

We zijn allemaal hetzelfde en verschillend

Sociaal-emotioneel leren in de basisschool

Steinerschool Lohrangrin

De ontwikkelingslijn 'Sociaal-Emotioneel Leren' (SEL) kwam tot stand op vraag van het lerarenteam van Steinerschool Lohrangrin.

Ze werd opgesteld door Pia Leurs, deskundige, in samenwerking met Floris Bekkers, directeur van Steinerschool Lohrangrin.

Tijdens het schrijfproces werd de tekst besproken en bijgestuurd door een leesgroep samengesteld uit zes leerkrachten en een aantal ouders van Steinerschool Lohrangrin. Steinerschool De Teunisbloem in Gent fungeerde als spiegelschool voor dit werk en gaf schriftelijke feedback.

Dit project werd gesteund door de Scholengemeenschap Steinerscholen Basisonderwijs.

© Steinerschool Lohrangrin & Pia Leurs

- I Visie op sociaal-emotionele ontwikkeling**
- II Sociaal-emotioneel leren van 2,5 tot 12**
- III Concrete leergebieden en schoolbeleid**
Per thema apart gepubliceerde hoofdstukken

Wij leven in het tijdperk van de bewustzijnsziel waarin de mens leert op eigen benen te staan en de eigen individualiteit te handhaven. De sociale eisen van onze tijd, vormen het noodzakelijke tegenwicht tegen deze innerlijke ontwikkelingstendens van de mensheid. De interesse van mens tot mens moet in de huidige periode zeer bewust worden ontwikkeld.

Rudolf Steiner, Sociale en antisociale impulsen in de mens

We zijn allemaal hetzelfde en verschillend

Sociaal-emotioneel leren in de basisschool

Inhoudstafel

0. Inleiding 9

- Over sociaal-emotioneel leren 9
- Deze handleiding 10
- Zoveel tekst?! 10
- Winnaars en verliezers 11
- Een nieuwe visie 12
- En wat met echt moeilijk probleemgedrag? 13

DEEL I VISIE OP SOCIAAL-EMOTIONELE ONTWIKKELING 15

I 1. SEL in de kijker 17

- 1.1. Mensen leren over emoties en relaties 17
 - We zijn allemaal hetzelfde 17
 - We zijn allemaal verschillend 17
- 1.2. Sociaal-emotioneel leren doe je als mens op aarde 18
 - Rotsvast 19
 - Weelderig 19
 - Geanimeerd 20
 - Begeesterd 20
- 1.3. De leerkracht en SEL 20
- 1.4. Is SEL een vak apart? 22

I 2. Sociaal-emotionele basisbehoeften 22

- 2.1. Contouren en begrenzing 23
- 2.2. Contact en verbinding 23
- 2.3. Comfort en autonomie 24
- 2.4. Competentie en vertrouwen 25

I 3. De mens tussen goed en kwaad 26

- 3.1. Overleven in de kou 26
 - Wij en zij 26
 - Hard worden 27
- 3.2. Groeien dankzij warmte 27
 - Hartelijkheid 28
 - Weerbaar worden 28
- 3.3. Spanning reguleren in plaats van blokkeren of afreageren 29
- 3.4. Leren van onszelf houden en zelfvertrouwen 31

- I 4. De context van sociaal-emotioneel leren 33**
- 4.1. Een school is deel van de samenleving 33
 - 4.2. De school is een leefgemeenschap van het team, de kinderen en de ouders 35
 - 4.3. Je keuzevrijheid en bekwaamheid als leerkracht 37
 - 4.4. Het recht op kind zijn 39

- I 5. Een hoofd met een hart en een hart met handen 40**
- 5.1. Lichaam en ziel 41
 - Transformatie, stofwisseling en wilskracht 42
 - Synchronisatie, ademhaling en gevoelsleven 42
 - Resonantie, zenuwstelsel en gedachten 43
 - 5.2. De zintuigen als poorten van de ziel 43
 - 5.3. Een gezonde geest in een gezond lichaam 44
 - 5.4. Zelfbewust leren sturen 45
 - 5.5. Radicale openhartigheid, een spirituele keuze 46

DEEL II SOCIAAL-EMOTIONEEL LEREN VAN 2,5 TOT 12 49

- II 1. De grote ontwikkelingslijnen 51**
- 1.1. Wat voorafging : jonger dan 2,5 jaar 51
 - Stressfactoren in jonge gezinnen 51
 - Hoe regelmaat helpt groeien 52
 - Hechten vraagt tijd 52
 - 1.2. Iedereen en ik – jij – wij 53
 - 1.3. Afhankelijk wordt aanhankelijk 54
 - 1.4. Op de aarde aankomen en in de wereld gaan bestaan 55
 - 1.5. Van mezelf beleven naar mezelf bekijken 56
 - 1.6. Bewustwording als basis van vormgeving 58
 - 1.7. Slapen, dromen en wakker worden 59
 - 1.8. Wordt vervolgd : 12 à 13 jaar en de (vervroegde?) tienertijd 61

- II 2. Gedrag begrijpen en beantwoorden 62**
- 2.1. Is de mens een dier? 62
 - 2.2. Gedrag roept gedrag op
 - 2.3. Gedrag heeft een reden 64
 - Frustratie en woede, een kwestie van ruimte en uithouding 65
 - Afscheid en verdriet, een kwestie van tijd en aanvaarding 67
 - Radeloosheid en angst, een kwestie van orde en moed 70

- 2.4. Groeivoorwaarden en signaalgedrag 72
 - Schema figuur 1* Groeivoorwaarden: plaats, tijd en zorg 72
 - Schema figuur 2* Signaalgedrag: hoe kinderen hun emoties tonen 72
- 2.5. Ondersteuning die problemen helpt voorkomen 73
 - Schema figuur 3* Pedagogische intenties: water, lucht en aarde in de klas 73
- 2.6. Gedrag patronen 73
- 2.7. Instinctief, intuïtief en bewust gedrag 75
- 2.8. Over verwaarlozen en verwennen 76
- 2.9. Emotionele uitingen snel situeren 78
 - Schema* “Psychologie in de maat van drie” 79
 - Overzicht* Basiskwaliteiten om sociaal-emotioneel gezond op te groeien 80

II 3. De praktijk in je klas 81

- 3.1. Klimaat op maat 81
 - De middengroep 82
 - Dit kind en de groep 83
- 3.2. Grondhouding 84
 - Creatief in plaats van reactief 84
 - Faciliteren in plaats van modelleren 85
 - Waarnemen in plaats van interpreteren 86
 - Bemiddelen in plaats van beoordelen 87
 - Helpen in plaats van veranderen 87
- 3.3. Communicatie die helpt groeien 88
 - Aanspreken op vermogen 89
 - Delegeren 89
 - Gevoelens (h)erkennen 90
 - Dialogeren 91
 - Meebewegen 91
 - Meedelen wat jij nodig hebt 92
 - Vertellen, spelen en in (klas)gesprek zijn met elkaar 92
 - Vertrouwen 94
 - Verwijzen naar eigen vorderingen 94
 - Waarderend evalueren 95
 - Relativeren 96
- 3.4. Communicatie in schema's 97
 - Schema figuur 4* Communicatievormen en hun effect 97
 - Schema figuur 5* Verbindende communicatie 97

II 4. Sociaal-emotioneel leren opvolgen en begeleiden per leeftijd 98

- 4.1. Beleving van sociale verhoudingen 99
- 4.2. Zelfbesef, verhouding tot de ander en de omgeving 99
- 4.3. Relatie met de leerkracht 99
- 4.4. Waarnemen en uiten van gevoelens 100
- 4.5. Basishouding van de leerkracht 100
- 4.6. Leren wat passend sociaal gedrag is 102
- 4.7. Schuldbesef, spijt en het vermijden van schaamte 103
- 4.8. Omgaan met leefregels 105
- 4.9. Conflicthantering door het kind 106
- 4.10. Leeftijdseigen communicatie door de leerkracht 108
- 4.11. Stappen naar zelfstandigheid 109

DEEL III CONCRETE LEERGEBIEDEN en SCHOOLBELEID

Hoofdstukken die apart worden gepubliceerd

III 1. Omtrent pesten

III 2. Seksuele en relationele vorming

III 3. Mediawijsheid

III 4. Diversiteit

III 5. Armoede

III 6. Gender

III 7. Trauma helen

III 8. Religiositeit

0. Inleiding

Over sociaal-emotioneel leren (SEL)

Sociaal-emotioneel leren doen we van voor onze geboorte en ons hele leven lang. We worden omstandigheden gewaar en verhouden ons daartoe. In wisselwerking met onze binnenwereld, bezorgen indrukken ons informatie over hoe de wereld in elkaar zit. We ondervinden hoe anderen met ons omgaan en wat dat met ons doet. We ontdekken hoe we kunnen krijgen wat we nodig hebben. We leren onszelf kennen. Wat stelt ons gerust? Waarvan schrikken we? Wanneer worden we blij? Zo schrijft ieder mens een volkomen persoonlijk logboek van levenslessen. Die zijn gebaseerd op de **gevoelsmatige impact** van alle ontmoetingen en belevenissen.

Al van voor we over taal beschikken, slaan we ervaringen op. Dat vroege celgeheugen bepaalt in belangrijke mate onze latere overtuigingen. In onze eerste levensjaren groeien ons vertrouwen of wantrouwen in onszelf en de anderen. We kunnen tot het besluit komen dat de wereld een veilige plek is. Altijd zijn er mensen die bekommerd zijn om ons. Het is heerlijk om dingen te ondernemen en daardoor bij te leren. Als we minder steun ervaren, besluiten we waarschijnlijk dat we het best vooral op onszelf rekenen. We verbergen slim dat iets niet helemaal goed gaat. We leren onze kwetsbaarheid maskeren.

Wanneer een kind net voor de leeftijd van drie jaar naar school begint te gaan, staat er al flink wat in zijn of haar logboek genoteerd. Pas later zal daar het licht van het eigen bewustzijn op gaan schijnen zodat de tekst leesbaar kan worden. Maar heel wat gedragingen van het jonge kind zijn gebaseerd op wat het reeds leerde op gevoelsmatig vlak. Ook wat een kind meebracht vanuit de voor-geboortelijke wereld, wordt zichtbaar in gedragingen. Gelukkig zijn we als mens soepel en kunnen nieuwe ervaringen ons bevrijden van beperkingen. Kwetsuren kunnen helen. Dat geldt zeker voor de kindertijd. Doorheen hun schooltijd, leren jonge kinderen en kinderen in de lagere schoolleeftijd heel veel bij over wie ze zelf zijn. Ze ervaren wie ze kunnen worden. Ze beleven hoe ze in relatie kunnen zijn.

Dat sociaal-emotioneel leren op school, kan verschillende kanten uit. Pestende leeftijdgenootjes of een leraar die spot met je fouten, kleuren je mensen- en zelfkennis. Vriendschappen en aanmoediging bevorderen je groei. Een veilige, warme schoolomgeving en de relatie met een betrouwbare leraar die in je gelooft, kunnen voor kinderen het verschil maken tussen **inzetten op overleven of op ontwikkelen**.

Veerkracht wordt aangelegd in de kindertijd. Kinderen kunnen leren opbouwend te reflecteren over het eigen doen en laten. Ze ervaren hoe ze grenzen kunnen aangeven en aanvaarden. Ze ontwikkelen zelfzorg en empathie. Hun emotionele en sociale flexibiliteit wordt het fundament voor latere levenservaringen.

Sociaal-emotionele vaardigheden vertalen zich in levensvreugde. Daartoe is er kracht nodig om tegenslag en pijn te kunnen dragen en betekenis te geven. Volharding om taken te volbrengen. Bekwaamheid om hechte relaties aan te gaan en daardoor omringd te zijn. Of de kinderen die bij ons schoollopen in dit alles sterk worden, ligt – voor een deel – in onze handen. Dat is een hele verantwoordelijkheid maar ook een prachtige opdracht.

Deze handleiding

Deze handleiding wil bijdragen aan het begrip en de leeftijdsgebonden invulling van het belangrijke leergebied SEL. Dat krijgt in onze huidige tijd steeds meer belangstelling. We leven in een tijd van persoonlijke keuzes. Onze volle agenda's doorbreken gewoontes die in de vroegere generaties rust en regelmaat brachten voor jong en oud. Families, scholen en lokale gemeenschappen hielden stilzwijgend een moreel kader in stand. Vandaag is die gemeenschappelijke, traditionele moraliteit minder vanzelfsprekend. Wel beseffen we beter dat sociaal-emotionele vorming deel uitmaakt van de basiszorg voor ieder kind. We baseren ons daarbij als school op **bewust gekozen waarden**. Ook voor de sociaal-emotionele opvoeding, is het immers mogelijk en noodzakelijk geworden om eigen keuzes te maken.

Over psychosociale ontwikkeling en sociaal-emotioneel leren, reflecteer je vanuit een gekozen kader. Denk bijvoorbeeld aan een mens- en maatschappijbeeld waarin succes samenhangt met het verwerven van de meest opvallende plaats. Daarin worden die vaardigheden belangrijk waarmee je je op de voorgrond kan werken. Kinderen worden gestimuleerd tot betere prestaties door het rangschikken van resultaten en het aanwakkeren van hun competitiegeest.

Dit document voor leerkrachten reikt een andere zienswijze aan. In het eerste deel wordt die visie toegelicht. De leerlijn in het tweede deel sluit daar op aan.

Zoveel tekst?!

Een overzicht van problematische gedragingen en daarnaast de remedie. Het zou handig zijn. Het zou kunnen werken als kinderen en leraren niet zo uniek waren. Elk moment is weer anders, iedere situatie vol mogelijkheden. In het tweede deel worden toch wel concrete **tools** aangereikt. Je kan er nalezen wat kinderen duidelijk maken met bepaalde gedragingen. Als je dat sneller door hebt, wordt het gemakkelijker er mee om te gaan. Ook is er een lijst met wat je kan verwachten op een bepaalde leeftijd. Onrealistische verwachtingen, doen je soms de bal mislaan. Als je beter weet welke vaardigheden een kind aan het ontwikkelen is, kan je daar op inspelen.

Je kan grasduinen in deze handleiding op basis van de inhoudstafel, de tussentitels en de vetgedrukte trefwoorden. Zo kan je sneller informatie vinden die je helpt bij een concrete vraag. Toch geldt ook voor dit leergebied, dat echte **inspiratie** gebaseerd is op wat je zelf bestudeerd en verteerd hebt. Vandaar de bredere achtergrondtekst. Die geeft je de kans om het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling zelfstandig te exploreren. Een inzicht kan je aan het denken zetten. Je wordt uitgenodigd zelf te gaan voelen hoe het werkt voor jou. Wat je al weet over het antroposofisch mensbeeld, wordt belicht vanuit psychisch welzijn. Het is de bedoeling dat deze tekst aanzet tot reflectie en tot het bijsturen van je omgang met de kinderen.

Want ook in scholen die kiezen voor samenwerking en gelijke waardering van ieder kind, duiken ondoeltreffende leerstrategieën en omgangsvormen op. Zij grijpen terug naar het perspectief van winnen en verliezen. Dikwijls meer dan men beseft.

Winnaars en verliezers

Generaties lang reeds socialiseren we op basis van goed- en afkeuren. Dat vertaalt zich in belonen en straffen. Uitsluiten bij ongewenst gedrag. Scoren of slechte punten halen. Concurreren. In culturen over de hele wereld kunnen lotgevallen je uitrangeren. Je kan uit de gratie vallen door ziekte, een ongeval, een handicap of geldgebrek. Of door een persoonlijk kenmerk, je huidskleur, je seksuele geaardheid. De kerk, het bedrijfsleven, scholen, de politiek en de sportwereld doen daaraan mee. Ook online en offline spelformats en televisieprogramma's installeren in onze samenleving de logica van opklimmen en afzakken. De afvallers buizen of degraderen. Ze worden, in die woorden, geëxcommunieerd, afgedankt, uitgeschakeld of geëlimineerd (!).

In ieder spel waar het er om draait te winnen door als enige en laatste over te blijven, sneuvelen onderweg niet enkel je zwakkere, minder sluwe of tragere tegenstanders. Op weg naar de eenzame top, doe je ook afstand van je **zin voor samenwerking**. Je vergeet de tijd die je zou kunnen nemen voor contact. Je elimineert je begrip en zorg voor minder fortuinlijke medespelers. Het mag nauwelijks verbazen dat we kinderen en jongeren dingen tegen elkaar horen zeggen als "Pech voor u." "Dat is uw probleem." "Ja, en dan?" "Bol het af." "En moet ik dat nu erg vinden misschien?".

We leren ons afschermen en verdedigen. We zouden de volgende verliezer kunnen zijn. Tegelijk weten we beter. We herademen bij ontmoetingen die verder reiken dan het in stand houden van ons imago en van onze winnaarsmentaliteit. We ondervinden dat al dat vergelijken, beoordeeld worden en presteren voorbijgaat aan de essentie. Het belaagt onze fysieke en mentale gezondheid. Het knaagt aan onze tevredenheid en aan onze gemoedsrust. Ons zelfbeeld raakt vervalst. Het speelt in op onze angsten. We vallen terug in strijdmodus met een vijandbeeld. We missen de voorwaarden om met open vizier en hulpvaardig de ander tegemoet te durven treden.

Een nieuwe visie

Kunnen we anders met kinderen omgaan? Zouden we hen dan misschien beter voorbereiden op hun volwassen leven? Daarin zullen zij moeten omgaan met veranderende omstandigheden. Ze zullen voor eigen keuzes staan en sociale verantwoordelijkheid opnemen. Wat doet de vrees voor mislukking of uitsluiting met kinderen? Hoe versterken we werkelijk hun zelfrespect en het respect voor anderen? Deze handleiding gaat op zoek naar antwoorden.

Deel I kadert **groeivoorwaarden**. Dat gaat over hoe mensen in wezen willen samenwerken, voor elkaar zorgen en zich solidair organiseren. Daarvan zie je in onze wereld overal voorbeelden. Vaak net daar waar er hartverscheurende nood is. De talrijke en vreselijke tegenvoorbeelden, zijn in dat licht tekenen van een onvolkomen **menswording**. Ook daarop wordt ingegaan. Waar komt vernielend en kwetsend gedrag vandaan? Hoe ontstaan eenzaamheid, egoïsme en radeloosheid?

Deel II vertaalt de visie naar inzichten over gedrag. Door gedrag beter te begrijpen, kan je het gepaster beantwoorden. Probleemgedrag vormt een probleem. Het is echter in de eerste plaats gedrag dat voortkomt uit een probleem. Het signaleert een nood. Het is **signaalgedrag**.

In deel II wordt ingegaan op de **klaspraktijk**. Je standpunt als leerkracht en je communicatie hebben een grote invloed op de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen in je klas. Een apart hoofdstuk schetst die ontwikkeling in een leerlijn van 2,5 tot 12 jaar.

Dit document bundelt deel I en deel II.

Deel III werkt concrete **leergebieden** uit, in apart uitgegeven hoofdstukken.

Wat geven we kinderen mee over pestgedrag? Hoe komt dat gedrag tot stand en hoe pakken we het aan? Wat is de invloed van armoede op de sociaal-emotionele ontwikkeling? Hoe gaan we om met diversiteit? Zijn we ons bewust van onze uitspraken en overtuigingen op het vlak van gender? Ook **beleidskeuzes** rond seksuele en relationele vorming en rond mediawijsheid passen in het kader van sociaal-emotioneel leren, net als de vraag wat de schoolcontext kan betekenen voor kinderen met emotionele trauma's. Tot slot wordt ingegaan op de rol van religiositeit. Inspireert zij onze pedagogische **inzichten**?

Deze handleiding wil een aanvulling zijn op alles wat je als leraar al weet en doet. De invalshoek focust op hoe je nog bewuster kinderen kan helpen vrij op te groeien tot wie ze kunnen zijn. Niet tot mensen die zo veel mogelijk doen wat ze willen, ongeacht de noden in hun omgeving. Wel tot **mensen die zo veel mogelijk willen wat ze doen**. Uit vrije wil en gewetensvol.

En wat met echt moeilijk probleemgedrag?

Deze handleiding biedt je achtergrond en tips in verband met sociaal-emotionele processen. **Communicatie en zelfreflectie** staan daarbij centraal. Ieder contact is een wisselwerking tussen wie jij bent en wie het kind is. De relatie leerkracht – leerling draagt bij aan de groei van jullie beiden. Soms zit je jezelf in de weg. Soms ben je een tijd vruchteloos op zoek naar een manier om de ontwikkeling van een kind te ondersteunen of bij te sturen. Vooral situaties met extreem naar buiten gericht problematisch gedrag kunnen heel belastend zijn. Een onevenwichtige thuissituatie, trauma, beperking of stoornis verzwaren je opdracht als leerkracht. Het zijn factoren die je niet zo maar kan beïnvloeden. Er bestaat geen pasklaar recept voor de omgang met een kind dat tegenwerkt, stoort of agressief is. Dat kind heeft geen kwaadaardige intenties. Het is een kind met een nood. Door het gedrag komen jouw noden en die van de andere kinderen in de klas echter ook onder druk te staan. Als die druk te groot wordt, nemen je inlevingsvermogen en je inspiratie af. Precies op dat vlak, reikt deze handleiding je een aantal hulpmiddelen aan. Je leert bewuster signalen waarnemen en er **in een vroeg stadium** helpend mee omgaan. Geen enkel voorschrift kan ieder aspect van een situatie oplossen. Toch is jouw invloed waarschijnlijk groter dan je soms denkt. Het toepassen van tips rond bewuste communicatie met het kind, de klasgroep, de ouders en je collega's, kan de scherpe kanten van **probleemgedrag verzachten**. Jij kan langer open en kalm in een veeleisende situatie aanwezig blijven. Vaak ontstaat er dan onverwacht iets nieuws uit jullie samenwerking.

DEEL I VISIE OP SOCIAAL-EMOTIONEEL ONTWIKKELEN

Kansen tot menswording

Groeivoorwaarden

I 1. SEL in de kijker

Wil je jezelf doorgronden?

Kijk rond in de wereld, naar alle verschijningsvormen.

Wil je de wereld werkelijk begrijpen?

Kijk in de diepten van je eigen ziel.

Rudolf Steiner

1.1. Mensen leren over emoties en relaties

Sociaal-emotioneel leren hoort bij het leven. Iedere ervaring vertelt ons iets over hoe wij zelf en de wereld om ons heen in elkaar zitten. Vaardig worden op sociaal-emotioneel gebied, betekent enerzijds dat je in toenemende mate leert je emoties waar te nemen. Je leert ze begrijpen en er zo naar te handelen dat je weer je evenwicht kan vinden. Anderzijds leer je je af te stemmen op de behoeftes en belangen van de anderen. Zo dat je de relatie die je met hen hebt, geen schade toebrengt. Het is een proces dat vraagt om **zowel naar binnen als naar buiten gericht** te zijn. In contact met jezelf, kan je beter waarnemen wat de mogelijkheden om te relateren en de noden in je omgeving zijn. Zelfkennis maakt je een betere verstaander. En door aandachtig betrokken te zijn bij je omgeving, krijg je informatie over je eigen sociaal-emotioneel functioneren. Je kijkt in veel situaties in een spiegel als je je blik naar buiten richt.

We zijn allemaal hetzelfde

Iedere baby, waar ook ter wereld, geniet van koestering en schrikt van kou. Ieder kind ontspant zich dankzij nabijheid en liefdevolle zorgen en verkrampst door honger, pijn of verlatenheid. Ons hele leven lang hebben we als mens, ongeacht onze geboorteplaats, behoefte aan een uitlaatklep voor onze creativiteit en energie. We zoeken contact met medemensen die om ons geven. We hebben nood aan een zekere mate van voorspelbaarheid en verklaarbaarheid van de wereld om ons heen. Mensen reageren ook overal ter wereld op dezelfde manier in omstandigheden die hen onder druk zetten. Opstandig als de eigen ruimte wordt ingenomen. Gelaten en verdrietig bij overmacht die verlies met zich meebrengt. Angstig en gedesoriënteerd als er te weinig houvast is en er willekeur heerst. Op alle plekken van de wereld kan je zowel vriendelijke, vrijgeveige als inhalige, wantrouwige mensen ontmoeten. We zijn uiteindelijk allemaal hetzelfde. We zijn mensen, geboren op aarde waar we het liefst 'lang en gelukkig' leven. Of waar we het geloof daarin hebben opgegeven. Dan zien we misschien geen andere mogelijkheid dan ons leven te vervolgen in een beperkte versie van onszelf.

We zijn allemaal verschillend

Tegelijk verschillen we allemaal van elkaar. We zeggen het ook af en toe : iedereen is anders. Niemand is zoals jij. Niemand kent jouw levensloop helemaal, deed precies dezelfde ervaringen op. Niemand werd geboren op de plaats en het moment waarop jij geboren bent bij die ouders, in dat gezin. Je behoort tot een familie, een vriendenkring, een culturele gemeenschap. Je spreekt een moedertaal, je woont in een vaderland. Je leeft in een groep met eetgewoontes en een kledingstijl. Je kreeg toen je opgroeide meer of minder kansen om je te scholen. Je vond je plek in een samenleving. Je leerde je gedragen op een bepaalde manier. Je kopieerde verwachtingen over in relatie zijn. Over de hele wereld zijn er talrijke verschillen in gewoontes en in visies op het leven die worden doorgegeven via honderden talen. Het culturele erfgoed bepaalt sterk hoe een lid van de gemeenschap zich ontwikkelt. En daarnaast zal iedere persoon die ontwikkeling op een eigen manier inkleuren en vormgeven. Wie jij bent, wat je hier op aarde komt doen, geeft aan je leven een grondtoon die je levensloop begeleidt. Ieder kind dat in je klas zit, heeft bagage vanuit zijn of haar familiale, sociale en culturele achtergrond. Tegelijk is het een volstrekt uniek wezen met een eigen bestemming. Het draagt in zich een kiem die wil groeien volgens de eigen geestelijke blauwdruk.

1.2. Sociaal-emotioneel leren doe je als mens op aarde

We leven in een wereld die gehoorzaamt aan natuurwetten. Al eeuwenlang tracht de mens die wetten te doorgronden om er zijn voordeel mee te kunnen doen. Wanneer een magisch natuurverschijnsel het geheim van zijn mechanisme ontsluit, staat de menselijke wetenschap weer een stap verder. De grondslag van het universum en van het menselijke bestaan, blijft echter een mysterie. Dat nodigt ons uit om onze kennis van de zichtbare materie te overstijgen. Het besef dat we als mens in natuurrijken leven waarmee we onlosmakelijk verbonden zijn, roept op tot zorg voor de rijkdom ervan.

Ook op sociaal-emotioneel vlak, toont ons mens-zijn hoe we deel uitmaken van onze aardse leefomgeving en er evenzeer een unieke plek in innemen. Dat inzicht ligt aan de basis van **het vierledige mensbeeld en de leer over de vier temperamenten**. De verhouding tussen vier krachten die onze persoonlijkheid vormen, bepaalt mee ons karakter en de typische eigenschappen die bij ons horen. Onze sterktes, voorkeuren en bijzondere gevoeligheden, komen tot stand op basis van fysieke, emotionele en geestelijke mogelijkheden. Die kunnen ruim uitvallen maar ons ook beperken. We zijn gebonden aan die gegevens. We kunnen wel steeds vrijer worden in hoe we er mee omgaan en hoe we ze inzetten om ons te ontwikkelen. Dankzij zelfkennis, kunnen we eenzijdigheden overwinnen. Vanuit oprechte interesse voor hoe kinderen zijn, kan je als leerkracht beter aangepaste begeleiding bieden. Door een kind te vinden waar het is, kan je het uitnodigen om vanuit zichzelf te evolueren naar meer evenwicht.

In de vier paragrafen hieronder staat in een notendop beschreven hoe het vierledige mensbeeld en de temperamentenleer ons iets kunnen leren over sociaal-emotionele ontwikkeling. Je herkent misschien in dit korte bestek welk gebied het meest aansluit bij hoe jij in het leven staat. Er zijn wellicht raakvlakken met hoe jij de wereld ervaart en hoe je met anderen in relatie bent. Kenmerkende gedragingen van sommige kinderen uit je klas, zal je al enigszins kunnen plaatsen door één van de omschrijvingen. Je kan met collega's of door zelfstudie meer leren over de temperamenten. Net als over de ontwikkeling van de vier wezensdelen in de mens tijdens de groei naar volwassenheid.

Rotsvast

Wie rotsvast gelooft, vertrouwt ten volle op een overtuiging die onaangetast blijft door de wisselvalligheden van het leven. Een innerlijk raamwerk biedt zekerheid en houvast. Gebrek daaraan maakt ons wankel, we missen ruggengraat. Mensen kunnen voor elkaar als een rots in de branding zijn naar het beeld van moeder aarde. Zij is de vaste, geruststellende, dragende grond waarop we kunnen bouwen. Een veilig huis geeft beschutting maar kan ons ook te sterk ter plaatse houden. Taken en plichten gaan op ons wegen en we worden zwaarmoedig. Van zorgzaam worden we zorgelijk. Onze blik wordt naar beneden getrokken. We fixeren ons op details. We verliezen de hemel uit het oog. Er ligt een steen op onze maag. We dreigen stil te vallen. Melancholie heeft ons dan in zijn greep. Ons **fysieke lichaam** wordt een last. We hebben relativering en lucht nodig om weer enthousiast te kunnen worden en gezond te blijven.

Weelderig

Net als planten, groeien en bloeien mensen en hun ondernemingen. Wijzelf en onze plannen nemen vorm aan en hebben daartoe voeding nodig. We verteren onophoudelijk. Alles wat we verwezenlijken, straalt een bepaalde kwaliteit uit. Een initiatief kan weelderig tieren, volop vrucht dragen, kleur brengen en gestaag meer ruimte innemen. Bij gebrek aan de stromende sappen die ons doen leven, verpieteren we. We zitten er dan bij als een triestige plant. De levenskrachten van ons **etherische lichaam** kunnen ook gaan woekeren en overspoelend of verstikkend worden. We kennen wildgroei. Overvloed wordt zondvloed. Onze tuin mist structuur, kleuren verdwijnen in de overwoekering. We dreigen te gaan vegeteren. Ons flegma neemt het over. We hebben verhelderend inzicht nodig om wakker te blijven en in beweging te komen.

Geanimeerd

Mensen zijn zoals dieren bezielde wezens. We zijn wendbaar en volgen ons innerlijk kompas naar waar het goed voelt. We kunnen zielsveel houden van een plek, een landschap, van elkaar. We lopen warm voor een gedachte, ze zet ons in beweging. We genieten met volle teugen van het moment. We beleven de ene ervaring na de andere. Ons bloed stroomt, ons hart gaat er sneller door slaan. Soms tot we gaan hyperventileren. We ademen niet meer rustig genoeg. De diepgang verdwijnt. Sanguinische rusteloosheid verzwakt onze daadkracht. Ons **astrale lichaam** stuurt ons alle richtingen tegelijk uit. Van spontaan lichtvoetig en luchthartig, wat ons belet te stagneren, worden we eerder oppervlakkig lichtzinnig. We hebben versterkende grondigheid en focus nodig om binnen oevers op koers te blijven.

Begeesterd

Stenen en mineralen, planten en dieren ontberen wat de mens toevoegt aan het bestaan op aarde : de bewuste blik. De mens kan kijken naar zichzelf en naar de hele schepping, haar waarnemen, er doelbewust over reflecteren. Dankzij onze geestelijke kern, ons **Ik**, kunnen we als mensen geïnspireerd worden tot grootse projecten. Geestdriftig zetten we ons in voor een ideaal of een creatie. Onze vitale energie wil omvormen en scheppen. Zonder het in de gaten te hebben, kunnen we ook hier te ver in verzeild geraken. We worden te voortvarend. We gaan bevlogen door, weg van de fysieke realiteit en te weinig sociaal bewogen. Onze vurige choleries stuwt ons verwoed haast blind vooruit. We hebben nood aan het harmoniserende effect van de kalme onderstroom in onze relaties om ons weer verbonden te voelen en ruimte te kunnen geven aan ieders inbreng.

1.3. De leerkracht en SEL

Mensen met eenzelfde dominant wezensdeel en het bijhorende temperament hebben gelijkaardige karaktertrekken. Maar ze blijven **unieke individuen** met een eigen biografie en een persoonlijk geheel van kwaliteiten. Als we kinderen herleiden tot een type, vervallen we in onze omgang met hen in clichés. Dat voelen zij aan. Het is oneerbiedig en beperkend. Alle kennis kan ons zowel wijzer als arroganter maken.

Als leerkracht heb je een grote invloed op het sociaal-emotioneel welbevinden en ontwikkelen van de kinderen die jij begeleidt. Uiteraard brengen zij mee wat ze buiten je klas meemaken. Kinderen die opgroeien op een plek waar goed voor hen gezorgd wordt door beschikbare volwassenen, staan 's morgens frisser aan de klasdeur dan kinderen die niet op tijd in bed raakten en zorgen hebben over wat er thuis aan de hand is.

Precies omwille van die verschillen, is het zo belangrijk dat je zicht hebt op wat je kan doen om de sociaal-emotionele ontwikkeling van ieder kind maximaal te ondersteunen. Dat doe je door aan te sluiten bij de gezonde ontwikkeling en haar te versterken dankzij **de kwaliteit van je communicatie en je voorbeeldgedrag.**

Je kan steeds beter leren storingen te herkennen en gepaste antwoorden te ontdekken. Je wil voorkomen dat de sociaal-emotionele nood van een kind zo groot wordt dat er meer gedrag ontstaat dat een probleem vormt. Je beïnvloedt de psychologische groei van de kinderen in je klas door hoe je zelf bent en wat je van jezelf weet en aanvaardt. Hoewel het goed mogelijk is dat het je overkomt, kan het niet de bedoeling zijn dat je met een kind in een strijd verwickeld raakt en blijft. Het is dan aan de orde om je af te vragen wat jij kan doen, hoe jij de relatie kan beschermen. Niet het kind, wel **de volwassene kan bewuste stappen zetten** vanuit oprechte en spirituele onderzoeksvragen: Wie ben jij? Hoe kan ik je helpen? Welke verandering vraag jij aan mij?

Een leerkracht wordt in tal van situaties uitgenodigd om te onderzoeken of de eigen ontwikkeling de relatie met een kind, collega of ouder kan verbeteren. Dat is een hele uitdaging. Je zelfbeeld, overtuigingen en waardesysteem worden misschien in vraag gesteld.

Deze handleiding schetst de gezonde sociaal-emotionele ontwikkeling en verduidelijkt hoe kinderen omgaan met versturende factoren. Je kan ook lezen over de betekenis van je eigen ingesteldheid.

- Gezonde ontwikkeling

deel I Sociaal-emotionele basisbehoeften p 22

deel II SEL opvolgen en begeleiden per leeftijd p 98

- Verstoorde ontwikkeling, signaalgedrag en remediëring

deel I De mens tussen goed en kwaad p 26

deel II Gedrag begrijpen en beantwoorden p 62

deel II De praktijk in je klas – Klimaat op maat p 81

– Communicatie die helpt groeien p 88

- Stapstenen om zelf te blijven evolueren

deel I De context van SEL – Je keuzevrijheid en bekwaamheid als leerkracht p 37

deel II De praktijk in je klas – Grondhouding p 84

1.4. Is SEL een vak apart?

Alle leervakken zijn ingebed in een leerproces dat wordt doorgemaakt door een ondeelbare persoon. Kinderen leren niet in hokjes. Ieder leergebied draagt bij aan hun ontwikkeling. Die ontwikkeling vormt een geheel. Als rekenen, taal en wereldoriëntatie niet geïsoleerd kunnen worden van alle andere leeractiviteiten, dan sociaal-emotioneel leren al helemaal niet. Er kan op een apart lesmoment speciale aandacht gaan naar het ondersteunen van vaardigheden als conflicthantering of zelfexpressie. Maar **iedere uitwisseling, elk moment van interactie met een kind in je klas, is gekleurd door een ingesteldheid die het kind perfect aanvoelt**. Geduld, verdraagzaamheid, openheid van geest, flexibiliteit en begrip zijn er de hele dag door als vormende elementen op sociaal-emotioneel gebied. Net als duidelijke begrenzing zonder manipulatie en bijsturing zonder afkeuring. Kinderen zijn hun zelfbeeld en relatiebekwaamheid aan het opbouwen en leren uit ieder contact. Jouw sociaal-emotionele vaardigheid tekent mee de sociale verhoudingen in je klas. Ze bepaalt de dynamiek die gaandeweg je klasgroep zal kenmerken.

Het is 'a work in progress' waarbij zowel jij als de kinderen leren met vallen en opstaan. Het is een proces dat nooit ophoudt en dus niet te herleiden valt tot een vak-uur of een leerblok. Een klimaat is er altijd, niet enkel wanneer het expliciet uitgelicht wordt. Specifieke aandacht en toegespitste oefeningen, spelvormen of verhalen kunnen zeker ondersteunen. Maar het zou een vergissing zijn te denken dat door het inlassen van het vak ook het proces verzorgd is.

I 2. Sociaal-emotionele basisbehoeften

Een sociaal-emotionele basisbehoefte is een noodzakelijke voorwaarde tot ontplooiing. Bij gebrek eraan, overleven we wel maar we worden slechts gedeeltelijk wie we zouden kunnen zijn. De mate waarin we nood hebben aan een bepaalde voorwaarde, verschilt van persoon tot persoon. Je zal al gemerkt hebben dat in een drukke omgeving het ene kind nog een hele tijd gedijt, terwijl het andere al lang overstuur is. Sommige kinderen redden het lang zonder persoonlijke aandacht en gaan door met wat hen boeit. Anderen verlangen snel naar feedback. Een kind kan er plezier in hebben dat een dag anders loopt dan gepland. Een ander kind raakt er het noorden door kwijt. Op elk thema zijn er heel wat variaties. Toch is er zoiets als een rode draad voor de ontwikkeling van alle mensen. We hebben van klein tot groot, allemaal behoefte aan de combinatie van drie psychologische basisingrediënten. Zij vormen de cocktail van onze competentie, de bekwaamheid waarmee we ons leven in handen kunnen nemen.

Dat is ook zo voor een klasgroep. Waar één van onderstaande gebieden ofwel te weinig ofwel te eenzijdig aandacht krijgt, blijkt al gauw dat er bijgestuurd moet worden. Zowel de leervorderingen als de sociale dynamiek worden rechtstreeks beïnvloed door een sociaal-emotioneel (on)evenwichtige aanpak.

(Meer daarover in deel II De praktijk in je klas – Klimaat op maat p 81)

2.1. Contouren en begrenzing

Vanaf de geboorte, en zelfs al daarvoor, hebben we als mens te maken met de begrenzing van het eigen lichaam. We leren in onze eerste levensmaanden dat we veilig zijn in die nieuwe vorm. Er wordt voor ons gezorgd. We kunnen beschermd en omhuld slapen. We worden vastgehouden zodat we door aanraking de grenzen van ons lichaam beleven en leren kennen. Waar dat te weinig gebeurt, voelen we ons verlaten. We lijken op te gaan in een omgeving die te weids is. We houden iets terug van onszelf om niet helemaal te verdwijnen. Die eerste behoefte aan lichamelijke begrenzing zet zich voort in alle latere ervaringen. We weten graag waar we aan toe zijn. We kennen graag **het speelterrein en de spelregels**. We zijn gerust als blijkt dat afspraken ons beschermen. Willekeur voelt bedreigend. Ieder moment kan ik iets verkeerd doen dat vervelende gevolgen heeft. Vage contouren veroorzaken onrust. Ik zie te weinig hoe de dingen in elkaar zitten. Ik ga uitzoeken hoe ver ik kan gaan, letterlijk en figuurlijk. Binnen een kader kan ik me uitleven.

Waar weinig orde heerst, lijkt veel te kunnen. Maar er is nood aan een kentering vooraleer een creatief proces uitmondt in onproductieve chaos. Waar daarentegen te veel gedirigeerd en geregeld wordt, komen andere basisbehoeftes in het gedrang. Regels laten soms te weinig ruimte om zelf initiatief te nemen. Ook de warmte van simpelweg samenzijn kan ontbreken. Spontane processen kunnen overvleugeld raken door wat er allemaal geregeld is.

2.2. Contact en verbinding

Eenzaamheid is voor ieder mens een moeilijke ervaring. Ook als je best op jezelf kan zijn en niet geeft om veel gezelschap, is het belangrijk te weten dat er iemand is bij wie je hoort. Ons hart verlangt naar contact. Het wil zich openen en delen, geven en ontvangen. We worden blij als we mogen zijn zoals we zijn, verbonden met een ander of met een groep vertrouwde mensen. Als we ons niet welkom voelen, hebben we de neiging ons aan te passen om toch goed genoeg gevonden te worden. Dat is een subtiel mechanisme dat al werkt bij een heel kleine baby. Het kan ons in de loop van ons leven tot volleerde acteurs maken. Kinderen en tieners hebben er veel voor over om er bij te horen. Jezelf anders voordoen dan je bent, is een opgave maar uitgesloten worden lijkt pas echt ondraaglijk. Het **verlangen naar connectie** maakt ons kwetsbaar. Maar het is ook een prachtige menselijke impuls die ons diep geluk kan schenken. We blijven immers op zoek naar elkaar en naar een steeds oprechter contact. Het is belangrijk ons bewust te zijn van deze diep gewortelde behoefte aan nabijheid in ieder kind. Ook wanneer kinderen zich schijnbaar onverschillig opstellen of bijzonder goed zonder anderen lijken te kunnen. Zij bloeien open als iemand hen echt wil ontmoeten en aandacht heeft voor wat er bij hen speelt. In iedere klas werkt die warmte verbinden

Waar vriendelijkheid en de bereidheid tot uitwisseling echter te sterk de overhand krijgen, worden de andere basisbehoeftes wel eens over het hoofd gezien. Kinderen willen ook ervaren dat ze hindernissen kunnen nemen. Als je als kind even alleen gelaten wordt met een vraag, vind je nu of later misschien zelf een oplossing. Ook als dat lastig is, blijven afspraken het best overeind. Terughouding en wachten tot je het woord krijgt op een gepaster moment, zijn ervaringen die kinderen sterker maken. Te veel medegevoel kan een verzwakkende en zelfs verstikkende uitwerking hebben.

2.3. Comfort en autonomie

Ook een heel klein kind heeft al behoefte aan een eigen ruimte en aan respect voor zijn of haar integriteit. Je bent als baby overgeleverd aan je omgeving. Je moet je overgeven aan zorgende handen en dat voelt enkel fijn als dat zorgen met eerbied gebeurt. Routinematige handelingen voelen aan als een inbreuk. De manier waarop er voor je wordt gezorgd, heeft een grote impact. Daar kan al de basis liggen voor gezondheidsproblemen bij gebrek aan comfort. Het is in onze eigen ruimte, waar we 'op ons gemak' zijn, dat we kunnen verteren. We nemen voedsel op, transformeren indrukken en komen tot eigen initiatief. Als er voortdurend te dicht op onze huid gezeten wordt, raken we geïrriteerd. Kinderen kunnen zich er irritant door gaan gedragen. Ze zijn op zoek naar wat meer plaats en mogelijkheden om zich uit te drukken. We hebben allemaal ons hele leven lang het verlangen autonoom te kunnen zijn, zelf te bepalen wat we toelaten en hoe we de dingen voor elkaar willen krijgen.

Handelingsvrijheid is een belangrijke factor die bijdraagt aan ons geluksgevoel. Dat wordt al duidelijk wanneer een dreumes geen helpende hand wil om een blokkentoren af te krijgen. Of door het besliste 'zelf doen' waarmee peuters zich vaardigheden eigen maken. In de lagere school, kunnen kinderen weigeren mee te werken als ze te zeer gestuurd of betutteld worden. Ze krijgen te weinig kansen om zelf vorm te geven aan een opdracht of om oplossingen uit te zoeken. Aan de andere kant van de levenslijn, zien we dat hulpbehoevende oude mensen opleven als er wordt ingegaan op wat ze nog kunnen. Ze lijden eronder dat ze voortdurend in snelheid worden gepakt zodat ze hun vat op het leven meer en meer verliezen.

Niemand wil steeds voorschriften volgen of geobserveerd en bijgestuurd worden. Open opdrachten in de klas, zetten kinderen aan tot zelfredzaamheid en creativiteit. Er kan iets ontstaan dat getuigt van de eigenheid van het kind. Met beschikbaar materiaal je eigen ding mogen doen, leidt tot verschillende uitkomsten. Een volledig geleide opdracht, laat die bewegingsruimte niet toe. Niemand verdraagt het steeds te moeten volgen of zich te moeten verantwoorden voor iedere stap. We willen ruimte krijgen om ons ding te doen, desnoods struikelend. Waar dat over het hoofd wordt gezien, komen we in opstand. Kinderen verzetten zich.

Is er echter te veel ruimte voor inbreng, dan mist een kind verbondenheid en zorg voor veiligheid. Helemaal je zin mogen doen, eindigt veelal in stuurloosheid. Gemeenschapszin en respect voor afspraken, zijn bakens voor ons doen en laten.

2.4. Competentie en vertrouwen

Zie de mens

*In het hart weeft het voelen.
In het hoofd straalt het denken.
In de leden werkt het willen.
Wevend in 't stralen,
werkend in 't weven,
stralend in 't werken :
dat is de mens.*

Rudolf Steiner

Contouren bieden overzicht en veiligheid. Zij zijn voorwaarden tot helder denken en leren ons hoe we doelen kunnen stellen en ernaartoe werken. Contact brengt warmte en ontspanning waardoor we kunnen voelen, ons hart kunnen laten spreken en enthousiast volhouden. Comfort geeft speelruimte waarin we tot bewuste daden kunnen komen, onze energie kunnen inzetten voor wat we willen bereiken. De drie samen vormen de basis tot competentie, de bekwaamheid om als mens je **evenwicht** te vinden bij wat je ook onderneemt. Die basis mist stevigheid als er in één of meer van de drie gebieden sprake is van te veel impact of te weinig steun.

Je kan verkrampd geraakt zijn door te veel regel en bezorgdheid of je hebt weinig besef ontwikkeld van je eigen grenzen en die van de ander. Het zou kunnen dat je kou en gebrek aan belangstelling hebt leren verdragen waardoor je niet meer gelooft dat je waardevol bent. Of dat je, door te veel goedbedoelde nabijheid, bent gaan twijfelen aan je eigen kracht. Als de ruimte ontbreekt om zelf ervaringen op te doen, heb je een essentiële pijler van je zelfstandigheid gemist. Je staat ook wankel als je te veel aan je lot bent overgelaten.

Zo eindig je uiteindelijk min of meer onbekwaam tot zelfsturing. Je bent gaan geloven dat je geen vertrouwen of aandacht waard bent. Je zal er weinig van terechtbrengen. Je moet je best blijven doen al ben je uitgeput. Of je meent dat de anderen niet te vertrouwen zijn. Er wordt nu eenmaal veel te weinig rekening met jou gehouden. Anderen zijn er de schuld van dat iets voor jou niet lukt.

Ook kinderen kunnen al kampen met zulke negatieve overtuigingen. Die halen het plezier in leren onderuit. Ze doen kinderen twijfelen aan zichzelf en aan de intenties van de ander. Iedereen heeft het nodig zich bekwaam te voelen. Ieder kind wil een bijdrage kunnen leveren die er toe doet. Het is een kunst om alle kinderen te betrekken. Door nieuwe ervaringen aan te reiken, kan je hen helpen het negatieve scenario te herschrijven waarin ze verstrikt zijn geraakt. Kijk eens door de bril van de basisbehoeftes. Zo kan je afwegen waaraan een kind meer of minder nood heeft. Door evenwicht te brengen geef je het kind de kans een betere balans in zichzelf te vinden. Het kan dan weer ondernemend worden op een positieve manier.

(zie ook deel II Gedrag heeft een reden p 64, Schema Emotionele uitingen snel situeren p 79)

I 3. De mens tussen goed en kwaad

“Vitaly was als straathond geboren en zou ongetwijfeld ook zo sterven. In de tussentijd volgde hij een levensplan van gewelddadige intimidatie, bluf en sarcasme of, als een ander sterker was dan hij, van leep opportunisme en vluchtgedrag. (...) De ander betekende niets anders voor hem dan een mogelijkheid om zijn voordeel met hem te doen. Als hij je naam onthield, moest je oppassen.”

Uit Dit zijn de namen, Tommy Wieringa

3.1. Overleven in de kou

Om je voor te stellen hoe een kind zich redt dat op sociaal-emotioneel vlak in de steek gelaten wordt, kan je denken aan jonge straatkinderen. Zij laten zich leiden door hun instincten, als diertjes die in een vijandige omgeving moeten zien te overleven. Ze stelen om aan eten te geraken. Ze maken sluw gebruik van de onoplettendheid van een ander. Ze gaan relaties aan uit eigenbelang. Wie amper het nodige heeft om in leven te blijven en voortdurend angst ervaart, kan nauwelijks een besef van goed en kwaad ontwikkelen. Fysieke nood bepaalt de handelingen van deze kinderen. Ze worden gestuurd door de onweerstaanbare drang om aan voedsel en onderdak te geraken. Ze smeken om een beetje warmte. Ze zijn onvrij.

Hetzelfde gebeurt bij kinderen die weliswaar alle dagen eten krijgen en gekleed gaan, maar die moeten groot geraken in een kille omgeving. Verwaarlozing en geweld blokkeren de gezonde emotionele groei. Kinderen komen tot de conclusie dat het leven niet zo veel voorstelt. Zij ondervinden dat hun welzijn er weinig toe doet. Hoe zouden deze kinderen een geweten vormen dat uitgaat van evenwaardigheid en rechtvaardigheid? Ze groeien op tot overlevers die hun voordeel zullen zoeken en moeilijk iemand echt zullen vertrouwen. Je hechten betekent immers dat je opnieuw aan je lot kan worden overgelaten. Eén keer die extreme pijn te boven gekomen, laat je je liever niet meer vangen. Je leert domineren, negotiëren en manipuleren. Die tactieken draaien om **macht**. Ze lijken de beste bescherming tegen de onmacht die je hebt ervaren toen je kleiner was en nog niets kon ondernemen.

Wij en zij

Verdeel en heers, machthebbers kennen het principe. Maak dat mensen zich bedreigd voelen door een andere groep mensen. Zo wordt het gemakkelijker ze voor jou kar te spannen. In rivaliserende straatbendes heerst vaak een onverbiddelijk regime. Je hoort erbij vanwege je trouw aan je clan. Je deelt de haat en wraaklust jegens de andere bende. Niet zelden moet je die trouw bewijzen door daden die je medeplichtig maken aan feiten waartoe je zelf nooit zou besluiten. Het is een extreem voorbeeld, uiteraard is niet iedereen lid van een bende. Maar heel veel mensen zijn wel vatbaar voor de gedachte dat we ons moeten verdedigen. We mogen ons niet laten doen. We zullen onder de voet gelopen worden. We moeten slimmer zijn of sterker dan diegenen die ons belagen. Samen sterk tegen een gemeenschappelijke vijand!

Het is een mechanisme dat zowat overal opduikt. Je kan het zien gebeuren op de werkvloer, op sociale media, aan de toog op café, in families, bij een vechtscheiding en ook in de klas of de vereniging bij kinderen. Het lijkt zo evident, iemand of een groep **uitsluiten** en blij zijn dat jij bij de beteren bent. Jezelf opwaarderen door een ander neer te halen. Het staat dialoog, verzoening en samenwerking in de weg. Die zijn echter niet het doel van wie er van overtuigd is dat er altijd winnaars en verliezers zijn. Voor hen komt het er op aan de winnende kant te blijven.

Hard worden

Winnaars kunnen zich verdedigen. Ze gaan voor het eigenbelang en het belang van de groep waartoe ze behoren. In maffiafamilies gaan de leden voor elkaar door het vuur. Een rivaliserende familie doen ze zonder scrupules het gruwelijkste leed aan. Eelt op je ziel, het maakt je een man. Of een vrouw die heeft leren incasseren zonder te verpinken. Staat dit ver van ons af? Observeer eens hoe we met kinderen omgaan van aan de rand van het voetbalveld. Luister naar de raad die we hen geven als ze komen vertellen dat dat het er ruw aan toe gaat tijdens het spel. Hoe nemen we het op als een kind zich gekwetst voelt of huilt? Geef een duw terug! Hou op met huilen, ze gaan je uitlachen. Je moet iets kunnen verdragen. Zo gaat het nu eenmaal. Kom op, niet flauw doen.

De overtuiging dat hard worden je helpt om het te maken, is springlevend. Selectieve onverschilligheid wordt nog al te vaak aangeprezen als een deugd. We kunnen nu eenmaal niet met iedereen rekening houden. Tja, als we daar allemaal bij gaan stilstaan, we moeten ook nog wel vooruitkomen. Onder druk van de groep, het werk, de resultaten, de drang om ons hoofd boven water te houden, raakt ons moreel kompas meer en meer buiten werking gesteld. We schakelen naar **strategisch gedrag**. We besteden ons geweten uit aan primitieve opvattingen over territorium, verworven rechten en overmacht. Daar kan helaas werkelijk oorlog van komen. Aanval als beste verdediging. De mens die er niet in slaagt zijn dierlijke overlevingsmodus te overstijgen, kan zich veel vernietigender gedragen dan dieren ooit zullen doen om te overleven. Mensen kunnen hun intelligentie gebruiken ten dienste van hun instincten. Dat levert een niet zo'n fraai beeld op van de menselijke soort.

3.2. Groeien dankzij warmte

Tegelijk zijn we als mensen in staat tot grootse, diepmenselijke, liefdevolle keuzes. We kunnen reiken naar de hemel. We beseffen dat het leven een kostbaar geschenk is. Het ligt in onze handen er behoedzaam mee om te gaan. Overal zorgen we voor elkaar. We zetten ons in om meer kansen te geven aan medemensen dichtbij of veraf. We kunnen elkaar troosten en aanmoedigen, leed verzachten, hulp bieden en zorg dragen.

We willen dat kinderen opgroeien in een warm nest zodat ze stabiel en sociaal in het leven zullen staan. Immers, als overleven vanzelfsprekend is, als hun basisbehoeften vervuld zijn, kunnen ze hun eigen leven waardevol uitbouwen. Ze kunnen zich 'uit vrije wil' ontwikkelen. Hun aandacht kan gaan naar ontdekken, vrienden maken, bijleren, elkaar steunen en plezier beleven. Er wordt voor hen gezorgd waardoor ze zorgzaam worden. Ze kunnen mensen vertrouwen en willen zelf betrouwbaar zijn. Door eigenwaarde te ervaren, ontstaat **eerbied** voor zichzelf, hun medemensen en hun leefomgeving.

Hartelijkheid

De kwaliteit bij uitstek die de switch van overleven naar groeien mogelijk maakt, is hartelijkheid. Het menselijk hart inspireert tot medemenselijkheid. In ons hart zetelen solidariteit, medeleven en hulpvaardigheid. Zij maken ons vrijgevig, begripvol en geduldig. Wie in de kou heeft gestaan, kan zich daar aan warmen. Kinderen herwinnen erdoor hun geloof in zichzelf en in goedheid en schoonheid. Ze kunnen groeien naar meer waarachtigheid. Waar er geen tekort is, hoeft er niet gevochten te worden. Waar geen dreiging in de lucht hangt, hoef je je niet te verbergen. Samenwerken, uitwisselen en onderling afspreken zijn de sociale omgangsvormen die **insluiting** mogelijk maken.

Weerbaar worden

Weerbaarheid of **veerkracht** maken het verschil tussen je leven lijden of leiden. We komen op ons pad hindernissen tegen, lotgevallen die ons uitdagen. Wanneer we dan terugplooiën en verglijden naar overlevingsgedrag, verliezen we ook een stukje van onze waardigheid. Dat kan anders. We hoeven niet te verharderen om pijn te kunnen verdragen. We moeten ons niet verstoppen achter een masker als we ons aangedaan voelen. We zijn niet weerloos overgeleverd aan de angst ten onder te zullen gaan. We hoeven niet te verkrampen. We kunnen leren omgaan met veranderingen, meebewegen, groeien door onszelf heruit te vinden in een nieuwe omgeving.

Hoe behouden we onze keuzevrijheid als we het hoofd moeten bieden aan uitdagingen? Welke mogelijkheden hebben we leren zien? Hoe leerden we omgaan met onverwachte gebeurtenissen die ons even uit ons lood slaan? Heeft iemand ons voorgeleefd dat we kunnen kijken naar wat we meemaken, dat we er nooit helemaal mee samenvallen?

Er is in jou als mens een kracht die je draagt. Je kan terugvallen op de onaantastbare geestelijke kern die je meekreeg bij je geboorte. Als je het contact met dat vertrekpunt in jezelf bewaart, blijf je wendbaar. Je hebt een standpunt. Je kan worden gevloerd maar het zwaartepunt van je bestaan zet je weer op je voeten. Zoals het speelgoedfiguurtje dat verzwaaard is aan de onderkant en alle kanten kan uitgaan om steeds weer in evenwicht rechtop te komen. Als je weet hebt van die innerlijke steun, durf je meegaan met de stroom om te ondervinden wat ervaringen je brengen. Kinderen leren dat als ze te horen krijgen dat ze **kunnen en mogen zijn met wat ze ervaren**.

'Je kan dit aan, je kan blijven staan, je bent sterk. Dit is even lastig voor je, huil maar uit, je hart is gevoelig, wenen lucht op. Het is oké, je mag even het noorden kwijt zijn, verwarring en onzekerheid horen erbij, je bent op weg naar iets spannends en nieuws.'

(Lees meer: Communicatie die helpt groeien p 88)

Vechten, vluchten of verstarren helpen even maar het is niet slim erop te blijven rekenen. Het zijn overlevingstechnieken. Ze zijn nuttig en zelfs levensreddend bij acuut gevaar. Op langere termijn tasten ze onze vrijheid aan. Ze maken ons tot een minder ontwikkelde mens dan we zouden kunnen zijn. De aanhoudende stress die ze opleveren, veroorzaakt spanningen die ons ongelukkig en ziek maken. Terwijl kinderen opgroeien, kunnen ze van ons leren hoe ze **moeilijkheden** kunnen **aanpakken** zodat ze er veerkrachtiger door worden in plaats van sluw, onoprechter of dominanter.

Als mens je eigen boosheid leren kennen en creatief hanteren zonder ze te hoeven uitwerken op medemensen. Je neiging om jezelf weg te cijferen overwinnen en jezelf zichtbaar maken in contact met de ander. Opmerken hoe je houvast verliest en vragen om de juiste hulp in plaats van te panikeren. Het zijn **vaardigheden** waarop we ons hele leven terugvallen als we ze meekregen in onze kindertijd.

(Lees meer over vaardig leren omgaan met emoties: Gedrag heeft een reden p 64)

Kinderen die extreem sociaal-emotioneel belast zijn, stellen onvermijdelijk gedrag dat uiting geeft aan hun ontreding. Sommige bijzonder ingrijpende gebeurtenissen tekenen mensen voor het leven. Extreme omstandigheden kunnen een aanslag zijn op wat we nodig hebben om te kunnen groeien. Ervaringen waarbij we overspoeld worden door doodsangst of ondraaglijke pijn, vormen breuklijnen in onze levensloop. Die krijgen we zonder extra hulp niet geïntegreerd. Seksueel misbruik, mishandeling, oorlogsgeweld, een vreselijk ongeluk of fysieke en emotionele ontbering, zijn voorbeelden van zulke situaties die voor ieder mens traumatiserend zijn. Er is een grens aan wat een mens kan dragen en te boven komen op eigen kracht. Wat daaraan voorbijgaat noemen we onmenselijk en mensenwaardig. Het zijn misdaden tegen de menselijkheid. In het hoofdstuk over trauma helen (*deel III na p 125*) wordt kort ingegaan op hoe ook in scholen een bijdrage kan worden geleverd aan het herstel van getraumatiseerde kinderen.

3.3. Spanning reguleren in plaats van blokkeren of afreageren

Zelfregulatie is een vaardigheid waarmee we in moeilijke situaties escalatie vermijden. Als een situatie uit de hand loopt, riskeren we onze eigen ruiten in te gooien. Iedere leerkracht kent wel een kind dat in nesten zit en zich steeds verder in nesten werkt. Lastig, uitdagend en asociaal gedrag, houden het kind gevangen in een vicieuze cirkel. Slaan als je boos bent en schelden uit frustratie, maken het alleen maar erger.

Daarnaast zijn er ook kinderen die emotionele druk ervaren, bijvoorbeeld door een belastende thuissituatie, en die geen kík geven. De negatieve ervaringen stapelen zich in hun binnenste op. Op termijn zie je zo'n kind gelaten worden. Het gaat letterlijk gebukt onder een last. Spontaan spelen en enthousiast leren komen in het gedrang. Beide types kinderen dreigen aan de rand van het sociale veld terecht te komen. Ze vallen erbuiten doordat ze te overheersend of te triestig zijn. Door de niet denkbeeldige angst om uiteindelijk helemaal alleen te vallen, neemt het gedrag waarmee ze het proberen te redden nog toe. Zo wordt het uiteindelijk een probleem op zichzelf in de vorm van **agressie** of **depressie**.

De eerste vraag die zich stelt, is niet hoe we deze kinderen tot socialer gedrag kunnen brengen. De vraag die aan de orde is, is hoe we hen van de spanningen kunnen afhelpen die leiden tot het asociale gedrag. Boze kinderen terechtwijzen en afwijzen door hen te isoleren, vergroot hun frustratie. Droevige kinderen aanmanen om mee te spelen, sneller hun rekensommen af te maken en wat minder flauw te doen, gaat voorbij aan de echte nood die er speelt. Mogelijk werken deze strategieën even. Buiten de groep wordt een kwaad kind niet langer getriggerd. Een kind dat al gewend is zich flink te houden, wil vast wel een tandje bijsteken en spelen of rekenen omdat de leerkracht het vraagt. Maar fundamenteel maken we een denkfout als we het zo aanpakken. We zijn bezig met het willen veranderen van hoe een kind toont dat het uit evenwicht is. Het kan dat **evenwicht** slechts **hervinden** als het ruimte krijgt om te ervaren wat het ervaart. Van daaruit kan het manieren ontdekken om balans te maken.

Een emotie op zich is nooit het probleem. Neem bijvoorbeeld een kind dat kwaad is. Wellicht zijn er redenen toe. Vaak ondervindt iemand die boos is, een **gebrek aan autonome ruimte**. Een boos kind wil iets veranderen aan omstandigheden die te beperkend zijn. Het wil meer zelf bepalen wat het doet of wat het toelaat dat anderen doen. In de klas kan dat betekenen dat er te weinig gelegenheid is tot vrij spel of simpelweg weinig plaats om eens te rennen. Of er wordt veel geoefend op een zeer geleide, dirigerende manier. Het kind zou eigen leerstrategieën willen ontdekken. Misschien zit een buur irritant dichtbij. Of een klasgenoot doorkruist geregeld wat wordt ervaren als persoonlijk terrein. Ook buiten de klas of de school kan er in het leven van het kind sprake zijn van onverwerkte prikkels of frustratie.

We steunen een kind in emotionele moeilijkheden door te **erkennen** wat het toont en door te vertrouwen in de kracht van het kind waarmee het een weg maakt en vindt. We kunnen helpen door **wegen tot expressie** aan te reiken die geen nieuw probleem gaan vormen. "Loop even naar de gang, stamp wat met je voeten en zwaai met je armen. Zou het je goed doen een paar rondjes te lopen? Zucht eens flink vooraleer je verder gaat met rekenen. Wat denk je van even schommelen nu rekenen je zo zwaar lijkt te vallen."

Kinderen worden vaardiger in het **herkennen van hun emotionele gesteldheid** als je af en toe woorden geeft aan wat je waarneemt. Ook met lichaamstaal kan je hun golfengete spiegelen. Bij verbazing even je wenkbrouwen optrekken. Glimlachen bij ontroering. Fronsen bij frustratie. Met een handgebaar uitnodigen, troosten of het even open laten.

Kinderen nemen jou nauwkeurig waar. Je kan samen lachen, boosheid en verdriet delen, spanning doorstaan. Doorvragen kan kinderen helpen te vertellen wat er scheelt. Suggesties kunnen hen op weg zetten om te krijgen wat ze nodig hebben. “ Wat wil je zo graag anders? Hoe kunnen we dat voor elkaar krijgen zonder anderen pijn te doen? Voel je je alleen, wil je even bij me zitten, zou het fijn zijn samen te schilderen met ...? Is het hier voor jou wat te rommelig? Je bent een beetje in de war, denk ik. Kom, we leggen alle doeken in deze hoek. Haal jij de boeken op en rangschik je ze van klein naar groot op de plank?”

Aan kinderen vanaf een jaar of vijf, kan je een vraag stellen over wat je bij hen waarneemt. Zo toets je meteen ook of jouw waarneming klopt met wat zij uitdrukken. Schrok je? Maakt dit je boos? Ben je verdrietig?

Kinderen én leerkrachten kunnen leren waarnemen wat er in hen gebeurt en oefenen met gepaste manieren om in actie komen. Zo worden we vaardiger in het hervinden van ons evenwicht. Kinderen moeten de kans krijgen hun gevoelens te leren herkennen om ze te kunnen reguleren. Van sociaal-emotionele zelfsturing en autonomie kunnen we een prioriteit maken op school. Dan zullen we **minder bezig zijn met het controleren of onderdrukken van gedrag dat we liever niet zien**. We reageren minder emotioneel met verontwaardiging of afwijzing. Schadelijk gedrag vraagt om bijsturing. Als dat met begrip en in contact gebeurt, ervaart het kind jouw respect. Dat versterkt jullie band. Die band vormt een beschermende factor tegen nieuw probleemgedrag. Ieder kind wil leren van jou, zeker ook op sociaal-emotioneel gebied.

Meer over wat kinderen vertellen met verschillende vormen van gedrag en hoe je er in de basisschool helpend mee kan omgaan in deel II vanaf p 62.

3.4. Leren van onszelf houden en zelfvertrouwen

You have peace, the old woman said, when you make it with yourself.

Mitch Albom

Ouders hebben gelijkaardige wensen over wat ze willen bereiken met de opvoeding van hun kinderen. Ze willen dat hun kind een positief zelfbeeld heeft. Dat het goede vrienden maakt en zelf een goede vriend leert zijn. Ze hopen dat hun kind zal kunnen omgaan met tegenslag en nooit echt in moeilijkheden zal komen. Dat het in goede gezondheid een gelukkig leven zal uitbouwen. Ook leraren wensen ieder kind toe dat het zichzelf waardevol vindt en dat het gelooft in eigen kunnen. Waaraan merken we dat een kind zelfvertrouwen heeft?

Zelfzekere kinderen, staan open voor leren met vallen en opstaan. Ze kunnen blij zijn om wat anderen verwezenlijken. Ze zijn trots op eigen vorderingen. Ze durven zijn wie ze zijn, zonder zich krampachtig aan te passen aan wat ze denken dat wenselijk is. Complexloos bloeien ze open met alles wat ze in zich hebben. Ze halen het beste uit elke dag met de mogelijkheden die ze hebben meegekregen. Ze voeren plannen uit en maken dromen waar. Ze gaan niet op de loop bij moeilijkheden en zoeken ze ook niet op. Zonder gebukt te gaan onder schuld, nemen ze hun verantwoordelijkheid op als er een steek viel. Ze weten waaraan ze kunnen werken om vaardiger te worden. Ze maken zich geen zorgen over wat ze nog niet kunnen. Daar hangt het immers niet van af of ze voldoen. Zulke kinderen zijn krachtig dankzij een onwankelbare liefde voor zichzelf die hen vreugde en zelfvertrouwen schenkt.

Dat vermogen tot eigenliefde ontwikkelen we als mens in de meeste gevallen slechts gedeeltelijk. Als kwetsbare baby schrikken we wanneer onze gevoeligheid niet herkend wordt. We voelen aan dat we een last zijn. We leren ons schuldig voelen aan het ongeduld van onze verzorgers. Later worden we vergeleken met flinkere broers en zussen, met slimmere klasgenoten of met sportievere neven of nichtjes. Wat wij kunnen, valt slechts minnetjes uit. Wanneer we onze gevoelens tonen als we van streek zijn, worden we flauw genoemd, aanstellerig of stout. Ook wanneer ons positieve kwaliteiten worden toegedicht, kunnen we vastlopen. Als onze omgeving ons looft omdat we slim zijn, snel of handig, hebben we als kind de neiging om ons te vereenzelvigen met onze prestaties. Activiteiten waarin we niet meteen succesvol kunnen zijn, gaan we vermijden. Ze verstoren immers ons **aangeleerde zelfbeeld**. We hebben iets hoog te houden.

Gaandeweg brokkelen zo ons enthousiasme en onze nieuwsgierigheid af. Als we iets niet helemaal voor elkaar krijgen, zijn we onze eigen strengste criticus. We vallen over persoonlijke kenmerken die we zien als onvolkomenheden. We leren verhullen. We bieden de wereld een versie van onze persoon aan waarvan we menen dat die aanvaardbaar is, of toch zo ongeveer. We worden afhankelijk van het oordeel van de anderen. Ons eigen oordeel over wie we zijn biedt geen houvast. Dat knaagt, zelfs al hebben we succes. Zonder **trouw aan onszelf**, zijn we eenzaam op een wijze die door geen enkele geliefde kan worden goedge maakt.

Ons gebrekkig geloof in ons leervermogen, maakt ons tot een gecompliceerde medemens. Optimistische, vergevingsgezinde mensen die weinig twijfels hebben over zichzelf, gunnen ook anderen de vrijheid om volop te leven. Mensen die vergelijken, missen **waarachtige contacten**. Zij hebben het nodig gunstig uit de vergelijking te komen omdat de leegte in henzelf anders te voelbaar wordt. Ze wanen zich aan de winnende hand, zolang hun strategie niet wordt doorprikt. Meetwerk en concurrentie zijn mentale activiteiten die op termijn ons hart vermoeien en de fut uit onze ondernemingen halen. De gedachte dat het goed met ons gaat als we uitblinken, maakt ons onwaarachtig. Doordat we onze kwetsbaarheden slim weten te verbergen, worden we ongeloofwaardig. En zorgelijk, we zouden wel eens door de mand kunnen vallen.

Kinderen kunnen vastraken in zulk een onrealistisch zelfbeeld. Ze praten met overtuiging over wat ze kunnen maar genieten niet meer van leren door oefening. Snoevende kinderen, vrezen vaak dieper in zichzelf, dat ze te gewoon zijn om te worden opgemerkt. Om hen gerust te stellen, zouden we hen onvoorwaardelijk graag moeten zien. Vergevingsgezind. Waarderend. Totaal, onhandigheden inbegrepen. Met belangstelling. Eerlijk. Standvastig. Vol vertrouwen in hun groei. Want alleen liefde kan leren wat liefde is.

We worden liefdevolle mensen doordat we bemind worden. Zo komen we de innerlijke vrede van de liefde voor onszelf op het spoor. Kinderen kunnen van ons leren, dat ze liefde waard zijn om wie we zijn. Omdat ze er zijn. Om hoe ze groeien en niet om wat ze kunnen of tonen.

I 4. De context van sociaal-emotioneel leren

Sociaal-emotioneel leren, doen kinderen in een context. De klas, de school, het gezin, familie en vrienden, de samenleving en onze wereldorde, ieder kind staat er middenin. Het geniet van de kansen die het krijgt en redt zich zo dapper mogelijk waar het kansen mist.

4.1. Een school is deel van de samenleving

In de samenleving waarvan de school deel uitmaakt, leven de kinderen in de eerste plaats in hun gezinnen. Ze ervaren daar geborgenheid en maken er plezier. Ze delen er in de dagelijkse spanningen en voelen zich soms onveilig. Ze worden begrepen en gesteund of afgewezen en berispt. De grotere omgeving bepaalt het gezinsleven. Ouders en kinderen hebben vandaag vaak een druk leven buitenshuis met voor de kleinsten al op heel jonge leeftijd hobby's en vrije tijdsinvulling. Veel kinderen zijn het gewend dat er altijd wel iets georganiseerd wordt voor hen en als dat even stilvalt, zijn er de televisie, de computer, de tablet en de smartphone.

Gelukkig zijn er nog tuinen en pleinen waar het galmt van de stemmen van spelende kinderen. En bevolken gezinnen met kinderen op een zonnige dag de fietspaden, wandelwegen en speeltuinen. Maar er is zoveel gemakkelijke afleiding. Ouders hebben behoefte aan wat me- en we-time. In veel jonge gezinnen kost het inspanning om voldoende te blijven kiezen voor echte vrije tijd voor de kinderen. Tijd voor spel en beweging waarin kinderen zelf tot activiteiten komen dankzij hun fantasie. Tijd om te spelen en te ontdekken. Uren om ongepland en uit eigen beweging in te vullen. De momenten waarop iedereen 'gewoon' thuis praktisch bezig is, zijn schaars. En er is een grote groep kinderen die in verschillende huizen wonen, telkens bij één van hun ouders met een nieuwe partner in een plusgezin. Die plek heeft een eigen dynamiek die verschilt van de eerdere thuis.

Aan al die **maatschappelijke invloeden** ontsnapt de school niet. Het valt al op in de kleuterklas. Tot zo'n 15 jaar geleden kwamen kleine kinderen 's maandags uitgerust naar school. Ze gingen op vrijdag moe van het spelen en leren het weekend weer in. Nu blijken veel kinderen op maandag uit hun doen. Ze zijn wat hangerig, moe of lastig. Ze hebben de schoolweek nodig om weer in hun element te komen. Scholen gaven vroeger aan alle kinderen graag de kans om feestelijke gebeurtenissen te vieren. Een spannend bezoek van de Sint, was een hoogtepunt. Nu wordt er hier en daar al bewust gekozen voor net wat minder toeters en bellen. De kinderen **consumeren** immers al zo veel drukte in de tijd buiten de school.

Virtuele animatie beïnvloedt eveneens de ontwikkeling en het gedrag van kinderen. In computerspellen staan opbouwen en vernietigen los van reële fysieke ervaringen. Inspanning en volharding, beleef je met je lijf. Virtuele bezigheden, vinden plaats in je hoofd. Animatie neemt het over van je verbeelding. Die invloed wordt voelbaar bij kinderen die moeilijk spontaan tot spelen komen. Ze bewegen zich onhandig in het sociale verkeer. Ze kunnen zich slechts kort focussen op een praktische taak.

Scholen worden vaak gezien als de plek waar de negatieve invloeden van schadelijke maatschappelijke tendensen, zullen worden bijgestuurd. In een gevaarlijke verkeersomgeving, moet de school kinderen leren zich veilig in het verkeer te begeven. In een door reclame aangestuurde consumptiemaatschappij, moet de school kinderen vormen tot bewuste burgers. Ze moeten leren doorhebben wanneer ze gemanipuleerd worden en gezonde keuzes leren maken. In een cultuur van verspilling en vervuiling, moet de school kinderen respectvol leren omgaan met hun maaltijd. Ze leren afval vermijden en sorteren. In een wereld vol **afleiding** moet de school kinderen leren stilzitten om zich te concentreren.

Kan je als leerkracht in die snel veranderende en veeleisende context zelf veerkrachtig blijven? Als bewuste mensen hebben we gelukkig een grote troef in deze tijd. We beseffen wat er gebeurt. We kunnen er bij stilstaan, erover van gedachten wisselen en **ons standpunt bepalen**. We zijn er niet machteloos aan overgeleverd. Je hebt als leerkracht een kerntaak. Helderheid daarover vormt een buffer tegen al te hoge verwachtingen die vanuit de samenleving en vanuit individuele ouders op je afkomen.

Als remedie tegen doemdenken over de huidige evoluties, volstaat het even terug te gaan in de tijd. In vorige generaties zijn massaal veel kinderen opgegroeid in oorlogsomstandigheden en in bittere armoede. Gezinnen waren getekend door frustratie en geweld. Kinderen leefden in situaties van misbruik waarover op geen manier gesproken kon worden. We maken dus langzaam maar zeker vooruitgang. We staan nog voor maatschappelijke uitdagingen. Lang niet iedereen deelt in de materiële rijkdom. Niet alle kinderen hebben een veilig nest. En waar geld en middelen genoeg zijn, worden soms onvoldoende bewuste keuzes gemaakt. Ook daar dreigen kinderen scheef te groeien doordat kansen tot ontwikkeling blijven liggen.

Maar heel veel kinderen worden graag gezien en goed verzorgd. Ouders willen er zijn voor hun kroost. Leraren halen het onderste uit de kan om kinderen een mooie schooltijd te bieden. We hebben vandaag volop **kansen om ons leven richting te geven**, als we dat willen. Er is op politiek en sociaal vlak nog veel ruimte voor verbetering. Toch leven we al langer in vrede dan de generaties voor ons. We hebben toegang tot onderwijs, gezonde voeding en gezondheidszorg. Niemand zou mogen achterblijven – het is vreselijk en haast ondenkbaar wat vluchtelingen en kinderen zonder veilige thuis overkomt – maar er zijn al meer mensen mee dan ooit.

Op wereldschaal missen intussen wel nog ontelbaar veel kinderen essentiële basiszorg. Kinderen uit noodgebieden, kloppen vandaag de dag ook in onze scholen aan. Hun toekomst wordt overschaduwd door de geschiedenis die ze al torsen. Ze maakten geweld mee en raakten ontworteld. Ze vragen van onze scholen om mee een deel van de oplossing te zijn voor het onrecht dat hen overkwam. Ze brengen sociaal-emotionele thema's in de klas als openstaan voor elkaar, interesse en **medeleven opbrengen voor elkaars lot**. In nieuwe situaties kunnen vriendschappen ontstaan over verschillen heen.

4.2. De school is een leefgemeenschap van het team, de kinderen en de ouders

Be the change that you want to see in the world.

Mahatma Gandhi

De dynamiek die ontstaat waar mensen samenwerken, heeft veel invloed op het welbevinden van werknemers. Dat is ook zo in een school. In een lerarengroep wordt haast dagelijks stilgestaan bij de normen en waarden die worden doorgegeven aan de kinderen. In de school als geheel zet het antroposofisch pedagogisch project de krijtlijnen uit. Die geven aan waar iedereen voor zou moeten staan als het gaat om de omgang met elkaar, met materiaal en met de omgeving. In iedere klas leeft een sfeer die tot stand komt door de wisselwerking van de leerkracht met de kinderen. In het lerarenteam komen die individuele leraren elkaar voortdurend tegen om samen te werken. Ieder heeft zo zijn of haar eigenheid. De ene houdt van traag en gestaag, de ander gaat voor een snelle aanpak. Voor sommigen zijn gemeenschappelijke afspraken nuttig en nodig voor de eenvormigheid. Anderen interpreteren een afgesproken richtlijn alsof het een suggestie betrof. Iemand legt bij vergaderingen de nadruk op ontmoeting en contact. Een collega houdt het meer op efficiëntie. Waar de ene opleeft bij een levendige discussie, ontmoedigt datzelfde gesprek een andere. Onophoudelijk geeft de samenwerking aanleiding tot sociaal-emotioneel leren, net als in de klas. Slaagt het team erin vruchtbaar met elkaar uit te wisselen, ondanks of liever dankzij de onderlinge verschillen?

De relatiebekwaamheid van de leraren, de andere medewerkers en de leidinggevende bepaalt in grote mate wat in de school gaat leven op sociaal-emotioneel gebied.

Hoe we **het sociaal-emotionele klimaat als lerarengroep** onderling vormgeven, inspireert alle kinderen van de school. Steun, solidariteit en aandacht voor elkaar, stralen af op de kinderen en ook op de ouders. Die laatsten maken eveneens deel uit van de schoolgemeenschap, van op een andere plek en met andere verantwoordelijkheden. Je staat als leerkracht niet in voor de hele ontwikkeling van een kind. Kinderen groeien in de eerste plaats op bij hun ouders. **Wederzijds respect tussen leraren en ouders**, betekent onder meer dat je elkaars terrein niet betreedt. Leraren en ouders hebben beiden een belangrijke maar verschillende taak. Wanneer zij een goede verstandhouding hebben, versterken zij elkaars rol. Dat houdt in dat zij elkaar ruimte geven om de eigen verantwoordelijkheid op te nemen en elkaar niets voorschrijven. Vanzelfsprekend is er dialoog, vertel je elkaar over wat je waarneemt in de klas en thuis. Soms zijn dat heel verschillende aspecten en kan je je dankzij die dialoog beter afstemmen op de noden van het kind. Dan werkt de ontmoeting van ouder en leerkracht. Wanneer leraren echter negatief oordelen over thuissituaties of ouders de aanpak van de leraar ondergraven, ontstaat er in het kind een conflict. Sociaal-emotionele en leerproblemen kunnen hiervan het gevolg zijn. In welke bewoordingen laten we ons uit over een ouder met wiens gedrag we het moeilijk hebben? Een roddelstroom in de ene geleding van de gemeenschap, vindt al gauw zijn gelijke in de andere geleding. Over ouders die klagen over leraren, wordt geklaagd door die leraren. En omgekeerd.

Hoe praten we over de kinderen in de lerarenkamer? Hoe verlangen we dat zij praten over ons en over elkaar? **Kinderen leren het respect betuigen waarmee zij benaderd worden.** Zij nemen de gewoontes over die werkelijk verworven zijn door hun opvoeders. We raden een gezond slaappatroon aan voor de kinderen. Zijn we zelf uitgeslapen? We kiezen in de klassen voor gezonde voeding. Wat wordt er gegeten in de lerarenkamer? We vragen van de kinderen dat ze elkaars kleine kantjes verdragen. Hoe verdraagzaam zijn we zelf? We werken in een school die zich baseert op de overtuiging dat de materiële wereld getuigt van een geestelijke onzichtbare werkelijkheid. Is die gedachte ook werkelijk een inspiratiebron voor ons dagelijkse werk? Gaan we respectvol om met de ander die anders is, met eerbied voor ieders lot waarvan we het weefwerk slechts heel gedeeltelijk kennen?

Brengen we in praktijk wat we in theorie onderschrijven?

Over Mahatma Gandhi gaat het verhaal hoe hij op een dag een moeder te woord stond die met haar zoon van een jaar of acht tot bij hem was gekomen. Zij vroeg aan Gandhi om de jongen zo toe te spreken dat hij eindelijk het snoepen zou laten. Ze wilde dat haar zoon thuis goed zou eten van haar gezonde maaltijden. Gandhi keek de moeder aan en dan de zoon en vroeg hen om over drie maanden terug te komen met dezelfde vraag. Enigszins verbaasd vertrok de moeder om drie maanden later opnieuw bij Gandhi aan te kloppen. Vol vuur en met overtuiging ontraadde deze toen de jongen om zijn kostbare lichaam nog te vervuilen met ongezond snoepgoed. Dat maakte grote indruk want Gandhi had veel gezag. De moeder bedankte Gandhi voor zijn wijze woorden. Voor ze vertrok, vroeg ze hem of ze mocht weten wat de reden was van de termijn van drie maanden. Het antwoord van Mahatma Gandhi was even kort als veelzeggend: "Drie maanden geleden snoepte ik zelf nog."

4.3. Je keuzevrijheid en bekwaamheid als leerkracht

Leerkrachten zijn ook maar mensen. Zij zijn geen superwezens die zonder vermoeid te worden kunnen multitasken, met oog voor de noden van 24 kinderen tegelijk. Na hun dagtaak nog met de glimlach een kritische ouder te woord staan, verslag maken van dat gesprek, de klas opruimen en met frisse moed de volgende dag voorbereiden! Dan nog een taak voor het geheel in orde brengen, de speelplaats, de bibliotheek, de keuken, de voorraad didactisch materiaal. Ergens daartussen uiteraard de tijd nemen voor de mensen in hun eigen leven. En tot slot een hobby, want ontstressen is belangrijk om uitputting te voorkomen.

Stilaan dringt het door in het maatschappelijk discours: er wordt veel gevraagd van leraren. Leerkrachten hebben dagelijks te maken met de verwachtingen van ouders die opkomen voor hun kind. Op school moet ieder kind de allerbeste aanpak krijgen. Ook bij individuele noden die om specialisatie en bijscholing vragen.

Wat kan je als leerkracht doen in die context? Welke keuzes maak jij?

Waar haal jij je kracht en motivatie vandaan?

De vragen geven de richting aan van een mogelijk antwoord. Kies bewust. We leven in een tijd waarin enkel bewustzijn ons doorheen de veelheid van invloeden en taken kan gidsen. Zet voor jezelf op een rij wat er voor jou werkelijk toe doet. Wat zijn jouw sterktes als leerkracht? Als je weet waarvoor je staat, kan je veel sneller hindernissen nemen. Situaties die je zouden belasten wanneer je er blijft bij hangen, krijg je vlotter verteerd.

Jouw richtinggevend kompas houdt je op koers.

Hoe bewuster je voor je keuzes staat, hoe beter je kan omgaan met wat op je afkomt. Ook in het lerarenberoep. De omstandigheden die dat beroep zwaar maken, zijn wat ze zijn. Er kan aan gesleuteld worden. Er zijn aanpassingen mogelijk en hervormingen die het onderwijs werkelijk zouden vooruithelpen. In de eerste plaats is het van belang, zo om te gaan met wat bij de job hoort, dat je kracht blijft putten uit jouw leraarschap. Daartoe moet je stilstaan bij je roeping. Wat betekent het voor jou om elke dag met deze kinderen op weg te zijn? Wat sta je te doen voor je klas? Hoe benader je de kinderen en waarom doe je dat zo? Maak je plaats in je agenda voor reflectie en meditatie? Ervaar je nog verdieping waarin de terugblik en de kracht van de nacht hun helende werk kunnen doen?

Wanneer je jezelf tegenkomt, liggen er in die situatie **groeikansen**. Je kan leren om je valkuilen beetje bij beetje te vullen met meer helpende eigenschappen die je ter beschikking hebt. Je kan je vitaliteit bewaken door je eigen behoeftes in de gaten te hebben. Tracht aspecten van je werk in te richten op jouw maat. Iedereen heeft immers recht op een bepaalde mate van autonomie, zeggenschap over hoe je de dingen doet en op welk moment.

Kinderen, ouders en collega's doen beroep op jou. Jij hebt in de hand hoe je er op ingaat. Niet ieder moment is geschikt voor een spontaan oudergesprek. Niet iedere pauze is het beste moment voor een brainstorming. Je kan niet steeds ingaan op vragen van kinderen als dat de lesstroom te veel onderbreekt. Dat mogen kinderen ondervinden en er rekening mee leren houden. Baken af. Geef aan wanneer iets wel kan, maar nu even niet. Houd in de gaten dat jouw ruimte van jou blijft. Zo vermijd je ergernis, ongeduld, frustratie en uiteindelijk kwaadheid.

Op tijd begrenzen en afspraken maken, maakt meteen duidelijk voor de ander waar jij staat. **Wat kan voor jou?** Half ingaan op wat je meent dat je opgedrongen wordt, leidt uiteindelijk tot aanslepende situaties die maar niet opgehelderd geraken. Zowel in de klas, in je relatie met de kinderen, als in je contacten met ouders en collega's. Uiteindelijk gaat dit ten koste van je gevoel van verbondenheid. De kinderen vragen te veel en komen te dicht. De ouders zijn te veeleisend en zien niet wat je allemaal wel doet. De collega's merken niet dat je al in het rood aan het gaan bent. Je komt in verzet uit nood. Spanningen nemen toe, net als jouw verdedigende of aanvallende ingesteldheid. Dat kan je voorblijven.

Onze menselijke vrijheid ligt in het feit dat we kunnen kiezen hoe we omgaan met uitdagingen. Het is niet slim zaken te laten aanslepen zonder in te grijpen. Zelfmedelijden, klagen en steeds minder verdragen, is niet wat je kinderen wil voorleven. Ook zij worden vrijer als ze met steeds meer zelfkennis, mogen leren doorzetten. Ze kunnen ondervinden hoe ze moeilijkheden kunnen aanpakken, onder meer door op tijd de juiste hulp te vragen. Sociaal-emotioneel leren, doen de kinderen met jou en jij met hen. Hieronder staan een aantal sociaal-emotionele vaardigheden die je als leraar de hele tijd nodig hebt en inzet. Het zijn **bekwaamheden** die toewijding, eerlijkheid en volharding van je vragen. Dankzij deze vaardigheden kan je **krachtig, optimistisch en waarachtig** blijven. Daaraan spiegelen kinderen zich graag.

Op het vlak van je ruimte om te handelen

- Staan voor jezelf. Kritiek verwelkomen als leermoment of als oefenmoment om gepaste afstand te vragen en zelf te nemen
- Respectvol grenzen aangeven en aanvaarden

Op het vlak van je gevoelens en je verbondenheid met anderen

- Sympathie en antipathie opmerken en toelaten, blijven communiceren met iedereen zodat je jezelf en ieder ander recht aandoet
- Verschil waarderen en milde interesse opbrengen voor jouw eigenheid en voor het andere in de ander

Op het vlak van heldere reflectie over jezelf

- Weten wat je bijzondere gevoeligheden zijn, ze omarmen en verzorgen zodat je ze kan inzetten als sterktes voor het team
- Bereid zijn eigen hinderlijke eenzijdigheden waar te nemen, te accepteren en bij te schaven omwille van je persoonlijke groei en van je bijdrage aan de gemeenschap

4.4. Het recht op kind zijn

Een kind is geen volwassene in het klein. Kinderen staan fundamenteel anders in het leven dan volwassenen. Op grond van hun naïviteit en onschuld, hebben zij recht op bescherming. Zij kunnen nog niet bewust reflecteren. Ze moeten dus vrijgesteld worden van zorgelijke overwegingen. Zij ontplooiën zich **geleidelijk**, stap voor stap. In de eerste jaren betekent dat thuiskomen in hun lichaam en dankzij toegewijde zorgen gezond slapen, eten en bewegen. Grotere kinderen hebben speel- en oefentijd nodig om goede gewoontes te kunnen leren. Nog later komt daarbij het steeds evenwichtiger omgaan met impulsen en verlangens. Kinderen zijn in hun ontwikkeling afhankelijk van de volwassenen die hen omringen. Die volwassenen hebben de plicht **gewetensvol** om te gaan met de grote invloed die zij hebben op het welzijn van kinderen.

Op veel plaatsen in de wereld, worden kinderen al heel vroeg ingeschakeld in het volwassen leven. Er is nood aan eten en onderdak. Kinderen nemen deel aan arbeid op het land, in mijnen of fabrieken. Ze nemen verantwoordelijke taken op zich in het huishouden. Vrij optrekken met leeftijdsgenootjes, tijd om te spelen, de kans om minstens tot de tienerjaren naar school te gaan : voor veel kinderen zit het er in deze 21^{ste} eeuw nog niet in.

De verschuiving in hoe we met kinderen omgaan, is ook in onze cultuur een moderne evolutie. Vanuit historisch perspectief is de belangstelling voor wie kinderen zijn en wat ze nodig hebben, een **nieuw fenomeen**. Tot honderd jaar geleden, draaiden kinderen mee zo snel ze konden lopen en praten. Ze moesten zich behoorlijk gedragen. Er werd hen met letterlijk harde hand duidelijk gemaakt wat kon en niet kon. Ze liepen school tot ze mee konden zorgen voor het gezinsinkomen, vaak al voor hun twaalfde jaar. Wat verder terug in de tijd, werden in hogere middens de kinderen in hun eerste levensjaren uitbesteed aan dorpsvrouwen. Zo rond het vierde levensjaar, als ze gemanierd waren, kwamen de kinderen bij hun ouders leven. In armere milieus was materiële zorg voor de grote kroost de voornaamste bekommernis. Emotionele geborgenheid was verre van een prioriteit.

Vijftig jaar geleden was **stilstaan bij gevoelens** en zeker erover praten, nog steeds uitzonderlijk. Al helemaal als het kinderen betrof. Doorleven, verder werken, erover zwijgen. Een betere manier voor de verwerking van verlies of trauma, kende men niet. De belangstelling voor de invloed van ervaringen in de prille levensjaren, is nog recenter. Kennis van de grote fysieke en psychische gevoeligheid van borelingen, is pas de jongste jaren met sprongen toegenomen. Tot voor kort werd aangenomen dat baby's geen emoties gewaarwerden, niets onthielden van wat ze meemaakten en nauwelijks pijn registreerden.

Vandaag beseffen ouders en leraren dat kinderen op alle leeftijden onze zorg en aandacht nodig hebben om zich te kunnen ontwikkelen. Dat brengt een groot verantwoordelijkheidsbesef met zich mee. Het legt druk op de steeds kleinschaliger geworden gezinnen. Scholen krijgen alsmear meer taken in de opvoeding toegeschoven. We zijn vanuit de heersende economische logica ook over ontwikkeling gaan denken in termen van input en output. Alsof we voor alles een aanpak kunnen bedenken die **gewenste resultaten** oplevert.

Zo zijn we in zekere zin terug naar af. We zetten nieuwe inzichten in om toch weer te **controleren hoe een kind moet opgroeien**. Eerst was er nog geen bewustzijn rond de eigenheid van kinderen. Men ging er van uit dat kinderen zonder meer gevormd dienden te worden tot inpasbare burgers. Nu zijn we ons ervan bewust dat kinderen aparte noden hebben. Die sterke focus op eigenheid brengt in sommige hoofden de overtuiging met zich mee dat we ieder kind zouden kunnen ontleden. De ontbrekende delen kunnen op één of andere manier aangevuld worden. Vanuit die optiek, willen we met onze hulp dat het kind verandert dankzij onze tussenkomst. Een kind voelt aan dat het in twijfel getrokken wordt. Het moet beter worden. Het is niet goed genoeg zoals het is. We falen als ouder of als leraar wanneer we het niet gefikst krijgen. Dat **maakbaarheidsdenken** weegt op opvoeders. Het maakt hen onzeker.

Het vertrouwen dat kinderen in ons stellen, kunnen we beantwoorden met ons geloof in hun **ontwikkelingskracht**. Dan kunnen we kinderen met eerbied ontmoeten, hen ondersteunen en aanmoedigen. Kinderen die veel te dragen krijgen, hebben meer aan onze krachtige nabijheid dan aan medelijden. Kinderen met leerproblemen, hebben stapstenen nodig op hun eigen pad. Zij hebben een leerkracht nodig die hun moeilijkheid ziet en hen helpt. Niet iemand die hen wil repareren. Kinderen bloeien open wanneer ze hun eigen levenslot kunnen aangaan. Tijd is daarbij een bondgenoot. Niet elke vraag dient meteen opgelost. Onopgeloste vragen actief mee dragen, is soms de krachtigste manier om een kind te geven waarop het recht heeft. De kans om te groeien en tevoorschijn te komen volgens een **uniek patroon**.

I 5. Een hoofd met een hart en een hart met handen

*De planten kiemen
in de aardegrond,
de zon trekt ze
uit de duisternis
naar het licht.
Zo kiemt het goede
in de harten van de mensen.
De ziel trekt
uit de grond van de geest
de ik-kracht van de mens.*

Rudolf Steiner

5.1. Lichaam en ziel

Dat we een lichaam hebben, is voor iedereen evident. De voorbije eeuw is de kennis over de werking van dat lichaam met sprongen toegenomen. Door analyse, onderzoek en beeldvorming worden onze lichaamsfuncties steeds nauwkeuriger waargenomen. We kunnen er op ingrijpen om ziektes te overwinnen. We kunnen functionele beperkingen herstellen. De belangstelling voor de neurologie en de werking van de hersenen zit in de lift. Die studie levert informatie op over hoe we als mens ontwikkelen en hoe onze hersenen die ontwikkeling ingenieus besturen.

Sommigen gaan zo ver te beweren dat dat het dan is. We zijn een prachtige en ingewikkelde machine die we kunnen ontleden en repareren tot de motor het begeeft. Vervolgens gaan we op in het grote niets, ons lichaam vervalt en wij houden op te bestaan.

Het is een merkwaardige redenering als je bedenkt dat nog niemand ooit het principe van het kiemende leven heeft kunnen doorgronden. We observeren wat er gebeurt. We weten hoe het in zijn werk gaat. We kunnen die werking beïnvloeden. Maar we kunnen het leven niet vatten in een formule. We kunnen leven niet in een labo tot stand laten komen. Ook voor de meest gespecialiseerde bioloog of fertilitateitsarts, blijft de levensadem zelf, een mysterie. Het **beginnsel van groei, vormkracht en beweging** valt buiten het materialistische denkkader.

In onze taal voegen we als vanzelfsprekend een dimensie toe die moeilijk louter in termen van stoffelijkheid uit te leggen valt. We weten hoe het voelt om ons zielsgelukkig te voelen. Hoe het is om een soulmate te hebben met wie je lief en leed kan delen. We kennen zielsverwantschap die soms sterker ervaren wordt dan bloedverwantschap.

We merken het als iemand bezielde spreekt over een onderwerp. Of een bijeenkomst bleef eerder een ziellose boel. We zetten ons in met hart en ziel. Een eenzame ziel, een onschuldige ziel, een geruste ziel, een goede ziel. Het zijn omschrijvingen die in enkele woorden herkenning oproepen. Ze benoemen kwaliteiten die te maken hebben met iemands innerlijke leven. Wie moederziel alleen achterblijft, is nog eenzamer dan eenzaam. Zelig is wat ons raakt en medeleven oproept. Of soms ook ergernis en spot. Vanuit vrijgevigheid doen we niet kleinzielig. Immers, hoe meer zielen hoe meer vreugd.

Een gezegde luidt: de ziel reist te paard. Daarmee wordt bedoeld dat we na ingrijpende ervaringen, rust nodig hebben. Een plots afscheid, een onvoorbereid vertrek, drukke dagen of snelle verplaatsingen zijn moeilijk te volgen voor de ziel. Het kan soms lijken alsof we niet volledig samenvallen met onszelf. Een deel van ons is dan nog in wisselwerking met een voorbije gebeurtenis. Of vertoeft half op een vakantieplek terwijl we alweer thuis zijn. Onze ziel is nog niet helemaal aangekomen. Ze wil ruimte voor bezinning. Zo kan een nieuw evenwicht gevonden worden. We verteren indrukken ook in figuurlijke zin. Omstandigheden en belevenissen zetten we om tot levenservaring. Dat proces vraagt de nodige tijd.

Wanneer we **onze lichamelijke functies belichten door de bril van ons zielenleven**, zien we hoe innerlijkheid en materiële lichamelijkheid met elkaar verbonden zijn. Dat verruimtons zicht op ziekte en gezondheid. Zij houden verband met onze sociaal-emotionele ontwikkeling. Ziektesymptomen zijn niet enkel lichamelijke aandoeningen. Ons emotioneel evenwicht werkt in op lichaamsfuncties. Omgekeerd hebben gevoelens een lichamelijke grondslag. Emoties en lichamelijke condities samen, zetten ons aan tot gedrag.

Transformatie, stofwisseling en wilskracht

Automatisch koppelen we kracht aan spiertonus. Musculatuur en spieropbouw hangen af van de nodige versterkende voeding. Als we te weinig eten worden we slap en ontbreekt het ons ook al gauw aan daadkracht. Iets aanpakken, er voor gaan en doorzetten, is makkelijker met een sterk lijf dan wanneer je op moet tegen verzwakking of ziekte. Zo vanzelfsprekend is het verband tussen onze stofwisseling en onze wil waarmee we een doel kunnen bereiken. Wanneer we actief zijn, gaan we processen aan. We veranderen zaken. Transformatie heeft **een toekomstgerichte dynamiek**. We breken af en bouwen op. Dat is precies wat de stofwisseling doet in ons lichaam. Zij scheidt wat nuttig is van ballast. Ze breekt moleculen af tot verteerbare stoffen. Ze levert opbouwkrachten aan het lichaam. Een slechte spijsvertering, kan ons serieus parten spelen. Die conditie kan verlamvend werken. Een verzwakte fysiek, vermindert onze zin om vernieuwing aan te gaan. Ons vertrouwen in verandering en transformatie neemt af. We zetten minder vlot een volgende stap in ons leven. We dreigen te verzuren. In omgekeerde zin, wordt onze vertering gestimuleerd door gezonde beweging. Zij draagt daardoor op haar beurt bij aan het ontwikkelen van een sterke, doelgerichte wil.

Synchronisatie, ademhaling en gevoelsleven

Synchronisatie speelt zich af **in het moment**. Synchroniseren betekent afstemmen, zich laten beroeren en meetrillen. Het hart is het orgaan bij uitstek dat de functie van ritmisch meebewegen belichaamt. Onze ademhaling is nauw verbonden met onze hartfunctie. We ademen in en uit in overeenstemming met onze conditie en met onze omgeving. Denk aan de versnelde ademhaling en toegenomen hartslag bij inspanning of bij gevaar. Dat is een toestand die ons lichaam aanzet om zich voor te bereiden op vechten of vluchten. Sympathie en antipathie, elke gewaarwording beïnvloedt onmiddellijk ademhaling en hartslag. Vanaf onze eerste ademdeug wanneer we geboren worden tot aan het moment dat we onze laatste adem uitblazen, zijn we direct gevoelsmatig verbonden met onze omgeving. Een gespannen gevoelsleven, uit zich in een ontregelde ademhaling. Zowel intens inademen, wanneer we huilen bijvoorbeeld, als nadrukkelijk uitademen in een lachbui, zijn regulerende mechanismen. Ze herstellen het evenwichtig van een ademhaling die onze hartfunctie optimaal ondersteunt.

De ademhaling vertaalt hoe we verbonden zijn met alles om ons heen. De ligging van ons hart in de beschermende borstkast, staat symbool voor hoe sommige van onze gevoelens diep in ons leven. We dragen op gevoelsniveau ervaringen met ons mee die we voor altijd op onze eigen, persoonlijke manier een plaats hebben gegeven in ons hart.

Resonantie, zenuwstelsel en gedachten

De werking van ons zenuwstelsel en onze hersenen geeft weer hoe we denken. Denkend leggen we verbanden, ordenen we onze ervaringen en waarnemingen. De ene gedachte leidt tot de andere. Samen vormen ze een redenering die opgebouwd is uit een netwerk van verwerkte vaststellingen. In die zin is denken een activiteit die laat resoneren **wat voorbij is**. De fysiologie van ons zenuwstelsel en onze hersenen, weerspiegelt het denkmechanisme. Van elk zenuwuiteinde leiden verbindingen en vertakkingen naar het centrum. Door te leren, ontstaan in onze hersenen aaneenschakelingen in letterlijke, waarneembare denkpatronen. Alles wat we denkend in ons opnemen, krijgt weerklank in het fijnbesnaarde weefwerk van de zenuwen en het hersenweefsel. Die organen worden door de activiteit van het denken gevormd. We blijven langer alert door aan zogenaamde hersengymnastiek te blijven doen, zoals bij lezen en bij het oplossen van woordpuzzels. Recente ervaringen en studies tonen aan dat ook zintuiglijke gewaarwordingen de hersenfuncties positief beïnvloeden. Aangename prikkels die door het zenuwstelsel worden doorgezonden, hebben een grote invloed op de wakkerheid van jonge kinderen en ook van ouderen met dementie. De actieve betrokkenheid en het welbevinden nemen toe. Aanraking, muziekbeluistering, kleurbeleving en zelfs een oprecht liefdevolle blik, weerklinken in de ziel. Zij blijken het denksysteem te activeren waardoor bijvoorbeeld de spraak gestimuleerd wordt.

(De drie systemen en hun leeftijdsgebonden ontwikkeling: lees meer in De grote ontwikkelingslijnen Slapen, dromen en wakker worden p 59)

5.2. De zintuigen als poorten van de ziel

Een pasgeborene is niet meteen thuis in de wereld. De aardse omstandigheden zijn vreemd. Dankzij fijngevoelige zintuigen, neemt de boreling zichzelf en de omgeving waar. Zintuiglijke indrukken schenken een baby de beleving van de veilige vorm van het eigen lichaampje. Een baby beleeft comfort of ongemak bij het verteren van voedsel. Een jong kind voelt de impuls om uit te reiken en ontvangen te worden. Het wil zich gaan oprichten en letterlijk een evenwicht vinden. Met het opgroeien richten de waarnemingen van een kind zich meer en meer naar buiten. Indrukken als geur, smaak, kleur en temperatuur worden fijner waargenomen. Ook in de figuurlijke betekenis, zoals bij warmte in de sociale omgang of ervaringen met een nare nasmaak. Een derde groep zintuigen stelt de opgroeiende mens in staat tot het bewust vatten van een toon, van de betekenisoverdracht in taal en van de samenhang in een gedachtegang. Tot slot hebben we een zintuig waarmee we het anders zijn van de ander waarnemen. We registreren ogenblikkelijk de kwaliteit van een ontmoeting.

Rudolf Steiner beschrijft volgens een driedelige indeling in totaal twaalf zintuigen. Dat zijn er meer dan de vijf die Aristoteles benoemde : zien, horen, ruiken, voelen en proeven. Daarnaast worden vandaag in de bewegingsleer ook het evenwichtsorgaan en de positie- en bewegingszin van gewrichten en spieren erkend als zintuigen. De driedelige rangschikking in lichaamsgerichte, omgevingsgerichte en geestgerichte zintuigen, beschrijft de zintuigfuncties nog verfijnder. Zij worden gezien als de toegangspoorten die een mens ter beschikking heeft om ervaringen op te doen. **Door de poorten van de zintuigen, neemt de menselijke ziel waar.** De mens die tussen hemel en aarde staat, kan het verband van het geestelijke met het aardse waarnemen. Door studie van de werking van de zintuigen, kan je als leerkracht je begrip van de werking van de menselijke ziel verdiepen. Literatuur en uitwisseling met collega's, kunnen je daarbij helpen.

Welke rol speelt dit alles bij sociaal-emotioneel leren? De zintuigleer benadrukt het grote belang van de kwaliteit van de indrukken die kinderen opdoen. Het komt er op aan om kinderen die **indrukken** te bieden **die hun zintuigen verzorgen, uitnodigen en stimuleren.** We willen hen helpen om vanuit een goed gewortelde lichaamsbeleving, met gezonde nieuwsgierigheid en in verbinding met de ander de wereld te gaan ontdekken. Op basis daarvan kunnen ze eigen gedachten, zelfgekozen relaties en persoonlijke projecten realiseren.

5.3. Een gezonde geest in een gezond lichaam

Onze gedachten, gevoelens en wilskracht hebben een grote invloed op onze gezondheid. Wanneer wij bewust leren denken, voelen en handelen, voeden we het herstellervermogen van ons lichaam. Dat vertaalt zich in frisheid, optimisme en vitaliteit. Onpersoonlijke, oordelende gedachten, piekeren, sterke stemmingswisselingen en besluiteloosheid vormen een aanslag op onze veerkracht. We worden er moe van, ze putten ons uit.

De spreuk 'mens sana in corpore sano' (uit een gedicht van Juvenalis, Romeins schrijver uit de tweede eeuw) drukt uit dat lichaam en geest onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. Er is zoiets als geestkracht die de processen van de ziel kan sturen. Een mens is in staat juiste keuzes te maken. Keuzes waardoor **het lichaam optimaal** kan functioneren **ten dienste van een moedig en vredig leven.** Dat gaat veel verder dan de gangbare interpretatie van het citaat, namelijk dat gezond eten en genoeg bewegen nodig zijn als je veel met je hoofd werkt.

5.4. Zelfbewust leren sturen

De voortdurende wisselwerking van gedachten, gevoelens en wilsimpulsen kenmerkt het menselijke zielenleven. Waar denken, voelen en willen los van elkaar gaan bestaan, ontstaat **eenzijdigheid**. De mens schiet dan door in één van de drie gebieden.

Fantastisch bedachte uitvindingen kunnen een gevaar voor de mensheid worden. Zij kunnen zonder gevoel worden ingezet voor doelen die de basisrechten van medemensen ontkennen. Voorbeelden zijn de wapenindustrie en de doorgedreven gentechologie.

Zonder **moreel kompas**, komen toepassingen van onze kennis tot stand waarvoor we niet vrij gekozen hebben. De bewuste toets aan ons aanvoelen van wat juist is, raakt verdrongen.

Meeslepende gevoelens kunnen onze eigen ervaringen zo extreem tot het middelpunt van alles maken, dat we er eveneens onvrij door worden. **Sympathie en antipathie** krijgen een te grote greep op ons zielenleven. We nemen onvoldoende bewust waar wat er in ons gebeurt. Ons relativiseringsvermogen raakt aangetast. We sturen aan op onmiddellijke voldoening, op genot of op wraak.

Ook onze daadkracht kan ons uit balans brengen. Met een groots doel voor ogen, worden we blind voor de gouden momenten onderweg. Ontkoppeld van onze eigen gevoeligheid, verkilt ons handelen. We leven met controle. We **streven** volgens een idee dat tot waan wordt. We raken vervreemd van menselijke goedertierenheid. We zien niet meer waar het uiteindelijk echt om gaat.

Bewustzijn is de grootste ontwikkelingskracht die we als mens ter beschikking hebben. Het voedt onze gedachten, ons gevoelsleven en onze daden. Ons bewustzijn behoedt ons ervoor te vervallen in instinctief, asociaal gedrag. De gerichte aandacht waarmee we onze gedachten, emoties en lichamelijke sensaties kunnen waarnemen, houdt ons alert.

We kunnen bewust onze **zielenfuncties verbinden**. Dat omvat reflecteren over onze gevoeligheid. Het betekent gedachten ordenen op basis van morele principes. Ons afvragen of we met ons hart willen wat we doen. Zo geven we ons hoofd een hart. Een weloverwogen doel geeft ons hart handen en voeten. Wat we denken, voelen en doen blijft verweven.

Kinderen worden trapsgewijs zelfstandig in hun wil, in hun gevoelsleven en in hun denken. Iedere leeftijd brengt eigen mogelijkheden met zich mee. Voor elke leeftijd gelden andere voorwaarden om scheppende vermogens vrij te maken. Wanneer kinderen daartoe onvoldoende kansen krijgen, raakt de gezonde sociaal-emotionele ontwikkeling verstoord.

Zelf leren sturen vanuit je interesses en mogelijkheden vormt het vertrekpunt van mens-woorden. Kinderen en jongeren die daarin belemmerd worden, zoeken een uitlaatklep voor hun ongemak en ongenoegen. Er ontstaat zielen nood. Die vertaalt zich in hangerig, veeleisend of vermijdend gedrag. Geblokkeerde creativiteit kan zich uiten in agressie. De bezigheden van anderen worden verstoord. Ook verlies van focus en egocentrische gerichtheid op het eigenbelang, zijn symptomen van nood aan creatieve expressie.

De sociaal-emotionele vaardigheden die je als leerkracht graag ziet bij kinderen, zijn gebaseerd op hun **toenemende vrijheid** ten aanzien van primitieve overlevingsimpulsen. Inleving, je beurt afwachten, zelf vreedzame oplossingen bedenken voor conflicten en solidair samenwerken, komen tot stand dankzij het wakker wordende bewustzijn. Dat leert kinderen keuzes maken. Zij sturen. Overlevingsdrift stuurt hen.

Uit het voorgaande kunnen we besluiten dat **sociaal-emotionele opvoeding** uiteindelijk vooral betekent het ondersteunen van **de groei van het zelfbewustzijn**. Dat ontwaakt in de kinderjaren. Dankzij zelfbewustzijn leert een mens in de loop van het leven de drie vermogens van de ziel steeds beter kennen en besturen. Zelfreflectie en zelfkennis vormen in die zin het vertrekpunt van sociale vaardigheid !

Hoe we de harmonische samenhang van de wilsontwikkeling, het gevoelsleven en het denkvermogen bij kinderen in de verschillende leeftijden helpen tot stand brengen, komt concreet aan bod in deel II.

5.5. Radicale openhartigheid, een spirituele keuze

Ons hart is een feilloos instrument dat resoneert met alles wat het waarneemt. Het zendt trillingen uit die perfect weergeven hoe het met ons gesteld is op sociaal-emotioneel gebied. Die signalen kunnen we bewust capteren in plaats van ze te negeren. We blijven dan in contact met onszelf. We komen de ander veel accurater op het spoor. Het hart is onze bemiddelaar. Het verwarmt onze gedachten en stuurt onze daden. Het fluistert ons woorden in. Het geeft taal aan wat er in ons gebeurt en aan wat we bij de ander voelen gebeuren. Dat is de rechtstreekse weg naar **verbinding**. Met ons hart sluiten we in. Onvoorwaardelijk. Onberekend. Het hart heeft het grote vermogen om verbondenheid voelbaar te maken.

Kinderen hebben vaak nog het hart op de tong. Dat wordt hen niet altijd in dank afgenomen. Ze worden berispt. Zo leren ze voorzichtig te zijn met spontane uitlatingen. Het is immers niet fijn afgewezen te worden omdat je iets oprecht uitsprak. Wanneer niemand je uitlegt waarom een uitspraak misschien niet zo gepast was, leer je in alle omstandigheden controle te houden.

Helaas verloren velen van ons op die manier ons vertrouwen in openhartig zijn. Argumenteren lijkt slimmer dan gevoelens uitspreken. Zo ontstaan gesprekken zonder werkelijk **contact**. Wanneer gevoeligheden onuitgesproken blijven, praten we naast de kwestie. We missen wederzijds begrip. De afspraken die in zo'n overleg gemaakt worden, hebben de neiging snel te verwateren. Ze missen een reële gemeenschappelijke grond. Een gesprek zonder hart, blijft in wezen een dovemansgesprek.

Radicaal openhartig zijn, vraagt moed. Die moed kan je putten uit het **vertrouwen** dat in elke ontmoeting groeikansen liggen. Je kan beroep doen op de goedheid in ieder kind en in iedere medemens. Iedereen verlangt eigenlijk naar verzoening. Niemand wil permanent strategisch bezig zijn. Geluk is uiteindelijk belangrijker dan gelijk. Een onbevreesd hart getuigt van die moed. Je durft rekenen op contact. Ook en vooral waar moeilijke waarheden worden uitgesproken. Als zou blijken dat de verdedigingslijnen toch overeind blijven, neem je dat erbij. Tot er een nieuwe kans komt.

Een openhartige ontmoeting is haast – of helemaal – een spiritueel gebeuren. Wie dat vertrouwen heeft, staat sterk bij het begeleiden van sociaal-emotionele processen. Het is de kern van een visie op sociaal-emotioneel leren die uitgaat van de **geestelijke oorsprong en bestemming** van ieder mens. Iedere persoon, van klein tot groot, heeft het diepmenselijke verlangen om zichzelf te kunnen worden. Iedereen ervaart vreugde dankzij oprechte verbinding met de ander. Het verlangen naar groei en de vreugde door verbondenheid zijn in wezen een spiritueel gegeven.

DEEL II SOCIAAL-EMOTIONEEL LEREN VAN 2,5 TOT 12

Toenemend bewustzijn

Signaalgedrag

De klaspraktijk

II 1. De grote ontwikkelingslijnen

1.1. Wat voorafging : jonger dan 2,5 jaar

Kleine kinderen die voor het eerst naar school komen, hebben reeds belangrijke jaren doorgemaakt. Als baby en dreumes, ontdekten ze stap voor stap al heel wat van hun mogelijkheden. Ze evolueerden lichamelijk, emotioneel en mentaal. De basis voor het verdere leren wordt gevormd nog voor de schooltijd begint. De eerste zintuiglijke indrukken, het gevoel veilig te zijn of bedreigd, comfort en ongemak, rechtop gaan lopen, taal doorkrijgen en communiceren met woorden, logische associaties leggen waardoor de wereld bevattelijk wordt, ... heel jonge kinderen leren in een hoog tempo en groeien fenomenaal. Ook de fundamentele van de sociaal-emotionele ontwikkeling worden in deze vroege leeftijd aangelegd. Steeds meer erkennen we het belang van ervaringen die baby's en jonge kinderen onbewust registreren en onthouden. Latere angsten, woedebuien of tranen kunnen teruggaan op ontreding, beperking of eenzaamheid in de eerste levensjaren. We zijn flexibel en evolueren ons hele leven. Met de hulp van positieve relaties, kan iedereen bouwen aan geluk. De voorschoolse periode is echter wel degelijk bepalend. Het maakt een verschil of er ruimte en tijd geweest zijn om te ontdekken. Warmte waarin een kind er gewoon mocht zijn. Veilige nabijheid om zorgeloos te groeien.

Stressfactoren in jonge gezinnen

Alle ouders houden van hun kinderen en willen het beste voor hun kroost. Nog nooit in de geschiedenis konden kinderen daardoor helemaal vrij opgroeien. Hun volle potentieel komt tot bloei langs een weg met hindernissen. Die kunnen van buiten het gezin komen, bijvoorbeeld door politieke omstandigheden, gebrek aan levensmiddelen, ontoereikend onderwijs, geweld of natuurrampen. Kinderen ondervinden ook de minder aangename gevolgen van het leven binnen het gezin. Dat kan gaan om overmacht. Zoals wanneer een ouder ziek is, erg veel persoonlijke zorgen heeft of het moeilijk heeft om het alleen te redden. Ook de actieve levensstijl in een gezin kan voor een kind minder plezierig zijn. Als baby's konden praten zouden ze bezwaar maken tegen lange dagen van huis weg zijn. Mee op pad genomen worden naar drukke plaatsen waar je moeilijk in slaap kan komen, is lastig. Kleine kinderen kiezen er niet voor veel in de auto te zitten. Ze worden vaak minder vastgehouden dan ze zouden willen. Daar komt nog bij dat ouders die zo actief leven, het vaak bijzonder graag heel goed willen doen op allerlei vlakken. Wonen en werken, sporten en reizen, hobby's, weekends met vrienden, stijl in kleding en interieur én succesvol ouderschap: al die bordjes in de lucht houden vergt bij momenten meer van jonge ouders dan ze met plezier voor elkaar kunnen krijgen.

Kinderen vragen op allerlei manieren aandacht voor wat ze nodig hebben. Koorts, moeilijk slapen of eten, lastig gedrag, ... kunnen er op wijzen dat het nodig is de prioriteiten bij te stellen. Meer rust, regelmaat en aanwezigheid zijn wellicht aan de orde.

Hoe regelmaat helpt groeien

Pasgeborenen zijn niet meteen afgestemd op de natuurlijke orde van het leven op aarde. Alles is wennen. Zelfstandig ademen, eten en verteren, waken en slapen. Thuiskomen in de vorm van het eigen lichaampje. Geleidelijk ontstaan patronen in het eet- en slaapgedrag van een baby. Ouders kunnen die patronen herkennen en ze versterken door ze te herhalen. Dan komt er voor het hele gezin zicht op nachtrust en een meer voorspelbare dagindeling. Omgekeerd vinden kleine kinderen makkelijker regelmaat en rust, dankzij de voorspelbaarheid van hun omgeving. Zij krijgen daardoor vertrouwen in de gang van het leven. Regelmaat inbouwen betekent bijvoorbeeld eten rond dezelfde momenten. Gaan slapen volgens een vast ritueel in het vertrouwde bedje. Kinderen ervaren geruststelling dankzij weerkerende bekende geuren en geluiden.

Alle levensprocessen zijn terug te brengen tot verteren. Opnemen, omzetten, groeien, uitscheiden wat te veel is. Dat lukt beter dankzij regelmaat. In wanorde door veel wissels en weinig herkenbaarheid, stukt niet alleen de letterlijke eetlust. Ook de ontdekkingsdrang en de nieuwsgierigheid van kinderen raken verstoord. Zij stellen zich minder open voor indrukken. Wanneer er te weinig stabiliteit is, gaat hun energie naar het zoeken van zekerheden. Als er veel prikkels op hen afkomen die ze niet kunnen plaatsen, raken ze overbelast. Die spanning kost hen krachten. Kinderen slapen daardoor minder goed. Ze hebben minder plezier. Het doet een jong kind zoveel deugd te ervaren dat het een plek heeft van waaruit het de wereld kan ingaan. Zolang een kind wankelt en onzeker is, voelt het zich niet veilig genoeg om een volgende stap te zetten. **Om te kunnen loslaten, moet je eerst houvast hebben.**

Hechten vraagt tijd

Van nature **oriënteren** mensen zich vanuit een vast punt. Wij zijn fysieke wezens die zich letterlijk richten op de omgeving om onze richting te bepalen. Dat gebeurt reeds vanaf het allereerste ontstaan van het fysieke lichaam na de bevruchting. Het embryo hecht zich aan de baarmoederwand om van daaruit te groeien. Ons hele leven lang blijven we op een gelijkaardige manier een nieuwe ruimte in ons opnemen. Bijvoorbeeld om te bepalen waar we zullen gaan zitten als we een kamer binnenkomen. We kijken rond en nemen waar en oriënteren ons op die manier. We nemen een plek in waar we ons settelen. Van daaruit kunnen we deelnemen aan de vergadering of het gesprek.

In hun eerste levensjaren voelen kleine kinderen zich geborgen als ze zich kunnen hechten aan vertrouwde zorgende mensen in een herkenbare omgeving. Door de organisatie in gezinnen waar beide ouders uit werken gaan, worden veel kinderen buitenshuis opgevangen. Vaak al als ze nog maar enkele maanden jong zijn. Voor de zorgende ouder en het kind komt die scheiding erg vroeg. Het gehecht zijn aan elkaar wordt op de proef gesteld. Ouders schakelen naar een hoger ritme. Voor de baby ontstaat een weekindeling die veel aanpassingsvermogen vraagt. Dikwijls verblijft het jonge kind op wisselende plaatsen. In het huis van de ene grootouders, het huis van de andere grootouders, een dag of twee bij een onthaalouder of in het kinderdagverblijf, enkele dagen thuis, op weekend nog eens ergens logeren. Iedereen die het kleine kind verzorgt, tilt het min of meer voorzichtig op, heeft een manier van praten, een opvatting over eten en slapen. Al die mensen en huizen en bedjes ruiken en voelen weer anders. Overal klinken andere geluiden. Dat beïnvloedt het hechtingsproces. Hechten en flexibel zijn, vormen een wat moeilijke combinatie. In onze huidige tijd staat flexibiliteit hoog aangeschreven. Reeds in het eerste levensjaar wordt soepelheid verwacht. Maar niet alle kleine kinderen kunnen zoveel veranderingen aan. Mogelijk stapelen er zich spanningen op. Die worden geuit door meer te huilen, boos te worden of zich terug te trekken. Slapen, eten en verteren verlopen minder vlot.

Om zich te kunnen hechten, zoeken jonge kinderen **dezelfde hand voor langere tijd**. Soms vinden ze die pas in de peuterklas wanneer ze alle dagen naar school gaan. Daar ontstaat een herkenbare regelmaat in hun week. Dan komen ze toe aan doorslapen en zindelijk worden. Op de vele plaatsen daarvoor, is dat vandaag de dag voor heel wat kinderen nog niet gelukt voor ze naar school gaan. Eén doorgetrokken aanpak, helpt hen.

1.2. Iedereen en ik – jij – wij

De personen die het vaakst voor de baby zorgen, worden in de eerste levensmaanden langzaam het meest vertrouwd. Alle andere 'mensachtigen' zijn daarnaast gelijk omwille van hun gemeenschappelijke kenmerken. De **baby** maakt nog geen onderscheid. Ook niet tussen zichzelf en de ander. Een heel jong kind herkent nog geen individuen. Iedereen lijkt hetzelfde.

Rond de **dertig weken** breekt herkenning door. Zij is gebaseerd op het steeds verfijnder waarnemen van de kenmerken van de ouders, in de weken daarvoor. Bepaalde mensen zijn nu vertrouwd, andere vreemd. De kring van bekenden breidt zich in de eerste levensjaren geleidelijk uit. Familie, verzorgers, vrienden van de ouders worden herkend. Tot het besef ontwaakt dat het kind te midden van al die mensen, zelf een persootje is. Ik !

Nu keert de ervaring zich om. In de eerste ontwikkelingsperiode richtte het kind zich op de anderen. Het leek er mee samen te vallen. Een **driejarige** geniet van de beleving het centrum te zijn van alles. Alles wat ik beleef gebeurt om mij heen en komt naar me toe! De vlaggetjes in de winkel hangen hier omdat ik jarig ben!

Een volgende stap is het erkennen van het bestaan van andere ikjes. Zij zijn ook het centrum van hun eigen ervaringen. Peuters hebben die stap nog niet gezet. De ander die in de weg staat, wordt zonder meer opzij geduwd om tot bij een fietsje te geraken. Het is een sociaal leerproces te gaan beseffen dat de ander net als jijzelf zaken plezierig of onplezierig vindt. Een **kleuter** leert dat het er mee voor kan zorgen dat ook een ander het fijn heeft. Ik ben er. Jij bent er.

Daarna komt er plaats om ik en jij en jij en jij samen te voegen in de beleving van wij. Wij allemaal in de kring. Wij in onze klas. Wij thuis doen dat zo. Het **schoolrijpe kind** leeft in dat beschermende geheel. Van daaruit zal het nieuwe leerstappen gaan zetten. Aanvankelijk is die 'wij' nog een heerlijke plek van moeiteloze verbondenheid. Met de jaren komen er scheurtjes in het groepsweefsel. Kinderen groeien naar meer individualiteit. De nadruk komt meer op verschillen te liggen.

In de **vierde klas** steken eenzaamheidsgevoelens de kop op. De droom van de vanzelfsprekende relatie met elkaar is voorgoed voorbij. Nu start de weg naar de vaardigheid om diepmenselijke verbindingen aan te gaan vanuit een steeds sterker wordend zelf.

Omgevingsbewustzijn en zelfrealisatie zullen balanceren in een persoonlijk evenwicht. Vroeger bepaalde vooral het gemeenschappelijke belang de keuzes die iemand maakte. Dat beperkte de individuele vrijheid. Vandaag neemt het gemeenschapsbesef af. Er is de drang om van jezelf een geslaagd individueel projectje te maken. Opgroeïende kinderen mogen leren gaan voor zichzelf, echter steeds in relatie met hun omgeving. Er zijn ook de anderen en wat zij nodig hebben. Gelukkig maar! Wie zouden we zijn zonder elkaar?

1.3. Afhankelijk wordt aanhankelijk

Het is mooi dat een achtjarig kind zich richt op zijn of haar ouders en op de juf of meester. Dat het genegenheid voor hen opbrengt, lief voor hen wil zijn en hen bewondert. Trouw is aan wat het weet dat zij belangrijk vinden. Het zou niet meer kloppen wanneer diezelfde achtjarige zich niet zonder ouders of leerkracht zou kunnen amuseren.

Erg afhankelijke kinderen, blijven op de speelplaats voortdurend in de actieradius van wie speelwacht heeft. Thuis komen ze tot weinig eigen activiteit. Ze willen samen zijn met één van de ouders. Ze blijven lange tijd bang om alleen naar boven te gaan. Ze willen niet naar de zwembles omdat de klasleerkracht daar niet mee heen gaat. De evolutie van afhankelijkheid naar aanhankelijkheid lijkt wat vertraagd.

De emotionele band van kinderen met de volwassenen die voor hen zorgen, wordt **geleidelijk minder bepaald door afhankelijkheid**. Wanneer een kind geboren wordt, is het om te overleven volledig afhankelijk van hoe anderen het verzorgen. Het kan onmogelijk zelf aan eten komen of zichzelf toedekken om het warm genoeg te hebben. Gaandeweg neemt de zelfstandigheid toe. Een kind ontwikkelt vaardigheden waardoor de persoonlijke vrijheid stapje voor stapje groter wordt. Spreken zodat het kan vertellen wat het nodig heeft. Stappen zodat het zich kan verplaatsen naar waar het heen wil. Denken waardoor het kind op eigen ideeën kan komen en zich ergens mee bezig kan houden met een zelfgekozen doel voor ogen.

Aanhankelijk worden betekent in eerste instantie loskomen uit de afhankelijke positie. Liefdevolle, gevoelige zorgen tijdens de meest afhankelijke fase van het leven, vertellen het heel jonge kind dat het zich veilig kan hechten. Beetje bij beetje kan daarna die veilige haven verlaten worden. Na het vierde levensjaar, ontstaat een vernieuwde relatie tussen de opgroeiende kleuter en de volwassenen om hem of haar heen.

Kinderen die hebben moeten vechten om te overleven, zetten die stap minder. Zij hebben er in de meest gevoelige tijd onder geleden dat ze onvoldoende begrepen werden. Zij werden misschien slechts minimaal verzorgd. Ze blijven hunkeren naar **basiszorg**. Ze zijn angstig en onzeker. Ze keren zich soms tegen volwassenen vanuit een schijnzelfstandigheid. Ze trekken zoveel als het kan hun plan, los van waarden en afspraken. Aanhankelijke kinderen staan open voor het plezier van samen spelen en leren en bij elkaar horen. Het vertrouwen in de ander en het zelfvertrouwen van afhankelijke kinderen, hebben een deuk gekregen. Zij zijn vatbaar voor de minder slimme oplossingen om uit de nood te geraken. Zoals, niet voor niets zo genoemd, afhankelijkheid van snoep, oppervlakkige animatie en later roesmiddelen.

1.4. Op de aarde aankomen en in de wereld gaan bestaan

Mensenkinderen nemen de tijd. De eerste zeven jaren, gaan de groeikrachten naar het verder aanleggen van organen en het opbouwen van het lichaam. De fysieke werkelijkheid, de kwaliteiten van materialen worden volop ontdekt. De natuur biedt een schat aan voedende ervaringen. Indrukken worden opgezogen en laten sporen na tot in de eigen weefselstructuren. Hersenbanen vormen zich op basis van weerkerende activiteiten.

De volgende zeven jaren wordt alles wat in de wereld leeft, bestaat en gebeurt razend interessant. Prachtige planten en wonderlijke dieren. Hoe mensen vroeger werkten. Vernuftige uitvindingen van vandaag. Het samengaan van kleuren. De vreugde van samen bouwen, zingen, musiceren. Wie er leeft in verre streken. Waar chocolade vandaan komt. Verschillende talen en hoe die in elkaar zitten. Het standvastige getallenrijk.

Deze evolutie van lichamelijke opbouw naar leren, vertaalt zich in de sociaal-emotionele groei. Het is de stap **van indrukken opdoen naar zich verhouden tot indrukken**.

Een kind in de kleutertijd is volop bezig met zichzelf opbouwen. Alles wat op het kind afkomt is als voedsel dat het opeet. Alle indrukken, alle ervaringen van delen en samen spelen, maken het kind tot wie het aan het worden is in dat huidige moment. Het leert meer en meer bij zichzelf te blijven. Met de krachten die het verwerft, kan het een taak volbrengen.

In de lagere school komt er een dimensie bij. Een lagere schoolkind kan **vanuit zichzelf relaties aangaan** en daar aan bouwen. Het leert zichzelf zijn tussen de anderen. Het kan de ander waarnemen zoals hij of zij is, vanuit interesse. Daar zit ook een scherp kantje aan. Doordat een kind op deze leeftijd vrij raakt van de noodzaak tot relateren om te groeien, kan het kritischer kijken en bekritisieren. In sociale interacties kan dat tot wrijvingen leiden. Daarbij hebben kinderen **begeleiding** nodig.

(Hoe je als leerkracht dit sociaal-emotionele proces concreet kan ondersteunen, wordt uitgewerkt in het hoofdstuk De praktijk in je klas p 81.)

1.5. Van mezelf beleven naar mezelf bekijken

Rond het tiende levensjaar, in de vierde klas, maken kinderen een opvallende ontwikkeling door. De overgang naar echt groter worden voltrekt zich. Kinderen laten hun jonge kindertijd achter zich. Voor sommigen is dit een geleidelijk proces. Anderen gaan een tijd gebukt onder een vaag maar onontkoombaar **beseft van afscheid** en verlies.

Ze kunnen niet letterlijk uitspreken wat er in hen gebeurt. Ze nemen waar dat alles lijkt te veranderen. Kinderen van tien staan voor het eerst werkelijk op zichzelf. Ze gaan op zoek naar wie ze zijn. Voorbeelden nabootsen geeft geen voldoening meer. Hoe wil ik het? Wat past bij mij? Diepere filosofische vragen duiken op. Waar gaan we heen als we sterven? Waarom leven we? Wie heeft de aarde gemaakt? Dromerige verklaringen zijn als antwoord onvoldoende. Louter materiële toelichtingen, voelen koud. Het kind staat op de drempel van de zoektocht naar de betekenis van het eigen bestaan en van de hele schepping.

In de spiegel ziet de tienjarige zichzelf nu als van buitenaf. Wat daar te zien is, valt niet samen met de rijke, soms woelige en nog onontgonnen innerlijkheid. Zo zie ik er uit, door de anderen gezien. Maar **ik ben vanbinnen iemand** die niemand ziet. De blik van buitenaf beklemtoont een eenzaamheid die voor het eerst zo sterk gevoeld wordt. Het is een dilemma dat de hele tienertijd blijft meespelen. Hoe zie ik eruit voor de anderen? Hoe geef ik expressie aan wie ik werkelijk ben? Hoe maak ik dat zichtbaar? Het kunnen objectiveren van jezelf, wijst je op je unieke subjectiviteit. Belevissen die te maken hebben met scheiden, hebben op deze leeftijd een grote impact. Verhuizen, van school veranderen, de dood meemaken in de omgeving ... zijn ervaringen die versterken wat het kind reeds doormaakt.

Sociaal-emotioneel zijn kinderen op deze leeftijd in **tweestrijd**. Ze willen zich losmaken en ze willen tegelijk weer terug naar de onbekommerde geborgenheid van voorheen. Met een korte sneer zetten ze zich af tegen de leraar of tegen hun ouders. Daarna volgt een wanhopige huilbui waarmee ze vragen om troost. Thuis duikt plots heel nieuw gedrag op dat een aankondiging van de puberteit lijkt. Tegelijk wil zoon of dochter graag weer licht op de kamer bij het slapengaan of een extra knuffel. Heimwee, melancholie, onhandigheid, impulsieve uitlatingen, gezoek en getrek in vriendschappen, ... het hoort allemaal bij de veranderende beleving van zichzelf.

Ook lichamelijk voltrekt zich een afspiegeling van de veranderingen op deze leeftijd. De hartslag, het aantal hartslagen per minuut, neemt af naarmate een kind opgroeit. Het negenjarige kind zit ongeveer in het midden van die afnemende curve. De bloeddruk, de kracht waarmee het bloed tegen de wanden van de bloedvaten drukt, neemt toe bij het opgroeien. Ook daar zit een negen- à tienjarig kind ongeveer in het midden. Ademhalen en de daaraan verbonden hartslag, staan voor verbonden zijn met de omgeving, er in opgaan. De bloedsomloop staat voor het persoonlijke inwendige leven, het innerlijk bewogen worden tot eigen daden. Voor negen jaar heeft de **ademhaling** het overwicht, na negen jaar krijgt de **bloedsomloop** het overwicht. Het is de overgang van een vanzelfsprekende verbinding met de omgeving naar een verhouding tot de omgeving. Vanaf het tiende levensjaar nemen kinderen zichzelf steeds meer waar. Van daaruit verhouden ze zich tot wat ze ervaren in de buitenwereld.

Als leraar word je voor deze kinderen de ervaren, empathische en levenslustige gids die wegwijzers plaatst. Je gaat steeds minder de weg letterlijk voor. De kinderen in de vierde, vijfde en zesde klas zullen in toenemende mate hun leerproces vormgeven vanuit het **eigen bewustzijn**.

1.6. Bewustwording als basis van vormgeving

Een jong kind speelt en werkt met zijn handen. Het geeft vorm aan zand, een toren, een poppenkamer of een kamp. Het ondervindt al spelend dat het dingen kan creëren en hoe dat verloopt. Kinderen **tot de derde klas**, oefenen en leren ook op die manier. Via het werk dat ze uitvoeren, werken ze aan begrip. **Door te bewegen, ontstaat inzicht.** Het jonge kind wordt wakker als het iets doet met zijn handen en voeten. Aan het eind van het stappen van een regelmatige getallenrij, daagt de kennis van de onderlinge verhouding van de getallen. Activiteit gaat vooraf aan bewustwording.

Een ouder kind, **vanaf ongeveer tien jaar**, leert andersom. Een twaalfjarige ziet als het ware al de vorm van de houten schaal die hij wil gaan maken. Hij of zij kan het wordingsproces doorvoelen nog voor het hout vorm krijgt. De bedachte vorm wordt door het werken zichtbaar. Of de gedachte wordt geen realiteit. Dan is een nieuw plan van aanpak nodig. **Bewustwording gaat vooraf aan activiteit.** Dat is een omkering van de volgorde in krachten die in het hoofd en in de ledematen werkzaam zijn. Het is ook waar te nemen in de sociale vaardigheden van oudere kinderen. Bewust plannen de volgende dag iets fijns voor iemand te doen omdat je weet dat die het moeilijk heeft. Het spel op de speelplaats volgens een uitgedachte strategie laten verlopen zodat het eerlijker wordt. Een kwetsend woord terughouden omdat je weet dat je klasgenoot het niet kan hebben. Het zijn **acties die voorafgegaan worden door reflecties.** Op die vaardigheid kan je als leraar beroep doen bij kinderen in de tweede helft van de lagere schoolleeftijd.

De sociale verhoudingen kunnen ook lijden onder deze verandering. Roddelen, iemand sluw buiten het spel houden, met een rake opmerking een klasgenoot doen afdruipen, ... Ook aan zulke acties gaat bewustzijn vooraf. Als leerkracht zal je focussen op hoe kinderen hun nieuwe vermogen het beste kunnen inzetten. Hoe zij en de ander vrijer kunnen worden. Zelfkennis wordt nu een middel tot **zelfsturing.** Wie vooruit kan denken om het eigen handelen te sturen, kan grote stappen zetten op het vlak van sociaal-emotionele ontwikkeling. Zelfbeheersing, tact en bewuste belangstelling komen binnen handbereik.

Het zijn **eigenschappen die je als leerkracht voorleeft.** Merk je het als kinderen tijdens de speeltijd iets onaangenaams hebben meegemaakt? Toon je belangstelling voor wat er aan de hand is? Hoe tactvol geef jij feedback aan kinderen? Zet je sterke kwaliteiten in de verf of benoem je tekortkomingen? Betrek je alle kinderen? Heeft voor jou iedereen werkelijk een gelijkwaardige plek in de groep? Beheer jij je gevoelens of heersen ze over jou? Creëer je een veilig sociaal klimaat waarin wakkere kinderen zichzelf van hun meest sociale kant willen tonen?

(Meer hierover: Klimaat op maat – Grondhouding – Communicatie die helpt groeien p 81 e.v.)

1.7. Slapen, dromen en wakker worden

Het vitale **orgaanstelsel van de stofwisseling** beïnvloedt het sterkst de ontwikkeling tijdens de eerste zeven levensjaren. Het is verbonden met de beweeglijkheid van de ledematen. Gezond eten, vlot verteren en flink groeien zijn hoofdthema's in het leven van het jonge kind. Ook vat krijgen op die lichaamsfuncties hoort daarbij. In de eerste jaren leert een kind gevarieerd voedsel eten. Het wordt zindelijk. Het verwerft steeds meer verfijnde motorische vaardigheden. Dat verloopt op z'n best wanneer het jonge kind volop de kans krijgt om te spelen, te bewegen en te ontdekken. **Dreumes, peuter en kleuter** gedijen in een omgeving die hen fysiek verzorgt en beschermt. Die biedt hen ook emotionele veiligheid en rust in hun kleine hoofdjes.

In het gebied van de stofwisseling, slaapt het bewustzijn. **Verteren en groeien** doen we onbewust. Jonge kinderen nemen heel nauwkeurig waar. Ze beleven indrukken met een grote gevoeligheid. Ze leren elke dag nieuwe dingen. Allemaal zonder zich bewust te zijn van zichzelf. Je kan hen horen zeggen : 'dat was ik niet, dat waren mijn handjes' wanneer ze iets hebben omgestoten of iemand pijn hebben gedaan. Jonge kinderen volgen hun impulsen. Ze willen bewegen en voelen. Een gezond kind wil vooral. Het reikt naar de wereld om die zich eigen te maken. De hele dag lang. Wanneer kinderen belast worden met zorgen, raken ze overstuur. Ze voelen zich onveilig door schokkende ervaringen. Ze kunnen intellectuele redeneringen niet bevatten. Buikpijn, verminderde eetlust en meer algemene lusteloosheid, zijn daar symptomen van. De vroege kindertijd die een kind zich niet herinnert, vormt de schatkamer van het latere bewuste leven. De verkwikkende slaap van fijne kinderjaren schenkt de overtuiging dat het leven goed is. Het kind kan nieuwe ervaringen vol vertrouwen tegemoet gaan. In de eerste levensjaren wordt de zin om te exploreren gevoed. Het jonge kind legt een **krachtreserve** aan. Die zal het in staat zal stellen om in het verdere leven de tanden ergens in te zetten en door te bijten.

In de **lagere schoolleeftijd** verschuift het accent fysiologisch gezien naar de **ademhalingsfunctie**. Kinderen nemen de wereld om hen heen ademend in zich op. Ze voelen de kwaliteit aan van wat we met elkaar delen, zoals de lucht die we allemaal inademen. Het kinderhart gaat sneller slaan wanneer kinderen enthousiast en verwachtingsvol zijn. Ze leren en spelen met inspanning en plezier. Ze bewonderen de schoonheid van de wereld. Kleuren, muziek, de rijkdom van de natuur met haar mineralen, planten en dieren, het spreekt opgroeiende kinderen rechtstreeks aan. De aarde en haar bewoners roepen zorg op. Kinderen leven intens mee met hun welzijn en hun leed. Ze voelen zich ermee verbonden. Gezonde kinderen genieten met volle teugen van deze tijd tussen klein zijn en groot worden. Zij doen dat al naargelang hun aard uitbundig of ingetogen. Maar altijd in wisselwerking met wie en wat hen omringt. In het middengebied van het lichaam, heeft het bewustzijn een dromend karakter. Via de bloedsomloop en de ademhaling, bewegen hart en longen ritmisch mee met **gevoelsindrukken**. In de gevoels sfeer zijn kinderen aanwezig maar niet ten volle alert. Dat zou de stroom doen stokken. Ze worden afwisselend meegevoerd en komen weer tot zichzelf.

Herinneringen aan de kindertijd kunnen worden opgeroepen als in een gedroomd tafereel. Als volwassene weet je dat jij het was die al die belevingen meemaakte. En toch ben je pas later in je leven werkelijk wakker geworden. Mooie herinneringen aan de kindertijd werpen een licht op het verdere leven. Plekken om te spelen, lekkere gerechten, familiefeesten, de indrukken van een wandeling in de bergen, de geur van lenteregen, lange zomerdagen aan zee ... Die beelden maken het hart lichter. Een bezwaard gemoed krijgt **lucht** en wordt er door opgetild.

Een derde fysiologisch systeem, het **zintuigzenuwstelsel**, vormt de lichamelijke basis van onze voorstellingen, gedachten en herinneringen. Een twaalfjarige leert gericht waarnemen en verbanden leggen. Vanuit voorbeelden veralgemenen en een redenering opbouwen volgens logische denkstappen. Een plan opstellen voor een technische realisatie. Het zijn vaardigheden die de **jonge tiener** zich eigen maakt. De wereld ontsluit zich op een nieuwe manier. De nevel trekt op. Uit de warm slapende, ondernemende peuter en het dromende, luchtige kind treedt een ontwakende persoon naar voor. Aan het einde van de lagere schooltijd zien we de eerste tekenen van deze verandering. Wat is waar? Het zoeken naar waarheid begeestert de tiener. Net als het verlangen naar waarachtigheid. Onderzoek naar de wetten van het aardse bestaan gaat hand in hand met de ontginning van **het innerlijke zielenleven**. Eerder bewoog de gevoelsstroom van het jongere kind in de sfeer van de omgeving. Nu komt er een luik bij. Astrale invloeden gaan mee de persoonlijkheid vormen.

Het gedrag van jonge tieners kan opvoeders uitdagen. Zij tasten grenzen af. Ze vragen om veel begrip en om een sterke hand. Die kan de golf die hen zou kunnen meesleuren, wat afremmen. Er breekt een interessante en delicate periode aan. Zal er een krachtige, respectvolle en waarachtige mens tevoorschijn komen uit de tocht van 21 jaren? Of iemand die het moet hebben van macht, vooral bezig is met zelfbehoud en niet verlegen zit om een leugen?

Ieder kind heeft persoonlijke eigenschappen en individuele interesses en gevoeligheden. De sociaal-emotionele boodschappen die het opgroeiende kind heeft gekregen, bepalen echter in grote mate latere **morele keuzes**.

Deze derde ontwikkelingsstap kan vervroegd optreden door erfelijkheid of door omgevingsfactoren. Bijvoorbeeld wanneer de jongere als kind te maken had met (te) grote gevoelsladingen van anderen. Of door contact met expliciete uitingen op het vlak van seksualiteit. Vroegrijpe kinderen, hebben het extra moeilijk op sociaal-emotioneel vlak. De spreidstand tussen het kind dat ze nog zijn en de jongvolwassene die ze gaan worden, is bij hen groter.

1.8. Wordt vervolgd : 12 à 13 jaar en de (vervroegde?) tienertijd

Na de lagere schooltijd volgt nog de belangrijke ontwikkelingsperiode van de tienertijd. Die brengt opvallende **verschuivingen** met zich mee. Eerst waren ouders en leraar de referentiefiguren bij uitstek. Nu worden dat de leeftijdsgenoten. Grote lichamelijke veranderingen luiden een periode in van onzeker zoeken. Tieners kunnen zich letterlijk onhandig voelen. Je ziet ze hun handen aan hun langer geworden armen verstoppen in het uiteinde van de mouwen van verhullende vesten. Het wordt moeilijker om spontaan in gesprek te zijn. Als leraar kom je niet zomaar doorheen de afscherming. De jongere zelf voelt die barrière van binnenuit. '**Gesloten wegens verbouwing.**' Om de zintuiglijke wereld gewaar te worden is nu meer nodig dan in de kindertijd. Toen werd de poëtische schoonheid van de wereld nog rechtstreeks aanvoeld. De tiener gaat op zoek naar hevige indrukken. Luide muziek, snelle lawaaierige brommers. Opvallende make-up, kleding en kapsels. Heel zoute of heel zoete gerechten. Flitsende games. Heftige uitlatingen vertolken innerlijke onrust. Indrukwekkende zintuiglijke ervaringen, houden die onrust op een afstand. De twaalf- à dertienjarige neemt hevige gevoelens waar die opstijgen vanuit zijn binnenste. Ze staan los van de omgeving. Er ontstaan stemmingswisselingen die gepaard kunnen gaan met een gevoel van leegte. Ook voor de jongere zelf zijn deze gevoelens een raadsel. De spontane, kinderlijke interesse valt weg. Net als de vanzelfsprekende verbondenheid met geliefde mensen. Verwarrende verliefdheid en uitgesproken weezin komen in de plaats. Alles moet worden herdaan, lijkt het wel. De lessen uit de kindertijd gaan ondergronds. Die **onderstroom** kan er één zijn van vertrouwen of van twijfels. Dat zal mee bepalen hoe de jonge mens periodes van eenzaamheid en doelloosheid zal doorstaan en omvormen.

Veel kinderen leven vandaag in een omgeving die al eerder in hun ontwikkeling heftige indrukken aanreikt of opdringt. Gamen, zich schminken en stoer of sexy kleden, muziekclips downloaden, ... er wordt niet mee gewacht tot in de tienertijd. Het is een onstuitbare maatschappelijke evolutie. Zij betekent echter niet dat kinderen ook werkelijk sneller matuur worden. Gedragingen waarmee kinderen volwassenen imiteren, zijn in veel gevallen een onschuldig spel. Toch is er ook reden tot bezorgdheid.

In vorige generaties, konden kinderen vaak niet lang kind blijven (*Het recht op kind zijn p 39*). Nu ligt de kindertijd op een nieuwe manier onder vuur. We leven in een vermarkte wereld. Ook kinderen zijn consumenten. Zij worden aangesproken in gebieden waartoe hun vermogens nog niet zijn uitgerijpt. Ze ondergaan invloeden waartegen ze letterlijk niet opgewassen zijn. Het kan gaan om uiterlijkheden en kleding. Om de boodschappen van computerspellen. Om indrukken op (virtuele) plekken waar kinderen niet thuishoren. Ook met het gespecialiseerde ontwikkelen van een talent wordt soms te vroeg gestart.

Vroegtijdige stimuli kunnen kinderen als het ware half uit hun cocon trekken. Ze kunnen nooit meer rups worden maar ze genieten ook niet van hun vrijheid als vlinder. Opvoeders hebben vandaag de taak kinderen te helpen omgaan met alles wat zo aan hen trekt. Misschien nog wel meer dan in voorbije generaties. Het is een evenwichtsoefening. Luisteren naar waar een kind heen wil en toch op de rem gaan staan. Zien waaraan een kind zich wil ontwikkelen en toch uitstel inbouwen. Soms moeten principes overboord omwille van dit kind met deze vraag. Ook het vasthouden aan pedagogische inzichten, kan net bijzonder waardevol zijn op de levensweg van een kind.

II 2. Gedrag begrijpen en beantwoorden

Gewaarwordingen als woede, angst, verdriet, teleurstelling, verlegenheid, irritatie en wrok brengen ons geen slecht nieuws. Integendeel, ze schenken ons momenten van helderheid die ons wijzen op wat we met begrip en zachtheid kunnen onderzoeken.

Pema Chödrön

Veel meer dan met taal, geven we met gedrag uiting aan hoe het met ons gaat. Het is haast sterker dan onszelf. De heftigheid waarmee we een deur sluiten. De scherpte van hoe een antwoord ons ontsnapt. De tranen die opwellen naar aanleiding van iets kleins. Het zijn signalen die vertellen dat er vanbinnen iets uit evenwicht is. Dat geldt zeker voor kinderen. Het vermogen om zichzelf waar te nemen is nog onvolgroeid. Zij kunnen slechts beperkt woorden geven aan wat ze nodig hebben. Voor ouders, leraren en opvoeders is het dus heel belangrijk gedrag aandachtig waar te nemen en te trachten het te begrijpen. Onze omgang met wat we probleemgedrag noemen, kan dat gedrag ongewild versterken. Tot we beter inzien wat het kind ermee wil vertellen.

2.1. Is de mens een dier?

“Als de mens niet iets van zijn voorgeboortelijke leven kon redden door zijn hele leven op aarde heen, als hij niet iets kon redden wat tijdens zijn voorgeboortelijke leven tot louter gedachteleven geworden is, dan zou hij nooit in staat zijn om tot vrijheid te komen. (...) Hij zou een natuurlijk wezen zijn, maar geen vrij wezen. (...) {Er is} iets in de mens dat alleen hij, geen ander aards wezen, in zichzelf draagt van de geboorte tot aan de dood. Dat is het zuivere denken, dat denken dat niet naar de uiterlijke natuur verwijst maar dat enkel verwijst naar het bovennatuurlijke dat zich in de mens zelf bevindt. {Het maakt} de mens tot een autonoom wezen.(...) Als men over menselijke vrijheid wil spreken, moet men kijken naar deze autonomie in de mens. Naar het zuivere, zintuigvrije denken waarin de wil ook altijd leeft.”

Rudolf Steiner, Algemene Menskunde

De menselijke psychologie heeft een natuurlijke, biologische basis. Wanneer we in nood zijn, vallen we daar op terug. In hun natuurlijke biotoop profiteren dieren van overvloed en verduren ze schaarste. Populaties migreren. Kolonies organiseren zich. Prooidieren vormen een kudde. Roofdieren vangen de zwakste schakel. Samenwerkingsverbanden en territoriumgevechten verdelen het jachtgebied. Een dier wordt gedefinieerd door de wetmatigheden van die soort in dat leefgebied. Dieren gaan volgens voorspelbare gedragspatronen om met gebrek aan levensruimte, honger, verstoting, het verlies van een jong of dreiging. Onze menselijke reacties van woede, verdriet en angst en ook onze neiging om te willen heersen, sluiten aan bij die dierlijke patronen. Het zijn net mensen, zeggen we wel eens over dieren. Of is het omgekeerd? Is de mens een veredelde diersoort? Hebben wij als mens een aparte plaats in de schepping? Het antwoord wordt ons ingegeven door twee observaties.

Een mens verwerkt gebeurtenissen tot **persoonlijke ervaringen**. Het persoonlijke levensverhaal dat ieder individu schrijft, overstijgt de natuurwetten. Het overspant zelfs een tijd voor de geboorte en een tijd na de dood. Belevissen beïnvloeden hoe een mens zijn lot vormgeeft. Gunstige of ongunstige levensomstandigheden, scheppen mee een biografie. Een mens is actief betrokken bij het eigen bestaan. Omdat hij er zich bewust van is dat hij bestaat. Mensen ontvangen en verwerken indrukken op een subtiele en complexe manier. Het geheugen en het lichaam, houden emotionele indrukken vaak lang vast. Daardoor kan gedrag ontstaan los van reële omstandigheden. Kinderen, jongeren en volwassenen kunnen chronisch angstig, verdrietig of kwaad zijn. Het kan soms jaren duren eer het evenwicht hersteld raakt. Sommige diepe wonden, worden meegegeven van generatie op generatie. En meegedragen over de dood heen. *(zie Deel III Trauma helen na p 130)*

Doordat we mensen zijn, kunnen we ons gedrag sturen met een hoger doel voor ogen. Zoals solidariteit uit verantwoordelijkheidsbesef, levenslange zorg voor wie dat nodig heeft, mildheid en vergevingsgezindheid. Begrip voor onszelf en de ander. Dat zijn menselijke mogelijkheden waarvoor we kunnen kiezen. Zij maken van de mens een moreel wezen. In onze morele keuzevrijheid ligt de kern van ons mens-zijn. **Vrije gedachten en wilsbesluiten** overstijgen de natuur. Jonge kinderen aan wie gevraagd wordt wat ze later willen worden, antwoorden wel eens : 'Mens'. Aan de volwassenen om hen daarbij te helpen. Dat betekent hen bevrijden van de natuurlijke overlevingsgedragingen die hen onvrij houden.

Over de mens als bezield, bewust en spiritueel wezen :

- *Sociaal-emotioneel leren als mens op aarde p 18*
- *De mens tussen goed en kwaad p 26*
- *Lichaam en ziel p 41*
- *Zelfbewust leren sturen p 45*
- *Radicale openhartigheid, een spirituele keuze p 46*
- *Instinctief, intuïtief en bewust gedrag p 75*

2.2. Gedrag roept gedrag op

Mensen wisselen voortdurend gedragssignalen met elkaar uit. Ook het gedrag dat kinderen in de klas stellen, staat niet op zichzelf. Het roept gedrag op bij andere kinderen en bij jou als leerkracht. Niemand is daarbij een neutrale ontvanger. Je neemt een kritische opmerking snel persoonlijk of je laat ze eerder bij de ander. Dat heeft te maken met jouw levenslessen en karakter. Een kind dat huult zet bij jou een ander reactiepatroon in gang dan een kind dat slaat.

Gedrag kan je feitelijk beschrijven. Het is wat er te zien is. Bijvoorbeeld hoe een kind met gefronste wenkbrauwen en rood aangelopen gelaat hard roept. Die uitingen brengen gewaarwordingen teweeg. Wat je gewaarwordt, is het gevolg van een onmiddellijke en vaak onbewuste interpretatie. Je ervaart dit kind bijvoorbeeld als een bedreiging. Of als een kind dat zich erg misdraagt. Of als een boos kind dat zo dadelijk wel weer kalmeert. Op basis van je interpretatie en wat je daardoor in jezelf gewaarwordt (ik moet mezelf en de andere kinderen verdedigen; dit is ongehoord; het is oké, hier komen we samen uit), stel jij responsgedrag. Of dat het antwoord is dat het kind helpt, valt af te wachten.

Kinderen hebben nooit de intentie om jou als persoon pijn te doen. Zij willen je niet onderuit halen. Tracht dat voortdurend voor ogen te houden. Dan kan je neutraler en rustiger met uitdagende gedragingen omgaan. Kinderen zijn **met jou aan het uitzoeken** wie ze zijn en hoe ze kunnen vinden wat ze nodig hebben. Met jou. **Niet tegen jou.**

2.3. Gedrag heeft een reden

Alle gedrag heeft een oorzaak en een doel. Kinderen weten vaak zelf niet precies hoe het komt dat ze hun zelfbeheersing verliezen, verdrietig zijn of iets niet durven. Er ligt steeds **een nood of een gemis** aan de grondslag. Als je die als leerkracht sneller op het spoor komt, kan je remediëren. Zo voorkom je dat gedrag uit de hand loopt en een probleem op zichzelf gaat vormen. De toelichtingen hieronder gelden voor alle kinderen. Iedereen maakt in de loop van een dag verscheidene emoties door en gedraagt zich daarnaar. Een kleine groep kinderen, zo'n 15 %, heeft de neiging gedragsproblemen te ontwikkelen. Ze kunnen zich moeilijker invoegen of aanpassen. In de meeste gevallen, kunnen die gedragingen opgevangen worden dankzij **een beter begrip en de juiste hulp**. Bij 6 à 7 % van de kinderen in je klas kan er sprake zijn van een gedragsstoornis met een fysieke oorzaak. In de regel zijn vier op vijf van deze kinderen jongens. Reeds in de kleuterleeftijd worden diagnoses gesteld van ODD (oppositieel-opstandige gedragsstoornis), CD (conduct disorder of antisociale gedragsstoornis), ADD of ADHD (aandachtstekortstoornis al dan niet gepaard met overbeweeglijkheid) en ASS (autisme spectrum stoornis). Deze gedragsstoornissen worden in de meeste gevallen veroorzaakt door afwijkingen in de hersencircuits. Die vervoeren stoffen die het concentratievermogen, de impulsbeheersing en de emotieregulering beïnvloeden.

Ook de onderontwikkeling van het denkvermogen en van het vermogen zich in taal uit te drukken, kan moeilijk gedrag uitlokken. Ontoereikende communicatie kan leiden tot aanvallend of verdedigend gedrag.

Het is een hele uitdaging om op weg te gaan met een kind dat buitengewoon tot zelfs amoreel gedrag stelt. Het is haast een specialisatie op zich. Ook deze kinderen zullen echter sowieso beter gedijen in een omgeving waar aandacht is voor sociaal-emotioneel **welbevinden**. De aanleg tot problematisch gedrag hoeft niet te betekenen dat een kind ook steeds in de problemen terechtkomt. Omgevingsfactoren spelen daarbij een grote rol. Zij kunnen gedragsstoornissen in stand houden en bevorderen of net milderden.

De klas is voor het kind de omgeving waar het het grootste deel van de dag doorbrengt. Dat is een oproep aan de leerkracht tot bewustwording van hoe gedrag tot stand komt. Pedagogische interacties op school betekenen veel voor kinderen.

Frustratie en woede , een kwestie van ruimte en uithouding

Woede is een emotie die zich opbouwt. Kleine irritaties. Afzonderlijke voorvallen waarbij je je gepasseerd voelt. Ergernis over verschillende gebeurtenissen waarbij jouw belang over het hoofd gezien werd. Op een gegeven moment is de maat vol. Fysieke factoren spelen hierbij een grote rol. In een drukke rij, een volle autobus of een massa muzikfans ontstaan gemakkelijker opstootjes. Mensen raken elkaar onbedoeld aan en staan in elkaars ruimte. Terwijl iedereen de behoefte heeft om vrij te kunnen bewegen.

Stoom aflaten doe je het liefst waar er plaats is en de lading kan wegebben. Iemand die je meteen wil begrenzen met redelijke argumenten of commentaar op je gedrag, gooit olie op het vuur. Je wil ruimte. Gerust gelaten worden. Tot jezelf komen. Voelen wat er in je woedt en de aanleiding daartoe snappen.

Boosheid heeft te maken met je gezien en gerespecteerd willen voelen. En met je verlangen naar autonomie. Je wil toekomen aan wat jij wil. Als je alsmaar moet voldoen aan wat anderen voorschrijven, ga je je verzetten. Zeker als je (het) moe bent. "Hier word ik zo moe van." is een letterlijke toestand die ontstaat wanneer je herhaaldelijk te veel moet dragen of verdragen. **Vermoeidheid** is een fysieke factor die ons incasseringsvermogen beïnvloedt. Moe kan je minder hebben. Je frustratiedrempel verlaagt. Je lichaam is al moeite aan het doen om wakker te functioneren in plaats van te slapen. Je wordt opvliegender als je een tijd niet goed slaapt. Of als je er genoeg van hebt je energie te verliezen in steeds dezelfde belemmerende omstandigheden. Je wordt ontevreden en knorrig. Minder creatief ook. Waar zou je de zin en de fut vandaan halen om iets op te bouwen? Uitgerust zijn kalmeert de gemoederen. Kinderen die niet uitgeslapen zijn, zijn prikkelbaarder. Lichamelijk onbehagen zet aan tot storende gedragingen. Wegvegen, vernielen of afbreken ontlaadt. En is makkelijker.

Een boos kind wil iets dat er niet is. Het wil daar **plaats** voor maken. In letterlijke zin door anderen weg te duwen. Zo ontstaat de ruimte om door te kunnen of iets te pakken te krijgen. Ook in figuurlijke zin hebben kinderen behoefte aan vrije ruimte. Die wordt ingeperkt door de agenda van de volwassenen en door het werkschema in de klas. De rol van fysieke factoren is duidelijk. Waar veel kinderen in een relatief klein lokaal verblijven, ontstaat sneller ruzie met trekken en duwen. Maar ook waar weinig ruimte is voor eigen initiatief en vrij spel, zie je meer verzet. Het stroomt niet meer tussen de leerkracht en de kinderen of tussen de kinderen onderling. Er is te veel eenzijdig ingevuld door het lesprogramma .

Kinderen die omstandigheden moe zijn die ze niet kunnen veranderen, ontwikkelen agressief gedrag. Het kan gaan om conflicten thuis of om een klasgenoot die hen tergt. Een agressief kind geeft aan dat het zich in het nauw voelt. Het heeft geen **armslag** meer. Het zou greep willen hebben op de omgeving om die te doen wijken voor de eigen behoeftes.

Omgaan met agressie en boosheid, betekent in de eerste plaats je afvragen wiens ruimte op welke manier werd ingenomen. Wanneer het kan, maak je plaats. Je geeft het boze kind de kans zichtbaar te worden. Kwaadheid brengt een boel **kracht** met zich mee. Die kan constructief worden ingezet om te werken, op te ruimen, te bouwen, te graven. Kinderen die snel boos worden, zijn vaak ook ondernemende kinderen. Het zijn de doeners in je klas.

“Wat wilde je zo graag?” “Wat zat er in de weg?” zijn vragen waardoor het kind zich begrepen zal voelen. Het kan leren zien waar kwaadheid vandaan komt.

“Waarom doe je dat nu?” werkt juist meer frustratie in de hand. Het is een vraag is die de rem optrekt. De motieven van boosheid liggen in de wil iets te veranderen, **toekomstgericht**. Het is onmogelijk daarover te reflecteren op het moment dat je je boos voelt. Je kan niet tegelijk vooruit willen en na-denken of terugblikken.

In de omgeving van kinderen die vaak boos worden kunnen **harmoniserende maatregelen** getroffen worden. Een regelmatig eet- en slaappatroon ondersteunt de fysieke draagkracht. Ruimte bieden om te spelen en te ontdekken, helpt ontladen. Zelfstandig taken uitvoeren ,versterkt het gevoel van autonomie. De herhaling van activiteiten in een weerkerende volgorde, brengt harmonie. **Water** is het element bij uitstek waaraan energieke kinderen deugd beleven. Plonsen, afwassen, door plassen stampen, douchen, baden, zwemmen en voldoende water drinken houden de stroming gaande. Water mildert het te sterk opflakkerende vuur waarvan het kind zelf ook innerlijk last ondervindt.

Opvliegende kinderen kunnen leren meer uit te houden. Zodat ze minder snel tot schadelijke acties overgaan. De kracht die zich naar buiten richt, kan naar binnen aangewend worden. Kinderen kunnen leren om ervaringen te 'houden', letterlijk te belichamen. Kinderen die snel uitvliegen kunnen leren waarnemen wanneer hun potje vol raakt. Je kan hen uitwegen aanreiken zoals zelf ruimte opzoeken door zich even af te zonderen. Vrijwillige afzondering is de fysieke variant van innerlijke terughouding. Dat is voor vurige kinderen een noodzakelijke oefening. Wat zij zeker vragen van hun leerkrachten, is **verdraagzaamheid**. Jij draagt dan de onrust van het kind. Als je kwaad wordt door kwaadheid, voed je het vuur. Een kind dat ruimte krijgt in een kalme omgeving, kan nieuw gedrag leren. Als jij een verdedigingslinie optrekt – 'Tot hier en niet verder !' – is er een aanleiding om weer ten strijde te trekken.

Het is zeker nodig dat dit kind leert wat kan en niet kan. Het wil zich echter in de eerste plaats welkom voelen en gerespecteerd. En van jou horen: **Je doet het goed**.

Afscheid en verdriet, een kwestie van tijd en aanvaarding

Verdriet is een emotie die opwelt in **je hart**. Je voelt je alleen en onbegrepen. Je moet afscheid nemen van geliefden. Je krijgt een relatiebreuk niet hersteld. Je mist een kans tot contact. De oorzaken van verdriet spelen zich af in het gevoelsgebied. Huilen gebeurt met schokken, de ademhaling is erbij betrokken. Een zucht van opluchting vertelt dat verdriet een uitweg vond.

Verdriet vraagt om een pauze. Er kan even niets meer bij. Gewoon doordoen als je verdrietig bent, kost enorm veel krachten. Het duwt het verdriet naar een plek in je gemoed die duister en zwaar kan worden. Op een dag blij je dan niet meer te weten hoe licht vreugde voelt.

Voor wie in de **rouw** is na het verlies van een dierbare, lijkt het soms haast ondraaglijk dat de wereld doordraait. De tijd valt stil. In een rouwproces is alles een kwestie van tijd. De tijd van anderen die naast je kunnen en willen zijn. De tijd die je zelf durft nemen om de pijn te doorvoelen. De tijd waarin stilaan de hemel af en toe opklaart. Die schoonheid wordt zelfs dieper ervaren langs het schoongespoelde pad van het geleden leed. De tijd die je doorbrengt met je herinneringen en de tijd dat je ook weer mag vergeten. En weer kan relativeren, letterlijk in relatie kan zijn met je omgeving. Een tijd na de dagen dat je zo overspoeld was door je verdriet dat het je eenzaam maakte.

Een verdrietig kind vindt troost in aanwezigheid. Nu. Even wij twee samen. De tijd staat stil, **ik sta stil bij jou**. Tranen drogen sneller als ze er mogen zijn. Niet mogen meespelen. Vallen en een knie schaven. Vastlopen in een oefening. Een zucht en de draad kan weer worden opgenomen. Gesterkt en huppelend wordt een getroost kind opnieuw actief.

Bij troosten gaat het erom nabij te zijn. Niet om het wegnemen of wegpraten van het verdriet. En ook niet om het overnemen ervan. Wanneer je te empathisch meebeweegt, bied je geen houvast meer. Jouw betrokkenheid biedt steun wanneer je vertrouwt in de veerkracht van het kind. “Kom maar bij me, het is niet fijn dat je alleen bent en de anderen samen spelen.” **Erkenning** is de eerste stap. Daarna kan je helpen zoeken naar een manier om aan te sluiten zodat meespelen kan lukken. Sneller dan je het beseft, doe je soms contraproductieve uitspraken. “Maar dan speel je toch met andere kindjes.” “Moet je daar nu zo om wenen, het is niet erg.” Daardoor voelt een verdrietig kind zich nog meer alleen. Kinderen zijn veerkrachtig. Ze kunnen voelen wat er te voelen is. Ze ontdekken vaak zelf manieren om verder te gaan na een tegenslag. Op voorwaarde dat ze hebben mogen delen dat ze het even moeilijk hadden. *(Lees ook over Meebewegen p 91)*

Wanneer na een overlijden thuis alles een tijd wankelt, is de school de omgeving waar een kind kan doorleven. Het is er verder van de pijn en kan met vriendjes spelen. Lachen en leren gaan door. Maar er is wel **zorg** nodig. Door stil te staan bij de verwarring en de twijfels die het kind meemaakt. Bijvoorbeeld in een kort belangstellend gesprekje. Je kan als leerkracht gewoon zeggen dat je weet dat er zoveel verdriet is bij het kind en bij iedereen thuis. Je kan de band met een kind dat verdriet draagt, extra verzorgen. Wat vaker naar hem of haar glimlachen. Een speciaal plekje geven aan tafel of in de kring. Sommige kinderen zullen blij zijn met de kans iets te vertellen in de klas. Het doet hen goed de vragen van klasgenootjes te beantwoorden. Daardoor wordt hun verdriet uitdrukkelijk erkend. Anderen vinden het oké dat juf of meester er iets over vertelt aan iedereen in de klas. Ze voelen zich geborgen in een groep die weet wat er speelt. Er hoeft verder niet over gesproken te worden. Gedeeld verdriet kan **samen** worden gedragen.

Verdriet uiten kan ook via schilderen, tekenen of boetseren. Schilderen sluit aan bij de actuele gevoelsstroom. Tekenende schept wat afstand tot het gebeurde en verheldert de betekenis van gevoelens. Boetseren spreekt krachten aan die het kind doen ervaren dat het gemis een vorm kan aannemen. Dat maakt toekomst mogelijk.

Verhalen geven kinderen waarden mee. Gemis, verdriet en afscheid kunnen aan bod komen. En ook moed, steun en kracht. Het hervinden van vreugde na een moeilijke tijd. Verhalen doen hun werk in de kinderziel. Zonder dat er verder over gepraat hoeft te worden..

Na de eerste overweldigende periode kan een herinneringsmoment in de week en later in de maand worden afgesproken. Dan sta je telkens samen met het kind, of met de hele klas, nog een keer stil bij wat er gebeurd is. Je hebt het er even over hoe het nu verder gaat. Zo'n afspraak zorgt ervoor dat het kind gerust is dat er aandacht komt voor wat het met zich meedraagt. De tijd eromheen, kan het dan zorgelozer zijn en weer plezier toelaten. Door **rituelen** wordt de tijd vormgegeven. Er is tijd om stil te staan en tijd om door te gaan.

Uitzonderlijk gebeurt het dat een groep kinderen het **afscheid** deelt **van een klasgenoot**. Jij als leerkracht en de kinderen zijn dan als een grote familie waaruit een dierbaar iemand is weggevallen. De kinderen zullen zich op jou richten met hun vragen, verwarring en verdriet. Jouw eigen verhouding tot afscheid, lijden en overlijden zal je inspireren. Hoe wil je omgaan met wat kinderen vragen en met wat ze vertellen? Iedere klasgenoot had een eigen relatie met het overleden kind. Er zijn gemeenschappelijke en persoonlijke herinneringen. Fijne en misschien ook minder fijne. Kinderen kunnen schuld voelen als ze toevallig net ruzie hadden of onvriendelijk zijn geweest. Het kan opluchten als ze dit mogen vertellen en erin erkend worden en ook gerustgesteld. "Het is goed om nog spijt te voelen. Wout kan je spijt meenemen op zijn verdere reis aan de overkant." Praten met elkaar werkt helend en troostend. Het verzorgt en versterkt de **samenhorigheid**. Ook zonder woorden kan herstel tot stand komen. Een kunstzinnige, muzische activiteit kan beleefd worden met in gedachten de klasgenoot die gemist wordt.

Al naargelang hun leeftijd en temperament zullen kinderen op een andere manier vragen stellen over de dood en wat erna. Sommige kinderen kunnen erg diep getroffen zijn. Andere nemen de draad van gewoontes snel weer op. Dat hangt ook samen met hoe er bij de kinderen thuis wordt omgegaan met het verlies. **Luisteren** en de kinderen dit laten doormaken op hun manier, werkt vaak sterker dan antwoorden geven of trachten af te leiden.

Ook in deze situatie is het goed om een vast **weekmoment** in te bouwen. Dan wordt het afscheid genoemd. Wie wil mag iets vertellen. In een hoekje van de klas kan er het verdere schooljaar een **gedenkplek** blijven. Daar kunnen kinderen een bloem, tekening, brief, ... leggen. Dat houdt de gestorven klasgenoot aanwezig. Het geeft de kinderen de kans iets te doen. Zo treden ze uit hun onmacht. Eromheen zal meer en meer de gewone gang van zaken het weer overnemen. En dat is goed.

Verlies en gemis moeten niet worden goedge maakt. Ze zijn wat ze zijn. Het doet pijn zoals het pijn doet. Een luisterend oor, vertrouwen in de draagkracht van de ander en oprecht medeleven zijn het mooiste wat we als medemens kunnen schenken aan iemand met een groot verdriet.

Dankzij verbindende en helende activiteiten, kan verdriet **in balans** beleefd worden. Samen zingen en musiceren brengt lucht. Schommelen en wiegen ondersteunen de ritmische ademhaling. Zorgende gebaren en taken, verzachten de pijn. Een zakdoek aanreiken aan wie huilt. Het bord schoonmaken. De vloer vegen. Fruit snijden en verdelen. De schriften ophalen. Elkaar helpen bij een oefening. We horen samen en we zorgen voor elkaar. Verdrietige kinderen hervinden vreugde. Ze boren de kracht aan om te zijn met wat pijn doet. Ze ervaren hun innerlijke draagkracht. Dat maakt hen sterker. Veel sterker dan wanneer ze zich 'sterk leren houden'.

Niets is zo troostend als te ervaren dat je er toe doet. Zoals je bent. **Jij hoort erbij.**

Radeloosheid en angst, een kwestie van orde en moed

“Haar emoties waren een mix van angst, nervositeit, schaamte en alle andere gevoelens waar haar maag van omkeerde. (...) Haar problemen hadden haar de tijd gegeven om er iets over te zeggen, maar uiteindelijk hadden ze niet meer op haar gewacht en zelf een weg naar de buitenwereld gevonden. In de vorm van een dwang die ze niet meer kon onderdrukken.”

Uit Als je iemand verliest die je niet kan verliezen, Ish Ait Hamou

We schrikken als de orde waarop we rekenen plots wegvalt. Een hard geluid of een slecht nieuws boodschap, kunnen ons de indruk geven dat de grond onder onze voeten verdwijnt. Net als een ongeduldige uitval die we niet zagen aankomen.

We wankelen en zoeken soms letterlijk houvast en begrenzing. We grijpen naar de muur of we gaan zitten. We zoeken een manier om tot rust te komen. Dat betekent in de eerste plaats weer kalmte vinden in ons hoofd. Wanneer onze gedachten van links naar rechts schieten, krijgen we geen overzicht op wat de volgende stap is die we kunnen zetten. Daardoor ervaren we angst. De chaos in ons hoofd maakt ons stuurloos. 's Nachts nemen die gewaarwordingen nog toe. In het donker en liggend, ervaren we helemaal geen richting meer. Kinderen die bang zijn van het donker, waren al bang. Dat gevoel wordt versterkt door het donker waarin ze de geruststellende vorm van de dingen niet meer zien.

Paniek is de toestand waarin je de **greep op je omgeving** verloren bent. Je begrijpt niet wat er gebeurt. Je kan niet plaatsen wat je overkomt. Je verstart. Steeds veranderende omstandigheden, kunnen angsten oproepen bij kinderen. Ze kunnen te weinig voorspellen wat er gaat komen. Ze voelen zich overgeleverd aan een omgeving die ze niet kunnen leren doorgronden. Soms hebben er reeds ingrijpende gebeurtenissen plaatsgevonden in het leven van kinderen. Dan maakt de gedachte dat er zomaar iets vreselijks op hen kan af komen, hen radeloos. Radeloosheid belemmert alle gezonde groei.

Angstige kinderen zijn in de eerste plaats op zoek naar **geruststelling**. Zij zoeken die soms in kleine dingen. Een vaste plaats in de klas of eenzelfde boekje om in te kijken. Soms vertonen deze kinderen aanklappend gedrag. De ander, de leerkracht of een vriendje, doet dan dienst als een stuk drijfhout. Het helpt om het hoofd boven water te houden en mag absoluut niet gelost worden. We zien bij angst ook hyperalert gedrag ontstaan. Je voelt je als leerkracht in de gaten gehouden. Het kind volgt je met zijn of haar blik. Het staat er op dat wat je aangekondigd hebt, ook werkelijk gebeurt. Jij en jouw woorden doen dienst als **vast punt** van waaruit de wereld weer een beetje overzichtelijker wordt. Angst hindert de spontane beweging en ontdekkingsdrang. Je ziet kinderen verkrampen en letterlijk vasthoudend worden. Wat bekend is moet zo blijven, verandering betekent ondraaglijke verwarring.

Kinderen die snel bang zijn of angsten hebben ontwikkeld, gedijen dankzij **zorgzaamheid**. Een zachte aanraking of een stevige omhelzing, al naargelang de aard van het kind, bieden veiligheid. Door aanraking beleeft het kind de eigen lichamelijke vorm. Die kan het betrouwbare uitgangspunt worden van nieuwe ervaringen. Ordenen en rangschikken verhogen eveneens het veiligheidsgevoel. Zeker als het kind kan deelnemen door op te ruimen, van groot naar klein te schikken, kleuren te sorteren, stapels netjes te leggen.

Daarnaast zijn er ook activiteiten nodig die stevigheid bieden. Zodat een beetje wanorde weer getolereerd kan worden. **De aarde** is stevig en draagt ons. Zij biedt tegenwicht voor onrustige gedachten. Stappen, modder maken, boetseren, met grote stenen sleuren, een steen in je hand houden zodat je de vorm ervan gewaarwordt, ... Het zijn aardse ervaringen die vertrouwen schenken. Dat basisvertrouwen is de beste remedie tegen de angstige overtuiging dat je niet in staat bent nieuwe uitdagingen aan te gaan.

Door in de klas te vertellen wat er komen gaat, kunnen ook kinderen die nog wat wankel staan, soepeler meebewegen van de ene activiteit naar de andere. Ze komen op voorhand al een beetje in de stemming. De remmende starheid vanuit hun bezorgde hoofd wordt minder bepalend.

Het is mooi om voor een angstig kind een tijdje het ankerpunt te zijn. Ik laat je niet in de steek. Ik blijf, je kan op me rekenen. **Er is iemand voor je.**

2.4. Groeivoorwaarden en signaalgedrag

In onderstaande kolommen, staan de voorwaarden tot groei (*figuur 1*) en het gedrag waaraan je kan merken dat aan een voorwaarde niet is voldaan (*figuur 2*).

Plaats, tijd en zorg bieden kinderen groeikansen. Bij gebrek daaraan ontstaat signaalgedrag waarmee kinderen vertellen wat ze missen. Dat gedrag kan voortkomen uit fysiek en uit emotioneel ongemak. Het ongemak kan zich situeren in het gebied van de vertering, in het gebied van de ademhaling of in het zenuw-zintuiggebied waar indrukken geïnterpreteerd en geordend worden.

Milde signalen gaan vooraf aan symptomen van wat we probleemgedrag noemen. Hoe sneller en beter gedrag begrepen wordt, hoe eenvoudiger het zal zijn om bij te sturen. Als een kind weer meer evenwicht in zichzelf ervaart, hoeft het niet meer te investeren in het uitzenden van noodsignalen.

Er is plaats voor mij	Er is tijd voor mij	Er is zorg voor mij
het stroomt verteren eten en slapen regelmaat en steun doen & maken ruimte voor toekomst	het voelt luchtig ademen spelen ritme en pauzes zijn & verbinden aandacht voor nu	de grond biedt houvast waarnemen onderzoeken rust en veiligheid zien & begrijpen vorm vanuit verleden

Figuur 1 Groeivoorwaarden

Is er plaats voor mij ?	Is er tijd voor mij ?	Is er zorg voor mij ?
storen dwarsliggen uitdagen te druk gedrag stukmaken zz/anderen pijn doen	terugtrekken zuchten stilvallen te voorbeeldig gedrag vervluchtigen on/overgevoelig	blokkeren aanklampen verkrampen te oplettend gedrag vasthouden dwang/waangedachten
BOOS	VERDRIETIG	BANG

Figuur 2 Signaalgedrag

(zz = zichzelf)

2.5. Ondersteuning die problemen helpt voorkomen

In het volgende schema (*figuur 3*) staat met kernwoorden beschreven waarin een kind steun kan vinden. Al naargelang het ene of het andere gedrag op de voorgrond treedt, is één van de drie **pedagogische intenties** het belangrijkste. Uiteraard zijn bij sociaal-emotionele ontwikkeling steeds de drie dimensies in het spel. Soms kan je echter bewust één invalshoek kiezen. Je richt je pedagogisch handelen daar een tijd op, om een bepaald kind te helpen.

Het sociaal-emotionele klimaat in je klas, verzorg je door drie gebieden in het oog te houden. Je laat **beweging en stroming** toe. Je let op het **zuurstofgehalte**. Je verzorgt de **stevigheid van de oevers**. Zo wordt jouw klas in de herinnering van kinderen een vreugdevolle plek waar alles mocht geleerd worden. Dat is een geschenk voor het leven.

Harmonie	Verbinding	Orde
Regelmatig eten en slapen	Ritmisch ademen en spreken	Rust vinden
Ruimte innemen, ontdekken	Zingen, musiceren	Aftasten, boetseren
Continuïteit	Aanwezigheid	Zorgzaamheid
Vertragen	Schommelen	Rangschikken
Terugblikken	Nu beleven	Vooruitblikken
Water	Lucht	Aarde
Steunen	Betrekken	Aanraken
Geduld en eerbied	Empathie en bezieling	Helderheid en vorm
Je doet het goed	Je hoort erbij	Er is iemand voor je

Figuur 3 Pedagogische intenties

2.6. Gedrag patronen

Kinderen ondervinden snel of hun gedrag de gewenste invloed heeft op de mensen die voor hen zorgen. Zij hebben de neiging dat gedrag te registreren en te herhalen. Dat kan gaan om plezierige uitwisselingen. Samen lachen om een gekke gezichtsuitdrukking. Blij worden van knuffelen. Ook gedrag dat minder aangenaam is voor de anderen maar wel iets oplevert dat voor het kind interessant is, wordt onthouden. Zoals krijsen in de winkel en dan het verlangde snoep krijgen. Of weigeren mee te werken in de klas waarop de leerkracht je individuele aandacht geeft.

De verschuiving van spontaan gedrag naar **instrumenteel gedrag**, verloopt subtiel. Met spontaan gedrag geeft een kind uitdrukking aan authentieke gevoelens en behoeftes. Instrumenteel gedrag komt ook tegemoet aan een behoefte. Het wordt echter doelbewust ingezet om iets te verkrijgen. Het komt los te staan van een oprecht gevoel. Volgzaamheid en vriendelijkheid kunnen geacteerd worden omdat het gewenst gedrag is. Ook tegendraadsheid en onbeleefdheid kunnen strategische gedragingen zijn. Misschien is het nodig je te doen opvallen zodat je niet over het hoofd gezien wordt. Doordat kinderen afhankelijk zijn van hun omgeving, kunnen ze gemakkelijk gemanipuleerd worden. Niemand houdt ervan afgewezen, genegeerd of alleen gelaten te worden. Als dat gebeurt als gevolg van dingen die jij doet of zegt, zoek je andere manieren om je te gedragen.

Zo ontstaan gedragspatronen waarin je als kind kan komen vast te zitten. En ook als leerkracht. De patronen maken immers deel uit van jullie relatie met elkaar. Een kind handelt zus of zo en jij gaat daar zus of zo mee om. Instrumenteel gedrag leidt tot een **eenzijdige sociaal-emotionele ontwikkeling**. Kinderen leren dit gedrag stellen om te krijgen wat ze nodig hebben. Ze nemen rollen aan die hen succes opleveren. Ze worden de zorgzame, de rebel, de stille, de sterke, de gevoelige, de grappige Tot laat in het verdere leven kan deze conditionering doorwerken.

Wie zich vooral instrumenteel gedraagt, is strategisch bezig. Relaties worden een kwestie van **berekening**. De ander is niet langer meer iemand die je zou kunnen ontmoeten. Het wordt iemand die je kan beïnvloeden. Problematisch gedrag waarvan de oorzaken te laat worden herkend en verholpen, kan instrumenteel gedrag worden. Een kind dat roept en scheldt, is niet noodzakelijk echt boos of overstuurd. Het zou kunnen dat het dat gedrag stelt omdat het heeft ondervonden dat het daarmee indruk maakt. Eerst was er onmacht waaruit de oorspronkelijke, onbegrepen boosheid is ontstaan. Die wordt vervangen door een gevoel van macht. Anderen vinden je intimiderend. Ze weten niet meer wat ze met je aan moeten. Het is een trieste triomf, maar het is er wel één. Jongere kinderen raken in zulke patronen verstrikt zonder dat ze het door hebben. Tieners met sociaal-emotionele problemen, zetten doelbewust bepaald gedrag in, ook als hen dat moeilijke relaties oplevert. Zij houden meer van het tijdelijke effect van hun brandie dan dat ze vertrouwen op de duurzaamheid van een respectvolle relatie. Dat vertrouwen werd waarschijnlijk net iets te vaak geschonden.

2.7. Instinctief, intuïtief en bewust gedrag

We gedragen ons als mens vanuit onze instincten, onze intuïtie en ons bewustzijn. De drie raadgevers zijn helpers. Het komt er op aan hen in te zetten op het juiste moment.

Instinctmatig gedrag kan **levensreddend** zijn. Bijvoorbeeld bij snel weggelopen als het brandt of vliegensvlug opzij springen als er een auto op je afkomt. Ook de kracht waarmee ouders opkomen voor het welzijn van hun kind, heeft een instinctieve grond. Net als de onwrikbaarheid waarmee je zekerheden verdedigt waarvan je gelooft dat het bedreigend is ze onderuit te laten halen. In deze gevallen heeft het gedrag een grond en zorgt het tegelijk voor beperkingen. De instinctmatige band die ouders ervaren met hun kinderen, is een prachtig natuurlijk gegeven. Het kan echter verhinderen dat ze zich openstellen voor de helpende kijker van anderen. Het fanatisme waarmee je zekerheden overeind wil houden, verradert je angsten en onzekerheden. Het is geen gefundeerde vastberadenheid meer. Instinctmatig gedrag wordt ingegeven door de oerdrift te willen blijven bestaan, kost wat kost.

Met je intuïtie verkrijgt je informatie over de stemming in je omgeving. Intuïtief stel je vast of je welkom bent of slechts getolereerd wordt als je ergens binnenkomt. Je intuïtie laat je aanvoelen dat er net woorden waren tussen twee collega's. Ze stellen nochtans alles in het werk om dat te verbergen wanneer jij bij hen komt staan. Als leerkracht 'weet' je soms dat er iets aan de hand is met een kind, nog voor je er over ingelicht wordt. Soms zelfs vooraleer je het kind die dag ontmoet.

Je komt op het idee voor een activiteit in de klas die je niet voorbereid had, en het klopt precies. Of je schat in na een oudergesprek dat er een staartje aan zal komen, er is iets onuitgesproken blijven hangen. Onzichtbare informatiekanalen verbinden ons met elkaar op een manier die moeilijk volledig verstandelijk te verklaren valt. Bij een kinderbespreking, doen we beroep op informatie over het wezen van een kind. Dat gaat over meer dan wat we zelf kunnen bedenken. Wat 's nachts gebeurt als we ergens een nachtje over slapen, is iets reëls. We hebben op een onbewuste en toch heldere manier toegang tot **inspiratie** die onze intellectuele interpretaties overstijgt. Dromen en voorgevoelens bevinden zich ook in deze sfeer. Onze intuïtie leidt tot gedrag waarvan we weten dat het juist is zonder het helemaal te kunnen duiden. Intuïtief capteren we als het ware een waarheid die haast letterlijk in de lucht hangt.

In dit gevoelsgebied schuilt het gevaar dat we ons te sterk laten leiden door persoonlijke emoties. Dat gaat ten koste van het meer objectieve gevoelsmatige motief van onze handelingen. Wanneer je als ontvangend instrument te zeer in beslag genomen bent door je eigen muziek, kan je niet meer resoneren met de signalen in de omgeving.

Gedrag dat we bewust stellen, is gedrag waarvoor we kiezen. Die **keuze** kan in twee richtingen gaan. Dienstbaar gedrag gaat uit van de gelijkwaardigheid tussen mensen en is gericht op contact. Dominant gedrag gaat uit van gelijk of ongelijk in relaties. Het is gericht op overwicht. Waartoe we besluiten, heeft alles te maken met ons moreel besef. De **morele overtuigingen** die ons doen kiezen voor de kracht dan wel de macht in relaties, zijn in ons aangelegd terwijl we opgroeiden.

Kinderen kunnen leren hun instincten te overstijgen. Daar is een omgeving voor nodig die groeien in plaats van overleven centraal stelt.

(Zie ook De mens tussen goed en kwaad p 26)

Kinderen kunnen leren te vertrouwen op hun intuïtie, hun aanvoelen dat hen ingeeft wat klopt en wat niet. Daartoe moeten hun waarnemingen gerespecteerd worden.

(Zie ook Gevoelens (h)erkennen p 90)

Kinderen kunnen moreel geïnspireerde volwassenen worden die bewuste handelingen stellen. Dankzij het voorbeeld van de volwassenen die hen omringen, kunnen zij leren weloverwogen besluiten te nemen. Ten bate van het welzijn en de ontwikkeling van zowel henzelf als de anderen.

(Zie ook Zelfbewust leren sturen p 45)

2.8. Over verwaarlozen en verwennen

Het spreekt vanzelf dat fysieke verwaarlozing in de kindertijd, sporen nalaat voor het leven. Honger en dorst, gebrekkige hygiëne of gezondheidszorg, koude en slaapttekort veroorzaken wanhoop die fysiek verankerd raakt. Die wanhoop gaat nooit meer helemaal weg. Als ook de volwassenen in je omgeving lijden, ontvang je als kind van hen nauwelijks troost of bescherming. Dat maakt de situatie nog schrijnender. In oorlogs- of rampgebied, op de vlucht, bij extreme armoede en in het geval van mishandeling, ervaren kinderen deze nood.

De term verwaarlozing wordt in onze samenleving vaker in verband gebracht met de **emotionele noden** van kinderen. Dan gaat het over kinderen die alleen gelaten worden met hun vragen en met wie weinig gepraat wordt. Kinderen die de boodschap krijgen dat ze een last zijn of die het gevoel hebben dat ze er niet toe doen. Ook kinderen die al op jonge leeftijd hun plan moeten trekken, kunnen **zich verlaten voelen**. Ze worden misschien te vaak alleen thuis gelaten. Of ze vinden niemand thuis als ze van school thuiskomen. In zulke omstandigheden gaan kinderen zich afvragen hoe ze de volwassenen die voor hen zouden moeten zorgen, toch voor zich kunnen winnen. Vaak besluiten ze dat ze zelf **schuld** hebben aan de eenzaamheid die ze voelen knagen. Zo ontwikkelen ze een negatief zelfbeeld. Hun levensvreugde en zin om te ontdekken, lijden daaronder.

Diezelfde symptomen zien we ook opduiken bij kinderen die net erg **veel aandacht** krijgen. Ook zij kunnen in emotionele moeilijkheden geraken. Er wordt veel met hen gepraat. Ze krijgen uitgebreid antwoord op hun vragen. Ze horen dat het fantastisch is dat ze er zijn en dat ze heel bijzonder zijn. Toch krijgen ze te kampen met een negatief zelfbeeld en met aangeleerde faalangst. Ze worden **zorgelijk**. Dat belet hen nieuwe ervaringen aan te gaan. Hier spelen factoren die minder in het oog springen maar net zo goed de gezonde groei tegenwerken.

Kleine prinsen en prinsesjes torsen soms de last van de **verwachtingen** van hun ouders. Kinderen die worden opgehemeld, vervullen dan de dromen van diegenen van wie ze afhankelijk zijn. Sommige ouders schuiven hun kind voor zich uit als een indrukwekkend visitekaartje. De prestaties van hun kinderen tonen aan hoe geweldig zij het zelf doen met zo'n fantastische zoon of dochter. Voor het kind behoort iets leren door te proberen, steeds minder tot de mogelijkheden. Het zou uit de gratie kunnen vallen. Het moet het meteen goed doen. Het staat immers in de etalage. Het is uitzonderlijk. En helaas ook een beetje leeg want de eigen invulling komt moeilijk tot bloei.

In de klas kan dit mechanisme een rol spelen wanneer je als leraar te prat gaat op wat de kinderen tonen. Sommige kinderen hebben al geleerd hun gedrag af te stemmen op de wensen van hun bewonderende ouders. Zij kunnen geneigd zijn van hun leerkracht een extra opdrachtgever te maken. Zij volgen jouw instructies en willen heel graag voldoen. Misschien komt dat jou goed uit omdat je het gevoel hebt dat knappe leerlingen je tot een knappe leerkracht maken. Zo bestendig je de **onvrijheid** van zulke kinderen. Zij zouden net verder komen door eens uit de band te mogen springen. Of door iets uit te zoeken waarin ze aanvankelijk stuntelen. Met jouw steun en enthousiasme als hulp daarbij. Deze zogenaamde modelkinderen ontwikkelen soms in de marge een uitlaatklep voor hun gemis aan identiteit. Bij gebrek aan zeggenschap over zichzelf, kunnen ze bijvoorbeeld erg dominant omgaan met jongere of minder verbale kinderen.

Kinderen die bovenmatig gekoesterd worden door hun ouders, kampen soms met **aangeleerde hulpeloosheid**. Sommige ouders vrezen dat hun gevoelige kind niet opgewassen is tegen de hardheid van de wereld. Ze worden fanatiek in hun rol van beschermer. Zeer bezorgde ouders houden hun kinderen weg van groepsactiviteiten waar hun kind minder individuele aandacht zou krijgen. Ze staan kinderen toe thuis te blijven van school op de dag van de zwemles. Hun zoon of dochter heeft immers een keer aangegeven dat het te druk was in het zwembad. Ze vinden het prima dat een moeilijke huistaak waar hun kind tegenop ziet, in de boekentas blijft zitten. Overbehulpzame ouders zeggen al sinds de eerste pogingen van hun dreumes om zelf z'n jasje aan te trekken 'Kom, ik zal het voor je doen'. Ik draag je de trap op. Ik draag je door het leven.

Kinderen die het ergens lastig mee hebben, worden ook op school soms te zeer in de watten gelegd. Hun eigen probleemoplossende vaardigheden blijven daardoor onderontwikkeld. Dat kan gebeuren wanneer een problematiek je persoonlijk raakt. Je bent geneigd een gemis dat je zelf ervaren hebt, te overcompenseren bij dit kind. Je beleeft je eigen emoties. De weg die het kind kan gaan om uit de problemen te raken, raakt ondergesneeuwd door medelijden. Het zou kunnen dat je de situatie verkeerd inschat. Wie zegt dat een kind dat geregeld aan de kant staat, zich even eenzaam en ongelukkig voelt als jij toen? Je geloof in veerkracht biedt steun. Net als je vertrouwen dat **leren omgaan met moeilijkheden kinderen sterker maakt**.

Kinderen die zich hulpeloos opstellen, roepen de helper in jou wakker. Maar hulp die het van het kind overneemt, werkt meer hulpvragen in de hand. “Ik kan het niet.” wordt dan het adagio van kinderen die steeds meer overtuigd raken van hun onkunde. “Jij moet het voor mij doen.” Kinderen ontwikkelen daarentegen zelfvertrouwen wanneer ze zelf een volgende stap kunnen zetten. Dankzij één stap die je met hen ontdekt op een moment dat ze vastlopen, kunnen ze weer verder. Ze krijgen weer zin om aan de slag te gaan met een uitdaging. Stap voor stap. Op hun weg.

Zo leren ze dat ze creatief kunnen omgaan met een hindernis. Dat ze kunnen bijleren. Dat jij er bent om hen verder te helpen, niet om het over te nemen. Kinderen verdienen extra begeleiding wanneer ze anders uit de boot zouden vallen. Ze kunnen dankzij een zorgtraject vaardiger leren varen. Ze hebben daarbij vertrouwen nodig in hun eigen kracht om te (g)roeien. Met hun riemen. Op hun koers.

(Zie ook Communicatie die helpt groeien p 88)

2.9. Emotionele uitingen snel situeren

Gedrag en emoties zijn geen exacte wetenschap. Toch volgen zij wetmatigheden. Mensen communiceren sociaal-emotioneel volgens een logica. Die **logische verbanden** vormen de rode draad van deze handleiding. Ze worden expliciet toegelicht in de hoofdstukken over basisbehoeften (p 22) en gedrag (p 64-72-73). Het schema op de volgende bladzijde is een samenvatting. Het rangschikt gedrag en emoties bij één van de **drie basisbehoeftes**. Door gedragingen en gevoelens te situeren, kan je op het spoor komen van wat jij zelf, een collega of een kind nodig hebben.

“Psychologie in de maat van drie”
 Schema : **Emotionele uitingen snel situeren**

<i>BEHOEFTE</i> <i>GROEI DOOR ...</i>	<i>ERVARING</i> <i>BIJ TEKORT</i>	<i>EERSTE</i> <i>SIGNALLEN</i>	<i>STERKERE</i> <i>SIGNALLEN</i>	<i>PROBLEEMZONE</i>
Ruimte Autonomie Opbouwen Daadkracht Stroming Vertering Samenwerken	Beperking Frustratie Boos	Afstandelijk Ongeduldig Geïrriteerd Uitdagend Jaloers Ontevreden	Spottend Hatelijk Geërgerd Vijandig Egoïstisch Dwars	Woede Overheersen Anderen/zichzelf pijn doen Vernielzucht
Warmte Verbondenheid Uitdrukken Mildheid Lucht Ademhaling Uitwisselen	Beklemming Uitsluiting Verdriet	Hangerig Verveeld Geïsoleerd Onbekwaam Terneergeslagen Berouwvol	Lusteloos Onverschillig Eenzaam Minderwaardig Beschaamd Schuldig	Droefheid Overaanpassen Over/on- gevoeligheid Perfectionisme
Duidelijkheid Veiligheid Begrijpen Vertrouwen Aarding Prikkelverwerking Afspreken	Chaos Paniek Bang	Verward Verlegen Aftastend Overweldigd Hyperalert Claimend	Verbijsterd Onzeker Radeloos Verstard Kruiperig Eisend	Angst Overvragen Waan/dwang- gedachten Afhankelijkheid

Hoe dit schema gebruiken? In het kort drie voorbeelden over omgaan met gedrag van kinderen:

Een kind gedraagt zich vijandig. Dat sterke signaal wijst op de nood aan eigen beweegruimte.
 Dit kind wil meer initiatief nemen. Het ervaart beperking en voelt zich gefrustreerd.
 Samenwerken aan een project, kan een uitweg bieden.

Een kind zet zich buiten de kring en lijkt eenzaam. Het onderneemt weinig en huult snel.
 Het mist troostende warmte. Zuchten en lachen kunnen lucht brengen.
 Net als enthousiaste aanmoediging bij een taak die niet meteen lukt.

Een kind vertoont claimend gedrag en is snel in paniek. Het heeft behoefte aan meer duidelijkheid.
 Weet dit kind waar het aan toe is? Heldere afspraken kunnen helpen.
 Stenen, klei, voeten op de grond, ... zorgen voor meer aarding.

Overzicht : **Basiskwaliteiten om sociaal-emotioneel gezond op te groeien**

Deze kwaliteiten ontwikkelen zich in het kind dankzij het voorbeeld in de omgeving.

Een kwaliteit kan extra versterkt worden om evenwicht te maken.

Met signaalgedrag geeft het kind aan in welk gebied het gemis ervaart.

zie ook: schema Emotionele uitingen snel situeren p 79

figuur 1,2,3 Groeivoorwaarden – Signaalgedrag – Pedagogische intenties p 72 en 73

Autonomie *“Er is ruimte voor jou. Jij mag en kan het uitproberen.”*

Zelfvertrouwen en doorzetting

Inbreng en harmonie

Eerbied en samenwerking

Waardering en veerkracht

Succes en trots

Kracht en initiatief

Verbondenheid *“Er is tijd voor jou. We zijn samen.”*

Optimisme en hoop

Speelsheid en creativiteit

Plezier en vreugde

Verrassing en uitwisseling

Belangstelling en interesse

Hartelijkheid en passie

Veiligheid *“Er is zorg voor jou. Zo zit het in elkaar, zie je?”*

Geruststelling en vertrouwen

Bezinning en bedachtzaamheid

Orde en sereniteit

Voorspelbaarheid en zekerheid

Zorgzaamheid en afbakening

Deelname en vormgeving

II 3. De praktijk in je klas

3.1. Klimaat op maat

Leeftijdsgebonden mogelijkheden, persoonlijke omstandigheden en de begeleiding van volwassenen, beïnvloeden hoe kinderen met elkaar omgaan. Het sociaal-emotionele groeiproces vraagt een afgestemde aanpak. Leeftijd en ontwikkelingsfase spelen een grote rol. Daarnaast zijn geen twee groepen hetzelfde. Ieder kind heeft een eigen inbreng. De **sociale dynamiek** in een klas kan prettig of onprettig zijn. Als leerkracht heb je de taak de uitwisselingen tussen de kinderen te ondersteunen en bij te sturen. Jouw klas, dat is een levendig organisme. Ieder kind draagt een wereld in zich mee. Het leert zichzelf beter kennen dankzij de wisselwerking met de anderen. Hoe je die processen begeleidt, is maatwerk. Elke dag opnieuw.

Het individuele welbevinden is gebaseerd op de invulling van de drie basisbehoeften (p 22). Ook een klasklimaat komt tot stand door **het samenspel van ordenen, verbinden en ruimte geven**. Een veelzijdige aanpak, bevordert het sociaal-emotionele klimaat in de groep. Te veel van de ene kwaliteit of te weinig van de andere veroorzaakt eenzijdigheid.

Waar warmte en vriendelijkheid voortdurend de overhand krijgen, ontstaat er nood aan meer orde en **afbakening**. Er is wat afstand nodig die ruimte geeft. Kinderen beleven dan meer autonomie. Ze gaan gericht aan het werk. Wanneer we voortdurend elkaars gemoedsgesteldheid overnemen en voeden, raken we uitgeput. Er is te veel verbinding. De juiste, respectvolle afstand werkt kalmte in de hand. Duidelijkheid over afspraken, mildert claimend en opeisend gedrag. Kinderen worden aangemoedigd zelf hun oplossingen te **creëren**.

Een te strak geordend klimaat, zal echter remmend werken. Het belet kinderen bij te leren door al eens buiten de lijntjes te kleuren. Waar erg veel nadruk ligt op vormelijkheid en regelmaat, raakt de **warmte** zoek. Te veel vorm voelt koud. Regels kunnen zo beperkend werken dat zij het **vrije initiatief** lamleggen. Alles loopt geregeld maar vernieuwt zich niet. Zo ontstaat een oncomfortabele veiligheid. Er wordt gewerkt maar er wordt weinig ervaren. En dus weinig echt geleerd. Kinderen worden getraind om zich te richten op wat mag en niet mag. Uit angst voor overtredingen gedragen ze zich zoals het hoort. Ze missen de vriendelijkheid die alles doet stromen en uitnodigt om spontaan te zijn.

In een klas tenslotte waar vooral ruimte gegeven wordt, zal het bruisen maar ook flink botsen. Er is weinig aandacht voor betrokken aanwezigheid en voor **afspraken**. De wet van de sterkste kan gaan gelden. Er ontstaat een groeps cultuur gebaseerd op dominantie. **Verbondenheid** roept op tot solidariteit en zorg. Leefregels beschermen iedereen. Als die waarden in de verdrukking raken, loopt alles in de klas minder fantastisch dan het lijkt. Een zwakke verbindende stroom kan bij sommige kinderen passiviteit tot gevolg hebben. De warmte van gemeenschappelijkheid zet aan om deel te nemen en actief te worden, ook als je eerder stil of gereserveerd bent.

Wanneer een klas 'overkop gaat', is het waarschijnlijk niet gelukt om in een juiste verhouding veiligheid, verbondenheid en vrije ruimte te bieden aan die groep kinderen. Zij worden een groep waarover leraren zeggen dat er niets meer mee aan te vangen is. Waar niet aan de basisbehoeftes kon worden voldaan, gaan kinderen zich instinctief gedragen. Ze zoeken manieren om de chaos te overleven. De aanhoudende stress in een overspannen klas, zet aan tot vlucht-, vecht- en verstardgedrag. Kinderen gaan roepen. Ze gedragen zich baldadig en onbeleefd. Ze trekken zich terug in een hoek met een boek. Ze trachten klasgenoten te kalmeren of zitten verdrietig voor zich uit te kijken. Er is geen leiding meer. Iemand moet de touwtjes weer in handen nemen. Met begrip en gevoel voor de radeloosheid van waaruit deze kinderen zich zo zijn gaan gedragen in groep.

De middengroep

De kern in een klas wordt gevormd door een middengroep van kinderen die weinig opvallend gedrag stellen. Over het algemeen zitten deze kinderen goed in hun vel. Zij vinden vrij zelfstandig hun weg dankzij het groepsaanbod. Zij vragen niet vaak speciale individuele aandacht. Ze **voelen zich op hun plaats** in de stroom van klasactiviteiten. Ze werken mee en maken vorderingen. Doordat ze zich goed voelen in de middengroep en er vrienden maken, vergroot hun zelfvertrouwen. Een rustige, zorgzame omgang met elkaar en met materiaal en omgeving, past bij deze kinderen. Ze voelen zich voldoende gezien, als ook zij af en toe extra aangemoedigd worden. Ze passen zich gemakkelijk aan, zonder dat ze ertoe gedwongen worden. Er is aan hun basisbehoeftes voldaan. Dat ligt anders voor de kinderen die wel speciale noden hebben.

Dit kind en de groep

Veel leerkrachten stellen vast dat de dragende middengroep in hun klas, met de jaren kleiner wordt. Ieder kind lijkt wel een eigen aanpak nodig te hebben. Er ontstaan nieuwe leervormen. De klassikale setting, iedereen dezelfde instructie op hetzelfde moment, wordt meer en meer verlaten. In de plaats komen persoonlijke leertrajecten, onderwijs op maat en talentgerichte ontwikkeling. Die stellen **het kind als individu centraal**.

Dat mag niet verwonderen in onze huidige samenleving. De eigen ontwikkeling en de plicht om kansen te benutten, worden sterk benadrukt. Veel meer dan enkele generaties geleden. Kinderen zijn ook thuis van bij hun geboorte meteen iemand die meetelt. Zij krijgen veel individuele aandacht.

Het besef dat ieder individu uniek is, wordt in Steinerscholen volop onderschreven. Iedere persoon heeft zijn of haar waardevolle eigenheid. Die komt tot ontwikkeling in relatie met anderen. Ook **gemeenschapsvorming** is dus van grote waarde. Elke leerkracht kent deze evenwichtsoefening. Ieder kind zien – liefst vooraleer het zich moet doen opmerken uit nood – en tegelijk de samenhang bevorderen.

Het spanningsveld tussen de behoefte aan groepsvorming en die aan individuele ontplooiing, uit zich vandaag overal in de samenleving. Het speelt in gezinnen en families, in het verenigingsleven en in de politiek. En vanzelfsprekend ook in het onderwijs. Bij een groep horen, je engageren, en toch ook je originele zelf mogen ontdekken. Het zijn beide sociaal-emotionele groeiprocessen.

Gemeenschappen vormen zich op basis van gemeenschappelijke waarden en normen. Dat is een complex gegeven geworden in de wereld van vandaag. Hoe zal de samenleving van morgen mensen meer verbinden dan tegen elkaar opzetten? Het zal er op aan komen gemeenschappelijke basiswaarden en basisbehoeften te erkennen, die alle mensen verenigen. Ieder mens wil leven. Ieder mens wil zich ontwikkelen. Ongeacht herkomst, religie, geslacht, sociale achtergrond, voorkomen, seksuele geaardheid, talenten en beperkingen. Ieder mens heeft recht op respect voor de integriteit van zijn persoon.

De klas en de schoolgemeenschap kunnen daarvan een voorbeeldsituatie zijn. Dankzij die sociale oefening van insluiting door **een breder begrip van gemeenschappelijkheid**. Zo kan er weer een grotere, dragende middengroep ontstaan. We willen kinderen meegeven dat eigenheid en identiteit enerzijds en waardering van verschil en solidariteit anderzijds, hand in hand kunnen gaan.

3.2. Grondhouding

Creatief in plaats van reactief

Het belangrijkste instrument dat je ter beschikking hebt om de kinderen te begeleiden, dat ben je zelf. Jouw wijsheid kleurt je sociaal-emotionele leiderschap als leraar. Hoe ben je jezelf al tegengekomen in relaties? Hoe genas je van de pijn die je opliep? Wat weet je over je eigen gevoeligheden?

Het beroep dat je koos, is een voortdurende stimulans om zelf te blijven groeien. Kinderen en ouders vragen veel van je. Je kan daar open mee blijven omgaan, als je bereid bent tot zelfreflectie. Dat betekent dat je je beperkingen kan erkennen. Dat je je wil inzetten om te evolueren. Waarnemen hoe jij zelf in elkaar zit, is de eerste stap om te kunnen waarnemen wat er in de klas of bij een kind gebeurt.

Gebeurtenis: de omstandigheden, wie, wat, waar, wanneer

Gedachten: wat ging er door mijn hoofd, wat dacht ik of zei ik tegen mezelf, welke overtuigingen of oordelen speelden, wat vond ik van de situatie

Gevoelens: wat voelde ik, wat gebeurde er in me, hoe ademde ik, welke emoties kwamen in me op

Gedrag: wat deed ik, hoe reageerde ik, welke invloed had ik

Gevolg: hoe is het verder gegaan, wat volgde op mijn gedrag, hoe beïnvloedde ik de verdere gebeurtenissen

In sommige situaties zijn we niet enkel in interactie maar communiceren we reactief. Dat wil zeggen dat onze gedachten, gevoelens en gedrag negatief beïnvloed worden door **eerdere ervaringen**. We verliezen dan het vermogen om creatief om te gaan met gebeurtenissen. We worden geraakt en dat bepaalt onze reactie. Wanneer een kind dat behoefte heeft aan ruimte “Ga weg, juf!” tegen je zegt of “Stomme meester!” kan je dat licht opnemen. Je geeft dan een kalm antwoord. Of je neemt het persoonlijk. Je voelt je afgewezen terwijl je wilde helpen. Daardoor zal je heel anders reageren.

Het zogenaamde G-schema helpt om wat rationeler te leren kijken naar gedragingen, hun oorzaken en gevolgen. Het kan van dienst zijn om ook ons eigen sociaal-emotioneel functioneren beter te kunnen plaatsen.

Bijkomende vragen om sociaal-emotioneel **gedrag** beter te kunnen **kaderen** zijn: Waar komt deze reactie van mij of van dit kind vandaan? Aan wie ben ik of is dit kind loyaal met dit gedrag? Aan welke stem gehoorzaamt het gedrag? Hoe leerde ik of het kind omgaan met deze omstandigheden? Wil ik het echt zelf zo? Heeft het kind een andere keuze? Helpt het om er zo mee om te gaan?

Kinderen die thuis andere leefregels meekrijgen dan op school, kunnen verward en gefrustreerd raken. Zij denken het juiste te doen en juf of meester keurt het af. Begrip zonder verwijt en benadrukken dat het ‘zo is hoe we het in de klas doen’, kunnen meer rust brengen.

Faciliteren in plaats van modelleren

Hoe jij als leerkracht kijkt naar emotionele groei en het ontwikkelen van sociale vaardigheden, draag je over op de kinderen in je klas. Jouw bril geeft aan de kinderen een **blikrichting** mee. Dat gaat over hoe je emotionele uitingen interpreteert. Over welke rol je voor jezelf ziet weggelegd als begeleider van sociaal-emotionele processen.

Word je drukte snel moe? Kan je niet tegen een uitval? Krijg je het benauwd bij tranen of vind je angst of twijfel maar flauw? De kinderen krijgen jouw houding mee. Sommigen sluiten er zich bij aan, anderen voelen er zich ongelukkig bij. Mogelijk verzetten ze zich. Jij hebt overtuigingen en verwachtingen die de sociaal-emotionele groei van kinderen ondersteunen of eerder beperken. Wees je daarvan bewust.

Heb je het idee dat kinderen bepaald gedrag zouden moeten stellen? Wil je hen dat absoluut bijbrengen? Dan zou het kunnen dat je in de val stapt van het modelleren. Je ziet voor je hoe het zou moeten zijn. Je veroordeelt snel wat buiten die vorm valt. “Dat zou Marcel nu toch moeten begrijpen!” “Kinderen van die leeftijd zouden toch moeten kunnen samenspelen!” “Dat zou ik nu toch geen drie keer moeten zeggen!” Je wil kinderen vormen naar jouw beeld en gelijkenis. Of naar het beeld van en de gelijkenis met een ideaal dat jij voor ogen hebt. Je bent dan vooral bezig met het **controleren** van de sociaal-emotionele uitingen van kinderen.

Een andere mogelijkheid is het faciliteren van sociaal-emotionele groei. Daarbij ga je ervan uit dat zoekend gedrag er bij hoort. Je laat kinderen al eens botsen. Je vraagt je af hoe je hen verder kan helpen in plaats van hen te berispen. Je keurt hen niet af. Kinderen ervaren dat jij hen vertrouwt. Dat je gelooft dat het hen kan lukken om steeds beter hun emoties te beheren en socialer te worden.

Je neemt een accepterende houding aan: wat het is, niet zo zeer wat het zou moeten zijn. In plaats van controle, komt er ruimte waarin kinderen hun goede wil kunnen tonen. Jij wordt **beweeglijker**. Je kijkt met verwondering naar wat kinderen zeggen en doen als ze zich veilig en geliefd voelen. Ze vinden zelf een weg naar verzoening en samenwerking. Niet omdat jij dat goedkeurt. Niet uit gehoorzaamheid. Maar omdat het werkelijk stroomt in de klas. Die stroom maak jij mogelijk. Hoe kinderen er in bewegen, ontdekken zij graag zelf.

Waarnemen in plaats van interpreteren

Goed kijken, zo helder en onbevangen mogelijk waarnemen, vormt het startpunt van elke helpende tussenkomst bij sociaal-emotionele vragen. Onbevooroordeeld kijken, vraagt een wakker bewustzijn. Sneller dan je je realiseert, neem je positie in. Het is de bedoeling de feiten te laten spreken.

Feiten zijn zintuiglijk waarneembare verschijnselen die je zo precies mogelijk kan trachten te beschrijven. Zoals wanneer je het beeld van een foto of van een reeks handelingen in een film wil oproepen voor iemand die niet kan zien. Daarbij is het een oefening om je te onthouden van subjectieve toevoegingen. Je vermijdt de tussenkomst van je eigen gevoelens of reacties.

Als je de ruimte om te interpreteren openlaat, kunnen de feiten als het ware zelf spreken. Jij kijkt alsof je voor het eerst ziet wat je te zien krijgt. De dingen in hun pure staat. Wat er zich afspeelt – hoe een kind zich gedraagt, wat het toont, gezichtsuitdrukkingen, woorden, hoe kinderen spelen met elkaar – wekt je belangstelling en je verwondering.

De kwaliteit van je waarneming bepaalt of je **opgaat in of omgaat met een situatie**. Wanneer je er in opgaat, ben je er deel van. Dat maakt het ingewikkelder om kalm en aanwezig het juiste te doen of te zeggen.

Door terug te blikken, oefen je de houding van rustige afstand die nodig is om open waar te nemen. In een terugblik kijk je terug op de voorbije dag. Je laat de film van gebeurtenissen en uitwisselingen rond een kind aan wie je hulp wil bieden, aan je geestesoog voorbijgaan. Dan zie je ook **je eigen aandeel**. Waar was dat ingegeven door liefdevolle aandacht en waar door ongeduld?

In een terugblik kan je als het ware het negatief van je eigen beleving ervaren. Je kan je **bewust worden** van hoe het betrokken kind, de kinderen in je klas of je collega's jouw gedrag in de loop van de dag ervaren hebben. Niet om jezelf te bekritisieren. Wel om vanuit je hart het voornemen te sterken om de volgende dag sommige dingen anders te doen. Zodat je bijvoorbeeld zal bijdragen aan een warmer contact of een betere afspraak. Intenties en concrete voornemens die mee de nacht in gaan en die je daarna ook werkelijk uitvoert, schenken je vreugde. Je hebt de vrijheid om met wilskracht iets goeds tot stand te brengen. Waarnemen is een activerende vorm van aandacht. Het zet aan tot **handelen vanuit inspiratie**.

Bemiddelen in plaats van beoordelen

Als leerkracht ben je het hart van je klas. De bloedsomloop van de klas gaat door jou heen. Jij ontvangt wat er stroomt in ieder kind en in de groep. Je geeft het extra kracht. Je voegt beweging toe zodat nieuwe initiatieven tot stand kunnen komen. Kinderen die met elkaar iets uitzoeken, in een ruzie bijvoorbeeld, kunnen via jouw verbindende hart weer contact maken met elkaar. Zij ervaren dat jij in staat bent om hun beide standpunten te begrijpen. Zo wordt verzoenen zonder winnaar of verliezer mogelijk. Geen van beiden hoeft 'gelijk te krijgen'. Jij hoeft geen oordeel te vellen. Deze zogenaamde **meerzijdige partijdigheid** is de sleutel voor elke situatie waarin bemiddeling nodig is. Iedere betrokkene voelt zich gezien en gehoord. Niemand krijgt schuld. Het is de bedoeling weer samen verder te kunnen. Er wordt rekening gehouden met ieders belang. Kinderen leren over de kracht van ontmoeten.

Deze houding vraagt van de leerkracht een grote **tegenwoordigheid van geest**. Voor je het in de gaten hebt, kies je partij op basis van je eigen voorkeuren. Je voelt je verwant met één van de kinderen. Je voelt de druk van de verwachting van dat kind dat je het gedrag van het andere kind afkeurt. Wat een ouder met je besprak, beïnvloedt mogelijk je houding. Je hebt zelf een oordeel over welk soort gedrag de voorkeur verdient. Al snel beoordeel je wat er aan de hand is, in het voordeel van de ene, het nadeel van de andere. Dan ben je niet meer het hart van de situatie. Je bent aan één kant gaan staan. Eén van de kinderen verliest op dat moment jouw liefde. Het zal zich onbegrepen of gefrustreerd voelen. Dat kan nieuw problematisch gedrag oproepen. Het andere kind wint jouw partijdigheid. Het zal je misschien extra gaan behagen om dat zo te houden. Ieder verliest uiteindelijk. Een wakkere, liefdevolle, krachtige leerkracht, brengt **hartelijkheid** in de klas. Het hart verbindt en sluit niemand uit. Zo ontstaat een geborgen sociaal-emotioneel klasklimaat.

Helpen in plaats van veranderen

Hulp werkt enkel als die geboden wordt daar waar hulp gewenst is. Een kind dat boos is, heeft in de eerste plaats ruimte nodig. Een kind dat verdrietig is, zoekt in de eerste plaats nabijheid en troost. Een angstig kind verzamelt weer durf dankzij overzicht. Sommige goed bedoelde pogingen om te helpen, weken nog meer emoties los. Uitleg geven en redelijkheid vragen aan iemand die boos is. Bij verdriet aansporen om in beweging te komen. Angst minimaliseren met troostende woorden. Eigenlijk zijn dat pogingen om iemands gemoedstoestand te veranderen.

Uiteraard is het belangrijk dat een kind dat erg opvliegend is, leert zien wat de gevolgen zijn van die driftbuien. Je wil toelichten hoe het moeilijkheden kan voorkomen. Dat kan een tweede stap zijn. Eerst is er ruimte nodig voor de frustratie waardoor die boosheid is ontstaan.

Het is belangrijk om bij verdriet niet bij de pakken te blijven zitten en weer iets te gaan doen. Dat kan pas weer wanneer het kind opgelucht is omdat de tranen er even mochten zijn. Angst is een slechte raadgever, een kind verkrampert erdoor. De blik vernauwt, het contact met de realiteit raakt verbroken. Maar het is slechts door de erkenning van de angst, dat een kind in staat zal zijn om er vrijer in te gaan staan. Dankzij de hulp die het krijgt bij het begrijpen van de beangstigende situatie, kan een kind weer uitreiken om nabijheid te ontvangen.

(Passender antwoorden op gedrag zie 'Communicatie die helpt groeien' hieronder)

Toegankelijke hulp, is hulp waaraan het kind kan meewerken. Wat heb je van me nodig? Wat kan ik voor je doen? Waarmee kan ik je helpen? Wat zoek je? Het zijn vragen die je bij kleine kinderen innerlijk kan stellen. Bij grotere kinderen die zich kunnen uitdrukken, stel je die vraag ook al eens letterlijk aan hen. Vaak krijg je antwoorden die je zelf niet bedacht zou hebben. Kinderen worden op het spoor gezet van het onderzoeken van hun eigen behoeftes. Zo leren ze hoe ze boosheid, verdriet en angst voor kunnen blijven. Ze leren emoties binnen de perken houden doordat ze sneller voelen wat ze nodig hebben.

Een volgende vraag wordt dan: Wat kan je zelf doen? Hoe kan je het zo aanpakken dat je mij niet meer nodig hebt? Hoe **interactiever** je sociaal-emotionele botsingen aanpakt, hoe meer kinderen leren over zichzelf en over relaties.

Dat leerproces is nooit voltooid en heeft dus ook geen resultaat. Niemand hoeft een perfect kalme, dappere en gelijkmoedige persoon te worden. Iedereen van groot tot klein heeft recht op balanceren. Beweeglijkheid is een kenmerk van levendigheid. Het gaat er om te leren hoe jouw balans werkt. Wat heb jij nodig om telkens weer een **nieuw evenwicht** te vinden? Hoe veerkrachtiger je daar in wordt, hoe meer je het avontuur van het leven kan aangaan.

3.3. Communicatie die helpt groeien

Alles wat we van elkaar leren op sociaal-emotioneel gebied, is gebaseerd op communicatie. Hoe je als leerkracht omgaat met kinderen, beïnvloedt hun gevoel van eigenwaarde en hun sociale vaardigheden. Je geeft hen boodschappen en overtuigingen mee. Uitdrukkelijk of tussen de lijnen door. Je communicatie staat model voor hoe de kinderen met zichzelf en met de anderen zullen omgaan.

De elf opvoedkundige vaardigheden hieronder zijn geformuleerd vanuit het standpunt van de leerkracht. De communicatievormen die staan samengevat in het schema (p 97) zijn vaardigheden die de kinderen ook zelf gaandeweg onder de knie kunnen krijgen. Kinderen kunnen leren hun mogelijkheden te zien. Ze leren naar elkaar luisteren. Ze nemen steeds beter hun gevoelens waar en staan stil bij die van de ander. Ze leren uitdrukken wat ze nodig hebben. Door zichzelf opbouwend te evalueren, maken ze vorderingen. Door te relativeren, blijven ze in beweging.

Aanspreken op vermogen

Grote jongens negeren een kleiner kind bij het klimmen op het trapje van de glijbaan. Dat kleintje gaat hulp zoeken bij de juf of meester. Je gaat tot bij die jongens en spreekt hen aan. “Jongens, letten jullie even op Max, hij is klein tussen jullie grote benen. Max, de jongens kunnen je helpen klimmen en kijken hoe jij van de glijbaan gaat.” Door je tussenkomst benadruk je de onderlinge relaties en de zorg voor elkaar. Je zet de kinderen **op het spoor van wat mogelijk is**. Wanneer je kinderen wijst op hun tekortkomingen, blijven ze hangen in hun onvermogen. “Tja, Max, zo zijn de grote jongens. Het is niet slim je er tussen te wringen.” “Jongens, hoe vaak moet ik nog komen zeggen dat jullie niet de enigen zijn op de speelplaats. Ik ben het beu dat jullie de kleintjes opzij duwen.” Afwijzend taalgebruik, zet de situatie vast. Een negatieve diagnose blokkeert de zaak. Opbouwend taalgebruik, zet de situatie in beweging. **Toekomstgericht praten**, reikt een mogelijkheid aan. In iedere situatie waarin bijsturen nodig is, kan je je afvragen wat je voor ogen hebt. Taal gebruiken die het doel verwoordt, helpt iets opbouwen. In tegenstelling tot uitspreken hoe je het niet wil of benadrukken wat er verkeerd loopt, “Niet rennen in de gang!” werkt veel minder uitnodigend dan “Stilletjes stappen in de gang!”. Toekomsttaal is positief geformuleerd.

Op een teambuildingdag, steekt een groep deelnemers een hangbrug over. Eén van hen durft geen stap te zetten. Ze staat angstig bij het begin van de brug. Haar collega's roepen door elkaar. Ze moedigen haar aan, iemand maakt een flauw grapje. De instructeur geeft aanwijzingen : “Niet luisteren naar wat ze staan te roepen. Niet naar beneden kijken. Niet met je armen zwaaien. Niet rennen.” De vrouw in kwestie wil echt wel maar ze zet geen stap. De gids gooit het over een andere boeg: “Luister naar mijn stem. Kijk recht voor je uit. Neem de leuning vast. Zet langzame stappen.” De vrouw ademt een keer goed in en uit, en zet de eerste stap.

Delegeren

Wanneer je ervan uitgaat dat kinderen geneigd zijn fouten te maken, ga je optreden als een bewaker. Je wil moeilijkheden voorkomen. Je tracht gedrag te controleren. Je berispt en prijst. Je beloont en straft. Je houdt de teugels strak zodat kinderen het pad volgen dat jij kent. Kinderen voelen jouw wantrouwen. Ze kunnen moeilijk hun vleugels uitslaan. Het is niet zo verwonderlijk dat ze zich gaan verzetten, lusteloos worden of angsten ontwikkelen.

Je kan de ontwikkeling van kinderen ook zien als een proces dat jij mag begeleiden. Jij bent de wachter. Je laat ruimte voor de inbreng van het kind. Het kan een eigen pad ontdekken. Je deelt verantwoordelijkheid. Je betreft de kinderen en rekent op hun medewerking waardoor ze zelf actiever worden. In de praktijk zie je de delegerende opvoedrelatie werken, telkens als kinderen initiatief nemen. Jij hebt dan de verantwoordelijkheid ervoor te zorgen dat de omstandigheden dat toelaten. Zelf een kaars aansteken, een mesje gebruiken, een spel uitvinden, een rekenstrategie bedenken, een plan van aanpak opstellen, een conflict oplossen, iets goedmaken. Kinderen zijn tot veel meer in staat wanneer we kunnen delegeren. Op sociaal-emotioneel gebied, ervaren zij dat mensen in relatie leven. Ieders inbreng doet er toe. Zij kunnen zelf op ieder moment bijdragen aan hoe de dingen lopen. Zo leren kinderen dat **vrijheid en verantwoordelijkheid** twee kanten zijn van dezelfde medaille.

Gevoelens (h)erkennen

Soms sneller dan je beseft, geef je kinderen de boodschap dat wat ze voelen, niet klopt. “Daarvoor hoef je toch niet te wenen.” “Maar dat is niet iets om bang voor te zijn!” “Moet je nu daarover zo boos worden?” Kinderen krijgen vaak de boodschap dat ze zich onterecht voelen zoals ze zich voelen. Het gedrag waarmee ze hun gevoel uiten, wordt afgekeurd. Dat is verwarrend en vergroot hun frustratie, eenzaamheid of onzekerheid. Het diskwalificeert hun **innerlijke kompas**.

Dankzij het herkennen en erkennen van gevoelens, worden kinderen zich bewust van wat bepaalde ervaringen met hen doen. Ze leren hoe ze daarmee kunnen omgaan. Je bevestigt wat je zag of ziet gebeuren. Je stelt een vraag. “Maakt wat hier gebeurt je zo verdrietig?” “Waarvan schrok je zo?” “Ik zag je erg schrikken van die harde klap.” “Wat maakt je zo boos? Wat wil je graag anders?”

Wanneer kinderen mogen voelen wat er te voelen is, komen ze in beweging. Hun ziel neigt vanuit zichzelf naar vrijheid. Niemand wil eeuwig treuren, aanvallen of vrezen. Die toestanden worden chronisch als ze ontkend, afgekeurd en maar niet begrepen worden. *(Zie ook verder ‘Meebewegen’ p 91)*

Dialogeren

Je houding is vaak minder open dan je denkt. Je meent dat je luistert. Je wil rekening houden met wat een kind vertelt. En toch verraadt je taal dat jij en het kind niet werkelijk in dialoog zijn. Ja, maar nu moet je aan het werk. Ja, maar nu houden we er over op. Je hoort het ook kinderen zelf zeggen als ze terechtgewezen worden: Ja, maar hij is begonnen. Ja, maar zij had ook al een duw gegeven. We zeggen 'Ja, maar' als we het oneens zijn. Eigenlijk betekent 'Ja, maar' zoveel als 'Nee'.

In gesprek met ouders gebeurt hetzelfde. Ouders nemen het op voor hun kind. Ze kaderen een voorval. En dan krijgen ze te horen van de leerkracht: 'Ja, dat kan zo gegaan zijn, maar ...'. Deze ouders voelen zich onbegrepen. Je blijft als leerkracht de nadruk leggen op jouw beoordeling van de situatie. Je wil hen overtuigen.

"Je hebt je best gedaan om minder te roepen maar ..." "Uw zoon is een levendige, optimistische jongen maar ..." De Engelse taal zegt: **'Everything before but is a lie.'** Het loont de moeite daar bij stil te staan. Een gesprek waarin je elkaar aanvult, krijgt een heel andere toon. "Je hebt je best gedaan om minder te roepen, dank je wel, én we kunnen ook nog een afspraak maken over ...". "Uw zoon is een levendige, optimistische jongen, het is fijn dat hij dat inbrengt in de groep. En het is nodig samen te kijken naar ...". "Ja, ik hoor hoe u het beleeft, goed dat we standpunten kunnen bij elkaar leggen. En hier op school is het nodig dat ...". 'Ja, en' plaatst denkplaatjes en ervaringen **naast elkaar**, in evenwaardigheid. Dat maakt een essentieel verschil in je communicatie.

Je geeft de ander ruimte vanuit de bewuste keuze om alles mee te laten wegen. Je wil niet zelf het overwicht halen. Je hoeft geen zienswijze door te drukken die je al had voorafgaand aan het gesprek. Je zegt echt 'Ja' tot de ander die mag zijn zoals hij of zij is. Je wil de ander niet veranderen tot iemand die hij of zij zou moeten zijn. Een kind of een ouder voelt dat respect. Waarachtige acceptatie maakt dialoog mogelijk en verbindt mensen.

Meebewegen

In plaats van open te staan voor hoe iemand zich voelt, zijn we snel geneigd iets te doen of te zeggen om die gevoelens te veranderen. Iemand die slecht gezind is, proberen we aan het lachen te maken. Iemand die het somber inziet, beuren we op. Wanneer iemand boos is, trachten we hem of haar te kalmeren. We willen compenseren wat er aan de hand is en zo de lastige gevoelens laten verdwijnen. We hopen door onze tussenkomst het gedrag van de ander te doen verschuiven. Het liefst in een richting die ook voor onszelf aangener is.

Door als leerkracht het gedrag van een kind meteen te willen bijsturen, wijs je af wat er aan de hand is. De toestand waarin het kind zich bevindt, is mis. Het moet blij zijn, niet verdrietig. Kalm, niet onrustig. Gemotiveerd in plaats van lusteloos. Je tracht een probleem op te lossen door te contrasteren. Zo verkrijg je zelden de medewerking van het kind dat je wil helpen. Integendeel. Jij beweegt immers tegen. Meebewegen werkt veel krachtiger. De ander voelt zich **gezien en gehoord**. Wanneer het kind er mag zijn zoals het is, ervaart het bewegingsruimte. In die ruimte kan een kind **veranderen vanuit eigen beweging**, niet omdat een verandering wordt opgelegd door de omgeving. (zie ook 'Gevoelens (h)erkennen' p 90)

Meedelen wat jij nodig hebt

Hoe vaak verwijt je de kinderen iets terwijl je ook had kunnen zeggen wat jezelf nodig had? 'Worden jullie nu eens eindelijk stil, lawaaimakers !' In plaats van: 'Kinderen dit is voor mij echt te luid. Ik kan niet meer rustig iets uitleggen aan Kaat.'

'Ga naar je plaats, je vraagt echt te vaak extra uitleg!' In plaats van: 'Roel, het is de vijfde keer dat je naar me toekomt. Dat is te veel voor me. Het lukt me niet zoveel met jou bezig te zijn. Hoe vaak per rij oefeningen heb je het echt nodig even geholpen te worden?' 'Je stoort, dat is onbeleefd!' In plaats van: 'Magali, nu even niet. Ik ben aan het praten met Juf Leen. Wanneer de bel gegaan is, maak ik tijd voor je voor we de klas binnengaan.'

Diezelfde boodschappen kan je ook overbrengen met een hoofdknik, een gebaar, een blik die toont dat je een kind hebt opgemerkt. Jij en de kinderen kennen elkaar. Zij begrijpen wanneer ze even moeten wachten. Op een vriendelijke, non-verbale manier kan jij **situaties haalbaar houden** voor iedereen. Ook voor jezelf.

Vertellen, spelen en in (klas)gesprek zijn met elkaar

Er is meestal een goede uitleg die verklaart waarom we bepaald gedrag bijsturen, waarom iets niet hoort. Vervelend genoeg werkt uitleg zelden omdat **jonge kinderen niet redeneren**. Zij kunnen geboeid kijken naar je gevarieerde gezichtsuitdrukkingen terwijl je hen toespreekt. Ze voelen je grote inzet die op hen gericht is. Ze vatten echter je boodschap niet. Die zit verpakt in een woordenvloed die over hun kleine hoofd heen gaat. Je ziet kinderen ook letterlijk de blik naar boven richten. Ze draaien hun ogen weg, als je een tijd op hen inspreekt over hun onbehoorlijke gedrag. Dat kan overkomen als een ongepaste uitdrukking van onverschilligheid. Het is echter eerder een signaal dat ze willen ontsnappen. Het gesprek heeft hen in een greep. Zij kunnen er niet aan deelnemen. Jij ventileert je ongenoegen, je frustratie misschien ook, of je onmacht. "Sorry" door het kind, op het einde van je monoloog, is vaak eerder een manier om van de zaak af te zijn dan een teken dat het kind iets geleerd heeft voor de toekomst.

Kinderen pikken meer op uit verhalen. In herkenbare situaties maken personages keuzes. Ze dragen er de gevolgen van. Die herkenbaarheid bereikt een dieper belevingsniveau. Een **bezielt en bezielend verhaal** roept innerlijke beelden op. Die sluiten aan bij hoe een kind gevoelsmatig leert over de wereld. Intellectuele uitleg over verantwoordelijkheid, verkilt de ervaring. Koude blokkeert het vermogen van het kind om spontaan, vanuit goede wil, de relatie te herstellen. In de vertelstof per leerjaar en in verhalen en sprookjes voor jonge kinderen, zitten op deze beeldende manier levenslessen verweven. Pedagogische verhalen, reiken doelbewust bepaalde thema's aan. Welke verhalen jij gebruikt, is een persoonlijke keuze. Het hangt af van je eigen verbinding met inhoud en vorm en van je inschatting van de nood in je klas. Er zijn tal van prachtige kinderboeken en oudere of recente verhalenbundels. Zij nemen de kinderen mee in een wereld van gebeurtenissen en gevoelens. Zij vertellen over verschil en conflict en verzoening. Over verdriet en troost. Over het verlangen er bij te horen en jezelf te willen zijn. Over schrik en onverschrokkenheid.

Bepaalde spelvormen en doe-activiteiten zijn gericht op het ervaren en versterken van samenhang, moed, vertrouwen en positiviteit. **Spelend leren** kinderen wat je hen met woorden slechts oppervlakkig kan meegeven. Zij ondervinden hoe fijn het is dat iedereen er bij hoort, dat ieder een eigen plek heeft en dat samenwerken iets moois tot stand brengt. Spelopdrachten en doe-momenten die aansluiten bij de Steinerpedagogie, vind je op de Nederlandse website van de Begeleidingsdienst voor Vrije Scholen. Vanuit hun visie op sociaal-emotioneel leren, ontwikkelden zij De Regenboogtraining (www.regenboogtraining.nl). In dit programma krijgen spelen en geleide praktische activiteiten als basis voor emotionele ontwikkeling, een belangrijke plaats. Achtergrond en een aantal concrete tips vind je via <https://www.regenboogtraining.nl/spel/Spel.html>

Pas rond de leeftijd van **10 jaar**, leren kinderen **reflecteren** en kunnen ze bewust vooruitblikken. Dan ontstaat de mogelijkheid tot een (klas)gesprek. Motieven en voornemens, beweegredenen en aanleidingen, kunnen genoemd worden. Ook op die leeftijd blijven verhalen en samenspel nog sterke middelen tot sociaal-emotionele vorming. Een gesprek duurt het best kort, ervaringen staan erin naast elkaar. Het is bedoeld om te verzoenen, niet om te beschuldigen. Kinderen leren uitspreken wat ze voelen of verlangen. Ze leren luisteren naar hoe het voor de ander is. Ze worden uitgenodigd te bedenken hoe ze elkaar kunnen helpen en conflicten kunnen voorkomen. Een opbouwend klasgesprek is **gericht op de toekomst**. Het verleden uitrafelen, houdt iedereen ter plaatse en creëert vaak meer ongemak dan opluchting. Hoe pakken we dit volgende keer aan? Wat kan jij doen, en jij? Wat kan ik voor jullie doen?

Vertrouwen

Zonder het te willen, geef je aan kinderen onzekerheid mee. Je zorgelijke gedachten over hun ontwikkeling. Je twijfel of ze wel mee zullen kunnen. Je overtuiging dat iets voor hen te moeilijk zal zijn. Die bezorgdheid straalt op hen af. De ruimte waarin ze zich kunnen ontplooien door uitdagingen aan te gaan, krimpt. Je vertrouwen dat kinderen alles in zich hebben om zich te redden, helpt hen groeien. Hun mogelijke missers leren ze zien als stapstenen. De focus ligt immers niet op hun onvermogen. Er is altijd een weg en er is geen ideale weg. Ieder mens ontwikkelt **naar eigen vermogen**. Wanneer dat langs veel hindernissen gaat, horen die oefeningen erbij. Ze sterken de wil om er iets van te maken, als ze tenminste worden opgevat als kans. De kans het kind om meer zichzelf te worden, niet naar het voorbeeld van anderen of volgens de algemene verwachtingen. Zichzelf zoals het kan en wil zijn.

Verwijzen naar eigen vorderingen

Het is een wijd verbreide praktijk kinderen aan te sporen tot inzet door hen onderling te vergelijken. Er is al iemand in de klas die al deze oefeningen foutloos heeft ingevuld! Jesse kan al zo snel lezen! Al die kindjes kunnen al zelf hun jasje aandoen! Kinderen leren hun eigen mogelijkheden te waarderen door ze af te meten aan wat anderen kunnen. Zo worden vaardigheden tot prestaties die het kind hogerop brengen. Het kan dan neerkijken op wie nog achter is. Vanuit sociaal-emotioneel oogpunt, is dat een bedenkelijke manier om kinderen te motiveren. In de zwemles wordt bijvoorbeeld aan de kinderen die nog niet kunnen zwemmen een rode badmuts gegeven. De zwemmers krijgen een groene. Het is een maatregel die je vanuit veiligheidsoverwegingen kan verantwoorden. Zit er echter druk op het bemachtigen van een groene badmuts, dan kan een kind dat daar gevoelig voor is, net gedemotiveerd raken. Het opvallende, verplichte rood op het hoofd, voelt aan als een merkteken van onkunde. Zeker als de kinderen onderling ook trotser zijn op hun zwemprestaties, precies doordat er nog klasgenootjes zijn die nog niet kunnen zwemmen.

Vergelijken en je daardoor beter of minder voelen, het is een mechanisme dat er snel insluipt. Ook doordat je zelf als leerkracht, vaak uitgaat van een (onuitgesproken) norm waaraan je de kinderen meet. Echte **gelijkwaardigheid**, los van prestaties, gedrag of leertempo, lijkt evident maar is het niet. Het vraagt bewustzijn om er in je eigen denkpatronen van doordrongen te raken.

Nieuwe vaardigheden leren is plezierig. Vooral wanneer kinderen blij kunnen zijn omwille van hun eigen vorderingen. Wanneer je piano leert spelen, speel je niet zoals een virtuoos. Je kan wel heel veel plezier beleven aan je leerproces. Door te oefenen, kan je met toenemende vaardigheid complexere muziek spelen.

Op school zijn kinderen de hele tijd aan het **leren en oefenen**. Ze zullen het meest **intrinsiek gemotiveerd** blijven, wanneer ze hun eigen voortgang leren inschatten. Ze zetten stappen vooruit volgens hun mogelijkheden. Een oefening met zes juiste sommen voor een bepaald kind, kan meer betekenen in termen van vooruitgang, dan de foutloze reeks voor een ander kind. Slagen we er als leerkrachten in de interne motivatie van kinderen aan te spreken? Felicitere we hen voor de zes juiste antwoorden in plaats van hen te wijzen op de vier ontbrekende? In een klas waar kinderen ervaren dat de leerkracht er sowieso is voor iedereen, ongeacht resultaten, heerst een warm sociaal klimaat. Niemand wordt een betere persoon door opvallende prestaties te leveren. Iedereen leert elke dag bij. We leren samen, met elkaar en van elkaar. Fijn dat je die reeks zo snel afkreeg, proficiat. Helemaal oké dat je hierbij nog wat tijd nodig hebt.

Waarderend evalueren

Een oppervlakkig compliment is gauw gegeven. Wat een mooie tekening! Knap gedaan! Goed zo! Prima, doe zo voort! Dikke duim! Het zijn aanmoedigingen die zijn gaan horen bij positief omgaan met kinderen. Wanneer ze bijna een routine worden, raken kinderen er aan gewend. Ze worden de hele tijd opgetild door lovende woorden. Die woorden worden eerder hol. Oppervlakkige complimenten, benoemen vaak een eigenschap. Wat slim! Jij bent snel! Negatieve eigenschappen uitspreken (stout, ongehoorzaam, dom, ...), drukt een stempel op kinderen waaronder ze gebukt gaan. Maar ook het benadrukken van positieve eigenschappen kan kinderen de das omdoen. Als een kind gaat geloven dat snel, slim of knap zijn, het maakt tot wie het is, kan het daar nog moeilijk van afwijken. Dat belemmert **nieuwe leerprocessen** waarvoor tijd nodig is. Neemt een 'slim' kind nog het risico om fouten te maken zodat het aanvullende strategieën kan uitvinden? Durft het nog leren met vallen en opstaan? **Bepalende etiketten** kunnen werken als voorspellers. Kinderen gaan zich gedragen naar het beeld dat ze van zichzelf krijgen. 'Schilderen loopt nu eenmaal slecht af bij mij. Ik stoor de rij, dat ben ik. Ik werk voorbeeldig mee, dat is mijn plaats in het blikveld van de leerkracht.'

Kinderen die fijn spelen, met plezier aan een tekening werken, een werkstuk zien vorderen of een reeks oefeningen kunnen invullen, ondervinden voldoening dankzij die activiteiten. Daarbij kan je als leerkracht aansluiten door uit te spreken dat je hun inspanningen hebt waargenomen. 'Ik zag je een hele tijd kleuren aan dat ene vakje, dat heb je lang volgehouden. Vorige week was die reeks oefeningen nog erg lastig voor jou en nu heb je ze opgelost! Wat fijn dat je er vandaag aan gedacht hebt je schoenen in het vak te zetten en je jas aan de kapstok te hangen.' Op die manier spreek je met kinderen over vaardigheden, over wat ze doen en waarin ze **bijleren**. En niet over onveranderbare eigenschappen als handig, flink of lief zijn. Of onhandig en slordig.

Snelle complimenten kan je vervangen door een geïnteresseerd gesprekje. Welke denkstappen heb je gezet bij het oplossen van die som? Hoe ben je tot die kleur gekomen? Zulke gesprekken zetten ook andere kinderen aan om succesvolle technieken uit te proberen.

Bij waardierend evalueren, ontdek je samen met het kind wat volgende keer anders kan zodat het beter zou lukken. Hoe plan je dat een volgende keer te doen? Wat onthoud je zodat de volgende reeks oefeningen makkelijker voor je wordt? Kinderen worden ondersteund en aangemoedigd in plaats van aangespoord met weinigzeggende lof. Omgevingsfactoren wegen mee. Door die op te merken, versterk je de **sociale samenhang** in de klas. Kinderen die een tijd in stilte hebben doorgewerkt, terwijl jij daardoor een groepje klasgenoten extra uitleg kon geven, kan je uitdrukkelijk bedanken voor hun hulp. Hun gedrag heeft betekenis voor anderen. Ook een kind dat zich leert beheersen, leert wachten tot het aan de beurt is of geduld opbrengt voor een tragere klasgenoot, kan je positief **bekrachten**. Kinderen vorderen op sociaal-emotioneel gebied wanneer ze steeds beter de eigen behoeftes en die van de anderen leren verzoenen.

Relativeren

Relativeren betekent relaties zien, een gebeurtenis bekijken vanuit verschillende perspectieven. Iets is relatief als het veranderlijk is, al naargelang omstandigheden. In je klas is alles sowieso veranderlijk. Kinderen evolueren, het is hun kerntaak. Gedrag van kinderen is per definitie relatief, betrokken op de omgeving. Door dat voor ogen te houden, kan je als leerkracht gemakkelijker **de lichte kant** van een situatie zien. Je behoudt je goede humeur. Met humor geef je aan kinderen de boodschap dat een andere insteek mogelijk is. 'Kijk waarin we samen beland zijn, gelukkig kunnen we dat ook anders.' Uiteraard vermijd je het om te lachen met iets wat voor kinderen op dat moment ernst is. Innerlijk glimlach je. Je houdt mogelijkheden open. Je blik blijft ruimer. Je ziet ook de tinten tussen zwart/wit. Een opvoedingssituatie is nooit een absolute aangelegenheid. Een gedragspatroon kan doorbroken worden. De lach op zichzelf relativeert. Samen lachen verbindt en lucht op. Een goedgezinde volwassene, is een zegen voor kinderen.

3.4. Communicatie in schema's

Figuur 4 vat de hierboven besproken communicatievormen samen.
In de tweede kolom staan de tegengestelde omgangsvormen.

Communicatie die groei bevordert	Communicatie die groei belemmert
Aanspreken op vermogen, toestaan	Wijzen op tekortkomingen, verbieden
Delegeren	Controleren
Gevoelens (h)erkennen	Gevoelens diskwalificeren
Dialogeren	Overtuigen
Meebewegen	Contrasteren
Meedelen wat jij nodig hebt	Verwijten
Vertellen, spelen en oplossingsgericht spreken	Uitleggen, redeneren en beschuldigend spreken
Vertrouwen	Vrezen
Verwijzen naar eigen vorderingen	Vergelijken met anderen
Waarderend evalueren	Oppervlakkig complimenteren
Relativeren	Zwart/wit denken

Figuur 4 Communicatievormen en hun effect

Figuur 5 benoemt vijf intenties die het sociaal-emotionele klimaat verzorgen. Het zijn communicatieve vaardigheden die mensen met elkaar verbinden. Door deze vaardigheden in te zetten, raken moeilijke situaties met kinderen of met collega's, minder besmet door misverstanden, roddels of beschuldigingen. In de tweede kolom staan suggesties van verwoordingen om de intentie in praktijk te brengen.

Bedoeling	Taal
Elkaars inbreng waarnemen en benoemen	Dank dat jij dat zo snel aanpakte !
De lucht oplaren bij ergernis	Ik loop er tegenaan dat jij ...
Veronderstellingen checken	Kan het zijn dat jij ... ?
Je eigen aandeel inbrengen	Ik heb het zelf moeilijk met ...
Zelf bijdragen aan verbetering	Ik neem me voor om ...

Figuur 5 Verbindende communicatie

II 4. Sociaal-emotioneel leren opvolgen en begeleiden per leeftijd

In dit hoofdstuk vind je concrete informatie over de ontwikkeling van sociaal-emotionele vaardigheden. Hoe kinderen op verschillende leeftijden zichzelf en de ander beleven, komt aan bod. Net als de evolutie van hun verhouding tot de leerkracht. De groei van peuter tot zesde klasser, is ook op sociaal-emotioneel vlak spectaculair. Kinderen leren in toenemende mate wie ze zelf zijn. Ze zullen steeds beter hun emoties leren herkennen en kunnen reguleren. Naarmate kinderen opgroeien, worden ze vaardiger in het hanteren van relaties. Ze leren situaties aanpakken die voor hen gevoelsmatig moeilijk zijn. Terwijl peuters over een zeer zwakke sociale intuïtie beschikken, staat die bij tieners op scherp. Opgroeiende kinderen begrijpen steeds beter de invloed van hun gedrag op het gedrag van anderen, en omgekeerd. De omgangsregels die gelden in de groep, gaan tot in de adolescentie een steeds grotere rol spelen.

Leraren doen heel wat op een onuitgesproken, impliciete manier. Als leerkracht zorg je voor een leef- en leeromgeving die veilig, zorgzaam en goed georganiseerd is en die ieder kind uitnodigt tot deelname. Als het goed is, is de sociaal-emotionele omgang met de kinderen **afgestemd op hun ontwikkelingsmogelijkheden en -noden**. Ook het spel, de activiteiten en de leerstof die worden aangeboden, sluiten daar bij aan. Over die gepaste omgang, kan je lezen in alle tekst die aan dit hoofdstuk voorafgaat. Het eerste deel geeft een algemene kijk op ontwikkelen tot vrijheid. Het tweede deel spitst toe op de praktijk in de basisschool. Alles samen wordt zo het kader geschetst van de gegevens in onderstaand overzicht.

Een indicatieve leerlijn beschrijft **de mogelijkheden en de te verwachten vaardigheden**. De kennis daarover is gebaseerd op inzichten uit de antroposofie, de ontwikkelingspsychologie en de algemene pedagogie. Per thema wordt de boog geschetst van klein naar groot. Ieder kind zal hieraan op een eigen wijze uiting geven en in een eigen tempo de verschillende stadia doorlopen. Persoonlijke en familiale aard en eigenschappen, capaciteiten, temperament, constitutie, gebeurtenissen, omgeving en lot spelen daarbij een rol als stimulerende of belemmerende factoren.

Soms toont een kind gedrag dat hoort bij een jongere leeftijdsfase. Daar kan je op inspelen door het kind de geruststelling en aanmoediging te bieden die past bij dat eerdere moment in de ontwikkeling. Bijvoorbeeld een jongen van acht die moeilijk zijn beurt kan afwachten doordat hij verzekerd wil zijn van jouw aandacht voor hem. Hij voelt zich gesteund als je hem zegt: 'Ivo, het komt goed. Ik ben er ook voor jou (als voor een peuter). Zo dadelijk heb ik tijd voor je.' Je zou hem er ook op kunnen wijzen dat hij nu toch al in staat zou moeten zijn om even te wachten, dat hij stoort, dat hij niet de enige is die hulp nodig heeft. Daardoor zal hij ongeruster worden over zijn band met jou en over zijn eigen bekwaamheid. Dat helpt niet. Door te accepteren dat **kinderen soms pas later toe zijn aan het oppikken van een vaardigheid**, geef je hen de kans de schade in te halen. Tijdens de meest gevoelige periode om iets te leren, waren er misschien onvoldoende kansen. Die kan je alsnog creëren. Het is altijd nog het goede moment om liefdevol een oude leemte te vullen in de fundamenten van iemands sociaal-emotionele innerlijke bouwwerk.

4.1. Beleving van sociale verhoudingen

- Peuter : Ik word verzorgd en de andere kinderen worden verzorgd.
Kleuter 4-5 j : Wij horen samen, we kunnen samen iets verwezenlijken.
6 j – 1^{ste} klas : Wij horen samen en ik kan iets verwezenlijken.
8 – 9 j : We horen samen en we verschillen van elkaar.
Jonge tiener : We verschillen van elkaar en horen we samen?
12 jaar : Ik verschil van de ander en ieder heeft een plek in de groep.
12 + : Ik verschil van de ander en ik kan me verbinden met de groep.

4.2. Zelfbesef, verhouding tot de ander en de omgeving

- Peuter: De ander is mijn omgeving waarin ik me beweeg. Al het speelgoed is van mij.
Kleuter 4-5 j : Ik en de ander bewegen in mijn omgeving. Al het speelgoed is voor mij.
6 j – 1^{ste} klas : Ik en de ander bewegen in onze omgeving. Alles in onze klas is voor ons.
8 – 9 j : Ik en de ander bewegen op een verschillende manier in onze omgeving.
Jouw spullen zijn niet mijn spullen. Mijn spullen zijn van mij.
Jonge tiener : Ik en de ander bewegen op een verschillende manier in onze omgeving en in onszelf.
12 jaar : Wij delen een omgeving waaraan we ieder op onze manier bijdragen.
12+ : Wij delen een omgeving waarin ik leer kiezen hoe ik eraan wil en kan bijdragen.

4.3. Relatie met de leerkracht

- Peuter : Jij bent er voor mij. Je zorgt voor mij. Jij beschermt me terwijl ik mijn fysieke mogelijkheden exploreer. Ik wil je dicht bij me.
Kleuter 4-5 j : Jij bent er voor ons. Jij bent ons voorbeeld. Jij beschermt ons terwijl wij onszelf en elkaar ontdekken en jouw gewoontes nabootsen. Wij hebben jou nodig.
6 j – 1^{ste} klas : Jij bent er voor ons. Jij leert ons vaardigheden. Jij leidt ons terwijl wij de wereld ontdekken en jou volgen.
8 – 9 j : Jij bent er voor ons. Jij leert ons bewonderen. Jij leidt ons terwijl wij de variëteit en schakeringen in de wereld ontdekken.
Jonge tiener : Ben jij er voor mij? Jij leert ons samenwerken. Jij leidt ons terwijl ieder van ons soms in en soms buiten de kring staat.
12 jaar : Jij was er al die tijd voor ons. Jij leert ons helder kijken. Jij leidt ons naar een plek waar we het zonder jou zullen gaan uitzoeken.
12+ : Wie ben jij? Wat is jouw waarheid? Jij leert ons verbanden begrijpen. Jij kijkt toe op de goede start van onze tocht en bent onze begeleider.

4.4. Waarnemen en uiten van gevoelens

- Peuter : Gevoelens komen en gaan in relatie tot gebeurtenissen en als spiegel van stemmingen in mijn omgeving. Ik uit ze heftig of teruggetrokken.
Emoties gaan door me heen en zoeken een uitweg.
- Kleuter 4-5 j : De stemming in mijn omgeving en hoe anderen zich gedragen, kleuren mijn gevoelens. Ik uit ze direct of met uitstel, openlijk of stiekem.
- 6 j – 1^{ste} klas : Ik kan gevoelens benoemen en herkennen bij mezelf en de ander. Ik besef hoe ik me gedraag als ik me blij/boos/verdrietig/bang voel. Zonder meteen gehoord, getroost of gerustgesteld te hoeven worden, kan ik steeds beter zelf een moeilijke situatie hanteren. Ik kan leren even diep in en uit te ademen en mezelf moed in te spreken. Mijn leerkracht steunt me in dat leerproces en leert me die hulpmiddelen.
- 8 – 9 j : Ik weet in welke situaties ik/de ander het moeilijk hebben. Ik weet wat ikzelf/de ander fijn vinden. Ik weet hoe ik me voel als ik me verveel, jaloers ben, trots, verlegen, geïrriteerd, gefrustreerd, bezorgd, bang of hoopvol. Met de hulp van de leerkracht die me vragen stelt, leer ik daarover praten. Ik kan zelf hulp vragen wanneer ik het ergens moeilijk mee heb.
- Jonge tiener : Ik beleef nieuwe gevoelens die niet rechtstreeks te maken hebben met gebeurtenissen. Ik weet waaraan ik gevoelig ben en leer dat uitspreken. Ik leer gevoelens genuanceerder benoemen. Doordat de leerkracht me helpt met het herkennen van hoe ik me voel, breidt mijn gevoelswoordenschat uit naar woorden die passen bij nieuwe innerlijke gewaarwordingen. “Je lijkt me tevreden, trots, boos en teleurgesteld, verdrietig en eenzaam, bang en gespannen, ongerust, bezorgd, verlegen, verward, benieuwd, vol vertrouwen, gekwetst, zelfzeker,”
- 12 jaar - 12 + : Ik beleef stemmingswisselingen. Ik draag een gevoelswereld in me. Ik uit ongefilterde gevoelens impulsief of houdt ze in me, teruggetrokken tot ze iets zijn geworden dat ik kan benoemen en kan uiten.
Ik leer mijn voorkeuren en die van de anderen steeds beter kennen en toelaten.

4.5. Basishouding van de leerkracht

Ik zal niet pessimistisch en ook niet optimistisch zijn maar mij geheel en al inzetten opdat in mijn ziel de kracht ontwaakt om vanaf mijn plaats in de wereld mee te werken aan de vrije ontwikkeling van de mens, aan de vooruitgang.

Rudolf Steiner

- Peuter : De handelingen van jou als leerkracht zijn gericht op onmiddellijke verbondenheid, fysieke nabijheid, genegenheid en zorg. Jij weet dat in ieder kind een schat schuilgaat die je als schatbewaarder behoedt tot het kind zelf op ontdekkingstocht kan. De kinderen laven zich als het ware aan jouw stromende levenskrachten die zich tonen in je tevredenheid en je warmte.
- Kleuter 4-5j : De leerkracht is nabij en de kinderen ervaren ook een vrije ruimte waarin ze kunnen exploreren en uitwisselen met elkaar. Je bent als leerkracht voorspelbaar in hoe je je gedraagt en wat je verlangt. Kinderen voelen zich veilig en welkom dankzij jouw blijdschap en kalmte. Ze kunnen je vertrouwen, ze weten waar ze aan toe zijn.
- 6j – 1^{ste} klas : Jij bent er voor de kinderen en laat hen op zichzelf ervaringen opdoen, als individu en in groep. Je bent de zorgzame tuinier die de prille lentetuin overziet en alle kiempjes voldoende licht, warmte en voeding geeft zodat ze kunnen groeien op eigen kracht. Hier en daar is extra zorg nodig, daarop kunnen de kinderen rekenen.
- 8 – 9j : Je bent als leerkracht de enthousiaste ervaringsdeskundige die alle kinderen de hand reikt om over de brug te komen zoals ze zijn, om de ander te kunnen ontmoeten.
- Jonge tiener : Wanneer jij zorg draagt voor een sterk samenhangsgevoel, wordt de klas voor ieder kind een veilige omgeving waarin het de eigen identiteit kan ontdekken. Kinderen op deze leeftijd worden zich op een nieuwe manier bewust van zichzelf, van de ander en van jou, de leerkracht. Zij krijgen van jou de kans om bij zichzelf naar binnen te gaan, even af te haken van de stroom, zonder dat ze hoeven te vrezen dat ze daardoor helemaal alleen komen te staan. “Het mag anders dan hoe je het hiervoor deed. Je mag uitzoeken wat jij prettig vindt. We houden rekening met elkaar, we leren elkaar steeds beter kennen. Je hoeft niet de hele tijd enthousiast te zijn. Je mag iets vervelend vinden of stom.”
‘Laten’ als pedagogische houding, krijgt bij jonge tieners een sterker accent.
- 12 jaar : In de zesde klas, kijk je als tuinier naar een landschap dat zich gevormd heeft. Kiemen werden planten met een eigen groeiwijze, kleur, bladvorm en bloei. De ene plant voelt zich prima als onder begroeiing, de andere staat op een solitair plekje met een vrije ruimte voor zijn kruin. Gegroepeerde struiken, enkele bomen die voor elkaar de wind vangen, kruiden en sierbloemen, er is van alles wat. Je job als greenkeeper zit er stilaan op. Tijd om op pad te gaan. De komende tijd zal er beweging ontstaan, in en door de kinderen. Je zet als het ware een stap opzij zodat de kinderen langs je heen hun eigen levensweg kunnen gaan bewandelen.
- 12+ : Jij wordt de herder die de groep overziet en de richting kent terwijl in de kudde ieder lid van de groep exploreert met afstand en nabijheid. Sommigen zullen nog een hele tijd komen overnachten in de veilige groep. Anderen kiezen al snel voor het open veld onder de sterrenhemel die hen doet dromen van een betere wereld.

4.6. Leren wat passend sociaal gedrag is

- Peuter : Duidelijkheid over wat kan en niet kan blijkt vooral uit wat je als leerkracht doet terwijl je iets zegt. Hervat activiteiten in plaats van ze stop te zetten, bied kansen in plaats van ze te ontnemen. Een peutertje heeft het naar de zin, wanneer het kan spelen en ontdekken. Opgenomen zijn in het geheel, is het krachtigste middel tot sociale ontwikkeling.
- Kleuter 4-5j : Duidelijke leefgewoontes in de klas, vormen een beschermend kader. Regelmaat in de dagindeling en afwisseling tussen geleide, middelpuntgerichte activiteiten en beweging naar buiten, ondersteunen het emotionele evenwicht. Zij bieden veilige geborgenheid en kansen tot ontlading. Een kleuter voelt zich de centrale persoon van de groep. Stilaan zal het besef ontstaan, dat in de klas alle kindjes zo'n centrum zijn. De kinderen bootsen de leerkracht na tot in haar of zijn innerlijke houding waaruit spreekt dat iedereen er bij hoort en welkom is.
- 6j – 1^{ste} klas : Kinderen leren op deze leeftijd behulpzaam zijn, zich beheersen, iemand troosten, de draad weer opnemen na een huil- of driftbui en doorzetten bij een moeilijke taak. Zij zijn aan het leren om hun gevoelens zo te uiten dat anderen er geen last van hebben en ze het niet nog moeilijker maken voor zichzelf.
- 8 – 9j : Hoe kan ik me afstemmen zodat we het samen fijn hebben? Hoe voelt iemand die heel anders is dan ik zich hierbij? In sociaal-emotioneel uitdagende situaties, kan je met het kind bekijken welke vaardigheid het nodig heeft en hoe het die kan leren. Bij impulsief gedrag waar een kind en de klasgenoten last van hebben, kan je strategieën aanreiken. Bijvoorbeeld zich spontaan even afzonderen, 'STOP' leren zeggen tegen zichzelf en voelen wat er vanbinnen gebeurt, ademhalen, via een afgesproken teken steun vinden bij de leerkracht. Bij verlegenheid kan je oefenen op een startzinnetje waarmee een kind kan vragen om te mogen meedoen op de speelplaats. Op deze leeftijd leren kinderen zich verplaatsen in de ander en zijn ze spontaan bereid te helpen.
- Jonge tiener : Ik ken de gevoelige plekken van mezelf en van mijn leeftijdsgenoten en kan daar rekening mee leren houden. Hoewel ik weet wat past en wat niet, ontsnappen me soms uitlatingen die heftiger overkomen dan ik zou willen en waarmee ik mijn nieuwe verhouding tot de anderen nog onbeheerst uitdruk. Ik leer me respectvoller uiten.
- 12 jaar : Ik onderzoek en ondervind wat ik nodig heb om me goed te voelen, leer keuzes maken die me helpen. Ik ontwikkel belangstelling voor wat mijn leeftijdsgenoten nodig hebben om zich goed te voelen en kan daar aan bijdragen.
- 12+ : Ik ontwikkel gedrag dat bij mij past en bijdraagt aan de groep waarvan ik deel uitmaak. Reflecteren over het eigen handelen, wordt (nu pas!) een belangrijke sociaal-emotionele vaardigheid. Ik ben trouw aan mijn vrienden en ben blij met hun trouwe vriendschap.

4.7. Schuldbesef, spijt en het vermijden van schaamte

Peuter : Een peuter leert over de consequenties van het eigen handelen, door te beleven wat fijn voelt en wat ongemak met zich meebrengt. Moeten stoppen met spelen nadat je iets heb afgepakt, is lastig. Ergens alleen staan terwijl je graag mee wil doen, voelt verdrietig. Een driejarig kind kan niet beseffen dat het zelf schuld heeft, doordat het niet kiest voor gedrag en er nog niet over kan reflecteren. Handelingen komen op vanuit ontdekkingsdrang. Het tonen van emoties wordt ingegeven door de behoefte te ontladen. Het liefst worden jonge kinderen bijgestuurd met zachte, zekere hand zodat ze nieuw gedrag kunnen leren terwijl ze zich ononderbroken geliefd voelen.

Kleuter 4-5j : Kleuters beseffen dat zij het zijn die iets hebben omgestoten en dat ze daar aanspreekbaar voor zijn. Ze trachten soms nog te ontsnappen aan die vervelende verantwoordelijkheid door te zeggen dat zij het niet waren, maar die bewering wankelt. Een belangrijk moment: er wordt een begin gemaakt met gewetensvorming. Die kan slechts ontstaan in een omgeving waar spijt en schuld kunnen ervaren worden zonder schaamte. De uitspraak "Je moest je schamen." (wat heb jij voor verschrikkelijks gedaan, je zou je beter verbergen, wat sta je hier nog te doen) stuurt een kind de woestijn in. Daar wil het in het vervolg liever wegblijven. Een kind dat afgewezen wordt omwille van fout gedrag, leert dat een fout bekennen, je eenzaam maakt. Vrije gewetensvorming werkt omgekeerd. Uitkomen voor je vergissing, lucht op als daardoor herstel van de relatie mogelijk wordt en als je net door je spijt, opgenomen blijft in de groep.

De eerste ervaringen met schuldbesef en spijt op deze jonge leeftijd, geven kinderen levenslessen mee. Als je op emotioneel vlak veilig hebt mogen leren met vallen en opstaan, kan je er later bewust voor kiezen moedig eerlijk te zijn over iets wat je spijt. Wie gekleineerd werd of uitgesloten naar aanleiding van ongepast gedrag, zal eerder trachten schuld af te wentelen.

Je houdt contact met een kind dat je wil bijsturen dankzij verbindende taal. "Ik zag dat je zelf schrok." "Dat ging zo snel dat je niet hebt gezien waar alles stond. Kom, zo kan je het opruimen" "Jammer van dat mooie kopje, hé. Ik vind het ook jammer. Maar ongelukjes gebeuren. Haal het blik maar."

Wanneer een kind iets stuk maakte of iemand pijn deed in een woedebui, zal het even duren voor het samen met jou op de golflengte van spijt en herstel kan komen. Toch is dat belangrijk. De gevolgen van kwetsend gedrag leggen gewicht in de schaal van de sociale verhoudingen. Dat mag even wegen op een kind zodat het kan leren wat het kan doen om het evenwicht te herstellen. Dan wordt het weer lichter en kan het samen met de anderen de vervelende gebeurtenis achter zich laten. "Je hebt Imke pijn gedaan. Waarmee zou je haar blij kunnen maken zodat ze kan zien dat het je spijt?" "Nu liggen hier overal de blokken waarmee jij hebt gegooid. Verzamel ze maar snel in de blokkenbak! Dank je wel."

- 6j – 1^{ste} klas : Schoolrijpe kinderen weten het wanneer ze iets doen dat eigenlijk niet hoort zoals bijvoorbeeld de sleutelhanger van hun buur wegnemen omdat ze die heel graag willen hebben. De impuls is vaak nog sterker dan henzelf maar ze beseffen dat het niet correct is en kunnen er dus op aangesproken worden om herhaling te vermijden. Een kind van zes kan begrijpen en onthoudt welk gedrag positieve of vervelende gevolgen heeft voor zichzelf en voor anderen.
- 8 – 9j : Op deze leeftijd hebben schaamte en verlegenheid een grote impact op het welzijn van kinderen. Tegelijk met de grotere opmerkzaamheid ten aanzien van onderlinge verschillen, vergroot de angst om alleen te komen staan. Een wat domme uitspraak, kleren waarin je je oncomfortabel voelt of je ouders die ruzie hebben gemaakt aan de schoolpoort, het veroorzaakt een bijzonder onbehagen. Je voelt je onzeker zonder dat je daar al over kunt praten. Die onzekerheid vraagt om tact in de omgang. Wanneer kinderen er geen hulp bij krijgen, kunnen twijfels over de eigenwaarde zich omzetten in onbehoorlijk, asociaal gedrag. Dat leidt dan vaak tot het gevreesde isolement wat de voedingsbodem dreigt te worden van grotere gedragsproblemen. Een veilig klasklimaat is nu meer dan ooit aan de orde. Je mag je vergissen, je bril doet er echt niet toe, jongen of meisje : het is allebei fijn. Uitgelachen worden – zelfs maar een beetje – kan kerven in de ziel van kinderen die door karakter of persoonlijke omstandigheden nog niet zijn uitgegroeid tot vreugdevolle jonge ondernemers. “Het spijt me” komt dan erg ver te liggen van waar deze kinderen toe in staat zijn. Ze zullen geneigd zijn wat fout loopt buiten zichzelf te leggen en te eisen dat er iets verandert in hun omgeving, zoals een veel jonger kind dat zou doen.
- Jonge tiener : Voor kinderen van tien is het duidelijk wat passend is in de sociale omgang en wat niet. Vanuit het ongemak die de veranderingen die ze doormaken met zich meebrengen, gaan ze soms toch over de schreef. Ze schrikken daar vaak zelf van en kunnen toch niet terug naar het rustiger vaarwater waarin ze nog zalig dromerig mee stroomden. Onbeleeftde uitlatingen of kwetsende opmerkingen vragen om bijsturing met begrip voor wat aan de grondslag ligt van het dwarse gedrag. “Je bent het hier niet mee eens. Je verveelt je. Je weet het even allemaal niet. Je zou liever iets anders doen nu. Dat is oké. De manier waarop je het zegt, kan anders. Daar ga je mee oefenen want op deze manier is het voor iedereen onprettig.” Scherpe terechtwijzingen of kleinerende taal, kunnen op deze leeftijd een kind ernstig belemmeren terwijl het weifelend maar onontkoombaar naar een eigen expressie zoekt.
- 12 jaar : De onvermijdelijke botsingen tijdens het uitvliegen, worden tot leermomenten wanneer de betrokken kinderen geholpen worden zich te verontschuldigen als zij het belang van de ander over het hoofd zagen. Zie je hoe dit misging? Goed dat we het kunnen uitspreken. Dank jullie wel.
- 12+ : Als leerkracht kan je de leerlingen tot voorbeeld zijn waar het gaat om zelfreflectie en de bereidheid om het eigen gedrag bij te sturen en zich te herpakken zonder valse excuses te zoeken. “Het spijt me, ik zag het verkeerd. Ik wilde dat ik rustiger gereageerd had. Daar ga ik voor mezelf op letten een volgende keer.”

4.8. Omgaan met leefregels

- Peuter : Een peuter ondervindt dat er zoiets is als rekening houden met elkaar. Weerkerende gewoontes vormen het kader waarbinnen afgestemd gedrag tot stand komt. Hoe vragen we wat we graag willen? Hoe eten we? Hoe zitten we in een kring? Peuters leren dat ook andere kinderen aandacht nodig hebben en krijgen, leren hun beurt afwachten en speelgoed delen.
- Kleuter 4-5 j : Kleuters leren dat we zorgzaam omgaan met onszelf, de andere kinderen en de juf of meester en met alles in onze omgeving. Ook als we boos, verdrietig of bang zijn, doen we niemand pijn of maken we niets stuk. Een kleuter leert aanvoelen welk gedrag verwacht wordt bij verschillende activiteiten in de klas en bij een spel. Kleuters weten dat ook de ander iets kan willen en dat we kunnen samen spelen. Een kind van rond de 5 jaar, kan aangeven wanneer het wil dat iemand stopt en leert stoppen als een ander dat aangeeft. Elke dag is een nieuwe dag. Afspraken over omgang met elkaar en met materiaal, integreren jonge kleuters dankzij herhaling. Ze leren zich stap voor stap zorgzamer en socialer gedragen.
- 6j – 1^{ste} klas : In de eerste klas kan een kind onthouden hoe de dingen horen te lopen zodat het klasklimaat aangenaam blijft voor iedereen. Praktische, duidelijke afspraken bieden een kader. Hoe geven we aan dat we iets willen zeggen, wanneer kunnen we door de klas lopen om iets te pakken dat we nodig hebben, we vragen het altijd als we iets van een ander willen lenen, wanneer is het helemaal stil in de klas en wanneer mag er gepraat worden, ... Die heldere afspraken cultuur bevordert de vriendelijke omgang met elkaar. Een kind van zes integreert leefregels wat betekent dat ze ook nagekomen worden als de leerkracht het niet ziet. Toch lukt het vaak nog niet helemaal om het eigen gedrag bij te sturen. De richtinggevende aanwezigheid en de bijsturende opmerkingen van de leerkracht zijn voor veel kinderen nog nodig.
- 8 – 9j : Kinderen die het goed stellen in de tweede en de derde klas, houden ervan afspraken na te komen. Ze ervaren de leefregels als een jas die de groep beschermt en warm houdt. Ze zullen regels dan ook toepassen in omstandigheden waar er geen leerkracht op toe ziet. Ze ondervinden dat daardoor het spel vlotter loopt en iedereen het meer naar zijn zin heeft. De klas ontwikkelt op deze leeftijd een eigen positieve dynamiek die bij de groep hoort en waarop de leerkracht kan rekenen. Met mijn klas, kan ik gerust naar buiten komen. Onze afspraken houden stand. Zo doen wij dat op weg naar het zwembad. Zo bezoeken wij de bibliotheek. En als ik even buiten geroepen wordt, tonen de kinderen door gewoon verder te werken dat ze weten hoe het hoort. Fijn !

- Jonge tiener : Ook de omgang met groepsafspraken maakt een omwenteling door bij de 10-jarige. De jonge tiener wil heel graag bij de groep horen maar voelt zich er tegelijk op een nieuwe manier een beetje buiten staan. Wat vorig schooljaar nog vanzelfsprekend liep dankzij opgebouwde gewoontes, lijkt tegelijk met de verwarring die kinderen in zichzelf gewaarworden, minder betrouwbaar. Wij waren toch vriendinnen? Het gaf toch niet zo dat ik minder snel kon lopen? Wat wordt er van me verlangd om erbij te mogen horen? Denkt onze juf dat ik nog een baby ben? Zou meester zelf horen hoe flauw dat klinkt? Het is nu aan de orde het sociale kader te herdefiniëren. De kinderen kunnen zelf uitspreken wat voor hen belangrijk is om zich goed te voelen in de groep. Ze weten wat kwetst, ze leren hun sterktes en zwaktes onder ogen zien. Wanneer ze betrokken worden bij afspraken, voelen ze zich mee verantwoordelijk voor het nakomen ervan. Dat past bij hun toegenomen besef van zichzelf.
- 12 jaar : De 12-jarige bruist, vanbinnen of ook vanbuiten. Er staat iets aan te komen. De wereld roept. De reeds meer aarderijpe kinderen in je klas, zullen zich als een zwerm die wil uitvliegen beginnen gedragen. Ze bepalen in hun klikje een onderlinge rolverdeling. Voor de eigen veiligheid en de sociale samenhang, staan zij echter nog niet in. Die houd jij in de gaten. Het sociale afsprakenkader moet nu staan als een huis en vormt een tegenwicht voor het experimenteergedrag eigen aan deze leeftijd. Grensoverschrijdend gedrag dat zowel 'dader' als 'slachtoffer' zou schaden, wordt zo in toom gehouden. De sinds jaren geldende omgangsregels met elkaar en met de leraren, blijven bakens.
- 12+ : Waarden als eerbied, luisterbereidheid, vertrouwen in samenwerking en vergevingsgezindheid begeleiden de tiener op zijn min of meer hobbelige pad naar maturiteit. Voorgeleefd door de volwassenen die met de jongere op weg gaan, bieden zij houvast in turbulente tijden.

4.9. Conflicthantering door het kind

- Peuter : Een peuter die een ander kindje omduwt, schrikt ervan dat dat kindje gaat huilen. Door de zorg die de leerkracht biedt aan het kindje dat viel, wordt pas duidelijk dat het hier om een soortgenootje gaat dat eigen belevingen heeft. Ik en de ander zijn nog niet in conflict doordat we ook nog niet echt in relatie zijn. Peutertjes trekken met elkaar op of hinderen elkaar.

- Kleuter 4-5j : Kleuters spiegelen bij het oplossen van conflicten de stijl van de hen omringende volwassenen. Wanneer die regelmatig dreigen of voorwaarden stellen, hoor je kinderen van 5 tegen elkaar zeggen: Als jij dat niet doet, mag je niet Je mag naar mijn verjaardagsfeestje komen als je Opbouwend leren omgaan met het verschil tussen wat jij graag wil en wat de ander graag wil, begint op deze leeftijd. In plaats van de macht door manipuleren, kunnen kinderen leren om de kracht van overleggen en afspreken in te zetten. Wat wil jij graag? En jij? Hoe doen we dat samen zodat we het allebei fijn vinden?
- 6j – 1^{ste} klas : Schoolrijpe kinderen zijn in staat elkaar te ontmoeten en samen te werken. Ze leren conflicten oplossen zonder dat de leerkracht meteen tussenkomt door met elkaar te praten en een compromis te vinden.
- 8 – 9j : Vanaf de tweede klas kunnen kinderen hulpmiddelen leren gebruiken die helpen voorkomen dat een situatie vastloopt. Ze leren te vermijden dat ruzies escaleren dankzij de tip die ze kregen om zich bijvoorbeeld op tijd af te zonderen, duidelijk STOP aan te geven en te respecteren, uit te spreken wat ze graag willen en te vragen naar wat de ander graag wil.
- Jonge tiener : Om je te kunnen bekwamen in meer jezelf worden, is het belangrijk vooruit te kijken. De tijd waarin de moeilijkheden er nog niet waren, ligt onherroepelijk achter je. In conflictsituaties kunnen kinderen op deze leeftijd zich leren afvragen hoe ze zelf kunnen bijdragen aan een oplossing en welke hulp ze daarbij nodig hebben.
- 12 jaar : In de zesde klas worden klasgenoten elkaars makers. Het sociale proces van alle voorgaande schooljaren, mondt uit in een samenhangingsgevoel dat kinderen in staat stelt verschillen en elkaars eigenaardigheden te overbruggen. Waar er toch ruzies ontstaan, kunnen alle eerder geoefende vaardigheden aangesproken worden. De twaalfjarige beschikt nu over sociaal-emotionele capaciteiten die met zelfkennis en vanuit eigen inzichten kunnen worden ingezet. Zogenaamde gedragsketens kunnen worden herkend. Hoe zijn we hierin terechtgekomen? Wat ligt aan de basis van deze irritatie? Van waaruit zei jij of zei ik of deden we zoiets gemeens? Wat heb ik nodig en wat kan ik doen? Wat is de wens van de ander? Hoe komen we hier samen uit?
- 12+ : Diepe vriendschappen en pijnlijke afwijzing, maken deel uit van de leefwereld van tieners. Hebben jonge mensen voldoende vertrouwen in zichzelf en in de ander meegekregen om meningsverschillen op een opbouwende manier te kunnen aanpakken? Durven tieners zich kwetsbaar opstellen en in dialoog gaan? Waar de kaart getrokken wordt van het recht van de sterkste, is er nog werk aan de winkel. Wie als tiener beter denkt te worden van stoer en ongevoelig gedrag op de kap van minder assertieve leeftijdsgenoten, is op weg een overlever te worden. Het zal steeds moeilijker worden om openhartige relaties aan te gaan. Alle hensen aan dek om deze jongere uit te nodigen tot meer authentieke zelfrealisatie en menswording

4.10. Leeftijdseigen communicatie door de leerkracht

- Peuter : Gevoelens en emotionele uitingen van de kinderen, worden ontvangen als was je een kalm meer. Glimlachen of verbaasd kijken, werkt sterker dan opmerkingen maken of uitleggen waarom iets past of niet. Zo doen wij dat. Je houding vertelt hoe heerlijk het is om hier zo samen in de klas te zijn. Je kalmte en je goede humeur, stellen gerust en bieden de kinderen een veilige ontdekkingsruimte.
- Kleuter 4-5j : Sociale vaardigheden vloeien voort uit ervaringen en de directe communicatie daarover door de leerkracht. “Ga maar vragen of jij het mag hebben.” “Hoe spreken we af over deze fiets?” “Zeg eens met je mond wat je net met je handen en je voeten zei.” “Jij wil dat heel graag. Simon ook. Dus jullie gaan delen.” Het gedrag van kleuters kan bijgestuurd worden met taal, ondersteund door lichaamssignalen en handelingen. Waar de nadruk te veel op taal gelegd wordt en er uitgebreid over gedrag gepraat wordt door de leerkracht, nemen kinderen dit over. Wanneer ze op hun gedrag aangesproken worden, gaan ze veel praten in plaats van er toe te komen een stap richting nieuw gedrag te zetten. Het gebeurt dat kinderen tijdens hun spel regelmatig druk doende zijn met het overtuigen van elkaar, ten koste van echte speeltijd. In die klas wordt er waarschijnlijk erg veel gesproken over gevoelens en gedrag wat onvoldoende aansluit bij de natuurlijke neiging van jonge kinderen om sociaal-emotionele wijzingen al doende een richting te geven.
- 6j – 1^{ste} klas : De leerkracht staat pal achter ieder kind. Wat fijn dat dit je lukt! Dat is goed gegaan, dat nog niet helemaal. Kinderen leren dankzij jouw geloof in hun leermogelijkheden over zichzelf denken in termen van ‘proberen en leren’. “Ik kan dat niet”, is een eindpunt. “Ik kan dat nog niet”, een begin. We oefenen!
- 8 – 9j : Het zelfvertrouwen dat kinderen dankzij nieuwe sociaal-emotionele vaardigheden op deze leeftijd opbouwen, wordt de basis van zelf gekozen sociaal gedrag. Een gebrek aan zelfzekerheid wordt de voedingsbodem van frustratie en asociale gedragingen. Kinderen bouwen aan vertrouwen in het eigen kunnen, als ze aangemoedigd worden en leren een moeilijke taak op te splitsen in kleinere deeltaken. Leerkracht en kind kunnen samen bedenken hoe een opgave haalbaar kan worden of hoe een vastgelopen situatie stap voor stap kan worden opgelost met ieders medewerking.
- Jonge tiener : Als leerkracht kan je vanaf de vierde klas richtinggevende vragen hanteren bij een oplossingsgericht klasgesprek. Kinderen leren daardoor ook zelf toekomstgerichte vragen stellen als: Hoe pakken we dit aan? Wat kan een eerste stap zijn, en wat een tweede? Hoe zou het gaan tussen ons als dit conflict was opgelost? Wat zou er veranderd zijn wanneer ik weer graag naast Inne zou zitten? Stel dat we allemaal tevreden zouden binnen komen na de speeltijd, wat zou er dan anders gegaan zijn op de speelplaats? Hoe kunnen we het zo laten gaan? Wat lijkt jou de beste manier? Wat kan jij doen, en jij? Hoe kan onze leerkracht daarbij helpen? Wat kan ik nog leren zodat dit anders gaat lopen? Welke afspraak is hiervoor nodig?

- 12 jaar : In de zesde klas is een sterk “wij” ontstaan dat de springplank vormt van de volgende stap die de jongeren gaan zetten. De groep zal uiteenvallen, niet alle kinderen zullen samen naar het volgende leerjaar gaan in een nieuwe school. Dit is een jaar van grote verbondenheid en van individualiteit. Eigen talenten en voorkeuren worden duidelijker. Terwijl je als leerkracht nog hard werkt met je klas als groep, zie je ook de unieke persoonlijkheden in spé reeds doorschemeren. De kinderen verwachten van je dat je hun vertrouwde leerkracht blijft terwijl ze zich ook van je willen losmaken. Het is een vreugdevol en spannend proces, het schipperen tussen kind-zijn en getrokken worden naar een veel grotere wereld. Daar kan je als leerkracht op inspelen. Enerzijds blijf je onverstoorbaar de vertrouwde discipline en trouw aan de klas- en schoolafspraken verwachten. Tegelijk bewonder je de creativiteit en het eigen waarnemingsvermogen van de kinderen en moedig je hen aan. Wat zie jij? Hoe is dit voor jou? Kan jij een manier bedenken om dit voor elkaar te krijgen? Beschrijf eens heel precies wat jij hier in ziet? Hoe geef jij hieraan vorm?
- 12+ : Een tiener oefent in het vormen van een eigen mening en wil de kans krijgen die te uiten. Wat denk jij hiervan? Hoe zou jij dit aanpakken? Kan jij me een tip geven?

4.11. Stappen naar zelfstandigheid

- Peuter : De groeiende zelfstandigheid van de peuter blijkt uit dagelijkse handelingen en routines die het jonge kind onder de knie krijgt. De overgang wordt gemaakt van verzorgd worden naar zorg voor zichzelf dragen. Dat gaat van zelf jas en schoenen aan- en uitdoen, over handen wassen, eigen rugzakje in- en uitladen en eten zonder hulp tot alleen naar het toilet gaan. Eens het fysieke luik binnen bereik, volgen vaardigheden als hulp vragen om iets praktisch voor elkaar te krijgen en delen met een klasgenootje zonder tussenkomst van de leerkracht. Deze vaardigheden gaan gelijk op met de taalontwikkeling, een essentiële voorwaarde tot sociaal-emotioneel leren.
- Kleuter 4-5j : Het verwerven van meer motorische en talige vaardigheden, maakt kleuters stap voor stap vrijer en zelfstandiger. Ze kunnen op deze leeftijd overleggen welk spel ze zullen spelen, wie wie is en wie wat doet. Dat is een eerste vorm van taakverdeling om in overleg een doel te bereiken. Jij en ik kunnen iets samen! Kleuters zijn gedurende hun spel gericht op elkaar, de alerte nabijheid van de leerkracht is nodig maar niet meer als voortdurend referentiepunt.

- 6j – 1^{ste} klas : Schoolrijpe kinderen kunnen zelfstandig een aantal stappen na elkaar zetten bij het uitvoeren van een taak. Ze leren het verloop van hun werk linken aan hun eigen inzet, focus en mogelijkheden. Procesmatig evalueren met waarderende uitspraken over zowel wat vlot liep als wat volgende keer beter kan, helpt hen zelfstandiger worden.
- 8 – 9j : In het bijzonder leren doorzetten is op deze leeftijd aan de orde. Kinderen kunnen nu leren extra uitleg of hulp vragen om zelf verder te kunnen met een taak. Een tweede klasser kan gedurende een half uur op zichzelf of met leeftijdsgenootjes bezig zijn zonder tussenkomst van de leerkracht .
- Jonge tiener : De leerkracht wordt meer en meer ondersteunende getuige in plaats van fixer bij sociaal-emotionele uiteenzettingen. De verantwoordelijkheid voor verandering, wordt uitdrukkelijker bij de kinderen gelaten. Dankzij het vertrouwen in hun probleemoplossende vaardigheden, voelen kinderen zich gezien en aangesproken. Dat zet hen aan om zelf actief te zijn bij het uitvinden van oplossingen wanneer een taak moeilijker loopt, een spel niet wil vlotten of de sfeer in de klas beter zou kunnen.
- 12 jaar-12+ : Tieners ervaren de druk die uitgaat van de heersende gewoontes in de groep waartoe ze willen behoren. Dat kan hen onvrij maken als ze te zeer afhankelijk van de heersende norm. Tegelijk ontwikkelt hun verantwoordelijkheidsbesef voor het eigen doen en laten. Daardoor zal hun vrijheid gaandeweg toenemen. In de komende jaren voegen opgroeiende jonge mensen zich in de groep om er zich daarna ook weer van los te maken. Opgroeien tot volwassenheid, betekent steeds zelfstandiger en verantwoordelijker worden en vrije keuzes leren maken, met aandacht voor zichzelf en de ander.

DEEL III Concrete leergebieden

Sociaal-emotioneel leren en specifieke thema's

Kader en schoolbeleid

Hoofdstukken die apart worden gepubliceerd

III 1. Omtrent pesten

III 2. Seksuele en relationele vorming

III 3. Mediawijsheid

III 4. Diversiteit

III 5. Armoede

III 6. Gender

III 7. Trauma helen

III 8. Religiositeit