengewoon onderwijs had ik twee leerlingen in de klas met autisme (Zachary en Diederick). Het spel was op dat moment nog niet piekfijn in orde, maar de vragen hadden toen wel al hun definitieve vorm gekregen. Ik moet hierbij wel vermelden dat de leerlingen ook een motorische beperking hadden waardoor ik mij voornamelijk gefocust heb op de situatiekaarten. Tijdens de stage in het derde leerjaar was het spel kant en klaar en testte ik het uit tijdens een les van iets meer dan 50 minuten. In de klas waren er geen leerlingen met autisme aanwezig, maar er was wel sprake van een pestprobleem.

4.4.2 Lessen

In bijlage 4 bevindt zich de les waarbij ik het spel uittestte in het buitengewoon onderwijs en de les die ik gaf in het derde leerjaar. Deze lessen vertellen weinig. Het zijn vooral de reflecties die van belang zijn. Ik filmde de les in het derde leerjaar zodat ik thuis het verloop van het spel meerdere malen kon herbekijken. Op deze manier kon ik hier zeer kritisch over reflecteren.

6 De handleiding → Bijlage 1

7 De eindtermen → Bijlage 3

4.4.3 Reflectie

→ Buitengewoon onderwijs – Sint-Lodewijk (Kwatrecht)

Toen ik het spel uittestte in het buitengewoon onderwijs, merkte ik dat de leerlingen moeite hadden met het interpreteren van de situaties. Ik stond echter in een functionele klas. Dit is een klas waar leerlingen de zaken aanleren die ze in het dagelijkse leven absoluut nodig hebben: de was doen, eten maken enzovoort. De leerlingen in deze klas situeerden zich op het niveau van het eerste leerjaar. De kinderen zelf hadden een leeftijd tussen de 9 en de 14 jaar. Situaties die zij echter te moeilijk vonden, liet ik even voor bekeken. Ik koos vervolgens voor situaties die de leerlingen wel aankonden. Daarnaast merkte ik dat ik bij Zachary en Diederick nog meer en bijkomende informatie moest geven. Pas als ik het hele verhaal rond een situatie of emotie vertelde, reageerden ze. Deed ik dit niet dan bleven ze vragen stellen als: "Waarom is die boos?".

Toch kwamen er ook enkele zinvolle strategieën en oplossingen naar voor. Hieronder een voorbeeld:

Situatie 7:

Lore, Aladdinca, Kelly en Arnaud moeten samen een groepsnaam kiezen.

Toch kiest Arnaud de groepsnaam, zonder te vragen of het voor de anderen goed is.

- Is dit goed of fout?
- Waarom?
- Hoe kan het anders?
- Hoe maak je duidelijk aan je groepslid dat dit niet kan?

De kinderen gaven aan dat dit fout was. Vervolgens vroeg ik hen waarom dit fout was en hoe het anders kon. Ik zette de kinderen dus zeker en vast aan het denken over strategieën in verband met sociale situaties. Daarnaast merkte ik wel dat het voor de kinderen moeilijk was om zich in te leven in de personages, net zoals het moeilijk was om te verwoorden welke initiatieven ze konden nemen. Dit was niet alleen het geval bij de leerlingen met autisme maar ook bij de andere leerlingen in deze functionele klas. De kinderen konden zich de situaties moeilijk voorstellen waardoor ik vaststelde dat het niveau van deze situaties te hoog lag voor deze kinderen. Voor Zachary was het daarnaast zeer moeilijk om zich tijdens deze les een houding te geven. Dit probleem had hij wel vaker bij het werken in groep.

Omdat ik merkte dat het niveau van de vragen te hoog lag voor de leerlingen, koos ik voor situaties die de kinderen zelf meegemaakt hadden: "Wat doe je als iemand om hulp vraagt? Wat doe je als er iemand per ongeluk een bal naar je hoofd slaat? Wat doe je het best als Jelle uit de klas je treitert? ...". Zeker met Zeno bereikte ik vooruitgang. Vroeger barste hij in tranen uit wanneer Jelle voor de zoveelste keer aan zijn haar trok. Terloops was het tijdens die week al eens aan bod gekomen hoe hij het beste op het getreiter van Jelle kon reageren. Samen kwamen we tot het besluit dat hij best niet in wenen kon uitbarsten omdat Jelle zo zag dat het Zeno raakte. Het is juist om die reden dat Jelle met het getreiter blijft doorgaan. Samen met de klas lukte het wel om ook bij deze situatie tijdens het spel even stil te staan. Ik dacht dus dat het handig kon zijn om ook situaties die tijdens het spel door de leerlingen aangebracht worden, op te nemen in het spel. Zo kwam ik op het idee van de lege situatie- en emotiekaarten. Het uittesten van een deel van het spel in het buitengewoon onderwijs maakte wel duidelijk dat ik aan de hand van situaties de kinderen aan het denken kon zetten over hoe ze het best kunnen reageren op een sociale situatie.

→ Derde leerjaar – Het Belleveer (Schellebelle)

Bij het uittesten van het spel in het derde leerjaar had ik er al enkele lege situatie- en emotiekaarten aan toegevoegd. Dit deed ik omdat de kans groot was dat er in de klas vanzelf situaties aan bod zouden komen in verband met pesten aangezien er sprake was van een pestprobleem. Wat ik dacht, gebeurde ook. Al snel maakte Sam duidelijk dat ook zijn klasgenoten hem in het begin van het schooljaar vaak alleen lieten staan op de speelplaats. Op dat moment voerde ik een lege situatiekaart in en praatte met de leerlingen over dit voorval. Samen met hen ging ik na: "Hoe elke partij over de situatie dacht? Wat er mis liep? Hoe ze dit de volgende keer zouden kunnen vermijden en welke initiatieven ze genomen hadden?". Ik verzamelde op dat moment ook informatie en speelde in op de antwoorden van de leerlingen. De antwoorden van de leerlingen lokten nieuwe vragen uit. Het maakt duidelijk dat een goede begeleiding van het spel door de leerkracht noodzakelijk is. Het spel kan niet gespeeld worden zonder een begeleider. De leerkracht stelt de vragen die de leerlingen beantwoorden en stelt bijvragen waardoor de leerlingen dieper over de situatie gaan nadenken. Een voorbeeld:

Jaloezie:

Uitleg foto: Emma is jaloers op Amber.
Amber heeft altijd de beste punten van de klas,
is veel populairder dan haar omdat
ze altijd iedereen helpt, naar iedereen luistert, ...
Emma verwisselt de taak van Amber dan heeft
ze eens de beste punten van de klas en
zal iedereen in de klas haar proficiat wensen.

- Wat is jaloezie?
- Ben jij wel eens jaloers?
- Op wie/wat ben jij soms jaloers?
- Wat doe je dan?
- Denken jullie dat Emma zich goed voelt in de klas?
- Wat zouden jullie doen in haar plaats?

Op de vraag: "Denken jullie dat Emma zich goed voelt in de klas?" antwoordden de leerlingen met: "Neen.". Op dat moment is het de taak van de leerkracht om door te vragen: "Waarom denk je dat? Hoe zou het komen dat Emma zich niet goed voelt in de klas? Wat kunnen wij eraan doen om ervoor te zorgen dat iedereen in de klas zich goed voelt? ...". Zonder begeleiding van een leerkracht, wordt het duidelijk dat het spel weinig effect zal hebben. Het zijn de vragen waarmee de leerkracht inspeelt op de antwoorden van de leerlingen die van groot belang zijn.

Ik merkte wel dat de tijd die besteed werd aan één spelkaart vrij veel was. Dit kwam doordat ik elke groep over de situatie- of emotiekaart liet reflecteren. Dit duurde te lang en was niet nodig. Het is zinvoller en beter wanneer de groep die aan de beurt is, zijn mening, strategie, ... formuleert en vervolgens de leerkracht bij één groep nagaat of ze het hier mee eens zijn, wat ze er goed/slecht aan vinden en of ze nog iets willen aanvullen. Deze werkwijze zal vlotter verlopen en zinvoller zijn dan elke groep de kaart te laten bespreken. Een alternatief kan zijn dat de leerkracht met de kinderen een klasgesprek aangaat wanneer deze merkt dat ook de andere groepen een duidelijk idee hebben over de situatie.

Daarnaast merkte ik wel dat de situaties en emoties de leerlingen aanspraken en dat ze ze ook begrepen. Ze herkenden sommige situaties en emoties zoals Sam aangaf met de situatie van het alleen staan op de speelplaats. Ik merkte wel dat sommige leerlingen actiever meewerkten dan anderen. Daarom is het de taak van de leerkracht om steeds een oogje in het zeil te houden en de leerlingen steeds te stimuleren om met elke leerling te overleggen. Dit kan de leerkracht nog versterken door duidelijk te maken dat iedereen in de groep in staat moet zijn om het antwoord te geven.

De groepsopdrachten zorgden op tijd en stond ook voor wat afleiding. De situatie- en emotiekaarten vroegen veel energie van de leerlingen. De groepsopdrachten boden naar mijn mening een geschikt tussendoortje. De leerlingen konden even hun gedachten verzetten, maar zonder dat ze het zelf beseften zetten ze tijdens de groepsopdrachten ook strategieën in. Daarnaast vereisen de groepsopdrachten ook communicatie en samenwerking en oefenden de leerlingen tussendoor sociale vaardigheden in.

Ook andere sociale vaardigheden werden tijdens het spel inge oefend en aangesproken: De leerlingen verwoordden hun mening in verband met sociale situaties, stelden vragen aan hun medeleerlingen, vroegen om samen te vatten wat ze als antwoord zouden geven en ga zo maar verder. De 10 elementaire sociale vaardigheden worden dus inge oefend aan de hand van het spel.

Na het bekijken van het beeldmateriaal van het spelen van het spel kan ik wel duidelijk besluiten dat vooral de situatie- en emotiekaarten de kinderen aanzetten om na te denken over een strategie in een bepaalde sociale situatie. Het viel mij ook op dat er heel vaak een klasgesprek over de situatie op gang kwam en dat de groepen elkaar begonnen aan te vullen. Ik kan alleen maar zeggen dat dit zinvol en goed is. De leerlingen treden met elkaar in gesprek, communiceren met elkaar (sociale vaardigheden) over hoe ze over een bepaalde sociale situatie denken en hoe ze gepast kunnen reageren, welke initiatieven ze kunnen nemen enzovoort.

Opmerking: Ook bij de emotiekaarten wordt er steeds een sociale situatie aan de emotie gekoppeld. Daarom dat ik in deze reflectie vooral van sociale situaties spreek, maar het gaat dan zowel om de emotie- als over de situatiekaarten.

4.5 Aanpassingen en bijsturingen

Na het uittesten van het spel ben ik er nog meer van overtuigd dat een goede begeleiding door de leerkracht noodzakelijk is. Leerlingen kunnen dit spel onmogelijk zelf spelen. Als leerkracht moet je inspelen op wat je de leerlingen hoort vertellen en hoe andere groepen daarop reageren. Het is belangrijk dat de leerkracht zich niet tevreden stelt met een eenvoudig antwoord en dat hij/zij doorvraagt. Kinderen zullen tijdens het spel veel zeggen dat ze het juiste zullen doen, maar je moet hen ook met de neus op de feiten drukken. Daarnaast heb ik ook gemerkt dat het spel vrij lang duurt wanneer elke groep zijn zegje mag doen over elke situatie- of emotiekaart. Als de groep die aan de beurt is een antwoord geeft op de kaart, is het beter als de leerkracht een steekproef uitvoert bij één andere groep of bij enkele leerlingen: "Hoe denken jullie erover? Kan je nog iets aanvullen? ...". De leerkracht gaat wel bij elke groep na of de andere groep op basis van hun antwoord een duimkaart verdiend heeft.

Tijdens het spelen van het spel in het buitengewoon onderwijs kwamen ook sociale situaties uit de klas zelf ter sprake. Zo kwam ik op het idee om onder andere lege situatiekaarten aan het spel toe te voegen. In het derde leerjaar kwamen deze ook aan bod toen het pestprobleem in de klas zelf te sprake kwam. De lege situatiekaarten konden dan dienen om deze sociale situatie die plaatsvond binnen de klasgroep te bespreken en dus in het spel te verwerken. Door lege kaarten aan het spel toe te voegen kan de leerkracht het spel nog meer aanpassen aan de noden en behoeften van de eigen klas.

→ Lege kaarten

Zowel voor de groepsopdrachten als voor de situatiekaarten zijn er vijf lege kaarten voorzien.

*** Lege kaarten situatiekaarten**

Deze kan de leerkracht gebruiken wanneer hij/zij bepaalde situaties wil aankaarten die in de klas plaatsgevonden hebben en waar de leerkracht met de kinderen een gesprek over wil hebben. De leerkracht kan deze lege kaarten toevoegen aan het spel.

*** Lege kaarten groepsopdrachten**

De lege kaarten voor de groepsopdrachten kan de leerkracht gebruiken wanneer deze zelf spelletjes kent waarvan hij/zij weet dat ze groepsbevorderend zullen werken.

1. De leerkracht kan er voor kiezen om bepaalde groepsopdrachten te laten vallen waarvan hij denkt dat ze in de klas niet zullen werken. De leerkracht kan de lege kaarten dan gebruiken om andere groepsopdrachten aan het spel toe te voegen.
2. Daarnaast kan de leerkracht er ook voor kiezen om alle opdrachten te behouden en er nog enkele aan toe te voegen.
3. Wanneer er een kind met de autismespectrumstoornis in de klas zit en bijgevolg de groepsopdrachten waar lichamelijk contact vereist is, moeten vermeden worden, kan de leerkracht deze lege kaarten inzetten als het nodig is.

*** Bedoeling lege kaarten**

Elke klas is anders. Elke klas zal dus ook anders op het spel reageren. Er bestaat niet EEN spel voor EEN klas. Op deze manier bied ik de leerkracht opnieuw de mogelijkheid om het spel aan te passen aan de mogelijkheden, beperkingen, ervaringen en interesses van de eigen klas.

Besluit

Gedurende de hele tijd probeerde ik een antwoord te vinden op de volgende probleemstelling: "Kan je kinderen via spel aan het denken zetten over geschikte strategieën in verband met sociale situaties?"

Uit het theoretisch en praktisch gedeelte blijkt dat je dit inderdaad kan doen. De kinderen leren door met elkaar in contact te komen en maken zich op deze manier ook sociale vaardigheden eigen. Daarnaast blijkt ook dat kinderen door rollenspel enorm veel kunnen leren als het om sociale situaties gaat. In het spel dat ik ontwikkelde treden de leerlingen in interactie met elkaar en verplichten de vragen hen om na te denken over sociale situaties. Daarnaast moeten de leerlingen ook nadenken over hoe ze op deze situaties gepast kunnen reageren. Uit de praktijk blijkt wel dat het spel kinderen enkel en alleen aan het denken kan zetten over sociale situaties als de leerkracht dit spel krachtig begeleidt. De leerkracht is de spelleider die de vragen stelt, inpikt op de antwoorden van de leerlingen en doorvraagt. Als een groep antwoordt: "Wij vinden dit fout." dan is het aan de leerkracht om te vragen: "Waarom?". Enkel op deze manier kunnen de leerlingen echt uitgedaagd worden om verder na te denken over een gepaste strategie. Het spel heeft dus nood aan een leerkracht die inpikt op de ideeën van de leerlingen, durft door te vragen en niet bang is om bepaalde situaties uit de eigen klas ter sprake te laten komen. Het spel heeft nood aan een leerkracht die niet bang is om het spel aan te passen aan de noden en behoeften van de eigen klas. Aan de hand van onder andere de lege kaarten biedt het spel deze mogelijkheid aan. Uit de praktijk bleek ook dat groepen heel vaak met elkaar in overleg gingen. In het derde leerjaar kwam er bijna bij elke kaart een klasgesprek op gang. Dit is zeer positief aangezien de kinderen zich samen vragen stellen bij de situaties. Ze overleggen met elkaar over hoe ze beter op deze situaties kunnen reageren, over hoe ze deze situaties kunnen aanpakken en/of vermijden. Ze zetten elkaar aan om na te denken over een gepaste strategie.

Daarnaast is uit de praktijk wel gebleken dat het voor kinderen met autisme zoals verwacht toch moeilijk blijft om zich in te leven in andere personen en onbekende situaties. De leerkracht moet voldoende context aanbieden, maar de kinderen met autisme blijven het moeilijk hebben om een houding aan te nemen. Doorheen deze bachelorproef werd het mij duidelijk dat het bij kinderen met autisme vooral handig kan zijn als er sociale situaties uit de eigen leefwereld ter sprake komen. Deze situaties zijn hen niet vreemd en begrijpen ze. Denk hierbij aan het voorbeeld van Zeno en Jelle. Deze situatie vond plaats in de klas en herkenden de leerlingen.

Ik kan hieruit besluiten dat de emotiekaarten kinderen doen nadenken over wat er aan de basis van die emotie kan liggen en dat de bijhorende vragen kinderen doen nadenken over allerlei sociale situaties. De situatiekaarten doen de kinderen dan weer nadenken over goed en fout en over hoe het anders kan. De groepsopdrachten verlangen communicatie en samenwerking van de kinderen waardoor hun sociale vaardigheden aangesproken worden.

Ik kan hier tot slot uit besluiten dat het hier niet om een spel gaat dat altijd op dezelfde manier gespeeld kan worden. Zoals ik al bij de bedenkingen en aanpassingen aangaf is elke klas anders. Elke klas zal dus ook anders op het spel reageren. Er bestaat bijgevolg niet 'een' spel voor 'een' klas. Daarom bied ik de leerkracht mogelijkheden aan om het spel aan te passen aan de mogelijkheden, beperkingen, ervaringen en interesses van de eigen klas. Het is pas dan dat het spel kinderen zal aanzetten om na te denken over een gepaste strategie in sociale situaties.

Bijlagen

Bijlage 1: Handleiding

Sociaal vaardig dat vinden wij aardig!

Inhoud

- | | | |
|-----------------|-----------------------|-------------------------------------|
| - spelbord | - 19 situatiekaarten | - polsbandjes/medailles/
pluimen |
| - 7 pionnen | - 19 emotiekaarten | - materialen bij |
| - kaarten | - 35 groepsopdrachten | groepsopdrachten |
| groepsnamen | - duimkaarten | - 7 opbergdoosjes |
| - 1 dobbelsteen | | duimkaarten |

Algemene info voor de leerkracht:

Sociale vaardigheden staan hier centraal. Met dit spel is het de bedoeling een klasgesprek en het denken over een goede strategie in verband met sociale situaties in gang te zetten. Het is de bedoeling de leerlingen tot nieuwe inzichten te brengen, strategieën aan te leren en te laten nadenken over zaken in verband met emoties, pesten, nee durven zeggen enzovoort. In dit spel wordt pesten ook aangekaart en zit dit doorheen het spel verweven. Daarnaast is het spel ook aangepast aan de noden van kinderen met autisme.

Belangrijk! Op de spelkaarten staan er soms suggestieve vragen vermeld (zie verder). Daarnaast is het ook de bedoeling om telkens een klasgesprek op gang te brengen, er moet veel van de leerlingen zelf komen. Daarom is het belangrijk dat je als leerkracht steeds nagaat hoe je klas op dit spel en de vragen reageert want elke klas en elke leerling is anders. Soms zal u dus zelf vragen moeten bijstellen om een gesprek op gang te brengen of om duidelijkheid te scheppen.

Doelstelling van het spel

De doelstelling van het spel is dat de leerlingen op het einde van het spel zoveel mogelijk duimkaarten verzamelen, eerst aankomen en zich inzetten. De duimkaarten kunnen de leerlingen verdienen tijdens het spel, bij het goed uitvoeren van een kaart. Het al dan niet goed uitvoeren van een kaart wordt bepaald door peerevaluatie en evaluatie door de leerkracht.

De spelkaarten

1. Emotiekaarten:

Op de voorkant staat een situatie afgebeeld. Aan de hand van deze situatie proberen de leerlingen te zeggen om welke emotie het gaat. De andere groepen gaan na of ze hiermee akkoord gaan. Op de achterkant van de kaart staat de emotie waarover het gaat en wordt er verteld waarom het kind zich zo voelt. De leerkracht verduidelijkt dit. Daarna wordt er een groeps gesprek gehouden aan de hand van enkele richtvragen die op de achterkant van de kaart staan. Daarbij mogen alle groepen betrokken worden, maar om een duimkaart te verdienen moet de groep in kwestie nog voldoende inbreng hebben.



- **Tip voor de leerkracht:** voor de kinderen met autisme is het noodzakelijk dat deze situaties nog extra verduidelijkt worden en in een context geplaatst worden.
- **Tip voor de leerkracht:** geef bij sommige vragen aan hoeveel antwoorden je wenst. Bijvoorbeeld bij: "Hoe kunnen we er in de klas voor zorgen dat iedereen zich rustig/veilig voelt?". Geef 3 mogelijkheden.

2. Situatiekaarten:

Op de kaart staat er een situatie genoteerd.

- De leerlingen vertellen hoe zij op deze situatie zouden reageren,
- kiezen de juiste manier van reageren uit een reeks mogelijkheden of
- bespreken of die manier van reageren correct is.



Eventueel waar het mogelijk is kunnen de leerlingen deze situatie na de bespreking ook naspelen (rollenspel). Hier moet je als leerkracht nagaan of dit in jouw klas haalbaar is.

- **Tip voor de leerkracht:** voor de kinderen met autisme is het noodzakelijk dat deze situaties nog extra verduidelijkt worden en in een context geplaatst worden.

- Situatie 1 t.e.m. 12 : gebruik maken van de vragen op de kaart .
- Situatie 12 tot en met 19: de leerlingen kiezen een reactie waarna de leerkracht volgende vragen stelt:
 - Waarom kiezen jullie voor deze reactie?
 - Vinden jullie dit goed of slecht? Waarom?
 - Kan het nog anders?

→ **Tip voor de leerkracht:** vraag door! Wees niet tevreden met een kort antwoord. Zorg ervoor dat er een klasgesprek ontstaat. Waar mogelijk laat de leerlingen de situatie ook naspelen.

3. Groepsopdrachten

De leerlingen trekken een kaart en kijken wat er op de kaart staat. Op de kaart staat een groepsopdracht genoteerd. De leerlingen bespreken hoe ze de opdracht samen tot een goed einde kunnen brengen en voeren deze vervolgens uit. De leerkracht vindt de bijhorende materialen in de spelbox per opdracht.



→ **Tip voor de leerkracht:** als je leerlingen met autisme in je klas hebt, laat dan groepsopdracht 2, 3 en 9 weg omdat deze opdrachten lichamelijk contact vereisen. Kinderen met autisme hebben het hier vaak moeilijk mee.

Suggestieve vragen

Hier neem ik enkele suggestieve vragen op zodat u als leerkracht ideeën krijgt om hierop door te vragen:

- Schuldig: Wat zouden jullie doen in deze situatie?
- Situatie 4: Hoe zouden we aan An, Marthe en Sophie duidelijk kunnen maken dat we dit niet tof vinden?
- Situatie 7: Hoe maak je duidelijk aan je groepslid dat dit niet kan?
- Situatie 11: Wat is hier gevaarlijk aan?

Voordat het spel kan beginnen

1. Leg aan de leerlingen kort de doelstelling van het spel en de verschillende soorten kaarten uit.
3. Verdeel de leerlingen in groepen van 4.
Leg de leerlingen uit dat ze een groepsnaam moeten bedenken. Deze groepsnaam schrijven de leerlingen op de kaartjes met velcro die ze dan op hun pion hangen. Elk groepslid krijgt een taak bij het verzinnen van de groepsnaam. Schrijf het volgende op bord:

In de groepsnaam moeten vier onderdelen zitten:

→ 1 iemand kiest zijn/haar favoriet seizoen.

→ 1 iemand kiest zijn/haar favoriete kleur.

→ Hierna komt het woord in.

→ 1 iemand kiest zijn/haar favoriete plaats.

→ 1 iemand kiest zijn/haar favoriete emotie.

Samen vormen deze woorden de groepsnaam:

bv. Zomerblauw in Schellebelleblij

Het spel

1. Alle groepen plaatsen hun pion op start.
2. Elke groep gooit met de dobbelsteen. De groep die het hoogste aantal ogen gooit mag beginnen. Er wordt verder gespeeld in klokwijzerzin.
3. De groep gooit met de dobbelsteen en gaat het aantal vakken vooruit naargelang het aantal ogen.
4. De leerlingen trekken een kaart met het symbool dat op hun vakje staat. De leerlingen spelen de kaart en verdienen eventueel een duimkaart die ze in hun opbergdoos bewaren. Daarna is het de beurt aan de volgende groep.
5. De leerlingen moeten aan de finish geraken, maar ze kunnen dit enkel doen door op het einde het precieze aantal ogen te gooien. De leerlingen die eerst de finish bereiken, krijgen er drie duimkaarten bij.

De winnaars

De leerlingen die de finish als eerste bereiken, krijgen een medaille. De leerlingen die het meest duimkaarten hebben krijgen een polsbandje met daarop: "Ik ben sociaal (v)aardig!". De andere leerlingen krijgen een dikke pluim. Iedereen is dus een beetje winnaar.

Bijlage 2: Spelkaarten

Emotiekaarten

Opmerking! Op de echte spelkaarten staan onderstaande teksten steeds op de achterkant van de kaart. Op de voorkant staat de foto waarop de situatie en de emotie uitgebeeld wordt.

Blij:

Uitleg foto: Emma en Elien zijn blij omdat het hen lukt om het speelgoed te delen en er samen mee te spelen.

- Welke spelletjes spelen we zoal in groep en welke alleen?
- Hoe kan je in de klas op de speelplaats, ... iemand blij maken?

Trots:

Uitleg foto: Elien is trots op het compliment dat ze krijgt van Emma. Emma is fier dat ze een compliment kon geven want ze vindt dit niet makkelijk.

- Wat is een compliment?
- Waarover kan dat gaan?
- Hoe voel je je als je een compliment krijgt?
- Heb je ooit al een compliment gegeven?
- Hoe was dat?
- Hoe zou je dit kunnen doen? Probeer eens?

Gelukkig:

Uitleg foto: Emma en Elien springen een gat in de lucht. Ze zijn gelukkig omdat er net iemand voor hen is opgekomen. Emma en Elien worden soms gepest, maar eindelijk komt er iemand voor hen op. Dit maakt hen gelukkig.

- Wat is dat gelukkig zijn?
- Wat maakt jou gelukkig?
- Hoe kan je iemand gelukkig maken?

Rustig:

Uitleg foto: Emma voelt zich veilig en rustig in de omhelzing met haar grote zus.

Haar zus beschermt haar en draagt zorg voor haar.

- Wanneer voel jij je rustig? Hoe komt dat?
- Wanneer voel jij je veilig? Hoe komt dat?
- Hoe kunnen we er in de klas voor zorgen dat iedereen zich rustig/veilig voelt?

Gesteund:

Uitleg foto: Elien voelt zich gesteund door haar klasgenoten. Ze staat er niet alleen voor.

Als Emma op haar afkomt, komen de anderen rond

Elien staan om haar helpen op te komen tegen Emma.

Elien krijgt het gevoel: samen staan we sterker dan alleen.

- Wat is dat: je gesteund voelen?
- Wanneer heb jij je al eens gesteund gevoeld?
- Hoe voelt dat: goed, slecht, ...?
- Hoe kan jij iemand anders steunen?

Boos:

Uitleg foto: Emma is boos omdat Elien de step zonder vragen probeert af te nemen.

Emma zou niet boos geweest zijn als Elien gewoon gevraagd had of zij eens met de step mocht spelen.

- Wat maakt je soms boos?
- Wat vind je niet leuk?
- Hoe zou je dit aan anderen duidelijk kunnen maken?

Verdrietig:

Uitleg foto: Elien is verdrietig omdat er net iemand iets kwetsend tegen haar gezegd heeft.

“Jij kan niets goed doen, ik wil jou niet in mijn groep!”

- Kwetst dit? Is dit leuk om te horen?
- Ben je ooit al eens verdrietig geweest? waarvoor?
- Wat doe je als je merkt dat iemand in de klas verdrietig is?

Troost:

Uitleg foto: Elien heeft gezien dat Bram iets lelijk tegen Emma zei. Elien stapt naar Emma toe die in een hoekje zit te huilen en slaat een troostende arm om haar heen.

- Wat is iemand troosten?
- Hoe kan je iemand troosten? Met woorden, daden, ...?
- Hoe doe je dit soms?
- Heb je dit ooit al eens gedaan? Hoe voelde dit?

Naasteliefde:

Uitleg foto: Emma heeft gezien dat Elien van haar fiets gevallen is. Emma stapt naar Elien toe en helpt haar recht.

- Wat is naasteliefde?
- Hoe kan je iemand helpen?
Een vrouw die onderweg zonder dat ze het weet iets laat vallen?
Een blinde man die de straat oversteekt?
- Heb jij dit ooit al eens gedaan? Wat deed je toen?
Hoe voelde dit?

Ongerust:

Uitleg foto: Elien kijkt bezorgd omdat ze niet weet wat ze moet doen. Elien wordt van de ene persoon naar de andere geduwd. Ze probeert te ontsnappen, maar het lukt niet! Ze is zeer ongerust.
Wat moet ze doen? Help! Iemand?

- Wanneer voel jij je onrustig? Hoe komt dat?
- Wanneer voel jij je onveilig? Hoe komt dat?
- Hoe kunnen we er in de klas voor zorgen dat iedereen zich rustig/veilig voelt?

Schuldig:

Uitleg foto: Emma kruipt weg in een hoekje en verbergt zich omdat ze gepest wordt. Ze wordt opgevoed door twee papa's en de andere kinderen vinden dit raar. Elien voelt zich schuldig omdat ze niks doet, maar wel weet dat Emma gepest wordt.

Moet en kan ze iets doen?

- Wat is je schuldig voelen?
- Heb je je ooit al eens schuldig gevoeld?
- Kan en/of moet Elien iets doen?
- Wat zouden jullie doen in deze situatie?

Bang:

Uitleg foto: Elien is heel bang van die enorme grote jongen die met gebalde vuisten, kwaad op haar afkomt. Hij doet dit wel vaker om haar wat schrik aan te jagen en haar te plagen, maar is dit wel nog plagen?

- Wat is het verschil tussen pesten en plagen?
- Wat is pesten/plagen?
- Wat denken jullie: is dit pesten of plagen?
- Wat is bang zijn?
- Wie is er al eens bang geweest?
- Voor wat/wie ben je soms bang?

Liefde:

Uitleg foto: Emma en Elien zijn twee zussen die elkaar graag zien. Ze kunnen elkaar echt niet missen.

- Wat/wie kan jij echt niet missen?
- Wat/wie zie jij echt graag?
- Kan je een vriend ook graag zien?

Jaloezie:

Uitleg foto: Emma is jaloers op Amber. Amber heeft altijd de beste punten van de klas, is veel populairder dan haar omdat ze altijd iedereen helpt, naar iedereen luistert, ... Emma verwisselt de taak van Amber dan heeft ze eens de beste punten van de klas en zal iedereen in de klas haar proficiat wensen.

- Wat is jaloezie?
- Ben jij wel eens jaloers?
- Op wie/wat ben jij soms jaloers?
- Wat doe je dan?
- Denken jullie dat Emma zich goed voelt in de klas?
- Wat zouden jullie doen in haar plaats?

Vertrouwen:

Uitleg foto: Amber had gevraagd of ze ook op het bord mocht schrijven. Elien vond het goed omdat ze het zo vriendelijk gevraagd had. Elien vertrouwt erop dat Amber ook met haar het bord zal delen.

- Wat is vertrouwen?
- Wie vertrouwt jij?
- Is het moeilijk om iemand die je niet kent te vertrouwen?
- Zou je net als Elien het bord kunnen delen met iemand?

Blij:

Uitleg foto: Elien is blij omdat mama elke dag haar brooddoos maakt.

- Hoe zie jij eruit als je blij bent? Wat doe je?
- Wanneer ben je al eens blij geweest? Waarvoor?
- Wie/wat maakt je soms blij?
- Wij kunnen elkaar ook blij maken door elkaar af en toe eens een complimentje te geven. Probeer dit eens.

Bang:

Uitleg foto: Elien is bang om naar school te gaan.
Ze heeft geen echte vrienden en staat altijd alleen op de speelplaats.

- Hoe zie jij eruit als je bang bent? Wat doe je?
- Wanneer ben je al eens bang geweest? Waarvoor?
- Wie/wat maakt je soms bang?
- Wij kunnen we elkaar helpen als we bang zijn?
- Wat zouden we doen als één van onze klasgenoten zich zo zou voelen?

Verdrietig:

Uitleg foto: Elien is verdrietig.
Er is niemand die naar haar verjaardagsfeestje wil komen.

- Hoe zie jij eruit als je verdrietig bent? Wat doe je?
- Zou jij in de plaats van Elien ook verdrietig zijn?
- Hoe zouden we hier toch sterker kunnen uitkomen?
- Zouden we aan de vrienden durven vragen waarom ze niet willen/kunnen komen?

Boos:

Uitleg foto: Elien is boos.
Ze vindt het niet leuk dat ze haar niet gerust laten.
Ze is liever alleen.

- Hoe zie jij eruit als je boos bent? Wat doe je?
- Kan het dat iemand liever alleen is? Moeten we dit dan respecteren?
- Hoe kunnen we op een gepaste manier duidelijk maken dat we iets niet leuk vinden?

Situatiekaarten

Situatie 1:

Tom is met de auto aan het spelen.
Alysa neemt de auto af van Tom.
Tom wordt boos en slaat Alysa.

- Is dit goed of fout?
- Waarom?
- Hoe kan het anders?

Situatie 2:

Juf Marijke heeft met de klas afgesproken dat iedereen naar elkaar luistert en elkaar niet onderbreekt. Als iemand iets wil zeggen, dan steekt deze persoon zijn hand op. Celien is echter op een bepaald moment aan het woord in de klas. Evelien onderbreekt haar en begint over zichzelf te vertellen.

- Is dit goed of fout?
- Waarom?
- Hoe kan het anders?

Situatie 3:

In de turnles mogen Janaïka en David groepen kiezen. Leen blijft altijd als laatste over.

- Zou Leen dit tof vinden?
- Is dit goed of fout?
- Waarom?
- Wat kunnen wij daar als klas aan doen?
- Hoe kan het anders?

Situatie 4:

An, Marthe, en Sophia zijn de beste vrienden.
De andere meisjes uit de klas vinden hen ook leuk
en proberen soms een gesprek met hen te voeren.
An, Marthe en Sophia vormen echter een kliekje en
negeren alle anderen.
Ze doen alsof de rest lucht is.

- Is dit tof of niet tof?
- Waarom?
- Hoe zouden we aan An, Marthe en Sophia
duidelijk kunnen maken dat we dit niet tof vinden?
- Hoe kan het anders?

Situatie 5:

Noah vindt Lennert niet leuk.
Noah neemt Lennert zijn brooddoos en keert de brooddoos om.
Alles valt uit zijn brooddoos.
Noah ziet dat Lennert in wenen kan uitbarsten.

- Is dit tof of niet tof?
- Waarom?
- Wat doe je als je dit ziet gebeuren?
- Hoe zou jij reageren in de plaats van Lennert?

Situatie 6:

Eva wordt tijdens de speeltijd
steeds uitgelachen
omdat ze rood haar heeft.

- Is dit tof of niet tof?
- Waarom?
- Wat doe je als je dit ziet gebeuren?
- Wat zouden we kunnen doen?

Situatie 7:

Lore, Aladdincan, Kelly en Arnaud moeten samen een groepsnaam kiezen. Toch kiest Arnaud de groepsnaam, zonder te vragen of het voor de anderen goed is.

- Is dit goed of fout?
- Waarom?
- Hoe kan het anders?
- Hoe maak je duidelijk aan je groepslid dat dit niet kan?

Situatie 8:

Jonas fietst op het fietspad wanneer plotseling een andere fietser tegen hem rijdt. Jonas vraagt rustig wat er gebeurd is aan de de andere fietser.

- Is dit goed of fout?
- Waarom?
- Wat zou jij doen in de plaats van Jonas?

Situatie 9:

Leo scheldt Jean uit voor dommerik omdat hij de bal niet in de goal schopte. Jean doet alsof hij het niet gehoord heeft.

- Is dit goed of fout?
- Waarom?
- Hoe kan het anders?

Situatie 10:

Els, Katherina, Tom en Hebe maken samen een groepswerk, maar Hebe doet helemaal niets.

Ze zit de hele tijd rond zich te kijken,
praat met andere leerlingen, ...

Els, Katherina en Tom zeggen niet tegen Hebe dat ze dit niet tof vinden en dat dit niet kan.

Ook tegen de juf zeggen ze hier niets van.

Ze laten Hebe gewoon begaan.

- Is dit goed of fout?
- Waarom?
- Hoe kan het anders?
- Wat doe je als je een groepstaak moet maken en iemand in de groep helemaal niets doet?

Situatie 11:

Ilse hoort dat verschillende meisjes uit de klas uitgenodigd zijn voor Luna's feest, maar Ilse is niet uitgenodigd. Ilse kan hier niet mee om en begint tegen al de kinderen in de klas te vertellen dat Luna's papa heel snel kwaad wordt en gevaarlijk is.

- Is dit goed of fout?
- Waarom?
- Wat is hier gevaarlijk aan?
- Hoe voelt Ilse zich?
- Is het normaal dat niet iedereen een uitnodiging krijgt?

Situatie12:

Loes heeft haar huiswerk helemaal alleen gemaakt en is er fier op.

Het grootste meisje uit haar klas waar ze bang voor is, vraagt aan Loes om haar huiswerk af te geven zodat ze het kan overschrijven.

- Loes geeft haar werkschrift snel af.
- Loes zegt vriendelijk dat iedereen zijn huiswerk zelf moet maken.
- Loes slaat het meisje met haar boek.

Situatie 13:

Amelie had gevraagd aan haar beste vriendin, Lei Lei, of ze haar springtouw eens kon lenen. De volgende dag geeft de Amelie het springtouw terug, maar het is kapot. Amelie biedt haar excuses aan en zegt dat het per ongeluk is gebeurd. De hond heeft het stukgebeten.

- Lei Lei gooit het springtouw naar Amelie en roept dat ze haar nooit meer wil zien.
- Lei Lei vraagt meer uitleg en zegt dat ze het tegen haar ouders zal zeggen.
- Lei Lei rent in tranen weg.

Situatie 14:

In de klas willen ze tijdens vrije tijd een spel spelen, maar Bruno heeft daar helemaal geen zin in. Hij wil liever een boek lezen.

- Toch geeft Bruno toe en speelt hij het spel tegen zijn zin.
- Bruno zegt vriendelijk dat hij er deze keer niet zoveel zin in heeft en hij liever een boek leest.
- Bruno vraagt aan de leerlingen welk spel ze willen spelen.

Situatie 15:

Tijdens de turnles gooit iemand per ongeluk een bal tegen Ivo's hoofd.

- Ivo neemt de bal en knalt hem recht naar de persoon die hem geraakt heeft.
- Ivo kijkt van waar de bal komt en gooit hem terug naar de gooier.

Situatie 16:

Keyla heeft in de klas gehoord dat haar beste vriendin, Julie, altijd beter dan haar wil zijn en roddelt over haar.

Julie kan dit moeilijk geloven.

- Julie belt haar beste vriendin op en luistert naar haar versie van het verhaal. Het blijkt helemaal niet waar te zijn.
- Julie roept tegen haar beste vriendin dat ze niet zo moet liegen en dat ze haar vriendin niet meer is.
- Julie zet iedereen in de klas tegen haar beste vriendin op.

Situatie 17:

Kurt heeft al enkele weken zijn balpen uitgeleend aan Rob.

Kurt heeft al verschillende keren gevraagd om de balpen terug te geven, maar Rob doet dit niet.

- Kurt vraagt het nog eens vriendelijk en legt uit waarom hij zijn balpen terug wil: "Ik heb deze geleend aan jou en lenen betekent even gebruiken en dan teruggeven."
- Kurt giet de pennenzak van Rob leeg en stapt alle balpennen kapot.
- Kurt wordt boos en slaat Rob.

Situatie 18:

De meester heeft Stijn's toets verbeterd, er staan veel fouten in. De meester zegt dat Stijn de toets niet geleerd heeft en dat hij in het vervolg beter zijn best moet doen. Stijn's opa is vorige week echter overleden. Wat doet Stijn?

- Hij wil de meester zeggen dat hij niet heeft kunnen leren omdat zijn opa vorige week overleden is, maar Stijn loopt kwaad weg.
- Stijn legt aan de meester uit dat zijn opa vorige week overleden is.

Situatie 19:

Maximiliaan toont met trots zijn nieuwe boekentas aan de klas.

Een pestkop neemt de boekentas uit zijn handen
en laat hem in een plas water vallen.

Iedereen loopt weg en Maximiliaan neemt in stilte
zijn nieuw besmeurde boekentas uit de plas.

Maximiliaan komt thuis en zijn ouders vragen wat er met
de boekentas gebeurd is.

- Maximiliaan zegt dat hij per ongeluk in een plas water gevallen is.
- Maximiliaan legt uit wat er echt gebeurd is.
- Maximiliaan loopt boos naar zijn kamer zonder iets te zeggen.

Groepsopdrachten

Groepsopdracht 1:

Maak een zo hoog mogelijke toren met 1 meter touw, 10 spaghettislingers, 1 marshmallow en 1 meter plakband.

Afspraken:

- De marshmallow wordt de top van de toren
- De toren moet op het tafelblad beginnen

Groepsopdracht 2:

Jullie gaan kriskras dicht bij elkaar staan. Eerst steken jullie allemaal jullie linkerhand in de lucht en nemen jullie een hand van een andere leerling vast die niet vlak bij jullie staat (niet naast, voor of achter). Vervolgens steken jullie jullie rechterhand in de lucht en nemen jullie opnieuw een hand vast van een andere leerling die niet vlak bij jullie staat.

Als jullie hiermee klaar zijn, krijgen jullie 5 minuten om uit de ketting te geraken.

Groepsopdracht 3:

Jullie gaan in een kring staan en krijgen een fietsband. Jullie hangen deze rond één leerling zijn/haar arm. Vervolgens nemen jullie elkaars handen vast. Nu moeten jullie proberen om in een zo kort mogelijke tijd allemaal door de fietsband te kruipen.

Groepsopdracht 4: (7 keer)

(6 kaartjes voor elk woord)

Op dit kaartje staat een woord.

Eén van jullie groepsleden moet het woord tekenen dat op het kaartje staat, zonder te spreken.

De andere groepsleden moeten proberen te raden om welk woord het gaat.

**Hamer / Giraf / Rekenmachine
Tennisraket / Vogel / Rugzak / bril**

Groepsopdracht 5:

Jullie krijgen een vel papier.

Alle groepsleden leggen het papier op dezelfde manier voor zich.

Vervolgens duiden jullie in jullie groep één leerling aan

die jullie instructies zal geven hoe het papier gevouwen moet worden.

Deze leerling krijgt een eenvoudige instructie om een origamifiguur te vouwen.

Enkel de instructeur mag kijken, de andere groepsleden sluiten de ogen.

Deze groepsleden mogen niet meer kijken en geen vragen stellen.

Lukt het om de figuur te vouwen die de andere leerling opdraagt?

Groepsopdracht 6: (4 keer)

Jullie krijgen een zakje met daarin enkele papiertjes
waarop een woord staat.

Eén groepslid moet een briefje trekken
en mag dit aan niemand laten zien.

Vervolgens moet dit groepslid zijn/haar woord uitbeelden.

De andere groepsleden raden het woord.

Groepsopdracht 7:

De leerkracht leest telkens een vraag voor.

Om het wat moeilijker te maken,

is het de bedoeling dat jullie telkens het antwoord geven
op de vorige vraag.

- Hoeveel is $76 + 32$?
- Som 3 planeten op
- Hoe heet onze Koning?
- Wanneer vieren we Kerstmis?
- Hoe laat is het nu?
- Som een typische naam op uit:
België, China en de Arabische wereld

Groepsopdracht 8:

Elke groepslid krijgt een paar stukken
van een puzzel.

Jullie moeten proberen om zo snel
mogelijk de puzzel samen te leggen.

Groepsopdracht 9:

Elk groepslid gaat op de vuilniszak staan.
Deze vuilniszak moet binnen de minuut
omgedraaid worden.
Alle groepsleden moeten op de vuilniszak
blijven staan
en mogen de grond dus niet raken.

Groepsopdracht 10: (4 keer)

Een groepslid krijgt een zin in zijn/haar oor gefluisterd
De bedoeling is dat het groepslid deze zin in het oor
van een ander groepslid fluistert.
Het laatste groepslid zegt de zin luidop
en deze moet nog steeds dezelfde zijn als in het begin.

- De kat krapt de krollen van de trap
- De poetsier poetst de postkoets met postkoetspoets
- Drie dikke drillboren drillen door drie dikke deuren.
- Leentje leerde Lotje lopen op de lange Lindelaan.
Maar toen Lotje niet wilde lopen liet Leentje Lotje staan.

Groepsopdracht 11: (4 keer)

Alle groepsleden gaan op een stoel staan,
op de grond, of op een bank.
Vervolgens moeten jullie in een
bepaalde volgorde gaan staan.
Jullie mogen hierbij niet praten.

- Op alfabet
- Op schoenmaat
- Op lichaamsgrootte
- Op armlengte

Groepsopdracht 12:

Jullie krijgen een groot touw en
worden vervolgens geblinddoekt.
Vervolgens moeten jullie op de
grond met het touw een vierkant maken.

Groepsopdracht 13: (7 keer)

Op dit kaartje staat een woord.
Eén groepslid moet dit woord
zonder geluid te maken
aan de andere groepsleden zeggen.
Het groepslid mag dus enkele de lippen bewegen.
De andere groepsleden moeten dus liplezen
en zo het woord raden.

- **Huisarts / Spijker / Wero / Pesten /
Fluisteren / Thee / Typen**

Groepsopdracht 14:

Elk groepslid krijgt een deel van het
lied: de slak en het haasje.
Samen moeten jullie de tekst in de
juiste volgorde leggen.
Kunnen jullie het ook zingen?

Bijlage 3: Eindtermen

1. Eindtermen en leerplandoelen

Leerplan muzische vorming – dramatisch spel
VVKBaO. (1999). *Leerplan muzische opvoeding - dramatisch spel deelleerplan*.
Brussel: Licap.

Eindtermen:

- 3.4 Spelvormen in een sociale en maatschappelijke context hanteren.
- 3.5 Ervaringen, gevoelens, ideeën, fantasieën, ... uiten in spel.
- 3.7 Genieten van, praten en kritisch staan tegenover het eigen spel en dat van anderen, de keuze van spelvormen, onderwerpen, de beleving.
- 6.4 Vertrouwen op hun eigen expressiemogelijkheden en durven hun creatieve uitingen tonen.
- 6.5 Respect betonen voor uitingen van leeftijdgenoten, behorend tot de eigen en de andere culturen.

Leerplandoelen:

4. Kinderen brengen waardering op voor het dramatisch spel van anderen Dat houdt in dat ze:
4.1 Waardering opbrengen voor de manier waarop een bepaald idee of personage, een bepaalde gebeurtenis of omstandigheid wordt gedramatiseerd.
5. Kinderen maken gebruik van dramatisch spel om hun eigen beleving, ervaringen, gedachten en gevoelens in handelingen te verwerken Dat houdt in dat ze:
5.1 De mogelijkheden van dramatisch spel ervaren als een middel om met anderen te communiceren, om iets van zich af te spelen, om ervaringen te verwerken...
5.3 Bewust de werkelijkheid kunnen verbeelden.
5.4 Bereid zijn eigen belevenissen, ervaringen, gedragingen, gevoelens en handelingen spontaan in allerlei situaties te verwoorden in dramatisch spel.
6. Kinderen leven zich in een ding, een idee, een personage, een gebeurtenis of omstandigheid in Dat houdt in dat ze:
6.1 Zich inleven in een ding, een idee, een personage, een gebeurtenis of een omstandigheid uit de werkelijkheid of uit een verteld of voorgelezen verhaal en dat al spelend vormgeven.
6.7 Allerlei sociale situaties spelen.
7. Kinderen ontwikkelen hun speeldurf Dit houdt in dat ze:
7.4 Tijdens het spel met een eigen expressiestijl durven inspelen op ervaringen, gevoelens, ideeën en fantasieën van anderen.
7.5 Iets met zelfvertrouwen spelen, met of zonder publiek.
10. Kinderen ontwikkelen een kritische houding Dat houdt in dat ze:
10.1 Het dramatisch spel van leeftijdgenoten opbouwend-kritisch en tactvol bespreken.
10.2 Situaties uit het dagelijkse leven die aanleiding geven tot dramatisch spel, kritisch bekijken en beluisteren.

Eindtermen:

3. Wereldoriëntatie mens en medemens - Ik en mezelf

- 3.1 Drukken in een niet-conflictgeladen situatie, eigen indrukken, gevoelens, verlangens, gedachten en waarderingen spontaan uit.
- 3.2 Kunnen beschrijven wat ze voelen en wat ze doen in een concrete situatie en kunnen illustreren dat zowel hun gedrag als hun gevoelens situatiegebonden zijn.
- 3.3 Tonen in concrete situaties voldoende zelfvertrouwen, gebaseerd op kennis van het eigen kunnen.

3. Wereldoriëntatie mens en medemens- Ik en de ander

- 3.4 Kunnen in concrete situaties verschillende manieren van omgaan met elkaar herkennen, erover praten en aangeven dat deze op elkaar inspelen.
- 3.5 Tonen de bereidheid zich te oefenen in omgangswijzen met anderen waarin ze minder sterk zijn.
- 3.6 Tonen in een eenvoudige conflictsituatie in de omgang met leeftijdgenoten de bereidheid om te zoeken naar een geweldloze oplossing.

3. Wereldoriëntatie mens en medemens- Ik en de anderen: in groep

- 3.7 Hebben aandacht voor de onuitgesproken regels die de interacties binnen een groep typeren en zijn bereid er rekening mee te houden.

4. Wereldoriëntatie mens en maatschappij

- 4.10 Weten dat ze in het contact met mensen met een handicap attent moeten zijn voor de noden en verwachtingen van deze mensen.

Leerplandoelen:

3. Wereldoriëntatie mens en medemens - Ik en mezelf:
4.1 Kinderen ontwikkelen een gedifferentieerd beeld van zichzelf.
4.2 Kinderen ontwikkelen vertrouwen in eigen mogelijkheden.
4.3 Kinderen ontwikkelen een genuanceerde kijk op hun eigen gevoelens en gaan er op een adequate wijze mee om.
3. Wereldoriëntatie mens en medemens - Ik en de ander:
4.4 Kinderen kunnen zich verplaatsten in de gedachten, gevoelens en waarnemingen van anderen en houden daar rekening mee.
4.7 Kinderen kunnen respect en waardering opbrengen.
4.9 Kinderen kunnen leiding volgen of meewerken.
4.10 Kinderen kunnen leiding geven.
4.11 Kinderen kunnen een ander helpen door zich dienstbaar op te stellen.
4.12 Kinderen kunnen hulp vragen en zorg aanvaarden.
4.13 Kinderen kunnen constructief kritisch zijn.
4.14 Kinderen kunnen zich op een passende manier weerbaar opstellen.
4.15 Kinderen kunnen zich discreet opstellen als derden daar niet door benadeeld worden.
4.16 Kinderen kunnen ongelijk of onmacht toegeven.

4. Wereldoriëntatie maatschappij – Sociaal-culturele verschijnselen

5.2 Kinderen zien in dat elke groep eigen doelen nastreeft, wat tot conflicten kan leiden.

5.6 Kinderen zien in dat samenleven het naleven van allerhande omgangsvormen, leefregels en afspraken veronderstelt en kunnen zich daaraan houden.

5.15 Kinderen gaan democratisch om met macht.

5.16 Kinderen zetten zich mee in om in hun leefwereld vormen van machtsmisbruik te voorkomen. (pesten)

Leerplan concept relationele vorming VVKBAO. (2011) *Concept relationele vorming*. Brussel: Licap.

Eindtermen:

1. Sociale vaardigheden – domein relatiewijzen

- 1.1 De leerlingen kunnen zich op een assertieve wijze voorstellen.
- 1.2 De leerlingen kunnen in omgang met anderen respect en waardering opbrengen.
- 1.3 De leerlingen kunnen zorg opbrengen voor iets of iemand anders.
- 1.4 De leerlingen kunnen hulp vragen en zich laten helpen.
- 1.5 De leerlingen kunnen bij groepstaken leiding geven en onder leiding van een medeleerling meewerken.
- 1.6 De leerlingen kunnen kritisch zijn en een eigen mening formuleren.
- 1.7 De leerlingen kunnen zich weerbaar opstellen naar leeftijdgenoten en volwassenen toe door signalen te geven die voor anderen begrijpelijk en aanvaardbaar zijn.
- 1.8 De leerlingen kunnen zich discreet opstellen.
- 1.9 De leerlingen kunnen ongelijk of onmacht toegeven, kritiek beluisteren en eruit leren.

2. Sociale vaardigheden – domein gespreksconventies

2. De leerlingen kunnen in functionele situaties een aantal verbale en niet-verbale gespreksconventies naleven.

3. Sociale vaardigheden – domein samenwerking

- 3 De leerlingen kunnen samenwerken met anderen, zonder onderscheid van sociale achtergrond, geslacht of etnische origine.

Leerplandoelen:

RV1: Kinderen hebben vertrouwen in zichzelf

RV1.5 Een zelfbewuste en assertieve houding ontwikkelen.

RV2: Kinderen kunnen omgaan met de eigen gevoelens

RV2.1 Duidelijk geuite, eenvoudige gevoelens (blij, boos, verdrietig, bang, ...) bij zichzelf waarnemen en benoemen.

RV2.2 Nuances van gevoelens (verlegen, onzeker, flink, stoer, tevreden, jaloers, afkerig, faalangst ...) bij zichzelf waarnemen en benoemen.

RV2.3 Gevoelens erkennen en aanvaarden.

RV2.4 Inzien dat gevoelens vaak het gevolg zijn van een bepaalde situatie en zich daarover uitdrukken.

RV2.5 Bewust omgaan met de eigen gevoelens en deze voor anderen begrijpelijk uiten.

RV3: Kinderen kunnen zich inleven in anderen
RV3.1 Duidelijk geuite, eenvoudige gevoelens(blij, boos, verdrietig, bang, ...) bij anderen waarnemen en benoemen.
RV3.2 Nuances van gevoelens (verlegen, onzeker, flink, stoer, jaloers, afkerig, faalangst...) bij anderen waarnemen en benoemen.
RV3.3 Eenvoudige gevoelens bij anderen zien als het gevolg van een bepaalde situatie en zich daarover uitdrukken.
RV3.4 Weten dat een bepaalde situatie gevoelens oproept, maar dat die gevoelens niet bij iedereen gelijk zijn en ook niet op dezelfde wijze geuit worden.
RV3.5 De emotionele aanleiding voor iemands gedrag kunnen achterhalen.
RV3.6 Zich kunnen verplaatsen in de situatie van een ander om diens gevoelens beter te begrijpen.
RV3.7 In hun eigen gedrag rekening houden met de gevoelens van anderen.
RV3.8 Ervaren dat vanuit verschillende standpunten niet hetzelfde waargenomen wordt.
RV3.9 Zich kunnen voorstellen en kunnen uitdrukken wat een ander waarneemt vanuit een andere positie.
RV3.10 Uit het handelen van anderen hun bedoeling kunnen afleiden en zich daarover uitdrukken.
RV3.11 Hun eigen gedrag afstemmen op de bedoelingen van anderen.
RV3.12 Ervaren hoe mensen in hun expressie (verhalen, kunst, ...) hun eigen gedachten en gevoelens verwerken.
RV3.13 Zich kunnen verplaatsen in de gedachtegang van anderen en op die gedachten inspelen.
RV3.14 Interesse en respect tonen voor het gevoelsleven van anderen.
RV4: Kinderen kunnen met de andere(n) in relatie treden
RV4.1 Een ander kunnen helpen door zich dienstbaar op te stellen.
RV4.2 Leiding kunnen volgen en kunnen meewerken met anderen.
RV4.3 Hulp kunnen vragen en zorg aanvaarden.
RV4.4 Constructief kritisch kunnen zijn en met positief geformuleerde kritiek van anderen kunnen omgaan.
RV4.5 Zich weerbaar opstellen naar leeftijdsgenoten en volwassenen toe door signalen te geven die voor anderen begrijpelijk en aanvaardbaar zijn.
RV4.6 Zich discreet kunnen opstellen.
RV4.7 Kritiek beluisteren en eruit leren en ongelijk of onmacht kunnen toegeven.
RV4.8 Kunnen samenwerken met anderen zonder onderscheid van sociale achtergrond, geslacht of etnische afkomst.
RV4.9 Afspraken en regels betreffende de omgang met anderen kunnen naleven.
RV4.10 Ontdekken hoe conflictsituaties in de eigen omgeving ontstaan en er oplossingen voor zoeken.
RV4.11 Zich openstellen voor anderen met de bedoeling ze beter te leren kennen of ermee samen te werken.
RV4.12 Zien waar hulp nodig is en daar passend op inspelen.
RV4.13 Leiding kunnen geven.

RV5: Kinderen ervaren hoe waarden en normen aan relaties richting en inhoud geven
RV5.0 Op basis van relationeel waardevolle waarden persoonlijke keuzes kunnen maken.
RV5.1 Ervaren dat thuis, op school en op straat verschillende regels, afspraken en conventies met betrekking tot het samenleven nodig zijn.
RV5.2 Beseffen dat regels en afspraken betreffende de omgang met elkaar door mensen zijn bepaald en ook kunnen worden veranderd.
RV5.3 Op een zelfbewuste wijze kunnen kiezen om de mening van de groep te volgen of op te komen voor de eigen mening.
RV5.4 Zich een eigen mening vormen op basis van waardevolle elementen zoals de eigen overtuiging, persoonlijke waarden, ...
RV5.5 Respect en waardering opbrengen voor de waarden en normen van anderen.
RV5.6 Zich bewust voor anderen inzetten.
RV5.7 Aanvoelen hoe mensen zich op basis van gemeenschappelijke waarden verbonden weten met anderen en die verbondenheid beleven.
RV5.8 Stilstaan bij de eigen waarden en normen en er zich naar anderen toe over uitdrukken.
RV6: Kinderen ervaren hoe mensen met de vele mogelijkheden van hun lichaam uitdrukking geven aan zichzelf en aan hun relatie met de andere(n)
RV6.1 Ontdekken en voelen dat iedereen uniek is.
RV6.12 Beseffen dat elkaar leren kennen tijd vraagt en op een respectvolle manier dient te gebeuren.

Bijlage 4: Lessen

Woensdag 6 februari 2013			
Uren	Lesverloop	Lesdoelen	Media
11u40-12u05	<p><u>Sociale vaardigheden: pesten</u></p> <p><u>Fase 1: Korte herhaling vorige les (5 min)</u> Herhaling aan de hand van het boek Willy: - Wat gebeurde er met Willy? - Waarover ging het boek dus? - Wat vonden jullie van het boek en het onderwerp? - Wie wil hier graag nog iets over vertellen?</p> <p><u>Fase 2: Spelen van het spel (20 min)</u> Maken van de afspraken: - We verdelen de klas in twee helften dus een groep van 3 en een groep van 4. - We gooien binnen de groep om de beurt met de dobbelsteen en gaan zoveel stappen vooruit op het bord. - Ik stel een vraag en jullie moeten deze met jullie groep oplossen. Wij kijken toe en beoordelen samen of jullie voor de opdracht geslaagd zijn. - Spelen van het spel.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Verwoorden wat er gebeurde met Willy. • Verwoorden waarover het boek Willy ging. • Vertellen vrij wat ze zelf nog kwijt willen over dit thema en/of het boek. <ul style="list-style-type: none"> • Verwoorden de afspraken. • Spelen het spel. 	<ul style="list-style-type: none"> • Boek: Willy <ul style="list-style-type: none"> • Ganzenbord • Spel

Vorbereiding

Student: Lisa Van Leuven

Leerjaar: 3^{de} leerjaar

Klas: 3 Balo B

Aantal leerlingen: 22 lln

School: VBS Het Belleveer

Datum: 16/04/2013

Mentor: An Dewitte /
Marijke Goeman

Aanvang les en duur:
10u30-11u20 / 50 min

Leergebied: Sociale vaardigheden

Precieze omschrijving en situering van het lesonderwerp:

Tijdens deze les test ik mijn bachelorproef uit: een spel rond sociale vaardigheden en pesten dat zowel door kinderen met als zonder autisme gespeeld kan worden. Tevens vormt deze les één van mijn twee initiatieven in verband met de taak rond diversiteit.

Voorkennis van de leerlingen:

Aangezien ik het spel zelf gemaakt heb, ben ik er zeker van dat de kinderen het spel niet kennen. Bijgevolg zal ik dus alle spelregels moeten uitleggen. De kinderen hebben wel al veel andere spelletjes gespeeld thuis of op school. Ze weten dus dat er spelregels zijn en dat ze zich daar moeten aan houden. De leerlingen weten ook wat sociale vaardigheden zijn. Daarnaast is er in de klas sprake (geweest) van een pestprobleem. Hier wordt in de klas dus ook veel aandacht aan besteed en aan gewerkt.

Bronnen:

Eindtermen en leerplandoelen:

De eindtermen en leerplandoelen zitten bij het spel bijgesloten. U kan ze ook nog eens in bijlage vinden.

Bijlagen:

- * Bijlage 1: Spelregels
- * Bijlage 2: Eindtermen en leerplandoelen

Reflectie vooraf:

Aangezien het om een spel gaat, zullen heel wat kinderen competitief en opgewonden zijn. Toch is het belangrijk dat bij dit spel de rust bewaard wordt. Ik maak dit de kinderen ook duidelijk. Het kan gebeuren dat er in de klas bij bepaalde groepsopdrachten te weinig plaats is. Samen met de leerlingen maakt de leerkracht dan snel wat meer plaats (vooraan). De leerkracht weet niet hoe de kinderen op het spel zullen reageren. Het kan zijn dat er weinig van de leerlingen zelf komt. Het is dan aan de leerkracht om de leerlingen te stimuleren om uitgebreidere antwoorden te geven door bijvoorbeeld bijvragen te stellen, ...

Fase 1: Spelinstructies + verdelen van de groepen (timing: 10 min)

Doelstelling(en):

- Verwoorden wat ze bij elke soort kaart moeten doen: emotiekaarten, situatiekaarten, groepsopdrachten en duimkaarten
- Verwoorden de spelregels (zie inhoud).
- Verwoorden het verloop van het spel.
- Bedenken een groepsnaam.

Inhoud

- Lkr: We gaan nu een spel spelen dat ik zelf gemaakt heb. De bedoeling is eens te kijken hoe goed het spel werkt. Het spel draait rond sociale vaardigheden en pesten.
- De lkr legt de verschillende soorten kaarten uit aan de leerlingen.
De leerkracht bespreekt van elke soort kaart 1 voorbeeld.
 - Welke vier soorten kaarten zijn er? Wat moeten we bij elke soort kaart doen?
- De lkr legt het verloop van het spel uit
 - Hoe weten we wie er mag beginnen?
 - Hoe spelen we verder?
 - Hoe kan je een duimkaart verdienen?
- De lkr legt uit wie het spel wint en wat elke speler krijgt.
 - Wie wint het spel? (eigenlijk iedereen).
- De lkr verdeelt de groepen (groepen van 4 of 5)
(1, 3, 5, 7 en 18 / 2, 4, 6, 8 en 22/ 9, 11, 13 en 15 /
10, 12, 14 en 16 / 17,19, 20 en 21)
- De lkr legt het kiezen van de groepsnaam uit.
De leerlingen bedenken een groepsnaam.

Didactische werkvorm (leeractiviteit, organisatievorm):

De leerkracht legt de vier soorten spelkaarten uit, legt het verloop van het spel uit, legt het kiezen van de groepsnaam uit, vertelt wie het spel wint en wat elke speler krijgt. Tussendoor stelt de leerkracht enkele vragen om na te gaan of de leerlingen alles begrepen hebben.

Media:

- * Bijlage 1: Spelregels

Fase 2: Spelen van het spel (timing: 25 min)

Doelstelling(en):

- Spelen van het spel sociaal (v)aardig.
- Bespreken van situaties in verband met: pesten, plagen, ruzie, uitsluiten, ...
- Uitvoeren van groepsopdrachten.
- Bespreken van emoties en het verhaal erachter.

Inhoud:

- Spelen van het spel.
- De leerkracht leidt het spel.

Didactische werkvorm (leeractiviteit, organisatievorm):

De leerkracht start het spel op. Alle groepen gooien met de dobbelsteen. De groep die het hoogst gooit begint. Daarna wordt er verder gespeeld in klokwijzerzin. De leerlingen spelen het spel. Af en toe legt de leerkracht het spel stil om bij te sturen of wanneer er iets onduidelijk is.

Media:

- * Spel: sociaal (v)aardig

Fase 3: Nabespreking (timing: 5 min)

Doelstelling(en):

- Bespreken hun ervaringen en bevindingen in verband met het spel (zie inhoud).

Inhoud:

- Nabespreking van het spel:
 - Hoe heb je het spel ervaren?
 - Wat vond je moeilijk(er) aan het spel?
 - Wat vond je makkelijk(er) aan het spel?
 - Wat vond je minder leuk aan het spel?
 - Wat vond je het leukste aan het spel?
 - Wat vinden jullie van de beloningen? Is dit een extra motivatie?
 - Zou je iets veranderen aan het spel? Zoja, wat?
 - Denk je dat je door het spel beter kan leren omgaan met bepaalde situaties?
 -

Didactische werkvorm (leeractiviteit, organisatievorm):

De leerkracht zet het spel stop en bespreekt met de leerlingen hun ervaringen en bevindingen in verband met het spel (zie inhoud).

Media:

/

Reflectie achteraf: zie aanpassingen en bijstellingen (4.5)

Literatuurlijst

Boeken:

Attwood, T. (2007). *Hulpguides Asperger-syndroom*. Amsterdam: Nieuwezijds.

Balthazar, N. (2007). *Niets was alles wat hij zei*. Averbode: Altiora Averbode.

De Veirman, L. (2011). *4 Agogische Vaardigheden*. Aalst: KaHo Sint-Lieven.

De Veirman, L. & Van Rentergem, D. (2010). *3 Agogische vaardigheden*. Aalst: KaHo Sint-Lieven.

Emmerechts, S. (2001). *Pesten op school*. Antwerpen: Manteau / Standaard Uitgeverij.

Emmerechts, S. (1999). *Pesten: wat doen we eraan? Op school, op het werk, thuis en in relaties*. Antwerpen: Icarus.

Van Meer, K & Van Neijenhof, J. (2000). *Elementaire sociale vaardigheden*. Diegem: B. Houdmont.

Vermeulen, P., Mertens, A. & Vanroy, K. (2010). *Autisme en normale begaafdheid in het onderwijs*. Berchem: EPO; Leuven: ACCO.

Internetbronnen:

Autisme Centraal. (2013). *Enkele cijfers over het voorkomen van autisme*. Geraadpleegd op 25/03/2013 van, <http://www.autismecentraal.com/public/index.asp?lang=NL&pid=2>

Autisme Centraal. (2013). *Hoe verloopt een diagnostisch onderzoek*. Geraadpleegd op 25/03/2013 van, <http://www.autismecentraal.com/public/faq.asp?lang=NL&pid=18>

Deboutte, G. (2008). *Pesten en geweld op school: handreiking voor een daadkrachtig schoolbeleid*. Geraadpleegd op 20/03/2013 van, http://www.ond.vlaanderen.be/antisociaalgedrag/pgs/090310_pesten-volledig.pdf

Garcia Winner, M. (2012). *Social thinking*. Geraadpleegd op 30/03/2013 van, <http://www.socialthinking.com/what-is-social-thinking>

Onderwijs Vlaanderen. (2010). *Publicatie: ontwikkelingsdoelen en eindtermen voor het gewoon basisonderwijs*. Geraadpleegd op 20/03/2013 van, <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/basisonderwijs/lager-onderwijs/leergebiedoverschrijdend/sociale-vaardigheden/eindtermen.htm>