







RELATIONELE VORMING IN DE KATHOLIEKE BASISCHOOL EEN CONCEPT

© tweede druk, VVKBaO 2009

Alles uit deze uitgave mag voor correct gebruik binnen onderwijs en begeleiding worden gekopieerd. De bron dient evenwel vermeld te worden. Voor handelsdoeleinden mag niets uit deze uitgave, in gelijk welke vorm ook, openbaar gemaakt worden behalve met de uitdrukkelijke toestemming van de uitgever.

Kaftontwerp: Licap, Brussel

INHOUD	3
INLEIDING	5
1 WAAROM RELATIONELE VORMING IN DE KATHOLIEKE BASISCHOOL?	
1.1 Een christelijke mensvisie als uitgangspunt	7
1.2 De harmonische ontplooiing van de totale persoon voorop	11
2 DE INHOUD VAN RELATIONELE EN SEKSUELE VORMING	
2.1 Wat verstaan we onder 'relationele vorming'?	13
2.1.1 Drie ontwikkelingsniveaus	13
2.1.2 Vijf ontwikkelingsdomeinen	17
2.1.3 Kennis, vaardigheden en attitudes	25
2.2 Seksuele vorming	28
2.2.1 De verschillende dimensies van seksualiteit	28
2.2.2 Grensoverschrijdend seksueel gedrag	30
2.2.3 De ontwikkelingsniveaus en seksuele vorming	31
2.2.4 De ontwikkelingsdomeinen en seksuele vorming	32
3 De doelen	
3.1 Doelen van relationele vorming	35
3.2 Relationele vorming: een specifieke inhoud binnen de verschillende leergebieden	41
3.2.1 Relationele vorming in het Werkplan en Leerplan Rooms-katholieke Godsdienst	41
3.2.2 Relationele vorming in het Leerplan Moedertaal	43
3.2.3 Relationele vorming in het Leerplan Muzische Opvoeding	43
3.2.4 Relationele vorming in het Leerplan Wereldoriëntatie	44
3.2.5 Relationele vorming in het Leerplan Bewegingsopvoeding	45
3.2.6 Geïntegreerde inhoud	45
4 DE AANPAK VAN RELATIONELE VORMING	
4.1 Een geïntegreerde aanpak	48
4.1.1 Werken aan vertrouwen in jezelf	48
4.1.2 Werken rond de omgang met de eigen gevoelens	49
4.1.3 Werken aan inlevingsvermogen	50
4.1.4 Werken aan de sociale competentie	52
4.1.5 Werken aan waarde- en normbesef	53
4.2 Specifieke activiteiten	54
4.3 Een stimulerend opvoedingsklimaat en een doeltreffende didactische aanpak	55

4.4	Het belang van goed voorleefgedrag	57
4.5	Reflectief en zelfsturend leren	61
4.6	Een zorgbrede benadering van elk kind	62
5	LEERLINGEVALUATIE BIJ RELATIONELE FORMING EN DE COMMUNICATIE EROVER	
5.1	Over de evaluatie	65
5.2	De communicatie over de relationele ontwikkeling van kinderen	67
6	BIJLAGEN	69
BIJLAGE 1	Vakoverschrijdende eindtermen sociale vaardigheden lager onderwijs	71, 
BIJLAGE 2	Relationele en seksuele vorming in de leerplannen	
BIJLAGE 3	De leerplannen en relationele en seksuele vorming	
BIJLAGE 4	Checklist relationele en seksuele vorming: een analyse-instrument voor de klaspraktijk	
BIJLAGE 5	Beleidsvoerend vermogen toegepast op relationele vorming	
BIJLAGE 6	Aanzet voor school-zelfevaluatie rond relationele vorming	
BIJLAGE 7	Literatuurlijst	

 Deze bijlagen zijn te vinden op de website van het VVKBaO: www.vvkbao.be bij 'leergebieden', 'Relationele vorming'.

In de tekst zijn verwijzingen terug te vinden naar de '**Praktijkmap Relationele Opvoeding in de Basisschool**, Praktijkideeën voor een geïntegreerde aanpak', een publicatie van het VVKBaO, uitgegeven bij Licap, Brussel (ISBN 9789068587234).

De verwijzingen zijn telkens met dit pictogram aangegeven:



INLEIDING

Leven = samenleven

Mensen zijn geen eilandbewoners. Ze zijn met elkaar verbonden. Leven is per definitie 'samenleven', een geschiedenis van relaties (vriendschappen, gezin, verenigingen...) of van de onmogelijkheid daartoe (bv. ruzie, afgunst, oorlog of moord). Een mens is een sociaal wezen. In relaties ontdekt hij of zij wie hij of zij zelf is.

*Geëngageerd
opvoedend onderwijs*

In de Bijbel lezen we: "Als ik de liefde niet heb, ben ik niets" (1 Kor. 13,2). Met andere woorden: als onze relaties niet doorleefd zijn en als we niet omringd worden door mensen die om ons geven, dan kunnen we onmogelijk ten volle functioneren. Daarom is het zo belangrijk om ook op school te investeren in de kwaliteit van dat 'leven' en 'samenleven'. Binnen het katholiek basisonderwijs vertaalt zich dat in geëngageerd opvoedend onderwijs waarbij kinderen veelvuldig kansen worden geboden om thuis te komen bij zichzelf, bij anderen, in de wereld, bij de Andere.

*School =
leefgemeenschap*

Dat we binnen de katholieke basisschool werk maken van relationele vorming is natuurlijk niet verwonderlijk. Hoe kan het ook anders. De school is immers meer dan een 'leergemeenschap'. Ze is in de eerste plaats een 'leefgemeenschap'. Dit betekent dat relationele vorming niet als een apart leergebied wordt gezien. Bij relationele vorming, waaronder ook seksuele opvoeding valt, gaat het om een belangrijk geheel van inhouden, vaardigheden, waarden en inzichten dat vraagt om een geïntegreerde aanpak via de verschillende leergebieden en het schoolleven van elke dag.

Een concept

Dit Concept voor relationele Vorming in de Katholieke Basisschool bevat de uitgangspunten, de doelen, de inhouden en de beschrijving van de aanpak voor relationele vorming bij kinderen in de basisschool.

In de bijlagen wordt in een aantal vergelijkende overzichten de concordantie van onze relationele vorming met de eindtermen rond sociale vaardigheden en de doelstellingen uit de leerplannen van de verschillende leergebieden aangetoond. Daaruit blijkt dat wie zijn onderwijs conform de leerplannen verzorgt, ook de doelen van relationele vorming realiseert.

1 WAAROM RELATIONELE VORMING IN DE KATHOLIEKE BASISCHOOL?

De samenleving

In het Leerplan Rooms-katholieke Godsdienst beschrijven de auteurs de complexe wereld waarin kinderen opgroeien:

‘De samenleving waarin kinderen opgroeien is steeds meer gesecculariseerd en gepluraliseerd: geen enkele godsdienst of levensbeschouwing bepaalt nog echt alleen het zinperspectief waarop de hedendaagse cultuur gebouwd is. [...] Daarnaast zien we vandaag tevens een omgekeerde tendens naar groeiende uniformisering of globalisering. Alles wordt aan alles gelijk ...’



Erkende instantie r.-k.godsdienst, *Leerplan Rooms-katholieke Godsdienst voor het lager onderwijs in Vlaanderen*. Licap, Brussel, 1999, p.9 e.v.

Beeldvorming

Deze ambivalentie geldt niet alleen voor de levensbeschouwelijke component van de samenleving. Ze geldt evenzeer voor het samenleven zelf. Steeds meer ervaren kinderen in hun eigen omgeving hoe divers het samenleven vandaag is. Hoe verschillend mensen met elkaar omgaan en hoe verschillend ze samenleven. Tegelijk bestoken de media hen dagelijks met allerlei, vaak misleidende, beelden over het ‘ideale’ samenleven. Dat zorgt vaak voor een verkeerde beeldvorming.

Eerstelijns opvoeders en school

Het is belangrijk dat kinderen een opvoeding kunnen genieten die hen op een gezonde en kritische manier voorbereidt op het samenleven van vandaag en morgen. Dat dit in de eerste plaats een opdracht inhoudt voor de directe opvoeders van die kinderen: de ouders, grootouders, stiefouders, opvoeders, broers en zussen zal niemand tegenspreken. Toch staan deze ‘eerstelijns opvoeders’ er niet alleen voor. Ook voor de school is er op relationeel vlak een opvoedende taak weggelegd. Binnen de onderwijscontext spreken we in die zin van ‘relationele vorming’. Waarom scholen deze opdracht hebben; wat de inhoud van deze vorming kan zijn en hoe scholen dit kunnen aanpakken, wordt verder in dit ‘Concept voor Relationele Vorming in de Katholieke Basisschool’ geduid.

1.1 Een christelijke mensvisie als uitgangspunt

Verbondenheid en uniciteit

Een mens is een relationeel wezen. De verbondenheid tussen mensen is één van de uitgangspunten van het christelijke mensbeeld zoals het wordt geschetst in het ‘Opvoedingsconcept voor het Katholiek Basisonderwijs in Vlaanderen’ (OKB). Een ander uitgangspunt is het respect voor de ‘uniciteit’ van elk individu. Die twee lijken op het eerste gezicht misschien aan elkaar tegengesteld, maar zijn dat niet! Het ene kan namelijk niet zonder het andere. Het is pas in de verbondenheid met de anderen dat mensen zichzelf ‘vinden’ en ‘ontwikkelen’. De groep wordt beter door de persoon en de persoon wordt beter door de groep.

Daarom kiest de katholieke basisschool bewust voor een menswording van kinderen in een veelzijdige verbondenheid met:

- zichzelf als persoon
- de anderen
- de gemeenschap
- de wereld, de dingen, de natuur, de cultuur
- de ‘Andere’ en God.

Deze brede verbondenheid, vooral de verbondenheid met de 'Andere', typeert haar. Het is een opstelling die toelaat de relationele vorming vanuit de eigen waarden te concretiseren en eigen doelen te formuleren. De katholieke school kan allerlei initiatieven nemen om de eigen waarden voor het voetlicht te plaatsen. Dat kan ze o.a. door eigen bronnenmateriaal te gebruiken en bijhorende materialen 'op maat' in te zetten. Daarnaast zijn leerkrachten belangrijke inspiratiebronnen door christelijke waarden voor te leven. Tot slot komen de rooms-katholieke waarden ook tot uiting in het vieren van de verbondenheid en in het tonen van respect voor ieders eigenheid.

In gemeenschap verbonden met de anderen

Geschenk en opgave

Kinderen groeien op in verbondenheid met anderen en dat midden van een voortdurend evoluerende wereld. Die verbondenheid is tegelijk een geschenk én een opgave. Een geschenk omdat het zoveel mogelijkheden biedt aan het individu om zich te ontwikkelen; een opgave omdat iedereen mee verantwoordelijk is voor het tot stand komen ervan.

Verbondenheid met God

In die verbondenheid ervaren christenen ook de aanwezigheid van een diepere werkelijkheid die ze God noemen. God die door de figuur van Jezus concreet wordt. Jezus toont wie God is. Zoals de mensen rond de figuur van Jezus beter werden door Zijn aanwezigheid, Zijn vriendschap en Zijn liefde, zo kunnen ook wij door ons relationeel engagement anderen gelukkig maken. Zijn levensverhaal en vele andere verhalen uit de Bijbel illustreren hoe mensen de verbondenheid gestalte geven en beleven.

Die verbondenheid met God en Jezus geeft christenen een eigen perspectief van waaruit ze naar het leven kijken. Ze durven de toekomst optimistisch en hoopvol tegemoet te zien en vertrouwen erop dat het leven tot 'iets' leidt en dat mensen veel voor elkaar kunnen betekenen.

Bouwstenen

Daarbij streeft de school naar diepgang en zingeving. Zo reikt ze aan de kinderen belangrijke bouwstenen aan waarmee ze hun eigen referentiekader van waarden en normen kunnen opbouwen. Enkele voorbeelden kunnen dit illustreren:

Bij het overlijden van hun oma zijn Loes en Wilfried heel erg verdrietig. Om hun medeleven te betuigen en te troosten ontwerpen de klasgenoten een prachtige troostkaart met een persoonlijke boodschap van elk kind. Er komt ook een gedachtenishoekje en er volgt een bezinning ter nagedachtenis van oma Louise in de klas.

Bij het oplossen van ruzies en conflicten wordt vergevingsgezindheid vooropgesteld.

De kinderen van de zesde klas denken na over 'kinderrechten' en alles wat daarbij komt kijken. Er wordt de link gelegd met het verhaal van Jezus die zegt: "Laat de kinderen tot mij komen."

In het schoolwerkplan beschrijft de school op een heldere manier de waarden die ze bij de realisatie van haar opvoedingsproject vooropstelt.

Bij de voorbereiding en de uitwerking van de eerste communieviering worden zoveel mogelijk mensen betrokken. Ook de ouders participeren van bij de start. Ze zoeken mee naar het thema, verzamelen teksten, worden betrokken bij kringgesprekken met de kinderen en leren de liedjes van de viering.

Waar het op aankomt is dat kinderen ook op school kunnen voelen dat ze er, wie ze ook zijn, bijhoren.

 p.425 e.v.

Iedereen uniek!

Gemeenschap en individu

De zorg voor een leefbare en solidaire 'gemeenschap' gaat echter hand in hand met de zorg voor de persoon. Relationeel vaardige en gelukkige mensen zijn namelijk een voorwaarde om tot een gemeenschap te kunnen komen waarin het goed is om te leven.

Daarom is het zo nodig om op school te werken aan een open en geborgen klimaat waarin elk kind zich veilig kan voelen en mag open bloeien. Dat is niet altijd zo eenvoudig. Samenleven is immers een proces van geven en nemen. Daarbij wordt niet altijd een evenwicht bereikt. Toch is het belangrijk dat de school voortdurend aan kinderen kansen biedt om zichzelf te ontdekken en zichzelf te leren kennen in allerlei, soms onbekende, sociale en emotionele contexten en situaties.

Tijdens drama spelen de kinderen op hun niveau allerlei sociale situaties. Door te variëren in de rolverdeling en de spelcontext krijgen kinderen de kans allerlei karakters en situaties te spelen, ook als die soms ver van hun eigen persoon of beleving afstaan.

Tijdens kringgesprekken bespreken kinderen hun samenwerking en hun omgang met elkaar. Op de manier kunnen ze hun zelfbeeld toetsen aan de beleving van de anderen. Dat kan leiden tot een bevestiging van dat zelfbeeld of uitnodigen tot een positieve bijstelling ervan.

Sam is thuis enig kind. Op school ervaart hij wat het samenleven met leeftijdsgenootjes, andere kinderen en volwassenen inhoudt. Dat samenleven met meerdere mensen samen is nieuw voor hem. In deze context ontdekt hij wie hij is tussen de anderen en hoe hij zich in de groep gedraagt.

Vanda (9j.) is niet gewoon om de leiding te nemen in een groep. Ze is eerder een 'volger'. Tijdens een klasdoorbrekende ateliernamiddag vraagt de juf haar om de leiding te nemen over een groepje kleuters. Aanvankelijk twijfelt Vanda, maar door de bemoedigende woorden van haar juf wil ze het toch proberen. Tijdens het atelier ervaart Vanda dat ze wel leiding kan geven. Tijdens een korte bespreking achteraf bevestigt de juf deze kwaliteit.

De eigen identiteit

Voor de persoonlijke ontwikkeling van kinderen is het belangrijk dat ze bewust ervaren dat niet alles vastligt en dat ze als persoon kunnen en mogen evolueren. Dat is ook waar de relationele vorming op gericht is: **op een geduldige manier en inspeland op de eigen identiteit de relationele competentie van kinderen verhogen.**

Zijn 'individu' en 'gemeenschap' als focus wel te onderscheiden, in de praktijk zijn ze niet te scheiden. Een mens wordt, zoals hier boven reeds gesteld, ten slotte maar ten volle mens in gemeenschap met anderen.

Lotte (4j.) heeft het nog moeilijk om in de poppenhoek materiaal te delen met de andere kleuters. Dat leidt tot allerlei conflicten in de groep. De kleuterleidster laat Lotte eerst een aantal keer met één andere kleuter spelen (in duo) en pas wanneer dat lukt, met meerdere kleuters. Daarbij wordt Lotte voortdurend aangemoedigd door de juf. Door de vele kansen in kleine groep ontdekt Lotte de kunst van het 'samen spelen'. Daardoor is ze zelf steeds minder de oorzaak van problemen in de groep. En doordat er meer rust is, voelt Lotte zich ook meer op haar gemak.

Samuel (zesde leerjaar) kampt met een tumor in de hersenen. Daardoor belandt hij voor lange tijd in het ziekenhuis. Deze situatie laat de klasgenoten van Samuel niet onberoerd. Ze stellen zich zeer solidair op en doen alles om hem te helpen. Ze houden nota's bij, zorgen voor een chatbox en een nieuwsbrief waarmee ze de lotgevallen van Samuel op de voet volgen. Door op deze manier te anticiperen op de situatie van Samuel, leren de kinderen omgaan met situaties als ziekte en met de gevoelens die daarmee gepaard gaan. Samuel van zijn kant voelt zich gesteund en aangemoedigd door de groep. Iedereen leert wat solidariteit betekent.

Zoals uit de voorbeelden blijkt, gebeurt de relationele vorming bij voorkeur dicht bij of inspeland op de leefcontext van de kinderen. Leren uit het leven, zeg maar.

Concretiseren van een christelijke mensvisie

Waarden vooropstellen

Het dubbel perspectief 'ik' en 'ik en de andere(n)' typeert de relationele vorming in de katholieke basisschool en bepaalt mee welke waarden de school vooropstelt. Tot die waarden behoren:

- de erkenning van de uniciteit van het individu en de verantwoordelijkheid voor zijn eigen handelen;
- de wil om werk te maken van menswaardigheid, solidariteit en verbondenheid met anderen;
- het zich kunnen verwonderen over en genieten van de kleine dingen en daar dankbaar voor zijn;
- de bereidheid om zich met anderen te verzoenen, vergeving te schenken en te ontvangen;
- de zorgzame nabijheid en troost voor medemensen in moeilijke situaties;
- hoop op de toekomst;
- geloof in de aanwezigheid van God.

Waarden concretiseren

Deze waarden concretiseren is een opdracht voor iedere katholieke basisschool. Ze geven, zoals blijkt uit de onderstaande citaten, richting aan de keuzes van de school bij de invulling van haar opvoedingsproject.

"Waar mensen een hele dag samenleven zijn er ook wel eens conflicten. In onze school willen we de problemen in een open dialoog aanpakken. Verzoening en vergevingsgezindheid zijn waarden die we niet alleen bij de kinderen bepleiten, maar ook willen voorleven in onze contacten met de kinderen, met de ouders en binnen het team." (Uit een schoolbrochure voor ouders en leerkrachten)

"Respect voor elkaar is een gulden regel in de klas. Dat lijkt simpel, maar in een klas met zes verschillende nationaliteiten is dat niet altijd vanzelfsprekend. Door voortdurend uit te nodigen tot samenwerken en onderlinge communicatie lukt het wel. Met allerlei thuisprojecten maken de kinderen over de verschillende culturen heen kennis met het 'anders' zijn. Onze multiculturele verwendagen zijn daarbij hoogtepunten." (Leerkracht vierde leerjaar)

"Het leven is er om blij geleefd te worden!" (Spreuk uit het zesde leerjaar)

"Op de vieringen van de school wordt iedereen uitgenodigd: kinderen, ouders, parochianen, vrienden, ... Het is telkens feest. Zelfs als we samenkomen rond droeve gebeurtenissen, is de voelbare verbondenheid deugdzaam en troostend. We zorgen ervoor dat iedereen zich aangesproken voelt. Het is belangrijk dat onze mensen zich door de gemeenschap die we op school vormen gedragen weten." (De directeur van een basisschool)



Opvoedingsconcept voor het Katholiek Basisonderwijs in Vlaanderen. VVKBaO, Brussel, 2000, p.10-13.

1.2 De harmonische ontplooiing van de totale persoon voorop

Ontwikkeling van de totale persoon

In het Opvoedingsconcept voor het Katholiek Basisonderwijs in Vlaanderen wordt de ontwikkeling van de gehele persoon vooropgesteld als één van de fundamentele opdrachten:

‘Met opvoeden en onderwijzen beogen leerkrachten de harmonische ontplooiing van de totale persoon. Ze bieden een geordend geheel aan van hart, handen en hoofd waarbij dynamisch-affectieve, psychomotorische en cognitieve componenten op elkaar inwerken.’



Opvoedingsconcept voor het Katholiek Basisonderwijs in Vlaanderen. VVKBaO, Brussel, 2000, p.18.

Relationele vorming

Dit engagement waarmaken kan niet zonder aandacht te hebben voor de relationele vorming van kinderen. Deze vorming is er namelijk op gericht dat de kinderen zichzelf, de anderen en de samenleving beter leren kennen en dat ze kennis verwerven over en inzichten krijgen in hun gevoelens en hun relaties met anderen en er ook betekenis aan kunnen geven. In de interactie tussen ‘ik’ en de ‘ander(en)’ leren ze sociaal en relationeel voelend te worden en kunnen ze hun empathisch vermogen ontwikkelen.

Relationeel vaardig

Ten slotte leren kinderen ook sociaal, relationeel en affectief vaardig te worden. Ze moeten zichzelf in deze wereld kunnen behelpen. Ze moeten niet alleen een aantal vaardigheden bezitten om zich in het sociale en maatschappelijke verkeer uit de slag te kunnen trekken (bv. gespreksconventies kunnen naleven of assertief kunnen zijn) maar ook verschillende posities kunnen innemen (boven / onder, samen / tegen, afstand / nabijheid...). Vanzelfsprekend kan dit alleen als ze met hun gevoelens leren omgaan en ze op een adequate manier kunnen uiten.

2 DE INHOUD VAN RELATIONELE EN SEKSUELE VORMING IN DE KATHOLIEKE BASISCHOOL

2.1 Wat verstaan we onder ‘relationele vorming’?

Meer dan sociale vaardigheden

‘Relationele vorming’ is meer dan het ontwikkelen of aanleren van ‘sociale vaardigheden’. Wie zich tot dat laatste beperkt, verengt relationele vorming tot het aanleren van goede en gezonde gedragspatronen. Onder gezond verstaan we dan elk sociaal geaccepteerd gedrag dat bijdraagt tot de positieve sociale interactie en communicatie tussen mensen.

Binnen zulke benadering is de kans groot dat er te weinig rekening gehouden wordt met bv. gevoelens, gedachten, het zelfbeeld, de waarneming, waarden en normen, nochtans de basis van waaruit mensen sociaal handelen.

Daarom wordt relationele vorming in de katholieke basisschool ruim ingevuld als:

‘de vorming die gericht is op de omgang met zichzelf, met de anderen (en de Andere) om zo het (samen)leven beter te kunnen (be)leven’.

2.1.1 Drie ontwikkelingsniveaus

Relationele competentie ontwikkelt zich gaandeweg bij kinderen. Daarbij is er sprake van een groei in de breedte: van ‘ik’ naar ‘jij’, van ‘jij’ naar ‘wij’ én van een groei in de ‘diepte’ waarbij kinderen meer zicht krijgen op zichzelf, de andere en de anderen. Deze ontwikkelingen gaan hand in hand en zijn niet te scheiden. Daarom dient de vrij algemene omschrijving van hierboven nog verfijnd te worden.

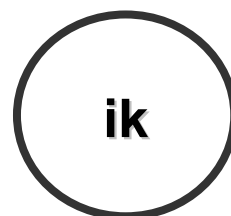
Dat gebeurt vertrekkende vanuit de niveaus van waaruit de relationele vorming kan benaderd worden:

- 1) de relatie met zichzelf (‘ik’),
- 2) de inter-persoonlijke relatie (‘ik – de andere’) en
- 3) de sociale relatie (‘ik en de anderen’).

De relatie met zichzelf: ‘ik’

Het eigen ‘ik’

Elke relatie start bij het eigen ik. Wie ben ik? Wat voel ik? Wat interesseert mij? Welke waarden streef ik na? Welke betrachtingen heb ik? Het is dan ook belangrijk om hier samen met de kinderen regelmatig bewust bij stil te staan. Wie ze zijn en hoe ze reageren, is vanzelfsprekend contextgebonden. Tussen vrienden bijvoorbeeld, zal een kind zich allicht anders gedragen dan tussen vreemden. Net zoals het bij zichzelf heel andere gevoelens zal ontdekken tijdens een conflict dan bij het winnen van één of andere wedstrijd. Toch gaat het in elk van de gevallen om dezelfde persoon. Het is goed dat een kind die nuances van zichzelf leert kennen en ze ook kan erkennen, zowel wat de kwaliteiten als de beperkingen betreft: “Ik weet wie ik ben en ben blij met mezelf!” Het besef dat een mens als mens nooit af is, maar voortdurend evolueert, is daarbij een belangrijk inzicht.



Zelfwaarde

Eens kinderen ervaren hoe anderen rekening houden met hun gevoelens, ontstaat het besef van zelfwaarde: "Ik ben iemand. Ik mag zijn wie ik ben, met mijn eigen gevoelens en ideeën." Naarmate kinderen dit kunnen delen met anderen en wanneer ze zich gerespecteerd weten, ontwikkelen ze vertrouwen en groeit hun zelfbeeld.

In de onthaalkring vertelt een vijfjarige kleuter over het onweer van de voorbije nacht. Hij vertelt hoeveel schrik hij had en over hoe die schrik verdween toen hij veilig kon schuilen in het bed van mama, dicht bij haar. Spontaan vertellen de andere kleuters dat ze daar ook wel schrik kunnen van hebben. De juf zegt dat dit normaal is. Dat zelfs zij daar wel wat bang voor is. Dat stelt de kinderen gerust: je mag bang zijn van het onweer.

Ronny voelt zich vaak heel onzeker tussen zijn klasgenoten uit het zesde leerjaar. Omdat hij niet zo sterk is in 'leervakken' houdt hij zich zoveel mogelijk op de achtergrond. Net zoals alle anderen van de klas wordt hij ingeschakeld in het klasoverstijgende peer-tutoringproject waarbij kinderen van de zesde klas meehelpten in het tweede en derde leerjaar. Ronny is de vaste tutor van Greet en Andy. Die zien echt naar Ronny op, want die kan zoveel. Door dat respect groeit de eigenwaarde van Ronny. Binnen dit project wordt hij immers gezien als een expert! Dat geeft zelfvertrouwen!

Heel onverwacht overlijdt juf Griet, de directeur van de school. Alle kinderen zijn daar erg van aangedaan. Ze kenden Griet zeer goed en kunnen niet goed begrijpen hoe het kan dat ze er ineens niet meer is. Via allerlei creatieve werkvormen die de leerkracht aanbiedt geven de kinderen uiting aan hun gevoelens. Er wordt ook veel tijd uitgetrokken om met de kinderen te spreken. Eén van de gesprekspunten daarbij is: wat heb ik door deze situatie over mezelf geleerd? Hoe ga ik om met mijn verdriet? Wat en wie heeft mij getroost? Op welke manier heb ik anderen wel of niet kunnen troosten? Hoe komt dat?

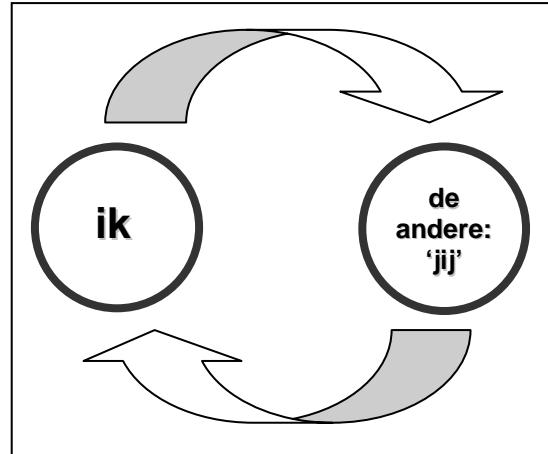
De inter-persoonlijke relatie: 'ik – de andere'

De andere

In zijn persoonlijke groei kan een kind niet zonder de andere. Die andere draagt immers in belangrijke mate bij tot de zelfontwikkeling. Van die andere krijgt het kind feedback:

Wat vindt die andere leuk aan mij? Waarom wil die wel of geen vriend zijn? Hoe ziet die andere mij?

Omgekeerd leren kinderen ook hoe zij invloed uitoefenen op die andere: *Waarom wordt die kwaad op mij? Wie wil er graag mijn vriend zijn en waarom? Wat moet ik doen om die andere te troosten?*



De leefwereld van de kinderen

In die interactie tussen 'ik' en 'de ander' zullen kinderen elkaar voortdurend beïnvloeden. Zich kunnen inleven in die ander, rekening houden met verschillen en gelijkenissen en elkaar respecteren zijn maar enkele van de inhoud waaraan binnen relationele vorming kan gewerkt worden. Ook hier komt het erop aan om te werken vanuit verschillende contexten en situaties uit de leefwereld van de kinderen.

Tijdens de opendeurdag van de school mogen de kinderen per twee zelf de bezoekers rondleiden doorheen de school. De mensen kunnen ook vragen stellen. 's Anderendaags reflecteren de duo's terug op deze rondleidingen. Ze vertellen aan elkaar hoe ze hun samenwerking hebben ervaren en wat ze voor een volgende samenwerking willen behouden of eventueel dienen bij te sturen.

Joren en Kjell zitten samen in het vijfde leerjaar en zijn al jaren niet te scheiden boezemvrienden. In het zesde leerjaar komt Liselotte, het buurmeisje van Joren, als nieuwe leerling in het zesde leerjaar. Joren neemt Liselotte onder zijn hoede. Kjell merkt dat er nu minder aandacht is voor hem en voelt zich door Joren in de steek gelaten. Het is niet dat Joren niet naar hem omziet, maar ineens is alles anders. Kjell is ook jaloers en boos op Liselotte. Na een paar dagen van stroef contact barst de bom naar aanleiding van een banaal voorvalletje. Tijdens het gesprek dat daarop volgt, blijkt dat Joren de situatie helemaal niet had aangevoeld zoals Kjell. De twee vrienden praten de dingen uit. Er is ook een gesprek met Liselotte. Voortaan houden Joren en Kjell bewuster rekening met elkaars gevoelens. Daardoor kan de breuk ook hersteld worden.

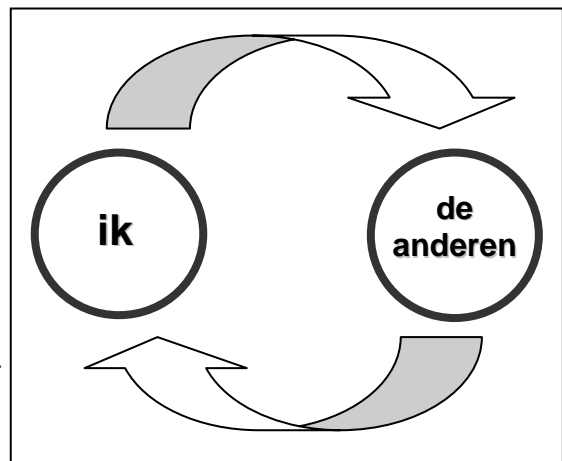
Naar aanleiding van moederdag worden de kinderen uitgenodigd om een persoonlijke brief te sturen naar hun mama. In die brief moeten ze op een leuke manier verwoorden wat hen in hun mama aanspreekt. Vooraleer de kinderen individueel aan de slag gaan is er een kringgesprek waarin de kinderen vertellen over hun relatie met hun mama. De kinderen horen bij elkaar veel gelijkenissen, maar ook heel wat verschillen. De leerkracht die het kringgesprek leidt, bewaakt de open sfeer en vraagt respect voor de diversiteit in de beleving van de moeder-kindrelatie zoals die blijkt uit de gesprekken.

De vijfjarige kleuters zitten samen in de onthaalkring. Na het gebed vraagt Annelies zich af waarom Aïsha niet meebidde. Daarop ontstaat een filosofisch gesprek tussen de kleuters over hoe zij God zien. De leidster nodigt de kinderen uit om eerst een tekening te maken over God. Nadien vertellen de kinderen bij hun metafoer. Zo ontdekken ze dat Aïsha ook van God houdt, maar dan wel op een andere manier. Lendert merkt op dat er dan toch niet echt een verschil is: "... alleen de naam, juf!"

De sociale relatie: 'Ik en de anderen'

De anderen, de samenleving

Het derde niveau binnen de relationele vorming is dat van het leven binnen de groep en de ruimere samenleving. Naast een positief zelfbeeld en een vlotte interactie tussen zichzelf en de andere is het belangrijk dat kinderen ook de samenleving en de wereld op een onbevengende wijze tegemoet kunnen treden. De context van de schoolgemeenschap is daartoe een ideaal oefenterrein. Kinderen kunnen er namelijk met vallen en opstaan leren hoe zich in de groep te gedragen. In de interactie tussen kinderen onderling en tussen kinderen en volwassenen, leren ze zonder twijfel veel over zichzelf. Toch gaat het niet alleen daarom, want zoals hierboven reeds werd gesteld, gaat het om een dubbel perspectief waarbij enerzijds de persoon beter wordt van de groep en anderzijds de groep beter wordt van de persoon.



*Relatiewijzen
exploreren*

Om die win-win-situatie mogelijk te maken is het nodig om met de kinderen na te denken over de mechanismen van de groep, over de geldende waarden en normen, en over de mogelijkheden om de eigen identiteit op zo'n manier te kunnen behouden dat ook het samenleven in de groep er beter van wordt. Dat kan door samen met de kinderen verschillende houdingen uit te proberen en door de verschillende relatiewijzen bewust te exploreren en te oefenen. Daartoe dienen leerkrachten overvloedig kansen te bieden waarin kinderen hun relationele vaardigheid kunnen oefenen.

Tijdens Sherborne-activiteiten worden de kinderen van het vierde leerjaar ingezet in de eerste kleuterklas. Elke kleuter krijgt een 'buddy' die samen met hem de activiteiten doorloopt. Dat wordt echt genieten, niet alleen voor de kleuter, maar ook voor de kinderen uit het vierde leerjaar. Die moeten laten zien hoe goed ze voor anderen kunnen zorgen. Zelfs Benjamin die in de vierde klas eerder stil en bedeesd is, ontpopt zich tot een actieve en spontane helper. Wanneer juf Rita hem daarover aanspreekt, zegt hij niet veel, maar je ziet dat het hem deugd doet.



p.152 e.v.

Meester Ben speelt met zijn kinderen van het derde leerjaar een inleefspel. Daarbij krijgen alle kinderen een nieuwe identiteit. Voor deze gelegenheid krijgen ze niet alleen een andere naam, ze krijgen ook een ander karakter toegemeten. Daarbij heeft Ben gezorgd voor een rolverdeling waarbij het nieuwe personage soms ver van de eigen aard van de kinderen staat. Wie eerder volgzaam is, wordt nu uitgedaagd om tegen de groep in te gaan. Leaders worden volgers, introverte kinderen worden uitgenodigd om zich te laten horen, enzovoort. Aan de hand van allerlei opdrachten krijgen de kinderen de kans hun rol te beleven en te exploreren. Nadien volgt een bespreking waarbij de kinderen kunnen uitdrukken hoe ze dit spel ervaren hebben.



p.495 e.v.

Op schoolniveau wordt gewerkt met de Axenroos. Maandelijks staat een bepaalde relatiewijze in de kijker. Dat laat toe om de Axenwerking blijvend te actualiseren. In hun spreken over het samenleven op school gebruiken de kinderen de metaforen van de dieren om zich uit te drukken. Zo staat de poes voor genieten en de bever voor zorgen. Het benoemen van de relatiewijzen laat ook toe om er op school zeer concreet en bewust mee om te gaan.



p.239 e.v.

Niet te scheiden

Het spreekt vanzelf dat de drie niveaus waarop de relationele vorming speelt, niet te scheiden zijn. Het ene komt immers voort uit het andere en bepaalt ook het andere. In het bovenstaande schema is deze kringloop voorgesteld door middel van de dubbele pijl. Goede relationele vorming heeft aandacht voor deze drie ontwikkelingsniveaus: het individu, de inter-persoonlijke relatie en de groep.

Vanuit deze drieledigheid kan de vrij algemeen geformuleerde omschrijving van relationele vorming in de katholieke basisschool verder worden uitgewerkt tot:

Omschrijving

'Relationele vorming is het leren dat de ontwikkeling van de persoon ondersteunt op gebied van de vorming van een positief, realistisch zelfbeeld, het leren omgaan met eigen en andermans gevoelens, het verhogen van het inlevingsvermogen in anderen, het verwerven van sociale competentie en de ontwikkeling van waarde- en normbesef.'

2.1.2 Vijf ontwikkelingsdomeinen

De kwaliteit van relaties

Door het antwoord te zoeken op de vraag wat de kwaliteit van relaties bepaalt, wordt het mogelijk om naast de drie ontwikkelingsniveaus specifieke inhoud af te bakenen binnen relationele vorming. Door met kinderen rond deze inhoud te werken kunnen we de kwaliteit van het relationele verkeer tussen de kinderen onderling en tussen de kinderen en de hun omringende volwassenen verbeteren. Op die manier worden de inhoud ontwikkelingsdomeinen.

Vanzelfsprekend zijn er heel wat aspecten die de kwaliteit van de relaties beïnvloeden. Sommige van die aspecten spelen op het niveau van het individu, andere op het niveau van de groep.

Er wordt uitgegaan van vijf ontwikkelingsdomeinen:

- a) werken aan (zelf)vertrouwen
- b) werken rond de eigen gevoelens
- c) werken aan inlevingsvermogen in de andere(n)
- d) werken aan sociale competentie en
- e) nadenken over waarden en normen.

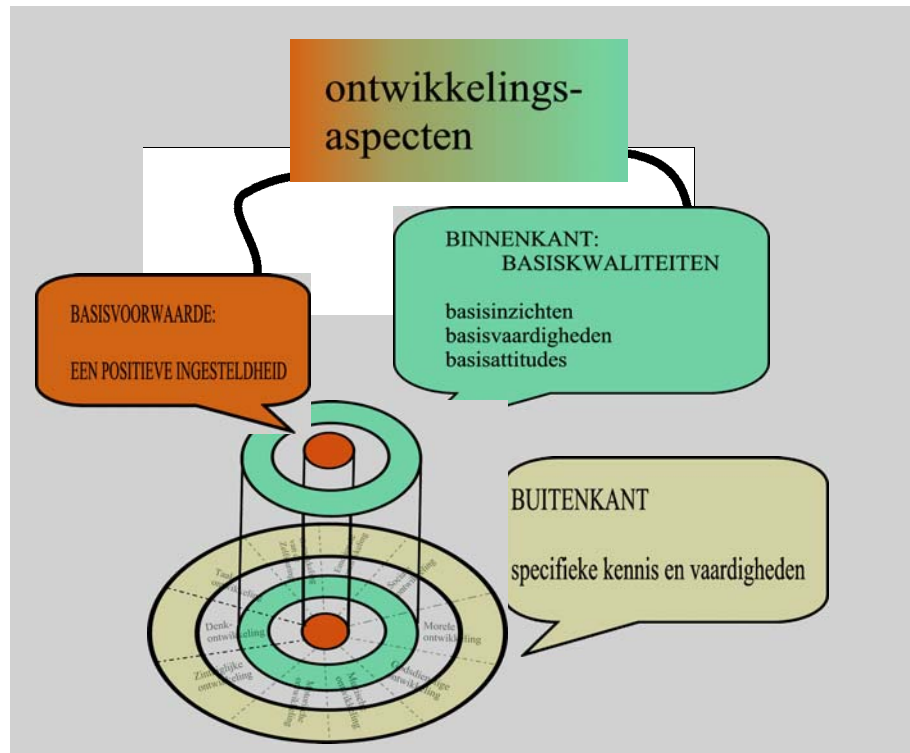
Ze worden hieronder verder toegelicht.

a) Werken aan (zelf)vertrouwen

Een positief zelfbeeld

Een belangrijke doelstelling van relationele vorming is de ontwikkeling van een positief, realistisch zelfbeeld en van een positief gevoel van eigenwaarde. In essentie gaat het om het beeld dat kinderen zich gaandeweg van zichzelf vormen, om hun waarde als persoon dus. Dat zelfbeeld ontstaat en evolueert doorheen contacten met anderen. Kinderen ontvangen kritiek en bevestiging uit hun omgeving.

Die bezorgdheid om een positief zelfbeeld vinden we ook terug in het Ontwikkelingsplan voor de kleuterschool, waar men spreekt over de 'positieve ingesteldheid' van kinderen als de kern van waaruit ze ontwikkelen. Er staat te lezen: *'De positieve ingesteldheid is de diepe kern van de totale persoon van het kind. Die bevat drie basisvoorwaarden die minimaal aanwezig moeten zijn om tot ontwikkeling te kunnen komen: een goed gevoel hebben van zichzelf, van de anderen en van de wereld rondom zich.'*



Ontwikkelingsplan voor de katholieke basisschool. VVKBaO, Brussel, 2000, p. 24 e.v.

Vorming van een zelfbeeld

Bij de vorming van een zelfbeeld gaat het om het antwoord dat iemand voor zichzelf geeft op vragen als: “Wat voor iemand ben ik?”, “Ben ik een waardevol iemand?”, “Wat kan ik?”, “Wat kan ik niet?” of “In wie herken ik mezelf?”. Het gaat daarbij niet noodzakelijk om expliciet onder woorden gebrachte antwoorden op dat soort van vragen, maar vaak veeleer om een gevoel. Soms gaat het ook om vrij scherp omliggende percepties van waartoe men al of niet in staat is.

Drie aspecten

Een zelfbeeld wordt opgebouwd rond drie aspecten:

- een **cognitief aspect**: hoe ‘ik’ mezelf ken en kan beschrijven, wat ik heb, hoe ik eruitzie;
- een **affectief aspect**: hoe ‘ik’ me daarbij voel en
- een **gedragmatig aspect**: mijn zelfperceptie zoals die blijkt uit hoe ik me gedraag, d.i. wat anderen van mij zien.

Deze aspecten zijn vanzelfsprekend niet van elkaar te scheiden, maar door ze bewust te onderscheiden, kunnen ze helpen om het zelfbeeld hetzij van zichzelf of van iemand anders in kaart te brengen. Elk aspect is namelijk specifiek te bevragen:

Cognitief: Wat kan ik goed, wat minder goed? Wat kan ik niet? Wat geniet mijn voorkeur? Wat vind ik belangrijk? Wat niet? Wat wil ik bereiken? In welke situaties voel ik me veilig? Wat weet ik van mezelf? Wat zijn mijn talenten?

Affectief: Welke gevoelens roepen bepaalde situaties bij me op? Wanneer word ik boos, blij, triest, opgewonden, ...? Wat voel ik? Wat heeft invloed op mijn gemoedsgesteltnis?

Gedragmatig: Wat doe ik als ik bang, blij, triest, eenzaam, ... ben? Hoe zien anderen aan mij dat ik bang, blij, triest, eenzaam, ... ben? Hoe kom ik over? Wat typeert mij?

Een gedifferentieerd zelfbeeld

Het beeld dat iemand van zichzelf heeft, kan bovendien zeer **globaal** zijn of meer **gedifferentieerd**. Bij een gedifferentieerd zelfbeeld maakt de persoon onderscheid tussen verschillende facetten. Zo is er een verschil tussen wat deze persoon kan op intellectueel, sportief en sociaal vlak.

De differentiatie van het zelfbeeld is een belangrijk ontwikkelingsgegeven. Door verschillende facetten bij zichzelf te leren kennen, krijgen de kinderen een doeltreffender referentiekader als remedie tegen een te globale en daardoor te eenzijdige perceptie van zichzelf ("Ik kan *niets*, ik ben *niets* waard").

Een realistisch zelfbeeld

Een gedifferentieerd zelfbeeld draagt, doordat het oog heeft voor nuances, ook bij tot een meer realistisch zelfbeeld. De school kan de ontwikkeling van zo'n gedifferentieerd zelfbeeld o.a. ondersteunen door kinderen de kans te geven hun mogelijkheden, beperkingen en groeikansen op zoveel mogelijk terreinen (gedifferentieerd) te onderzoeken.

<i>Sociaal:</i>	<i>Hoe vlot of onzeker leg ik contact?</i>
<i>Emotioneel:</i>	<i>Hoe voel ik me: (on)gelukkig, (on)zeker, opgewekt of somber?</i>
<i>Cognitief:</i>	<i>Hoe presteer ik op school? Schat ik mijn mogelijkheden juist in?</i>
<i>Fysiek:</i>	<i>Hoe zie ik er uit en wat zijn mijn lichamelijke mogelijkheden?</i>
<i>Materieel:</i>	<i>Wat heb ik (niet)?</i>

Uniciteit

Vanzelfsprekend vraagt dit om een onderwijs dat rekening houdt met verschillen tussen kinderen .

Werken aan zelfvertrouwen

Bij wijze van conclusie mag men stellen dat een optimale relationele ontwikkeling bij kinderen maar mogelijk wordt wanneer die kinderen eerst een goed gevoel hebben bij zichzelf. Daarom is werken aan het zelfvertrouwen van kinderen het eerste belangrijke ontwikkelingsdomein van goede relationele vorming.

Mogelijkheden en beperkingen leren kennen

Belangrijk is dat kinderen hun eigen mogelijkheden en beperkingen kennen en er leren mee omgaan. Inzien dat niet alles vastligt en dat we als mens voortdurend evolueren kan daarbij een geruststellende gedachte zijn. Het is de kunst om kinderen op een gepaste manier te betrekken bij allerlei initiatieven die hen 'groot' maken en die voor hen uitdagingen inhouden om zichzelf te bewijzen.

Fientje is een onzekere kleuter uit de derde kleuterklas. Ze voelt zich snel uit het lood geslagen. Liefst laat ze het initiatief over aan de andere kinderen. Om die onzekerheid te overwinnen daagt de juf haar uit via allerlei kleine opdrachten: Fien mag alleen een brief naar de directeur brengen. Fien wordt bemoedigend uitgenodigd om antwoorden te geven en te vertellen in de groep. Fien mag voor de vissen zorgen. Bij elke kleine stap vooruit wordt Fien bekrachtigd in wat ze allemaal kan. Die herhaalde en gemeende bevestiging heeft ze nodig. Zo groeit haar (zelf)vertrouwen.

Lendert uit het vierde leerjaar, nochtans zelf geen uitmuntende lezer gaat als leestutor aan het werk met Lies, een tutee uit het eerste leerjaar. Eerst zag Lendert deze rol niet goed zitten, maar door het respect dat Lies toont voor wat Lendert allemaal kan en weet, groeit zijn vertrouwen. Het geeft Lendert een goed gevoel om met Lies samen te werken. Voor het eerst kan hij zorg geven aan een jonger kind dat hem ziet als de 'vaardige leraar'. Dit gevoel is ook onderwerp van gesprek tijdens de nabespreking van de tutorsessies in het vierde leerjaar.

b) Kunnen omgaan met de eigen gevoelens

*Gevoelens bewust
beleven*

Al doende ervaren kinderen ook hoe situaties, mensen en gebeurtenissen een invloed hebben op hun gevoelsleven. Ze voelen zich blij, soms triest, boos, eenzaam of bang, euforisch, enz. Dat spel van wisselende stemmingen vormt een dagelijkse confrontatie met zichzelf. Vaak staan kinderen zelf verrast te kijken van hoe bepaalde gebeurtenissen en situaties een invloed hebben op hun gevoelens zoals een afscheid, een spontane verrassing of een onverwacht blij weerzien. Het is goed dat kinderen hun gevoelens bewust kunnen ervaren en beleven. Door erover te praten krijgen ze meteen ook het belangrijke signaal dat gevoelens 'mogen', dat ze belangrijk zijn zelfs!

Gevoelens uiten

Om er achter te komen welke gevoelens er bij een kind leven, is het nodig het kind te stimuleren zijn gevoelens te uiten. Dat kan door middel van gesprekken, maar ook drama, muziek, dans en beeldende expressie bieden enorme kansen daartoe. Een belangrijke stelregel is wel dat kinderen niet kunnen gedwongen worden tot het uiten van gevoelens.

*Oorzaak van
gevoelens*

Eens de gevoelens geëxpliciteerd, kan er ook worden nagedacht over wat de gevoelens veroorzaakt, de bron van de gevoelens: "Hoe komt het dat ik me zo voel?"

Menin (4j.) wordt heel bang als hij tussen allemaal vreemde mensen komt en niemand meer herkent. Met iemand vertrouwd erbij (een klasgenootje, een broer of zus, mama of de juf) is er geen probleem.

Myriam (9j.) houdt heel erg veel van dieren. In hun gezelschap kan ze zichzelf zijn en komt ze tot rust.

Seppe (12j.) ontdekt via een poppenspel waarin een plaagsituatie uit zijn eigen omgeving wordt nagespeeld welke elementen ertoe bijdragen dat hij zo snel boos wordt: de plaagtoon waarmee klasgenoten zijn naam uitspreken, het verstoppertje van zijn boekentas en het niet tegen zijn verlies kunnen. Hij ontdekt bij zichzelf waar zijn 'grens' van zelfbeheersing ligt. Doordat hij opkomende woede bij zichzelf herkent, kan hij daarop anticiperen. Daardoor kan hij zijn boos worden beter controleren.

*Gevoelens
aanvaarden*

Gevoelens aanvaarden, ze kunnen uitdrukken en benoemen vormen een wezenlijk onderdeel van de interactie tussen mensen. Kinderen kunnen dat leren op velerlei manieren, o.a. door het ontwikkelen van feeling voor hun eigen gevoelens en de omstandigheden en situaties waarin ze ontstaan. Het verdringen of opkroppen ervan, kan een bron van frustratie en ziekte worden en zo het welzijn verminderen.

In het schooltoneel speelt Siebe (10 j.) de rol van een vreselijk creatuur dat een heel stuk door de andere personages uitscheldt. Voor Siebe betekent dit dat hij zich moet inleven in een karakter dat heel ver van het zijne afstaat. Gaandeweg groeit hij echter in zijn rol. Al doende leert hij een facet van zichzelf kennen dat hij niet vermoedde. Siebe kan dus ook averechts en koppig zijn, althans in de huid van een ander.

c) Werken aan inlevingsvermogen

*Gevoelens bij de
anderen herkennen*

De gevoelens die bij jezelf leven, zijn soms ook herkenbaar bij anderen: "Kijk eens, die is ook zo triest!", maar het kan ook omgekeerd. Namelijk dat gelijkaardige situaties bij andere mensen ook heel andere gevoelens oproepen: "Ik versta niet waarom die daar moet om lachen!". Daarom is het zo belangrijk zich te kunnen verplaatsen en te kunnen inleven in de anderen. Dat is echter maar mogelijk wanneer je andermans gevoelens herkent en kunt aflezen uit zijn houding, zijn gedrag of uit wat hij zegt. Dat is niet altijd eenvoudig omdat niet alle gevoelens altijd even duidelijk of bij iedereen op dezelfde manier worden geuit.

Empathisch vermogen Pas wanneer iemand zich kan inleven in de andere kan hij in actie komen: begrip tonen, aanmoedigen, helpen, troosten en rekening houden met die ander. Bovendien zal iemand die zich kan inleven in de situatie van een ander (empathie) veel minder snel overgaan tot ongewenst gedrag zoals pesten, vandalisme of diefstal. In die zin is empathisch vermogen ook een belangrijke voorwaarde om tot verbondenheid te komen.

Communicatie Inlevingsvermogen heeft vooral te maken met het transparant maken van innerlijke processen. Een wederzijdse terugkoppeling tussen verschillende partijen naar aanleiding van een bepaald gebeuren kan ervoor zorgen dat de betrokkenen elkaar beter begrijpen. Dat kan de daaropvolgende communicatie ten goede komen.

Nick (8 j.) en Jerry (8 j.) hebben verschrikkelijke ruzie gekregen tijdens de middagpauze. Daarbij heeft vooral Nick het moeten ontgelden. Jerry heeft hem allerlei kwetsende verwijten naar het hoofd geslingerd. Sommige opmerkingen gingen over de vader van Nick. Jerry vindt dat Nick overgevoelig reageert. Meester Guido die de ruzie tracht op te lossen, stelt voor om de ruzie eens te bekijken door de bril van Nick. Hij laat hen de situatie vertellen, maar ditmaal met Jerry in Nicks rol. Nu voelt Jerry zelf aan hoe kwetsend zijn uitlatingen moeten zijn overgekomen bij Nick. Nick biedt zijn verontschuldiging aan. Het incident is hierbij gesloten.

Rond Sinterklaas worden de kinderen van het vijfde en het zesde leerjaar uitgenodigd om Zwarte Piet te spelen. In de aanloop naar de feestelijke intrede wordt er in een kringgesprek gehouden over hoe de kinderen de rol van Zwarte Piet willen inkleuren. Het is niet de bedoeling is dat de kleuters schrik krijgen van Zwarte Piet. Dat vraagt dat de kinderen van leefgroep vijf zich kunnen inleven in de ervaringswereld van bijvoorbeeld de jongste kleuters.

Kinderen dienen voldoende kansen te krijgen om al doende in het samenleven van elke dag te ontdekken dat niet vanuit alle gezichtspunten hetzelfde wordt waargenomen en dat mensen niet altijd op dezelfde manier reageren. Wie zich kan verplaatsen in de andere, kan ook zijn gedrag afstemmen op die andere, wat het samenleven zeker ten goede kan komen.

d) Sociale competentie verwerven

De eigen omgeving Goed samenleven met anderen leer je in de dagelijkse omgang met elkaar. Het is dan ook een proces dat bij de kinderen al volop aan de gang is nog voor ze maar één stap in de school zetten. Het begint namelijk in de eigen omgeving en thuis. Kinderen proberen er, vaak onbewust, allerlei relatiewijzen uit, tasten afspraken en regels af, werken samen of hebben ruzie.

Identificatiefiguren Aanvankelijk zullen kinderen zich vooral identificeren met de mensen die hen omringen: ouders, broers en zussen of grootouders. Ze kijken naar hen op en gaan hen imiteren. Eens op school spiegelen kinderen zich echter ook aan hun leerkrachten. Die laatste worden daardoor samen met de ouders belangrijke voorbeeldfiguren. Het maakt ouders en leerkrachten tot partners in het opvoedingsproces. Gaandeweg zullen kinderen zich ook meer richten op en identificeren met leeftijdsgenoten.

Het belang van de dagelijkse interactie Ook in de dagelijkse interactie tussen de kinderen op school doen kinderen steeds meer ervaring op. Ze leren onder meer opkomen voor zichzelf, rekening houden met anderen, omgaan met agressief gedrag en conflicten oplossen. Door gepast in te spelen op allerlei voorvallen kan de school de kwaliteit van het samenleven tussen kinderen enerzijds en tussen kinderen en volwassenen anderzijds zeker verhogen. Ook ruzies en conflicten die de sfeer in de klas verpesten, vormen op die manier een leerkans.

Verantwoordelijkheid opnemen Naarmate kinderen ouder worden, willen en kunnen ze meer verantwoordelijkheid opnemen. Daar kan de school op inspelen door kinderen aan te zetten tot reflectie waardoor ze zicht krijgen op de gevolgen van hun gedrag voor anderen, op de ethische consequenties. Zo worden ze ook alerter voor de achterliggende bedoelingen, opvattingen, gevoelens en belangen (vragen naar motivatie, inspiratie en zingeving) van zichzelf en van anderen. Dat vraagt natuurlijk inlevingsvermogen in de gevoelens, wensen, opvattingen en de situatie van anderen.

Eigenbelang en groepsbelang Net zoals iedereen ervaren kinderen dat er een zeker spanningsveld bestaat tussen 'eigenbelang' en 'groepsbelang'. Het is niet altijd even eenvoudig om een ander een plaats te geven in het eigen leven. Soms houden mensen elkaar op afstand, soms trekken ze elkaar aan. Dat 'nemen' en 'geven' is voortdurend aanwezig in de interactie tussen mensen. Dat is een belangrijk inzicht, ook voor kinderen, bij het verkennen van de verschillende relatiewijzen die tussen mensen mogelijk zijn.

Relatiewijzen Onder relatiewijzen verstaan we de verschillende omgangsvormen tussen mensen, zoals genieten van elkaar, leiding geven, zorgen en ondergaan. Sommige van die relatiewijzen ontwikkelen kinderen spontaan en zullen kenmerkend worden voor hun persoon. Zo bijvoorbeeld de genier, het zorgende kind, de natuurlijke leider en de volgzame. Andere relatiewijzen zullen aangeleerd of verfijnd moeten worden, zoals gezond kritisch zijn of waardering opbrengen. Kinderen zullen ook ervaren dat het bepaalde relatiewijzen contextgebonden zijn.

Exploreren Op school moeten kinderen verschillende relatiewijzen kunnen uitproberen. Dat kan in allerlei situaties die zich spontaan aandienen of tijdens speciaal daarvoor opgezette activiteiten. Dat exploreren van houdingen laat toe vanuit reflectie bij te sturen.

In de zesde klas loopt een project rond kansarmoede. Om zich beter te kunnen verplaatsen in de leefomstandigheden van de vierde wereld, volgen de kinderen een inleefatelier. Hun ervaringen worden nadien verwerkt in een charter tegen kansarmoede. De kinderen denken ook na over actiepunten om het charter ook in de eigen omgeving te concretiseren.

Zeno (5 j.) staat altijd paraat om andere kinderen te helpen. Soms zelfs ten koste van haar eigen werk dat daardoor niet altijd af is. Dit is weerom het geval tijdens het 'handenatelier'. Ieders naailap is klaar, behalve die van Zeno. Samen met Zeno wordt de oorzaak van het 'niet klaar zijn' besproken. De juf looft Zeno voor haar inzet voor de anderen, maar tegelijk maakt ze met Zeno de afspraak dat ze volgende keer ook zichzelf niet mag vergeten.

Door bewust en regelmatig met verschillende relatiewijzen en omgangsvormen bezig te zijn, leren kinderen ze gepast in te zetten.

e) Waarde- en normbesef ontwikkelen

Waarom? Leerprocessen op school horen doelgericht te zijn. Ze worden door de leerkracht en door de kinderen uitgetekend met de bedoeling een volgende stap in de ontwikkeling te bereiken. In die zin schuilt achter bijna elk handelen ook een 'waartoe'. Dat ingebakken doelgerichte geldt ook voor het handelen tussen mensen onderling: waarom handelt iemand zoals hij handelt? Waarom doet iemand wat hij doet? Het is boeiend om daar met kinderen op in te gaan.

Waarden en normen Elk handelen wordt vanzelfsprekend in de eerste plaats bepaald door de situatie, door de betrokken mensen en door de context, maar daarnaast ook door het persoonlijk referentiekader van iemand. Met dat laatste wordt bedoeld: de persoonlijke geschiedenis van iemand (wat hij al heeft meegemaakt) en zijn eigen waarden en normen (zijn drijfveren).

Onder 'waarden' verstaan we alles wat voor mensen belangrijk is, wat de moeite waard is om na te streven. Waarden zijn vrij algemeen en appelleren de mens tot persoonlijke keuzes. Ze zijn niet gedragsspecifiek. 'Normen' zijn de verwachtingen die mensen naar elkaar toespelen onder de vorm van geboden en verboden. Ze zijn concreet, dwingend én gedragsspecifiek. Waarden en normen hangen samen. Normen zijn er ter beveiliging en bevordering van belangrijk geachte waarden.

Waarden en normen beïnvloeden het doen en laten, maar ook het zelfvertrouwen en de relaties met anderen. Vaak zijn mensen zich er niet van bewust dat ze waarden en normen hanteren. Laat staan dat ze zich realiseren welke waarden en normen ze hanteren en waarom.

Gevoeligheid voor 'goed' en 'kwaad'

In het Leerplan Godsdienst is er een hoofdstuk dat handelt over de 'fundamentele bestaanscondities'. Een paragraaf is er gewijd aan 'groeien in gevoeligheid voor goed en kwaad'. Heel concreet gaat het Leerplan dieper in op de gevoeligheid van kinderen voor regels, normen en wetten:

'Vanaf zeven jaar worden kinderen gevoelig voor normen en regels. Dat valt op in hun manier van spelen. Ze kiezen veelal voor groepsspel, waarbij het belangrijk is dat iedereen zich aan de spelregels houdt. Oudere kinderen steken heel wat energie in het afbakenen van deze regels en het controleren of iedereen zich er wel aan houdt.

Bij oudere kinderen staat het gevoel voor goed en kwaad in het teken van 'rechtvaardigheid'. Iedereen is gelijk voor de wet. Het gaat vooral om een uiterlijke rechtvaardigheid, want ze hebben nog weinig gevoel voor de binnenkant ervan. Situaties, omstandigheden en gezindheden worden onbarmhartig afgedaan als bijkomstig. Wetten zijn absoluut en worden niet gekoppeld aan situaties of standpunten.'

Het Leerplan sluit bij deze ontwikkelingsfase van de kinderen aan met een opdracht voor de godsdienstlessen in de basisschool:

'Door kinderen situaties te laten beoordelen op basis van eigen aanvoelen van goed en kwaad, worden ze daarin gewaardeerd. Tevens worden ze uitgedaagd om de fase van morele ontwikkeling waarin ze zich bevinden te overstijgen. Stilaan kunnen ze dan leren rekening te houden met de innerlijke motieven die aan de basis liggen van het handelen van mensen.'

Toch beperkt deze opgave die zich niet tot het louter godsdienstige. Ze geldt zeker ook binnen de relationele vorming.



Erkende instantie r.-k.godsdienst, *Leerplan Rooms-katholieke Godsdienst voor het lager onderwijs in Vlaanderen*. Licap, Brussel, 1999, p.9 e.v.

Verhelderen van waarden en normen

Opdat kinderen meer greep zouden krijgen op hun eigen gedrag en op dat van anderen is het belangrijk dat ze zich bewust worden van de waarden en normen die mee bepalend zijn voor bepaald gedrag. Zo kunnen ze ontdekken hoe waarden en normen die thuis gelden soms verschillend zijn van die in de eigen omgeving onder vrienden of van die in de klas en in de school. Het is zeer zinvol om daar op school met de kinderen over na te denken. Het stimuleert hen tot een bewustere omgang met hun eigen denken en handelen. De nadruk ligt dan op het verhelderen en ontwikkelen van die waarden en normen. Dat kan door te reflecteren op bepaald gedrag vanuit die (verschillende) waarden: waarom is bepaald gedrag goed of verkeerd?

De waarden en normen van de leerkracht

Leerkrachten geven, bewust of onbewust, ook hun eigen waarden en normen door. Daarom is het zo belangrijk om ook als leerkracht een helder zicht te hebben op de eigen waarden en normen. Ook op schoolniveau kan het zinvol zijn om regelmatig na te gaan in welke mate bijvoorbeeld de vooropgestelde waarden van het opvoedingsproject van de school al dan niet geconcretiseerd worden in de dagelijkse praktijk.

Adequaat oordelen

Relationele vorming omvat niet alleen het beheersen en toepassen van kennis en vaardigheden, maar ook het vermogen om adequaat te oordelen. De keuzes die mensen (en dus ook kinderen) in het dagelijks omgaan met elkaar maken worden veelal gemaakt op morele basis. Bijna altijd hebben ze te maken met de vraag: hoe doe ik recht aan mezelf en de ander? Of anders gezegd: wat zijn de gevolgen van mijn handelen voor mezelf en de anderen? Omgaan met die morele dimensie is niet altijd gemakkelijk en kent een geleidelijke ontwikkeling.

Kindercultuur

In hun spel verwerken kinderen bestaande waarden, normen en tradities. Tegelijk proberen ze die waarden en normen te doorbreken: wat als kinderen de baas zouden zijn? Dat is de ambivalentie van de spelende kindercultuur, de oervorm van alle maatschappelijke activiteiten.

Het is belangrijk dat leerkrachten kinderen voldoende kansen bieden om in allerlei relevante situaties het maatschappelijke bestel, zoals afspraken, regels, conventies, waarden en normen, waarin ze leven spelenderwijs te exploreren.

De ervaringen die kinderen op die manier opdoen, kunnen bijdragen tot de ontwikkeling van een persoonlijk referentiekader over goed en kwaad van waaruit ze verder kunnen handelen en leven.'



Björkvold, Jon-Roar, *De muzische mens*. Ad. Donker, Rotterdam, 1992.

Enkele voorbeelden uit de praktijk kunnen dit illustreren:

In de verkleedhoek spelen de kleuters van de tweede kleuterklas naar aanleiding van moederdag 'vadertje en moedertje'. In hun spontaan spel spelen ze vader en moeder zoals zij die ervaren. Een pop, in hun fantasiespel hun baby, wordt door hen terechtgewezen omdat ze niet netjes eet en niet beleefd genoeg antwoordt.

Zora en Nicholas spelen een partijtje tennis tijdens de sportdag. Terwijl ze spelen zijn ze Kim Clijsters en Justine Henin. Ondertussen geven ze ook commentaar op hun spel als zijn ze tv-reporters die rechtstreeks verslag uitbrengen van de wedstrijd. In hun commentaar formuleren ze ook een mening over de sportieve houding van de tenniskampioenes.

Sabir en Michaël spelen samen op de speelplaats. Over de afsluiting van de speelplaats hangt de tak van een appelboom van de buurman. Aan de tak hangen een aantal appels, klaar om geplukt te worden. Sabir wil er graag een plukken, maar kan er net niet bij. Met de hulp van Michaël zou het wel lukken. Eerst wil Michaël niet omdat het volgens hem 'niet mag'. Sabir weet hem echter te overtuigen om toch te helpen. Onder druk van Sabir helpt Michaël toch mee. Zelf wil hij echter geen appel. Hij blijft zitten met het gevoel dat hij iets heeft gedaan dat niet hoort!

In het Leerplan Wereldoriëntatie worden regels, waarden en normen ook expliciet als leerinhoud aangeduid. Binnen de bestaansdimensie 'mens en samenleving' staat te lezen:

'Geen enkele groep kan goed functioneren als de werkzaamheden niet op elkaar zijn afgestemd. Als er niet geregeld afspraken worden gemaakt en beslissingen genomen. Dat betekent dat alle groepen regels en normen hanteren. Soms zijn die regels ongeschreven, maar vaak zijn ze zo belangrijk dat ze in een verklaring of een wet worden vastgelegd. Een aantal daarvan gelden voor alle mensen omdat ze gaan over de vrijwaring van fundamentele rechten en waarden (bv. recht op leven, veiligheid, gezondheid). Andere zijn specifiek, maar voor overleving in onze samenleving noodzakelijk zodat ook kinderen van de basisschool ze moeten kennen, bv. verkeersregels.'



Leerplan Wereldoriëntatie. VVKBaO, Brussel, 1998, p.77 e.v.

2.1.3 Kennis, vaardigheden en attitudes

Goede relationele vorming richt zich op de verschillende componenten van de persoonsontwikkeling. Daarom dient er aandacht te zijn voor zowel de cognitieve, de motorische als de dynamisch-affectieve ontwikkeling van de kinderen en dat met respect voor de functionele samenhang van deze drie componenten. Dat kan door doelen voorop te stellen die te maken hebben met kennis, vaardigheden en attitudes.

Kennis

Een kenniskader

Gaandeweg ontwikkelen kinderen inzicht in relaties en alles wat daarmee te maken heeft. Ze verwerven kennis over samenlevingsvormen; leren gevoelens herkennen en benoemen; ontwikkelen een woordenschat om zich over het thema uit te drukken; leren de mechanismen van de samenleving rondom hen kennen; komen in contact met verschillende waarden en normen en komen tot normbesef en inzicht in hun eigen ontwikkeling. Dit alles vormt een kenniskader van waaruit de kinderen handelen en oordelen.

In een derde klas is er naar aanleiding van een ruzie een klasgesprek rond het gegeven 'schelden'. De kinderen denken samen na over de oorsprong van scheldwoorden en gaan na waarom ze zo kwetsend kunnen zijn. Tijdens het werken met de Axenroos denken kinderen na over verschillende relatiewijzen en benoemen ze. Vervolgens inventariseren ze de kenmerken ervan.

De kleuters genieten samen van een poppenspel en ontdekken in het spel gevoelens die ook bij hen leven. 'Ik word daar ook bang van!' In een creatief spel verkennen de kleuters eenvoudige gevoelens (blij, bang, boos, verdrietig, ...). De gevoelens worden ook benoemd.

Naar aanleiding van vaderdag vertellen de kinderen van een zesde klas aan elkaar over de rol van hun vader binnen het gezin. Ondertussen horen de kinderen van elkaar hoe verschillend de samenlevingsvormen zijn waarin elk van hen leeft. Er zijn kinderen van éénoudergezinnen, kinderen in een pleeggezin, gezinnen waar grootouders inwonen, nieuw samengestelde gezinnen, ... De kinderen wisselen ervaringen uit en verwerken de informatie in een artikel met de titel: 'Ik woon in twee huizen'.

Vaardigheden

Vaardigheden

Een vlotte interactie met anderen veronderstelt heel wat sociale en emotionele vaardigheid: Hoe breng je een boodschap over? Hoe ga je om met je emoties? Hoe druk je ze uit? Kun je leiding geven? Leiding volgen? Kun je je inleven in wat de andere beleeft en voelt? Kun je hulp vragen? Deze vaardigheden liggen echter niet vast en kunnen geoefend worden. Daartoe moeten vele kansen geboden worden. Wat relationele vorming betreft, liggen die voor het grijpen, namelijk in het samenleven van elke dag. Toch kunnen leerkrachten ook in de klas kansen scheppen (bv. rollenspel) om bepaalde relatiewijzen te oefenen en te bespreken. Reflectie is daarbij van het grootste belang.

In leefgroep 4 (derde en vierde leerjaar) oefenen de kinderen naar aanleiding van een ruzie op het formuleren van ik-boodschappen via rollenspel.

Juf Wendy nodigt de kinderen van haar eerste leerjaar uit om een gevoel dat in hen leeft muzisch uit te drukken. Daarbij mogen de kinderen een muzische taal gebruiken die ze zelf verkiezen. Nadien worden de creaties aan elkaar voorgesteld en proberen de kinderen bij elkaar te achterhalen welk gevoel er wordt uitgedrukt.

Manfred is een eerder bedeesde en verlegen jongen. Benny, de zorgcoördinator neemt hem mee buiten de school om samen boodschappen te doen. Manfred moet nu initiatief nemen: mensen aanspreken, informatie vragen, ...

De school wil actie voeren omdat één van de gezinnen (mensen zonder papieren) op school van de ene dag op de andere worden uitgewezen. In de klassen wordt er nagedacht over de verschillende mogelijkheden om actie te voeren.

Attitudes

Houdingen

In hun relaties stellen mensen zich in allerlei wisselende houdingen tegenover elkaar op. De ene keer weigerachtig of gereserveerd, de andere keer heel open en uitnodigend. Die houdingen zijn dikwijls gekleurd door onderliggende gevoelens, maar kunnen ook beïnvloed worden door externe factoren zoals de druk van de groep, vooroordelen, beïnvloeding door anderen, geldende waarden en normen en persoonlijke geschiedenissen.

Persoonlijke waarden en imiteren van voorleefgedrag

Heel dikwijls zijn het de persoonlijke waarden die bepalen welke houding iemand aanneemt. Door over die waarden na te denken en ze te toetsen bij anderen kunnen die waarden worden aangescherpt: Wat is echt belangrijk? Wie wil ik zijn als mens? Hoe wil ik leven? Daarom is het goed om dit regelmatig met kinderen te bespreken.

De kinderen kunnen ook veel leren uit het voorleefgedrag van leerkrachten: Wat vindt mijn juf belangrijk? Wat vindt zij waardevol? Heel vaak nemen kinderen waarden over van de volwassenen die hen omringen.

Een afspraak in de klas van meester Pieter (vijfde klas): "Leuk dat iedereen anders is. Dat respecteren we!"

Wanneer er in de klas een vriendje ziek is, zorgen de andere kinderen spontaan voor het bijhouden van nota's, informatie, enz. Met de zieke wordt ook meteen contact opgenomen.

Tijdens een wandeling in het herfstbos verwonderen de kinderen zich samen met hun juf over de schoonheid van de natuur. Tijdens de dagsluiting spreken ze hun dankbaarheid voor die mooie en wondere schepping uit tijdens een gebed.

Fair play staat bij de leerkracht bewegingsopvoeding voorop. Ook tijdens de basketmatch tussen leerkrachten naar aanleiding van de vastenactie op school, zien de kinderen dat hun leerkrachten dit principe respecteren.

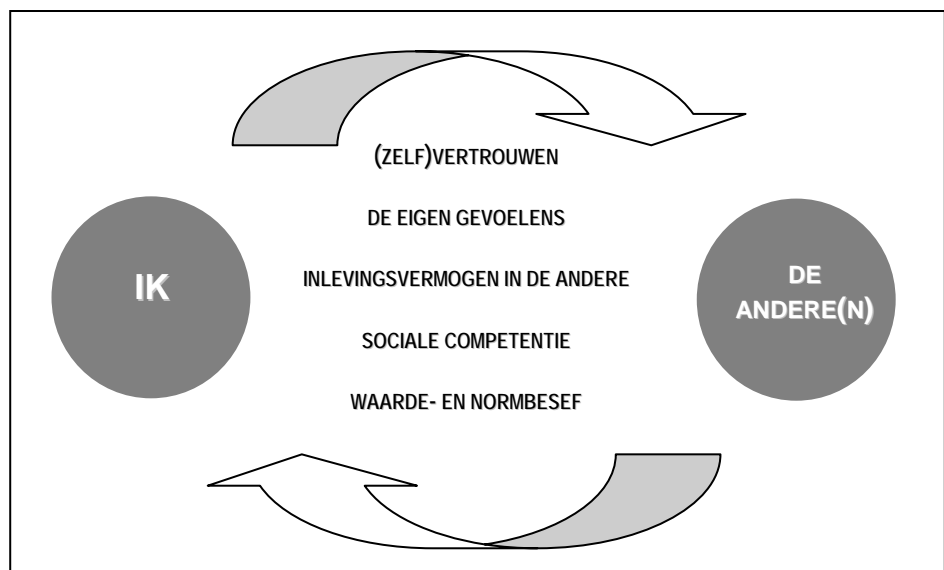
Samengevat

Relationele vorming is het leren dat de ontwikkeling van de persoon ondersteunt op gebied van de vorming van een positief-realistisch zelfbeeld, het leren omgaan met eigen en andermans gevoelens, het verhogen van het inlevingsvermogen in anderen, het verwerven van sociale competentie en de ontwikkeling van waarde- en normbesef.

Ze gaat uit van drie samenhangende ontwikkelingsniveaus die de kinderen in hun ontwikkeling doorlopen: 'ik', 'de andere' en 'de anderen'. Daarbij kennen de kinderen niet alleen een groei van 'ik' langs 'jij' naar 'wij', ze ontwikkelen gaandeweg ook meer diepgang in elk van die niveaus.

Om de relationele competentie van kinderen te verhogen, wordt er gewerkt rond vijf specifieke inhouden: zelfvertrouwen, eigen en andermans gevoelens, inlevingsvermogen, sociale competentie en waarde- en normbesef. Deze inhouden spelen op elk van de drie ontwikkelingsniveaus.

Goede relationele vorming impliceert dat er aandacht is voor de verschillende componenten van de persoonsontwikkeling, namelijk: het cognitieve, het motorische en het dynamisch-affectieve.



2.2 Seksuele vorming

Uitdrukking geven aan de beleving van relaties

Seksualiteit verwijst naar het menselijke geslachts- en liefdesleven in al zijn verschijningsvormen en variaties. Vertrekkend vanuit de eigen seksualiteitsbeleving, houdt ze meestal een gerichtheid in op een ander persoon als 'belichaamd' wezen. Seksualiteit is een manier om uitdrukking te geven aan de beleving van een relatie door middel van je lichaam.

Tederheidsopvoeding

Het opvoedingsproject van het katholiek onderwijs legt daarbij het accent vooral op 'het aangesproken worden door de ander'. Daarmee doorbreekt het de ikerichtheid en plaatst het de mens in radicale verbondenheid met anderen, wat meer is dan het zoeken naar een onmiddellijke invulling van seksuele verlangens. Het gaat in wezen om het uitbouwen van een zinnig leven dat ook kan loskomen van eigenbelang, eigen voorkeur en eigen verlangens. Men laat de gedachte varen dat men zo maar op zijn wenken bediend kan worden. De vraag is: hoe gaan mensen met elkaar om? Ook al heeft iemand nog zo'n goede seksuele voorlichting gehad, als hij niet weet hoe hij met een ander teder moet omgaan, krijgt hij vroeg of laat problemen. In die zin is 'tederheidsopvoeding' iets dat onlosmakelijk verbonden is met seksuele opvoeding.

Ontluikende seksualiteit

In de context van de basisschool wordt wel eens met de term 'ontluikende seksualiteit' gewerkt. Een goed gekozen begrip omdat het precies vangt welke inhouden rond seksualiteit bij kleuters en jonge kinderen uit de lagere school aan bod kunnen komen: de fysische kenmerken van jongens en meisjes, van mannen en vrouwen, de ontwikkeling van jongens en meisjes, verschillende opvattingen over naaktheid en de eigen beleving van het jongen en meisje zijn,

In de tweede kleuterklas is er een mama met een baby op bezoek. De baby krijgt in aanwezigheid van de kleuters een badje in de klas. Onder andere door een opmerking van Mounir komen de kinderen op het onderwerp 'meisje – jongen'. Uit het gesprek blijkt ook hoe verschillend kinderen de geslachtsdelen van jongens en meisjes benoemen. Sommige kleuters maken ook de vergelijking met huisdieren bij welke je ook goed kan zien of het een jongen of een meisje is. In de loop van het gesprek brengt de kleuterleidster goede begrippen aan om de geslachtsorganen goed te benoemen. Ze gaat ook in de bibliotheek op zoek naar gepaste prentenboeken die toelaten om het onderwerp verder te bespreken.

Seksualiteit

Door de steeds jongere leeftijd waarop kinderen puber worden, dekt de term 'ontluikende seksualiteit' echter niet altijd de lading. Zeker niet wanneer het kinderen van de derde graad betreft. Een aantal van deze kinderen zitten immers volop in de fase van fysieke verandering en evolutie. Dat leidt vaak tot onzekerheid en twijfel. Voor deze kinderen is goede seksuele voorlichting nodig.

2.2.1 De verschillende dimensies van seksualiteit

Wereldoriëntatie

Bij het woord seksualiteit wordt niet altijd meteen aan relationele vorming gedacht. Seksualiteit heeft namelijk in belangrijke mate te maken met de lichamelijke kant van de zaak: geslachtskenmerken, de ontwikkeling van meisje tot vrouw, van jongen tot man, de seksuele omgangsvormen, de voortplanting ... Strikt genomen behoort deze inhoud niet echt tot de 'relationele' vorming. Deze elementen vinden we wel als leerinhoud (kennis) terug in het leergebied wereldoriëntatie binnen de bestaansdimensies 'mens en medemens' en 'mens en natuur'. Daar zijn doelen geformuleerd die op dat fysische betrekking hebben:

- *Kinderen ontwikkelen een gedifferentieerd beeld van zichzelf. (Doel 4.1)*
- *Kinderen leven bewust met en genieten van hun lichaam. (Doel 4.4)*
- *Kinderen gaan op een adequate wijze om met de menselijke behoefte aan lichamelijk contact. (Doel 4.8)*

- Kinderen kunnen zich op een passende manier weerbaar opstellen. (Doel 4.14)
- Kinderen zien in dat leefgewoonten de gezondheid kunnen bevorderen en handelen ernaar. (Doel 7.14)
- Kinderen trachten door hun gedrag gezondheidsrisico's te vermijden. (Doel 7.15)

Toch kunnen we dit niet los zien van relationele vorming. Het leerplan wereldoriëntatie geeft daartoe ook al een signaal met een aantal aandachtspunten die de koppeling maken tussen kennis en vaardigheid en attitudes:

'[...] Onmisbaar voor een positief zelfbeeld is ten slotte dat kinderen leren het eigen lichaam aanvaarden, er bewust mee omgaan en ervan genieten.'

'De andere pool van sociaal-emotionele ontwikkeling ligt in het vaardig leren omgaan met andere mensen. [...] Dat vereist ook het verwerven van heel wat sociale vaardigheden. We denken daarbij aan: [...] op een adequate wijze omgaan met de menselijke behoefte aan lichamelijk contact, [...].'

 *Leerplan Wereldoriëntatie. VVKBaO, Brussel, 1998, p.67.*

Omgekeerd zal er ook binnen relationele vorming aandacht moeten zijn voor dat lichamelijke. Eén en ander wordt duidelijk door de verschillende dimensies van de seksuele vorming te benoemen en te beschrijven.

Een integrale benadering

Ervan uitgaande dat seksualiteit onlosmakelijk verbonden is met relaties, is het niet mogelijk om de lichamelijke en cognitieve dimensie van de seksualiteit los te zien van de emotionele, de sociale, de morele of de religieuze dimensie ervan. In tegendeel, een integrale benadering met aandacht voor deze verschillende dimensies is aangewezen.

De emotionele dimensie

Binnen de **emotionele dimensie** vertrekt men vanuit de ervaringen van kinderen op het vlak van tederheid, warmte en deugdzaam lichamelijk contact zoals ze dat kennen vanuit gezonde relaties met hun ouders en anderen. Van daaruit wordt gewerkt aan een **basisvertrouwen** dat een absolute voorwaarde is voor stabiele relaties en het opbouwen van weerbaarheid. Hieraan werken gebeurt bij voorkeur door het zorgen voor een **warm en teder klimaat** op school. Kinderen die liefde en tederheid ontvangen omdat ze aandacht krijgen, een luisterend oor vinden, genegenheid ondervinden, veiligheid ervaren, nu en dan eens een knuffel mogen geven en ontvangen, gekoesterd worden, eens op de schoot genomen worden of een schouderklopje ontvangen, ontdekken al doende een (lichaams)taal die hen de mogelijkheid geeft om teder te zijn voor anderen die ze een warm hart toedragen.

De cognitieve en lichamelijke dimensie

Bij de **cognitieve en lichamelijke dimensie** gaat het om het overbrengen van informatie over de bouw en de werking van het menselijk lichaam, de bijhorende seksuele voorlichting en het beantwoorden van vragen die bij de kinderen leven. Zo kan er op de seksuele ontwikkeling, de voortplanting bij de mens, de seksuele oriëntatie van mensen en de juiste woordenschat ingegaan worden.

De morele en sociale dimensie

De benadering vanuit de **morele en de sociale dimensie** is gericht op het verhelderen van waarden en normen. Zo zal men binnen de huidige maatschappelijke context dienen rekening te houden met multiculturele diversiteit en het belang van communicatie op dit vlak. Vanuit haar eigenheid en specificiteit kiest de katholieke school bovendien voor een menswaardige en christelijk geïnspireerde benadering van seksualiteit (= **religieuze dimensie**).

De religieuze dimensie Daarbij wordt het lichaam gezien als een geschenk waarvoor je verantwoordelijk bent. De opdracht die iedereen meekrijgt is er zorg voor te dragen en er op een respectvolle manier mee om te gaan. Dit geldt niet alleen voor het eigen lichaam, maar ook voor dat van anderen.

Streven naar samenhang Die samenhang tussen de verschillende dimensies van seksuele opvoeding verklaart ook ten dele waarom de aanleiding om met kinderen rond seksualiteit te werken zelden een louter fysisch of lichamelijk gegeven is, maar veeleer een contextueel gegeven waarbinnen de seksualiteit een rol speelt: een voorval, een mop, een publicatie, een film, enzovoort.

Rol van de media Zo worden de kinderen reeds op zeer jonge leeftijd via de media geconfronteerd met allerlei beelden over seksualiteit. Jammer genoeg zijn het vaak misleidende beelden die verkeerde informatie geven. Zonder kritische reflectie kan dat leiden tot een verkeerde perceptie van wat als gezond en waardevol kan beschouwd worden op het vlak van seksualiteitsbeleving. Enige genuanceerde, kindgerichte informatie en verhelderende inzichten aangereikt door ouders en school zijn dan ook onontbeerlijk. Namelijk: hoe gebruikt de mens de mogelijkheden van zijn lichaam (zijn seksualiteit) in de beleving van zichzelf en zijn relaties met anderen?

In de pers is er veel te doen rond seksuele mishandeling van kinderen. In de actualiteitronde is er één van de kinderen die een artikel rond dit onderwerp heeft meegebracht. Meteen blijkt dat er ook veel interesse is voor het onderwerp. De kinderen stellen zich allerlei vragen bij de gebeurtenissen. Naar aanleiding van de publicatie ontstaat er een gesprek over 'wanneer is er sprake van misbruik?' Uit het gesprek blijkt meteen dat iedereen daarover ook een ander aanvoelen heeft. Tijdens een vloergesprek inventariseren de kinderen gedragingen en houdingen die zij als bedreigend ervaren. De bijeengebrachte informatie wordt later verwerkt in een creatieve collage.

2.2.2 Grensoverschrijdend seksueel gedrag

Kinderen en volwassen seksualiteit Door de alomtegenwoordige aanwezigheid van de media kunnen kinderen niet ontkomen aan bepaalde beelden en aan bepaalde informatie rond seksualiteit waar ze nog niet aan toe zijn. Dat blijft niet zonder gevolg. Het is zelfs schadelijk. Kinderen opzadelen met volwassen seksualiteit verandert namelijk hun gedrag. Het heeft zelfs gevolgen op de biologische klok van de kinderen. Het zien van seksualiteit seksualiseert namelijk. Hormonen in het lichaam worden erdoor geactiveerd.

Imitatiegedrag Zoals kinderen ook ander gedrag van volwassenen imiteren, doen ze dat ook met seksueel gedrag. In die context spreken we van seksueel imitatiegedrag waarbij kinderen bepaalde handelingen imiteren, zonder precies te weten wat ze doen. Het lijkt op doktertje spelen, vanuit het kind gezien onschuldig, maar wat ze doen, daar zijn ze te jong voor. Het gaat om gedrag dat ze niet kunnen plaatsen. Het enige wat ze kunnen, is het nadoen of afwijzen omdat ze het 'vies' vinden. Daarom moeten kinderen worden beschermd tegen de stortvloed van seksueel getinte beelden en moeten ze leren bepaalde beelden ook te interpreteren.



Delfos, Martine, 'We laten onze kinderen op een schandalige manier in de steek'. In: *SBM*, 2006-2007, nr. 10, p. 6-7.

2.2.3 De ontwikkelingsniveaus en seksuele opvoeding

'ik', 'de andere' en 'de anderen'

Binnen seksuele vorming zijn de **drie ontwikkelingsniveaus uit de relationele vorming, met name 'ik', 'de ander' en 'de anderen'** zeer herkenbaar aanwezig. Kinderen geven met hun lichaam uitdrukking aan zichzelf en aan hun relatie met anderen. Iedereen heeft nood aan lichamelijke nabijheid. Dat neemt niet weg dat iedereen die nood op een verschillende manier kan of zal lenigen. Belangrijk is dat kinderen ervaren dat lichamelijke uitingen tussen mensen die elkaar graag zien gezond en nodig zijn: een kus, een knuffel, hand in hand lopen, ... Ze kunnen dit illustreren met talrijke voorbeelden uit hun eigen leven. Daarbij is het belangrijk dat ze zich respectvol opstellen tegenover anderen en tegenover de grenzen die deze soms stellen. Want zijn door de jaren heen dan misschien heel wat taboes rond seksualiteit verdwenen, dat wil geenszins zeggen dat goede relaties en seksualiteit vandaag een vanzelfsprekendheid zijn. Wat kinderen zeker dienen mee te krijgen is dat vriendschappen en relaties hoe verscheiden ze ook zijn, steeds vertrouwen en respect als basis dienen te hebben.

Niko (10j.) wordt door de klasgenoten geplaagd omdat hij zijn mama bij het afscheid op de parking een knuffel en een zoen geeft. Dat voorval is de reden voor een gesprek in de klaskring. Tijdens dat gesprek wordt er ingegaan op de betekenis van knuffels en kussen.

In de eerste kleuterklas loopt het thema 'ik en mijn knuffel!'. De kleuters brengen allerlei knuffels mee. Daarmee wordt een knusse knuffelhoek ingericht. De kinderen mogen vertellen wat ze al dan niet leuk vinden aan knuffelen, van wie ze knuffels krijgen en aan wie ze knuffels geven. De leuze is: knuffelen is gezond! De kinderen vragen zich ook af wie er niet geknuffeld wordt. Ze nemen zich voor om in hun eigen omgeving eens op zoek te gaan naar mensen die een knuffel goed kunnen gebruiken.

Tijdens het project 'van handkus tot cyberlief' gaan de kinderen van de derde graad in gesprek met bejaarden die vertellen over vriendschap, verliefdheid, huwelijk en seksualiteit in hun jeugd. Op die manier ervaren de kinderen hoe door de tijd opvattingen en gewoontes rond seksualiteit zijn veranderd.

Goede informatie

Ouders zijn vanzelfsprekend de eerst aangewezenen om hier werk van te maken. Toch spelen ook leerkrachten een belangrijke rol. Door binnen het team regelmatig met elkaar te spreken over deze thematiek kan er een gezamenlijke visie ontstaan. Die kan een veilige basis vormen met duidelijke contouren die door iedereen kunnen gehanteerd worden. De school dient te bewaken dat kinderen gelijkgerichte en waardevolle informatie krijgen die bijdraagt tot een evenwichtige seksualiteitsbeleving.

2.2.4 De ontwikkelingsdomeinen en seksuele vorming

Naast de drie ontwikkelingsniveaus van relationele vorming zijn ook de **vijf ontwikkelingsdomeinen**: (zelf)vertrouwen, de omgang met de eigen gevoelens, inlevingsvermogen in de andere, sociale competentie en waarde- en normbesef van toepassing op de seksuele vorming. Enkele voorbeelden kunnen dit verduidelijken:

a) Zelfvertrouwen

Het eigen lichaam aanvaarden en zich goed in zijn vel voelen.
De eigen kwetsbaarheid juist inschatten en daar kunnen mee omgaan.
Zich op seksueel vlak weerbaar kunnen opstellen.

b) Omgaan met de eigen gevoelens

Bij zichzelf erkennen dat gevoelens aan de grondslag liggen van bepaald gedrag: een knuffel omdat je papa graag ziet, hand in hand lopen met een vriend(in) om wie je geeft, ...

Bij zichzelf ervaren hoe aanrakingen en bepaalde gedragingen bepalend zijn voor een verandering in de gemoedstoestand: onzeker worden omdat iemand opdringerig wordt, helemaal warm worden binnenin door de liefkozingen van iemand, ...

Gevoelens op een genuanceerde en respectvolle manier uiten.

c) Inlevingsvermogen in anderen

Aanvoelen wanneer je iemands persoonlijke ruimte binnendringt.
Rekening houden met de persoonlijke gevoelens van iemand bv. over zijn uiterlijk.

Aanvoelen waarom iemand bepaald gedrag vertoont.

d) Sociale competentie

Zich vlot en gepast kunnen uitdrukken in de relatie met de andere(n).
Respect tonen voor de andere sekse.
Rollenpatronen durven doorbreken.

e) Waarde- en normbesef

Ervaren dat er verschillende meningen bestaan over naaktheid.
Ervaren hoe cultuurverschillen aan de basis kunnen liggen van bepaalde gedragingen.
Zich niet laten leiden door vooroordelen.



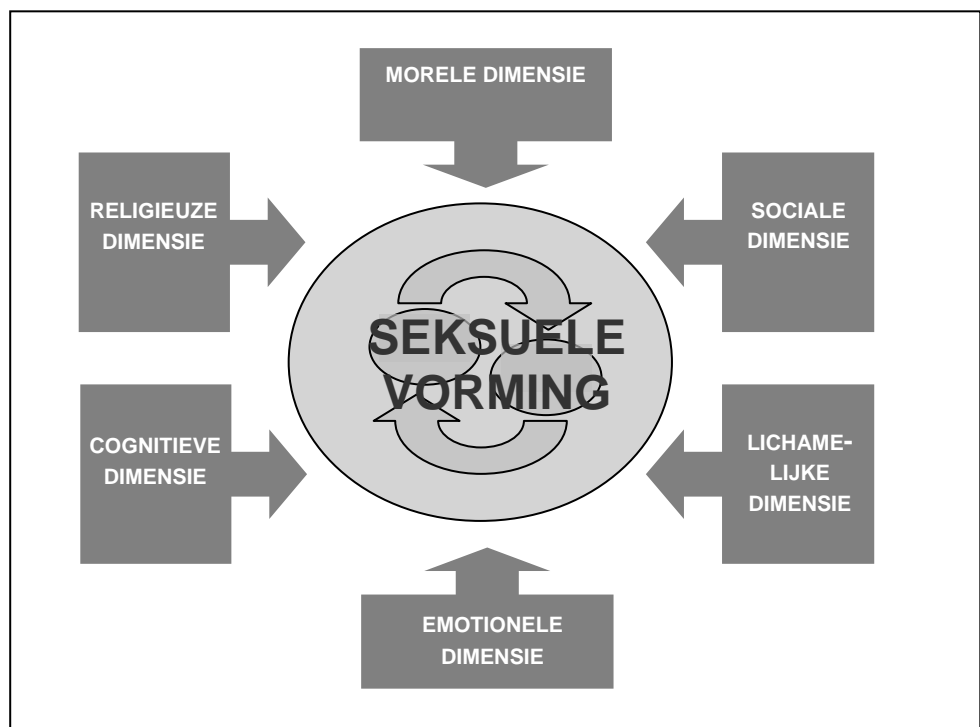
p.29-30, 73-78,93-98, 131-137, 152-153, 339 e.v.

De reeds hoger bepleite samenhang tussen de verschillende dimensies van de seksuele opvoeding en de samenhang met de ontwikkelingsniveaus en -domeinen van de relationele vorming leiden uiteindelijk tot een aantal specifieke inhouden en daaraan gekoppeld dus ook tot specifieke doelen voor seksuele opvoeding.

Samengevat

De seksuele vorming in de katholieke basisschool wil aansturen op een gezonde en zinnige seksualiteitsbeleving bij kinderen. Daarbij wordt uitgegaan van een benadering vanuit verschillende, samenhangende dimensies: de morele, de sociale, de lichamelijke, de emotionele, de cognitieve en de religieuze.

Los van die specifieke benadering wordt seksuele vorming ook gezien als een bijzonder toepassingsgebied voor relationele vorming. Daarbij worden de drie ontwikkelingsniveaus en de vijf ontwikkelingsdomeinen van relationele vorming toegepast op het thema 'seksualiteit'.



3 De doelen

3.1 Doelen van Relationele vorming

Voor elk van de vijf ontwikkelingsdomeinen binnen relationele vorming is een algemeen doel geformuleerd. Dat is ook het geval voor het specifieke toepassingsgebied van de seksuele opvoeding. Deze zes algemene doelen worden verder gespecificeerd in onderliggende doelen die betrekking hebben op zowel kennis, vaardigheden als attitudes.

In de tweede kolom wordt er desgevallend een verwijzing gemaakt naar de overeenkomstige eindterm sociale vaardigheden. De volledige lijst van de eindtermen sociale vaardigheden is terug te vinden in **Bijlage 3** bij dit concept.

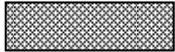
Rechts van de doelen wordt een suggestie van leerlijn aangegeven. Deze leerlijn is niet rigoureuus bedoeld, maar wil met respect voor de ontwikkeling van kinderen een zekere richting aangeven. De gebruikte lijncodes verwijzen naar de aard van de leerprocessen en de daarbij passende begeleiding van de leerkracht. We hanteren drie codes:



Rond deze doelen kunnen **aanzetten** worden gegeven wanneer de gelegenheid zich aandient. Kinderen maken kennis met activiteiten rond dit doel.



Rond deze doelen moet systematisch gewerkt worden. Er zijn specifieke activiteiten in functie van dit doel.



Deze doelen worden verder verdiept en verruimd wanneer de kans zich voordoet. Deze doelen worden verder geïntegreerd.

RV 1 Kinderen hebben vertrouwen in zichzelf.

Dat houdt o.a. in dat ze:

			JK	OK	1-2	3-4	5-6
RV1.1		Ontdekken dat iedereen uniek is	▨	▨	▨	▨	▨
RV1.2		Zich bewust worden van hun eigen kwetsbaarheid en ermee kunnen omgaan	▨	▨	▨	▨	▨
RV1.3		Eigen mogelijkheden, kenmerken, wensen, gevoelens, beperkingen, voorkeuren, ... ontdekken	▨	▨	▨	▨	▨
RV1.4		Ontdekken dat eigenschappen en vaardigheden niet vastliggen, maar ontwikkeld kunnen worden			▨	▨	▨
RV1.5	<i>ET1.1</i>	Een zelfbewuste en assertieve houding ontwikkelen				▨	▨

RV2 Kinderen kunnen omgaan met de eigen gevoelens.

Dat houdt o.a. in dat ze:

			JK	OK	1-2	3-4	5-6
RV2.1		Duidelijk geuite, eenvoudige gevoelens (blij, boos, verdrietig, bang, ...) bij zichzelf waarnemen en benoemen	▨	▨	▨	▨	▨
RV2.2		Nuances van gevoelens (verlegen, onzeker, flink, stoer, tevreden, jaloers, afkerig, faalangst ...) bij zichzelf waarnemen en benoemen		▨	▨	▨	▨
RV2.3		Gevoelens erkennen en aanvaarden	▨	▨	▨	▨	▨
RV2.4		Inzien dat gevoelens vaak het gevolg zijn van een bepaalde situatie en zich daarover uitdrukken		▨	▨	▨	▨
RV2.5		Bewust omgaan met de eigen gevoelens en deze voor anderen begrijpelijk uiten		▨	▨	▨	▨

RV3 Kinderen kunnen zich inleven in anderen.

Dat houdt o.a. in dat ze:

			JK	OK	1-2	3-4	5-6
RV3.1		Duidelijk geuite, eenvoudige gevoelens (blij, boos, verdrietig, bang, ...) bij anderen waarnemen en benoemen	▨	▨	▨	▨	▨
RV3.2		Nuances van gevoelens (verlegen, onzeker, flink, stoer, jaloers, afkerig, faalangst...) bij anderen waarnemen en benoemen		▨	▨	▨	▨
RV3.3		Eenvoudige gevoelens bij anderen zien als het gevolg van een bepaalde situatie en zich daarover uitdrukken		▨	▨	▨	▨

RV3.4		Weten dat een bepaalde situatie gevoelens oproept, maar dat die gevoelens niet bij iedereen gelijk zijn en ook niet op dezelfde wijze geuit worden						
RV3.5		De emotionele aanleiding voor iemands gedrag kunnen achterhalen						
RV3.6		Zich kunnen verplaatsen in de situatie van een ander om diens gevoelens beter te begrijpen						
RV3.7		In hun eigen gedrag rekening houden met de gevoelens van anderen						
RV3.8		Ervaren dat vanuit verschillende standpunten niet hetzelfde waargenomen wordt						
RV3.9		Zich kunnen voorstellen en kunnen uitdrukken wat een ander waarneemt vanuit een andere positie						
RV3.10		Uit het handelen van anderen hun bedoeling kunnen afleiden en zich daarover uitdrukken						
RV3.11		Hun eigen gedrag afstemmen op de bedoelingen van anderen						
RV3.12		Ervaren hoe mensen in hun expressie (verhalen, kunst, ...) hun eigen gedachten en gevoelens verwerken						
RV3.13		Zich kunnen verplaatsen in de gedachtegang van anderen en op die gedachten inspelen						
RV3.14		Interesse en respect tonen voor het gevoelsleven van anderen						

RV4 Kinderen kunnen met de andere(n) in relatie treden.

Dat houdt o.a. in dat ze:

JK	OK	1-2	3-4	5-6
----	----	-----	-----	-----

RV4.1	ET1.3	Een ander kunnen helpen door zich dienstbaar op te stellen						
RV4.2	ET1.5	Leiding kunnen volgen en kunnen meewerken met anderen						
RV4.3	ET1.4	Hulp kunnen vragen en zorg aanvaarden						
RV4.4	ET1.6	Constructief kritisch kunnen zijn en met positief geformuleerde kritiek van anderen kunnen omgaan						
RV4.5	ET1.7	Zich weerbaar opstellen naar leeftijdsgenoten en volwassenen toe door signalen te geven die voor anderen begrijpelijk en aanvaardbaar zijn						
RV4.6	ET1.8	Zich discreet kunnen opstellen						

RV4.7	ET1.9	Kritiek beluisteren en eruit leren en ongelijk of onmacht kunnen toegeven							
RV4.8	ET3	Kunnen samenwerken met anderen zonder onderscheid van sociale achtergrond, geslacht of etnische afkomst							
RV4.9	ET2	Afspraken en regels betreffende de omgang met anderen kunnen naleven							
RV4.10		Ontdekken hoe conflictsituaties in de eigen omgeving ontstaan en er oplossingen voor zoeken							
RV4.11	ET3	Zich openstellen voor anderen met de bedoeling ze beter te leren kennen of ermee samen te werken							
RV4.12		Zien waar hulp nodig is en daar passend op inspelen							
RV4.13	ET1.5	Leiding kunnen geven							

RV5 Kinderen ervaren hoe waarden en normen aan relaties inhoud en richting geven.

Dat houdt o.a. in dat ze:

























			JK	OK	1-2	3-4	5-6
RV5.0		Op basis van relationeel waardevolle waarden persoonlijke keuzes kunnen maken					
RV5.1		Ervaren dat thuis, op school en op straat verschillende regels, afspraken en conventies met betrekking tot het samenleven nodig zijn					
RV5.2		Beseffen dat regels en afspraken betreffende de omgang met elkaar door mensen zijn bepaald en ook kunnen worden veranderd					
RV5.3		Op een zelfbewuste wijze kunnen kiezen om de mening van de groep te volgen of op te komen voor de eigen mening					
RV5.4		Zich een eigen mening vormen op basis van waardevolle elementen zoals de eigen overtuiging, persoonlijke waarden, ...					
RV5.5	ET1.2	Respect en waardering opbrengen voor de waarden en normen van anderen					
RV5.6		Zich bewust voor anderen inzetten					
RV5.7		Aanvoelen hoe mensen zich op basis van gemeenschappelijke waarden verbonden weten met anderen en die verbondenheid beleven					
RV5.8		Stilstaan bij de eigen waarden en normen en er zich naar anderen toe over uitdrukken					

RV5.9		Inzien hoe waarden en normen mee worden bepaald door aspecten als sociale achtergrond, etnische afkomst en de persoonlijke geschiedenis van mensen							
-------	--	--	--	--	--	--	--	--	--

RV6 Kinderen ervaren hoe mensen met de vele mogelijkheden van hun lichaam uitdrukking geven aan zichzelf en aan hun relatie met de andere(n).

Dat houdt o.a. in dat ze:

			JK	OK	1-2	3-4	5-6
RV6.1		Ontdekken en voelen dat iedereen uniek is					
RV6.2		Ervaren dat er verschillende gewoonten en opvattingen bestaan over intimiteit en 'bloot'					
RV6.3		Beseffen dat mensen die van elkaar houden dat ook uiten door allerlei vormen van fysiek contact: hand in hand wandelen, strelen, kussen, ...					
RV6.4		Ervaren dat hoe verscheiden vriendschappen en verliefdheid ook kunnen zijn, ze altijd vertrouwen en respect als basis hebben					
RV6.5		Weten dat de wijze waarop mensen samenleven heel verscheiden kan zijn en door allerlei oorzaken kan veranderen					
RV6.6		Zich in het spreken over seksualiteit op een respectvolle manier uitdrukken, o.a. door de dingen die ermee te maken hebben correct te benoemen					
RV6.7		Inzien dat veel mensen de komst van een kind zien als de bevestiging van hun liefde voor elkaar					
RV6.8		Ervaren dat gezond lichamelijk contact een primaire behoefte is van alle mensen en er zelf van kunnen genieten					
RV6.9		Ervaren dat iemand verliefd kan worden op een man, een vrouw of beide en dat respecteren					
RV6.10		Ervaren dat mensen zich op een heel verschillende manier over seksualiteit kunnen uitdrukken					
RV6.11		Weten wat seksueel misbruik inhoudt en op welke manier ze eventueel hulp kunnen vragen					
RV6.12		Beseffen dat elkaar leren kennen tijd vraagt en op een respectvolle manier dient te gebeuren					
RV6.13		Ervaren hoe sekserollen en rolpatronen ontstaan en worden doorgegeven					
RV6.14		Ervaren dat mensen verschillend denken over wat een goede relatie is en op basis daarvan ook eigen keuzes maken: samenwonen, trouwen, single blijven, ...					
RV6.15		Zich op seksueel vlak weerbaar kunnen opstellen					

RV6.16		Kritisch staan tegenover de media die vaak een onrealistisch en vertekend beeld geven van mannen en vrouwen, van relaties, van seksualiteit, ...					
RV6.17		Inzien dat er middelen bestaan voor een veilige seksuele omgang en middelen die toelaten om bewust zwangerschap te vermijden					
RV6.18		Ervaren hoe veranderingen die eigen zijn aan de puberteit effect hebben op het eigen leven					
RV6.19		Beseffen dat een menswaardige seksualiteitsbeleving een plaats heeft binnen een liefdesrelatie					
RV6.20		De seksuele beleving van de liefde tussen twee mensen zien als een geschenk					
RV6.21		Respectvol omgaan met het eigen lichaam en dat van anderen					
RV6.22		Weten dat bepaald seksueel gedrag risico's inhoudt					
RV6.23		Zich over seksualiteit durven uiten					
RV6.24		Kunnen genieten van verschillende vormen van tederheid					



p.12-15 en doelenkaart

3.2 Relationale vorming: een specifieke inhoud binnen de verschillende leergebieden

Relationele competentie bouw je niet enkel en alleen op door aan relationele vorming te doen. Er is namelijk veel nodig om jezelf te kunnen realiseren. Dergelijke competentie wordt gevoed vanuit verscheidene inhouden die in de verschillende leergebieden aan bod komen.

*Een leergebied-
overstijgend thema*

Al werden hierboven specifieke doelen voor relationele vorming geformuleerd, toch is er geen sprake van nieuwe inhouden. De doelen van relationele vorming zijn immers terug te vinden in de andere leergebieden, weliswaar soms ietwat anders geformuleerd. Daarom wordt relationele vorming in de basisschool gezien als een leergebiedoverschrijdend thema.

Wie met andere woorden alle doelen uit de verschillende leergebieden realiseert, realiseert ook de doelen van relationele vorming.

Zonder volledig te willen zijn geven we hieronder een eerste greep uit de vele linken en verwijzingen.

Concordantie

Een volledige concordantie tussen de hierboven geformuleerde doelen van relationele vorming, de doelen uit de verschillende leergebieden en de eindtermen 'sociale vaardigheden' is te vinden in de **bijlage 2 en 3** bij dit Concept voor Relationale Vorming in de katholieke basisschool.

3.2.1 Relationale vorming in het Werkplan en Leerplan Rooms-katholieke Godsdienst

*Levensbeschouwelijke
en religieuze groei*

Reeds in het eerste hoofdstuk van dit concept werd de samenhang tussen godsdienst en relationele vorming aangetoond. Naast de al aangehaalde verwijzingen lezen we in het *Werkplan Godsdienst* voor de kleuterschool:

'Geloven is altijd een persoonlijk verhaal van vertrouwen.' (p.49)
'Jonge kinderen verwerven hun basisvertrouwen in hun relatie met de anderen.' (p.50)
'Levensbeschouwelijke en religieuze groei vraagt communicatie.' (p.59)

De inhoudelijke elementen van relationele vorming zijn ook terug te vinden bij de componenten van de levensbeschouwelijke en religieuze groei (p.30):

Schema 1 Componenten van levensbeschouwelijke en religieuze groei	
A. fundamentele bestaanscondities	A1 vertrouwen
	A2 mogelijkheden en beperkingen
B. verbondenheid	B1 met zichzelf
	B2 met anderen
	B3 met gemeenschappen
	B4 met natuur en cultuur
C. Groeien in gevoeligheid voor goed en kwaad	
D. Verkennen van geloofstaal en groeien in symboolgevoeligheid.	

In het *Leerplan Godsdienst* voor de lagere school vinden we op p.72 en 73 hetzelfde schema terug, maar dan aangevuld met een overzicht van de onderwerpen. Als we daarin de onderwerpen arceren met een inhoud die sterk samenloopt met de inhouden van relationele vorming dan krijgen we het volgende:

SCHEMA 3		Eerste cyclus	Tweede cyclus	Derde cyclus
COMPONENTEN VAN LEVENSBESCHOUWELIJKE EN RELIGIEUZE GROEI ALS VINDPLAATSEN VAN GELOVIG LEVEN		wij – ik – wij groeien in geborgenheid Vader	jij – ik – jij groeien in verbondenheid Zoon	zij – ik – zij groeien in kracht Geest
A. Vanuit fundamentele bestaanscondities	A.1 Vertrouwen versus wantrouwen	Mag ik zijn wie ik ben?	Vergeving en verzoening	Wat maakt mij gelukkig? Wie wil ik worden?
	A.2 Mogelijkheden versus beperkingen	Ik heb een lichaam met vele mogelijkheden ... maar ik kan niet alles	Verbondenheid in verdriet	Grenzen van het leven
B. In verbondenheid	B.1 Met zichzelf	Ik voel mij vandaag zo ...	Stilte en gebed, ontvankelijkheid	Bewogen worden en in beweging komen
	B.2 Met anderen	Dragen en gedragen worden	Anders zijn, ontmoeting	Groeien in liefde en tederheid
	B.3 Met gemeenschappen	Geboorte en groei	Anders zijn, conflicten	Bewogen en zoekende mensen vinden elkaar: kerk – andere godsdiensten, Samenleven tussen werkelijkheid en droom
	B.4 Met natuur en cultuur	Op verkenning in de natuur	Mens en natuur, gave en opgave	Natuur en cultuur
C. Groeien in gevoeligheid voor goed en kwaad		Ik wil het goede doen	Gewetensvol handelen	Verantwoordelijkheid, engagement
D. Open staan voor symboliek: geloofstaal, rituelen, vieringen		Water, brood Liturgisch en pastoraal jaar Jezusverhaal	Levensadem Aarde en vruchtbaarheid Symbolen Liturgisch en pastoraal jaar Jozef, Mozes	Vuur Bijbel Liturgisch en pastoraal jaar Paulus, Elia

Een communicatie-gebeuren

In hoofdstuk vier van dit leerplan wordt de nadruk gelegd op het communicatieve aspect van godsdienstonderricht:

'Bij godsdienst gaat het om een welomschreven communicatiegebeuren, waarvan de contouren in de visietekst zijn weergegeven.' (p.79)

-  Erkende instantie r.-k.godsdienst, *Leerplan Rooms-katholieke Godsdienst voor het lager onderwijs in Vlaanderen*. Licap, Brussel, 1999.
-  Erkende instantie r.-k.godsdienst, *Werkplan Rooms-katholieke Godsdienst voor het Katholiek Kleuteronderwijs in Vlaanderen*. Licap, Brussel, (1999).



p.99-138

3.2.2 Relationele vorming in het Leerplan Nederlands

Ontplooingskansen bieden

In het deel Krachtlijnen van het Leerplan Nederlands staat bij de visie op opvoeding en onderwijs te lezen:

'Wanneer we ons afvragen hoe we onze taallessen zouden aanpakken of wanneer we ons afvragen of we wel goed bezig zijn, kunnen we aan [volgende] principes denken: help ik mijn leerlingen wel om zich te ontplooien, bereid ik ze daardoor voor op het harmonisch samenleven met anderen en op het werkelijke leven en heb ik daarbij aandacht voor wie en wat zorg nodig heeft?' (p.5)

Toepassing van het communicatiemodel

Wat verder, vanaf p.13 wordt het communicatiemodel geschetst waaraan de hele taalopvoeding is opgehangen:

'Bij het communiceren moeten we rekening houden met een situatie. Als we die goed willen aanpakken en beheersen, moeten we met allerlei factoren rekening houden:

- *Wie ben ik in de concrete situatie?*
- *Waarover gaat het?*
- *Wat zal ik zeggen, wat niet?*
- *Aan wie zeg ik het? Waarvoor zie ik die aan?*
- *Hoe verwoord ik mijn boodschap het best in die situatie?*
- *Welke weg en welke middelen zou ik het best gebruiken?*
- *Wat zijn de omstandigheden?*
- *Welke reactie kan ik verwachten?*

'Taalbeschouwing is nadenken over taalgebruik van onszelf en van anderen, van individuen en van groepen. Als we nadenken over taalgebruik, dan denken we na over de situatie waarin taal gebruikt wordt.' (p.21)



Nederlands, krachtlijnen voor taalopvoeding in de basisschool. VVKBaO, Brussel, 2000.



p.17-30

3.2.3 Relationele vorming in het Leerplan Muzische Opvoeding

Een muzische grondhouding

In het Leerplan Muzische Opvoeding lezen we in het Algemeen deel hoe de muzische opvoeding vooral gericht is op het ontwikkelen van een muzische grondhouding, een manier van 'zijn' (p.7):

'Wie de wereld en het leven met een muzische grondhouding tegemoet treedt:

- *benadert die wereld op een onbevangen en speelse manier,*
- *zet zijn hele persoon in, niet eenzijdig zijn denken, maar ook zijn voelen en streven,*
- *gebruikt intensief al zijn zintuigen,*
- *tracht eigen ervaringen en emoties op een authentieke en originele manier te uiten,*
- *waardeert het creatieve in de expressie van anderen,*
- *deelt ervaringen, emoties en waardering met anderen.'*

Communicatie

'Om je te uiten of om de expressies van anderen te verstaan en te waarderen, dien je muzische expressievormen te exploreren, te leren kennen en te beheersen.' (p.7)

'Ook muzische opvoeding legt sterk de klemtoon op het communicatieve en wil kinderen zo meer mens helpen worden.' (p.11)

De innerlijke wereld ontdekken

'Muzische opvoeding kan kinderen helpen om de innerlijke wereld te ontdekken. Ze kan kinderen middelen aanreiken om ervaringen persoonlijk te verwerken, om te selecteren uit wat onder andere in de massamedia op ze afkomt, om te leren verwonderd te zijn en te bewonderen wat schoon, goed en waar is.' (p.12)



Leerplan Muzische Opvoeding. Algemeen deel. VVKBaO, Brussel, 1999.



p. 59-78

3.2.4 Relationale vorming in het Leerplan Wereldoriëntatie

Exploreren

Op p. 7 van het Leerplan Wereldoriëntatie staat te lezen bij het aanbod:

'We doen op school een aanbod dat we wereldoriëntatie noemen, waarbinnen kinderen activiteiten kunnen ontplooiën die hen in staat stellen:

- hun omgeving waar te nemen, te exploreren, te onderzoeken,
- hun omgeving te ordenen en te duiden,
- een aantal vaardigheden te verwerven om makkelijker om te gaan met zichzelf en de wereld,
- een kritisch opbouwende houding te ontwikkelen tegenover zichzelf en hun omgeving.

Dat aanbod is niet vrijblijvend. Het heeft te maken met onze opvattingen over mens, wereld en onderwijs.'

De bestaansdimensies

Vier van de negen bestaansdimensies zoomen in op de thema's die rechtstreeks aansluiten bij de relationele vorming:

'Mens en levensonderhoud' (Hoe voorzien we in ons levensonderhoud?)

'Mens en zingeving' (Hoe geven we zin aan ons bestaan? Waarom doen we wat we doen?)

'Mens en medemens' (Hoe gaan we om met onszelf en de andere?)

'Mens en samenleving' (Hoe passen we ons in het grotere samenlevingswerk? Hoe gaan we om met regels, macht en gezag?)

De doelen

Bij de basisdoelen van wereldoriëntatie lezen we (p.33 e.v.):

Kinderen ervaren en beleven een intense verbondenheid met de wereld. (0.3)

Kinderen leven waardegericht. (0.4)

Kinderen werken samen. (0.5)

Kinderen kunnen en durven problemen aanpakken. (0.7)



Leerplan Wereldoriëntatie. VVKBaO, Brussel, 1998.



p.79-98

3.2.5 Relationale vorming in het Leerplan Bewegingsopvoeding

Aandacht voor het dynamisch- affectief en het sociaal functioneren

In dit Leerplan is er naast de motorische en cognitieve component van de ontwikkeling van kinderen ook veel aandacht voor de dynamisch-affectieve component. We vinden er heel wat doelen die te maken hebben met het sociaal functioneren van kinderen, met waarde- en normbesef en met emoties, zoals:

Zich houden aan afspraken. (D.3.5.2)

De leerlingen kunnen spontaan, expressief en echt samen en naast elkaar spelen. (D.3.5.1)

De leerlingen nemen deel aan de bewegingsactiviteiten in een geest van fair play met respect en begrip en waardering voor de inspanning en de mogelijkheden van zichzelf en van de anderen. (D.3.5.5)

De leerlingen zijn bereid tot medewerking en samenwerking. Ze willen dit doen zonder onderscheid van geslacht, huidskleur of ras. (D.3.5.7)

Niet verwonderlijk, trouwens voor een leergebied waarin zelfvertrouwen, zelfkennis, competitiedrang, ploeggeest en individualisme in een voortdurende wisselwerking aan de orde zijn.



Leerplan Bewegingsopvoeding in de Basisschool. VVKBaO, Brussel, 1998.



p.139-154

3.2.6 Geïntegreerde inhouden

Impliciet en expliciet

Deze opsomming van inhouden is alles behalve volledig. Relationale vorming wordt namelijk in elk leergebied meegenomen. Op bepaalde momenten zullen inhouden van relationele vorming eerder impliciet aan bod komen (bv. door in te spelen op bepaalde situaties of binnen de context van bepaalde thema's) Op andere momenten zullen deze inhouden vrij expliciet worden benaderd tijdens specifieke activiteiten (bv. axendagen, maandopeningen met de hele school of projectthema's rond diversiteit)

In de les godsdienst wordt het verhaal van de barmhartige Samaritaan verteld. Dat is de aanleiding om dieper in te gaan op het thema dienstbaarheid. De kinderen leren dienstbare mensen kennen (kennis). Ontdekken in allerlei muzische situaties hoe ze kunnen helpen (vaardigheden) en zijn bereid zich spontaan hulpvaardig op te stellen (houding).

Tijdens de projectweek 'Van handkus tot cyberlief' trekken de kinderen van de derde graad een hele week voor allerlei workshops met bejaarden naar het rust- en verzorgingstehuis in de buurt. Ze maken er kennis met de leefwereld van de bejaarden. Ze krijgen uitleg over de werking van het tehuis en over de zorgen en de problemen van de bejaarden (kennis), mogen zelf meehelpen bij de verzorging en het onderhoud (vaardigheden) en leven mee met de bewoners van het tehuis. De indrukken waarmee de kinderen na deze week weer het leven instappen zijn onuitwisbaar. De kinderen tonen nu veel respect voor de ouderdom en de hulpbehoevende medemens (houding).

Hoe de relationele opvoeding concreet kan worden aangepakt wordt hieronder toegelicht.

4 De aanpak van relationele vorming

Een dimensie van het opvoedingsproject

De zorg voor goede relationele vorming op school mag en kan niet afhankelijk zijn van de inzet van één of meerdere teamleden. Van bij het begin moet het duidelijk zijn dat relationele vorming een dimensie van het opvoedingsproject is die pas kan gerealiseerd worden wanneer ter zake een beleid wordt gevoerd waarbij de hele schoolgemeenschap betrokken wordt.

Dat veronderstelt een gezamenlijk engagement waarbij de gemeenschap duidelijke kwaliteitsdoelen vooropstelt betreffende relationele vorming. Het is belangrijk om de relationele vorming vanuit een gezamenlijk gedragen engagement effectief aan te pakken. Dat betekent dat het schoolteam de link legt tussen het eigen opvoedingsproject en de relationele vorming op school en dat het nadenkt over de maatregelen die nodig zijn om deze doelen te bereiken.

Een beleid voeren

Een beleid voeren houdt in dat de teamleden kunnen samenwerken en dat ze zich samen verantwoordelijk voelen voor het project. Daarom moet er ook werk gemaakt worden van een procesplanning waarin de verschillende activiteiten die met de uitvoering van het beleid te maken hebben een plaats krijgen.

Sterktezwakteanalyse

Door de eigen beginsituatie te confronteren met de wenselijke situatie worden sterktes en zwaktes van het team zichtbaar. De sterktes kunnen worden ingezet. De zwaktes vormen de werkpunten – en dus de uitdagingen- voor de toekomst. Een planning op basis van zo'n sterktezwakteanalyse is een eerste goede stap bij het voeren van een beleid. Als de school er dan ook nog in slaagt om deze planning uit te voeren en waar nodig bij te sturen zal ze de doelen gaandeweg bereiken.

Verder informatie rond beleidsvoering rond relationele vorming: zie **bijlage 5**.
Voor een aanzet voor school-zelfevaluatie rond relationele vorming zie **bijlage 6**.



Saveyn, J., *Het beleidsvoerend vermogen van de school als referentiekader voor schoolontwikkeling en -begeleiding*, PBDKO, Brussel, 2008.

Rol van de schoolleiding

Schoolteams met een gezonde vernieuwingsdrang die zich door de werkpunten uitgedaagd voelen om de handen uit de mouwen te steken, moeten bij de realisatie van het beleid wel kunnen rekenen op een loyale ondersteuning van de schoolleiding.

Een geïntegreerde aanpak

Het zal de aandachtige lezer van dit concept nog niet ontgaan zijn dat in de teksten hierboven een pleidooi wordt gehouden voor een geïntegreerde aanpak van de relationele vorming. Dat is een belangrijk uitgangspunt voor het beleid rond relationele vorming. Dat betekent niet dat er voor relationele vorming geen specifieke activiteiten kunnen georganiseerd worden. Soms is dit zelfs aangewezen zoals bijvoorbeeld bij bepaalde inhouden van seksuele opvoeding of bij de systematische verkenning van de relatiewijzen. Het pleidooi houdt in dat men bij voorkeur over het samenleven leert tijdens het samenleven.

Dicht bij de leefwereld van de kinderen

Dit vraagt om een inhoudelijke benadering die dicht bij de leef- en ervaringswereld van de kinderen aansluit en er bij voorkeur op inspeelt. Dat is niet zo moeilijk. De kansen liggen voor het grijpen. Leven is namelijk per definitie samenleven. Dat geldt ook voor de school die al een samenleving op zich is. Kinderen spelen er samen en maken er samen ruzie. Ze sluiten er vriendschappen, maar kunnen er ook hard zijn voor elkaar. Ze vertonen er pestgedrag, maar kunnen er ook troosten en helpen. Ze worden zelf verzorgd en kunnen als dat nodig is hulp bieden aan anderen.

4.1 Een geïntegreerde aanpak

Doorheen dat samenleven, het samen werken en de reflectie daarop, kunnen kinderen dus relationeel gevormd worden en kunnen leerkrachten bewust werken rond de vijf ontwikkelingsdomeinen van relationele vorming. Dat kan met allerlei kleine interventies. Hieronder volgen per ontwikkelingsgebied enkele suggesties voor de aanpak van relationele vorming doorheen de verschillende lessen en activiteiten, en doorheen het samenleven op school.

4.1.1 Werken aan vertrouwen in zichzelf

Hieronder lees je enkele tips die in de omgang met kinderen kunnen helpen om hun **zelfvertrouwen** te bevorderen. Positieve bevestiging zorgt voor welbevinden en draagt bij tot een klimaat waarin kinderen dingen durven uitproberen, zelfs na eventueel mislukken, en tot een klimaat waarin ze durven uitkomen voor een mening, zelfs wanneer die al eens anders is dan de algemeen gangbare.

Hoe zelfvertrouwen bij kinderen te bevorderen

Laat voelen dat alle kinderen erbij horen zoals ze zijn en bevestig ze allemaal.

Probeer in elk kind eerst de goede eigenschappen te ontdekken. Ga na waar het kind goed in is, ook al ligt dat in het 'buitenschoolse' en is die goede kern op het eerste gezicht erg klein. Als een kind merkt dat je zijn 'goede kant' ziet, zal het daarin groeien en zal het vertrouwen krijgen in zichzelf en in jou. Heb aandacht voor de 'uitstraling' van het kind als het zich over iets uitdrukt (in een gesprek, in zijn muzische expressie,...). Zo kom je te weten wat het kind bezighoudt, wat het boeit.

Probeer dat 'goede' extra te benadrukken en te integreren. Beperk negatieve aandacht. Heel veel weerstand bij kinderen vertrekt vanuit een negatief zelfbeeld. Door negatieve aandacht te geven wordt hun zelfbeeld vaak nog negatiever. Hierdoor kan een vicieuze cirkel ontstaan. Dat kun je vermijden door bijvoorbeeld:

- de verdiensten van het kind te waarderen,
- het eventueel aangedane onrecht te erkennen.
- het goede, hoe klein ook, uit te spreken.

Gebruik zelf de 'ik-vorm' en formuleer genuanceerde uitspraken.

"Ik vind de kleuren van je tekening mooi!" i.p.v. "Mooi zo!"

"Ik merk dat je graag toneel speelt!" i.p.v. "Je hebt er plezier in!"

Ook het afkeuren van bepaalde gedragingen doe je best op een opbouwende manier. Belangrijk daarbij is zich te beperken tot het gedrag waar je kritiek op hebt en een alternatief voor te stellen. Geef vooral gerichte en opbouwende kritiek.

Benoem steeds het gedrag van het kind, niet de persoon.

"Wat je nu doet, vind ik dom" i.p.v. "Wat ben jij dom!"

Laat kinderen aanvoelen dat een goed leerproces belangrijker is dan goede leerresultaten. Zorg voor stimulerende evaluatie- en rapporteringprocedures.

Gebruik gevarieerde werkvormen (bv. 'hoekenwerk') die kinderen toelaten op eigen ritme en niveau te werken zodat elk kind succeservaringen kan opdoen.

Organiseer de kindgroepen zodanig dat kinderen regelmatig in een andere sociale rol terechtkomen en bijvoorbeeld niet altijd de jongste, de kleinste, de traagste of de domste zijn.

Bijvoorbeeld door tutorwerking op te starten waarbij kinderen leren van elkaar en waarbij kinderen die binnen een bepaalde context tutee zijn, ook kans krijgen om in een andere context (bv. bij jongere kinderen) tutor te zijn; regelmatig klasdoorbekend te werken; te werken met gemengde leefgroepen in plaats van leerstofjaarklassen.

Sta zelf positief in het leven. Dat geeft een positieve uitstraling die voelbaar is voor je hele omgeving. Het gebruiken van positieve zinnen en woorden kan je al op weg zetten.

Help kinderen wat niet haalbaar is om te buigen naar wat haalbaar is.

"Iedereen moet mij aardig vinden," wordt dan "Ik kan niet iedereen te vriend zijn."

Gebruik evaluatieprocedures en evaluatievormen die gericht zijn op zelfreflectie bij de kinderen en waarbij het individuele leerproces op een positieve manier centraal staat. Een goede evaluatie moet in elk geval bijdragen tot het ontwikkelen van een positief zelfbeeld. In het hoofdstuk rond evaluatie van relationele vorming wordt hier verder op ingegaan.



p.18-20, 33-35, 60-63, 80-84, 100-106, 141-143, 545 e.v.

4.1.2 Werken rond de omgang met de eigen gevoelens

Voorleeffunctie van volwassenen

Kinderen leren veel over de omgang met gevoelens uit de contacten die ze zelf zien en beleven. De voorleeffunctie van vertrouwde volwassenen in hun omgeving zoals ouders en leerkrachten, is daarbij erg belangrijk. Uit de manier waarop volwassenen hun gevoelens beleven en uiten, kunnen kinderen leren hoe zij met hun eigen gevoelens moeten omgaan.

Leerkracht als model

In die zin is de invloed die uitgaat van de '**leerkracht-als-model**' veel diepgaander dan de invloed van expliciete lessen over het omgaan met gevoelens.

Tips voor de praktijk

Enkele tips en suggesties voor een goede aanpak:

Neem de gevoelens en gedachten van kinderen ernstig en besteed er voldoende aandacht aan.

Wees alert voor de emotionele signalen die kinderen bewust en onbewust uitzenden.

Bijvoorbeeld: Kinderen die zich plots veel rustiger of net wispelturiger gaan gedragen dan gewoonlijk of kinderen die moe zijn door slaapgebrek.

Help kinderen die het moeilijk hebben om hun gevoelens te uiten wanneer ze daar nood aan hebben.

Bijvoorbeeld: De gevoelens van de kinderen benoemen of creatieve werkvormen ter hand stellen die kinderen kunnen helpen om zich expressief uit te drukken.

Toon respect voor de gevoelens van kinderen en forceer kinderen niet in de omgang met hun gevoelens. Laat kinderen wel voelen dat gevoelens mogen en dat het belangrijk is om ze te erkennen en indien nodig te uiten.

Ga op een serene manier om met gevoelens en stimuleer die sereniteit ook bij kinderen.

Geef kinderen regelmatig de gelegenheid om hun gevoelens te uiten en leer kinderen aandacht te hebben voor hun intuïtie of hun innerlijke stem door deze regelmatig bespreekbaar te stellen.

Leer kinderen (met eenvoudige middelen) om te gaan met hevige gevoelens (bv. impulsieve woede) zodat ze geen domme dingen doen waar ze nadien spijt van hebben.

Bijvoorbeeld: aanleren van impulscontrole: stop – denk – doe of kinderen bewust maken van de kracht van positief denken

Leer kinderen wat positieve en negatieve gedachten zijn en hoe deze invloed hebben op gevoelens en op handelingen.

Leer kinderen negatieve gevoelens omzetten in positieve gevoelens, sta regelmatig stil bij niet-haalbare verwachtingen zoals "Iedereen moet mij aardig vinden.", "Ik moet het maximum halen.", "Er is niemand die van me houdt." Bespreek ze met de kinderen en leer hen te relativiseren.

Houd regelmatig kringgesprekken. Deze zijn ideale gelegenheden om gevoelens te leren verwoorden en om ze te toetsen aan die van anderen. Maak met de kinderen afspraken die de spreekcontext veilig maken.

Bijvoorbeeld:
We laten iedereen uitspreken en luisteren naar elkaar.
We respecteren ieders mening.
We spreken in de ik-vorm.
Wat besproken wordt, blijft in de kring.

Spreek ook over je eigen gevoelens met de kinderen.

Bijvoorbeeld:
Ik geniet ervan dat jullie zo goed samenwerken.
Ik ben blij dat iedereen de taak heeft gemaakt.
Ik ben teleurgesteld omdat mijn vriend mijn verjaardag is vergeten.
Ik ben verdrietig omdat mijn hond is aangereden.



p.20- 21, 35- 40, 63- 66, 84- 86, 106- 111, 144- 146, 277 e.v

4.1.3 Werken aan inlevingsvermogen

Leerkracht als model

Net als bij het leren omgaan met de eigen gevoelens mag men ook hier de invloed die uitgaat van de **'leerkracht-als-model'** niet onderschatten. Door namelijk zelf op een begrijpende wijze benaderd te worden, ervaren de kinderen niet alleen de heilzame effecten ervan, maar verwerven ze zelf ook verschillende wijzen om met de gevoelens van anderen om te gaan.

Tips voor de praktijk

De onderstaande suggesties zijn in die zin bedoeld:

Verwoord als leerkracht zoveel mogelijk waarom je op een bepaalde manier handelt. Daardoor worden jouw overwegingen en motivaties voor kinderen en de samenhang ervan met jouw handelen begrijpelijk.

Bijvoorbeeld:
Ik schrijf een kaartje om mijn excuses aan te bieden.
Ik wil dat je nog even blijft, want ik zie dat je ergens mee zit.
Ik ben zenuwachtig. Daardoor ben ik zo onzeker.
Ik durf niet alleen voorbij die blaffende hond, daarom wil ik dat je meegaat.

Moedig kinderen aan om zich present te stellen en hun motivaties voor hun gedragingen te verwoorden.

Ik vraag om een boterham voor Lies omdat ik weet dat zij dat niet durft.

Ik kan Michaël troosten bij het overlijden van zijn konijn, want ik heb dat ook al meegemaakt.

Leer kinderen aandacht hebben voor de fysische en psychische ruimte die een ander nodig heeft.

Bijvoorbeeld: even alleen willen zijn, op verhaal willen komen, zijn hart eens luchten...

Stel je zelf luisterbereid op en moedig kinderen aan om dat ook te doen.

Laat kinderen ervaren dat er sociale en culturele diversiteit bestaat binnen en buiten hun leefwereld.

Zorg voor een ruim aanbod aan ontmoetingskansen met anderen en ondersteun dat met een gepaste begeleiding.

Stimuleer via allerlei muzische werkvormen (bv. rollenspelen, inleefateliers, lezen tussen de regels, ...) het inleefvermogen van kinderen.

Gebruik verhalen, muziek, kunstzinnige expressie of poëzie waarbij de kinderen vertrouwd worden met metaforen of symbooltaal als stimulans voor het verhogen van het inlevingsvermogen.



p.23- 26, 40- 41, 66- 69, 87- 89, 111- 118, 277 e.v., 495 e.v.

4.1.4 Werken aan de sociale competentie

Een krachtige leeromgeving

Kinderen ondersteunen in de uitbouw van hun sociale competentie kan vooral door hen bewust te maken van een aantal omgangsvormen en relatiewijzen op het moment dat die zich manifesteren bij henzelf of bij anderen in hun omgeving. In die zin is het 'leven op zich' de krachtigste leeromgeving waarin kinderen hun sociale competentie al doende kunnen ontwikkelen. De rol van de leerkracht daarin is het ontwikkelingsproces te expliciteren.

Tips voor de praktijk

Hoe dat kan, blijkt uit de onderstaande suggesties.

Bied ondersteuning bij het hanteren van verschillende relatiewijzen: assertief zijn, respect, zorg en waardering opbrengen, hulpvragen en zich laten helpen, leiding geven en meewerken, eigen mening kunnen formuleren, zich weerbaar opstellen, discreet handelen, ongelijk leren toegeven en onmacht erkennen.

Kinderen die geen hulp durven vragen, aanzetten om die hulp te vragen op het moment dat het nodig is.

Kinderen die hun mening niet zomaar durven uiten inleiden: "Bart heeft daar een boeiende mening over!"

Heb aandacht voor de verschillende omgangsvormen en benoem ze ook zodat ze voor de kinderen duidelijk worden:

- zich als persoon tonen;
- respect en waardering opbrengen;
- een ander helpen en iets delen;
- zorg aanvaarden en hulp vragen, genieten;
- leiding geven;
- leiding volgen en informatie aannemen;
- constructief kritisch zijn;
- zich op een passende manier weerbaar opstellen;
- zich discreet opstellen, zich even afzonderen, iets voor zich houden;
- ongelijk of onmacht toegeven, kunnen loslaten.

Heb aandacht voor het ontwikkelen van communicatievaardigheden door het scheppen van vele kansen tot samenwerking.

Groepswork aanbieden vanuit een duidelijke taakverdeling: "Bert is de ploegleider. Lut bewaakt de tijd. Iedereen helpt bij het verzamelen van de antwoorden. Maak samen een verslag."

Wees geduldig. Sociale vaardigheden ontwikkelen niet ineens, maar stap voor stap. Benut zoveel mogelijk kansen in de dagelijkse klaspraktijk.

Kinderen die op een soms storende wijze omgaan met een bepaalde relatiewijze (bv. op een bazige manier leiding geven) aan deze storing laten werken, vanuit een soort omgangsportfolio waarbij ze regelmatig, samen met hun leerkracht terugblikken op situaties waarbij ze die relatiewijze hebben ingezet.

Sluit met de relationele vorming nauw aan bij wat je ziet gebeuren bij het kind zelf en moedig aan wat misschien verborgen, maar toch waardevol is. Breng het onder de aandacht van iedereen.

De zorgzaamheid van bepaalde kinderen benoemen en in de aandacht brengen van anderen.

Kinderen die kleine stappen zetten in hun persoonlijke ontwikkeling hiervoor belonen: "Het is knap van jou dat je dit hebt gedurfd."

Maak werk van goede observatie waarin je bijhoudt welke relatiewijzen bij een kind gezond ontwikkeld zijn, welke ontbreken en welke te veel of te weinig aanwezig zijn. Stimuleer relatiewijzen die ontbreken of te weinig ontwikkeld zijn en rem af wat te sterk aanwezig is.

Zorg ervoor dat de kinderen ook leren van elkaar. De manier waarop anderen bepaalde relatiewijzen inzetten kan heel stimulerend werken voor de eigen omgang.

Kinderen met een verschillende sociale competentie aan elkaar koppelen en verantwoordelijk stellen voor een bepaalde opdracht: "Stef en Aisha helpen deze namiddag mee bij de kleuters om fruitsla te maken." Stef durft de kleuters op de speelplaats wel eens te pesten. Nu kan hij van Aisha leren hoe hij ook zorgzaam met hen kan omgaan.

Zorg ervoor dat kinderen het positieve van alle relatiewijzen kunnen ervaren en dat ze zich die ook op die manier eigen maken.

Kinderen wijzen op het gunstige effect van een bijgestuurde omgang of van een andere gedragswijze: "Kijk eens Tom, vroeger zou jij je meteen kwaad gemaakt hebben. Doordat je het nu rustig kan zeggen, krijg je een begrijpende reactie van de groep."

Hanteer als leerkracht zelf zoveel mogelijk verschillende relatiewijzen. Wees je ervan bewust dat het eigen gedrag bepaalde gedragingen bij kinderen kan uitlokken, zowel in positieve als in negatieve zin.



p.26- 27, 41- 57, 69- 71, 89- 91, 118- 126, 239 e.v., 251 e.v., 447 e.v.

4.1.5 Werken aan waarde- en normbesef

Kinderen ondersteunen bij de ontwikkeling en verheldering van waarden en normen kan op velerlei manieren. Enkele tips kunnen allicht helpen.

Verhelder en toets eigen en andermans waarden aan de daaraan gekoppelde gevoelens en overtuigingen.

Bespreek met de kinderen in welke mate een verschillend geloof of niet geloven bepalend is voor de reactie van iemand op een bepaald probleem.

Overdenk en bespreek samen met de kinderen opstellingen vanuit een alternatief waardenkader: "Wat als ik zou denken zoals de andere?" Bespreek eventuele voor- en nadelen of consequenties.

Nodig kinderen waar het kan uit om bewust keuzes te maken: "Wat wil jij hier doen?" Leer ze ook verantwoordelijkheid dragen voor persoonlijke keuzes.

Verhelder regels die op school gelden en de achterliggende waarden ervan.

Verduidelijk het nut van bepaalde regels en geef aan welke ideeën (waarden en overtuigingen, opvoedingsproject, christelijk geloof) aan de basis liggen van bepaalde tradities (bv. samen vieren in de kerk).

Zoek de waarden niet te ver. Ze zijn te vinden in het dagelijkse klasgebeuren.

We zijn eerlijk in de omgang met elkaar.
Solidariteit blijkt uit de manier waarop we elkaar helpen wanneer het nodig is.
Racisme en uitsluiting horen niet op onze school.

Probeer waarden te concretiseren vanuit wat er binnen de kinderwereld leeft, vanuit wat geldt binnen de kindercultuur.

Wanneer noem je iemand een vriend? Wat doet die en wat niet? Wat betekent fair play?

Vertel regelmatig wat je zelf motiveert om iets te doen of te laten, zonder te gaan moraliseren. Zorg voor een consequente houding waarbij het eigen handelen samenvalt met wat men verkondigt: woorden wekken, daden trekken!

Probeer de eigen waardebeleving te verbinden met de groep: wat is waardevol voor mij, voor jou en mij, een kleine groep, een grote groep?

Plaats waarden en normen in de tijd en de context. Zo help je kinderen om niet te verstarren, om flexibel te zijn.

Wat was vroeger waardevol (ervaring)? Wat blijft voor de toekomst waardevol? Wat geldt hier? Wat is op een andere plaats anders?



p.27- 28,p.71- 73, p.91- 93, p.126- 131,p.325 e.v., p.371 e.v.

4.2 Specifieke activiteiten

Specifieke aanpak

Kinderen relationeel ontwikkelen is echter meer dan inspelen op situaties en gebeurtenissen uit hun dagelijkse leven. Bepaalde inhouden van relationele vorming kunnen niet zonder een doelgerichte en specifieke aanpak. Dat houdt geenszins een pleidooi in voor het installeren van het 'vak' relationele vorming in de basisschool, maar wel voor specifieke activiteiten (projecten, belangstellingscentra, themadagen, ...) binnen wereldoriëntatie, godsdienst of muzische opvoeding waarbinnen kan gefocust worden op relationele thema's zoals werken rond gevoelens, verkennen van de verschillende relatiewijzen (bv. werken rond axenroos), seksuele opvoeding in vijf en zes.

In de hele school wordt gewerkt met de Axenroos. Tijdens de maandopeningen met de hele school, staat één relatiewijze in the picture. Dan is het aan een bepaalde klasgroep om op een muzische manier één van de axendieren voor te stellen. Op deze manier blijft de axenwerking op de school overeind.



p.239 e.v. en 531 e.v.

Een vijfde en zesde klas uit de lagere school werken een heel schooljaar rond het thema solidariteit, zorgzaamheid en verdraagzaamheid. Tijdens dit project wordt er nauw samengewerkt met licht mentaal gehandicapte bewoners uit een naburig centrum. Deze bewoners nemen samen met de kinderen deel aan allerlei workshops en muzische activiteiten. Op het einde is er een gezamenlijk toneel.



Praktijkboek bij het Leerplan Muzische Opvoeding. VVKBaO. Brussel, 2003, p.296 e.v.

De kinderen van een basisschool en de bewoners van een rust- en verzorgingstehuis voor bejaarden werken al jaren samen in een 'intergenerationeel project'. Binnen dit project worden doelgericht en planmatig activiteiten opgezet in de alledaagse leefwereld die interactie, samenwerking en solidariteit tussen leeftijden en generaties bevorderen. Zowel kleuters als lagere schoolkinderen zijn hierbij betrokken. Enkele typische activiteiten zijn: samen sporten, samen zingen, samen op uitstap, voorlezen bij slechtziende bejaarden en met elkaar praten.. Enkele bejaarden nemen ook deel aan de activiteiten in de klas.



p.175 e.v.

Inspelen op specifieke situaties

De noodzaak om specifiek aan relationele vorming te doen, komt soms ook voor uit bepaalde gebeurtenissen en voorvallen waarbij bepaalde kinderen of groepen kinderen betrokken zijn: een plots overlijden, een peestsituatie, een ongeluk of een ramp waarbij hulp dient geboden te worden, een uitwijzing van een familie. De activiteiten die dan worden opgezet kunnen gericht zijn op één kind of op een groep van kinderen, soms zelfs op de hele school. Soms worden er ook initiatieven opgestart die aansluiten bij bepaalde waarden of een bepaalde visie die de school vooropstelt.

Op de school zijn er regelmatig pesterijen. Daarom wordt deze problematiek geagendeerd tijdens een personeelsvergadering. Er wordt besloten om rond deze problematiek vorming te voorzien voor het hele schoolteam. Er wordt ook structureel voorzien in pestpreventie via activiteiten in de klas en door het installeren van een 'pestjuf'



p. 193 e.v.

Leerlingenparticipatie vindt men op de school belangrijk. Daarom wordt er gewerkt met een kinderparlement. De kinderen kiezen jaarlijks hun vertegenwoordigers die in dit parlement zetelen. Het parlement komt maandelijks bijeen en wordt voorgezeten door een kind uit het zesde leerjaar. Het verslag van de bespreking gaat naar de teamvergadering van de leerkrachten voor verder opvolging.



p.371 e.v.

4.3 Een stimulerend opvoedingsklimaat en een doeltreffende didactische aanpak

Een relationeel stimulerend klimaat

Een goede leef- en leeromgeving

Goede relationele vorming op school kadert in de eerste plaats binnen een algemene zorg voor een goede leef- en leeromgeving op school. Los van de warmte die uitgaat van alle mensen die zich op school bewegen betreft ze ook de gemeenschappelijke visie (waarden, normen en opvattingen), de organisatie en de aanpak de inrichting en de leermiddelen.

Op welke basis vormt de school haar kindgroepen? Hoe worden nieuwkomers onthaald? Hoe organiseert de school de recreatie? Het reftergebeuren? Hoe gaat ze om met participatie van kinderen en ouders? Welke thema's snijdt ze aan via het culturele aanbod? Hoe en wat wordt er op school gevierd? Welke aandacht is er voor peertutoring? Is men gewonnen voor actieve werkvormen die de communicatie en de samenwerking tussen kinderen stimuleert en waaruit blijkt dat? Hoe kijkt men aan tegen een kinderparlement? In welke mate speelt competentie tussen kinderen bij evaluatie? Een heleboel vragen!

Het zijn al dit soort dingen die bijdragen tot de invulling van wat hier een 'relationeel warm klimaat' op school wordt genoemd. Er zijn vele initiatieven mogelijk:

De school groepeerd haar kinderen doelbewust in leefgroepen. Op die manier zitten kinderen in de lagere school per graad samen. In de kleuterklassen zijn de groepen gemengd met kleuters van alle leeftijden. Hiermee wil de school volop kansen geven aan het principe van het 'leren van elkaar' en biedt ze kinderen de kans om over de jaren heen te wisselen van sociale rol.

In de eetzaal eten de kinderen in families. Oudere kinderen dragen er zorg voor de jongere kinderen. De tafelgroepen zijn samen verantwoordelijk voor het netjes houden van hun eetplek.

Eén keer in de week doen kleuters en bejaarden van het aangrenzende rust- en verzorgingstehuis samen allerlei bewegingsactiviteiten.

De theatervoorstellingen van de school worden gekozen in functie van de thema's die in een bepaald stuk aan bod komen. De voorstellingen worden goed voorbereid en naverwerkt in de klas. Thema's die aan bod komen: de pestkop, Anders is nog zo plezant, Alleen op de wereld, ...

Nieuwe kinderen op school krijgen een peter of meter toegewezen uit de vijfde of zesde klas. Gedurende een volledig schooljaar zorgen de peters en de meters ervoor dat de nieuwkomers zich goed voelen op school. Op het einde van het jaar is er dan een peter- en meterfeest.

In de loop van het schooljaar wil de school haar verbondenheid vieren met de hele school. Dat gebeurt tijdens vieringen in de kerk, maar ook daarbuiten. Al zingend, dansend en spelend genieten de kinderen en de leerkrachten dan van hun samenzijn.



Deel 5

Een doeltreffende didactische aanpak

Een doelgerichte benadering

De ontwikkeling van kinderen kan natuurlijk niet alleen afhangen van een stimulerend opvoedingsklimaat. Er is ook nood aan een efficiënte en doelgerichte didactische benadering die het mogelijk maakt om de vooropgestelde doelen op de beste manier te realiseren bij de kinderen. In die zin verschilt de relationele vorming niet van gelijk welke andere vorming binnen de onderwijscontext.

Verticale en horizontale samenhang

Het is aan de leerkracht om in functie van bepaalde doelen activiteiten op te zetten die een optimaal leerproces bewerkstelligen. Dat er daarbij een bezorgdheid moet zijn om verticale en horizontale samenhang is niet nieuw. De bij de doelen gesuggereerde leerlijn onder hoofdstuk 2.3 kan hier al een aanzet geven. Het is aangewezen om deze leerlijn met het team verder te bespreken en te verfijnen. In ieder geval is binnen de basisschool iedereen mede verantwoordelijk voor het realiseren van de doelen voor relationele vorming. Of de doelen ook voldoende worden gerealiseerd, is na te gaan in de evaluatie. Daarover meer verder in deze tekst.



p. 587 e.v.

De 3 ontwikkelingsniveaus

Langs welke weg bepaalde doelen worden gerealiseerd is niet alleen afhankelijk van de inhoud op zich, maar ook van de betrokken leerlingen. De aanpak van relationele vorming kan gericht zijn op het individu, de kleine groep of de grote groep (cf. de drie ontwikkelingsniveaus binnen relationele vorming: 'ik', 'ik en de ander' en 'ik en de anderen').

Krachtige leerprocessen

Op het belang van een geïntegreerde aanpak werd hierboven reeds uitgebreid ingegaan. Ook de noodzaak van een specifieke benadering werd reeds toegelicht. Op de vraag wat krachtige leerprocessen binnen relationele vorming typeert, is echter nog geen antwoord gegeven. Er spelen ook zoveel verschillende elementen mee. Toch is het mogelijk om een aantal criteria, noem het aandachtspunten, op een rijtje te zetten. Enkele hiervan zijn hieronder geformuleerd als vragen. Dat laat toe om ze te gebruiken bij het nadenken over de eigen praktijk in de klas en op school op het vlak van relationele vorming.

- In welke mate sluit het onderwerp aan bij de ervaringswereld van de kinderen?
- Zijn de kinderen actief bij de inhoud betrokken? Is het onderwerp door de kinderen aangebracht?
- In welke mate is er sprake van een brede, onbevangen benadering van de inhoud?

- In welke mate worden eerder verworven inzichten en vaardigheden actief ingezet in het proces?
- Dient het gekozen bronnenmateriaal de boodschap? Hoe?
- In welke mate dragen de gekozen werkvormen, materialen en processen bij tot een verhoging van de relationele competentie van de kinderen?
- In welke mate is er aandacht voor het eigen autobiografisch perspectief, voor de persoonlijke geschiedenis van de kinderen?
- In welke mate worden de kinderen zelf uitgenodigd om te zoeken naar oplossingen? Welke kansen krijgen ze om dingen uit te proberen?
- Wordt er voldoende veiligheid geboden opdat kinderen kunnen zijn wie ze zijn? Hoe?
- Op welke manier is er aandacht voor reflectie en evaluatie door de kinderen?
- In welke mate wordt de transfer gemaakt tussen het geleerde en het leven van elke dag?
In welke mate worden de vooropgestelde doelen al dan niet bereikt?

Kwalitatieve leerprocessen

Deze lijst is verre van volledig, maar geeft al een eerste aanzet in de zorg om kwalitatieve leerprocessen binnen relationele vorming. Uiteindelijk komt het erop aan om soepel in te spelen op concrete situaties in de eigen directe omgeving en om de kinderen via allerlei actieve werkvormen uit te nodigen om ervaringen te beleven en te delen. Dat vraagt van de leerkracht een consequent kiezen voor onderwijsmiddelen die op een goede manier kunnen helpen bij de relationele vorming. Uiteindelijk is het doel van relationele vorming dat de kinderen de verworven kennis, vaardigheden en houdingen actief kunnen toepassen in hun eigen relaties, in hun eigen leven.



p.447 e.v.

4.4 Het belang van goed voorleefgedrag

De eigen omgang van de leerkracht met het relationele

Zijn een goed aanbod en een aangepaste methodiek belangrijke voorwaarden voor een goede relationele vorming, de wijze waarop de leerkrachten zelf met deze materie omgaan, is minstens even belangrijk. Wanneer de leerkracht zelf bijvoorbeeld de omgangsvormen en relatiewijzen vaardig hanteert in de omgang met zijn leerlingen of wanneer hij erin slaagt om een goede manier om te gaan met zijn eigen en andermans gevoelens, dan scheidt hij een 'voorbeeldige' leeromgeving.

Relationele vorming vraagt in elk geval een ernstig engagement van de leerkracht en de inzet van zijn hele persoon, openheid, durf en capaciteit. Binnen relationele vorming gaat het immers vaak om voor iedereen herkenbare onderwerpen. Wat de leerkracht nauw aan het hart ligt, ligt ook anderen vaak nauw aan het hart. Door hierover met kinderen open te communiceren, geeft hij hen de kans om vanuit herkenning ook hun eigen verhaal in te brengen. Dat draagt bij tot de uitbouw van een vertrouwensrelatie tussen kind en leerkracht.

Bewust van onbewust gedrag

Onbewust gedrag

Leerkrachten kunnen geen 'voorbeeldige voorgangers' zijn zonder een aantal waarden voor te leven of zonder hun relationele vaardigheid te tonen en in te zetten. Dat gebeurt echter niet altijd zo bewust. In tegendeel, leerkrachten doen, net als iedereen trouwens, heel wat zaken net onbewust, spontaan, zonder nadenken. Denk ondermeer maar aan de eigen lichaamstaal, een ochtendhumeur, het meer of minder geduldig zijn of fairplay.

*Bewust worden van
onbewust gedrag*

Voor een optimale relationele vorming is de bewustwording bij leerkrachten van hun onbewust gedrag in de omgang met collega's, kinderen en ouders echter wel belangrijk. Door zich bewust te zijn van een aantal gedragingen is het namelijk mogelijk om er ook aan te werken, om er sturing aan te geven. Een leerkracht die bijvoorbeeld attent en zorgzaam aanwezig is in zijn klas, zal daardoor ook de verbondenheid tussen de kinderen stimuleren.

*Groeien in relationele
competentie*

Het omgekeerde geldt ook. Wie stimuleert tot sociale competentie, tot het uiten van gevoelens of het zich inleven in de situatie van een ander, zal zelf ook aangesproken worden op zijn sociale competentie, op zijn inlevingsvermogen of op zijn emotionele expressiviteit. (Doe jij zelf wel wat je zegt?) Dat impliceert niet dat leerkrachten perfect moeten zijn, maar wel dat ze zich kwetsbaar durven opstellen en dat ze bereid zijn om samen met de kinderen te groeien in hun relationele competentie.



p.509 e.v.

Een ontmoetende leerkrachtenstijl

*Dynamisch inspelen op
situaties*

Voor de leerkracht komt het er vooral op aan om op een dynamische en persoonlijke manier in te spelen op de kinderen, bij voorkeur vanuit een ontmoetende, uitnodigende leerkrachtenstijl. Kinderen herkennen die stijl in het voorleefgedrag van de leerkracht: hoe goed is de leerkracht in vergeving schenken? Is de leerkracht spontaan vriendelijk en gemoedelijk in de omgang? Op welke manier uit hij frustratie en woede? Kan hij zich verwonderen over de dingen? De kinderen vormen zich niet alleen een beeld van de volwassene, ze kopiëren ook bepaalde gedragingen en nemen waarden en normen van hem over.

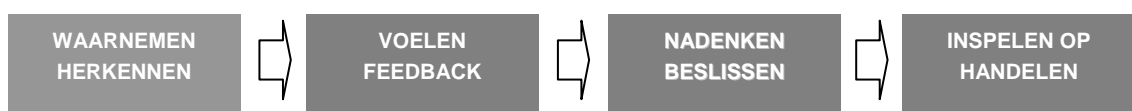
De vader van juf Caroline is plots overleden. Daardoor is ze enkele dagen afwezig op school. De kinderen van haar klas sturen haar een kaart waarin ze hun medeleven betuigen. Eens terug in de klas merkt de juf dat de kinderen een mooie ruiker bloemen op haar bureau hebben geplaatst als troost. Dat ontroert juf Caroline. Ze toont haar ontroering ook aan de kinderen. In een klasgesprek vertelt de juf over haar papa en het verdriet dat ze heeft door het plotse overlijden.

Er komt een nieuwe leerkracht aan op school. Meester Patrick wordt aangesteld als peter van de nieuwe collega. Hij introduceert hem in de werking van de school, overloopt de afspraken en de gewoontes en stelt hem ook voor aan de kinderen. Zo kunnen de kinderen ook zien en voelen dat de leerkrachten ook voor elkaar zorgen.

Pauline ligt met een gebroken been in het ziekenhuis. De directeur van de school en de juf brengen haar samen met enkele klasgenoten een bezoek.

4 fasen

Een 'ontmoetende leerkrachtenstijl' definiëren is niet zo simpel omdat dé ontmoetende leerkrachtenstijl ook niet echt bestaat. Ondanks de verschillende manieren waarop zo'n stijl tot uiting kan komen, kunnen we hem wel typeren als een bewuste omgangswijze van de leerkracht met de kinderen waarbij vier fasen te onderscheiden zijn:



Waarnemen en herkennen

Het waarnemen en herkennen is erop gericht om de boodschap die kinderen uitzenden op een goede manier te ontvangen. Op basis van wat ze zeggen en niet zeggen, uitdrukken in lichaamstaal of in hun expressie komt de leerkracht te weten wat de kinderen bezighoudt. Goed observeren (luisteren, kijken en voelen) is daarbij erg belangrijk. Kinderen moeten ook de tijd krijgen om zich te uiten. Hen vroegtijdig of abrupt onderbreken is zeker te vermijden. Herformuleren van de boodschap kan helpen om aan te geven dat de boodschap goed ontvangen en juist begrepen is.

Feedback geven

Eens de boodschap ontvangen is, is het belangrijk om kinderen ook feedback te geven over het aanvoelen van hun probleem. "Ik voel met je mee!" is een belangrijk signaal naar kinderen toe. Vanzelfsprekend beslist de leerkracht wat hij over zijn persoonlijke gevoelens wel of niet uitdrukt naar de kinderen toe.

Nadenken over

Ontmoeten houdt ook een fase van nadenken en overwegen in. Daarbij spelen eigen gevoelens, eigen waarden en de eigen perceptie van het gebeuren mee. Leerkrachten moeten aan kinderen ook durven zeggen hoe zij de dingen zien en aanvoelen en wat zij wel of niet waardevol vinden.

Handelen

Vanuit dat overwegen kan er dan uiteindelijk bewust gehandeld worden. Handelen betekent hier: suggesties doen, samen met de kinderen de verschillende mogelijkheden overwegen, gedrag bijsturen, kinderen coachen of een opdracht geven.

Jeroen (9 j.) doet al een hele dag enorm druk in de klas, zo druk zelfs dat het niet alleen juf Kaat is opgevallen, maar ook de andere kinderen. Op de speelplaats ziet Kaat dat Jeroen door de meester van toezicht op de 'afkoelbank' is gezet. Kaat gaat naar Jeroen en zet zich naast hem op de bank. Er ontstaat een gesprek waarbij Jeroen kan vertellen wat hem bezighoudt: "Mijn mama is deze ochtend naar het ziekenhuis vertrokken om te bevallen. Ik ben bezorgd, want papa heeft beloofd me meteen te komen halen als de baby er is, maar het duurt nu al de hele dag en ik heb nog altijd niets gehoord. Ik ben zenuwachtig!" Kaat speelt hierop in met bijkomende vragen en vertelt over zichzelf en hoe het was toen zij in de materniteit ging bevallen van haar zoontje. Kaat zegt ook dat ze begrijpt dat Jeroen zenuwachtig is. Wat betreft het storend gedrag van Jeroen als gevolg van zijn zenuwachtigheid, maken Kaat en Jeroen afspraken. In afwachting van het 'grote nieuws' mag Jeroen in de klas alvast een eigen wenskaart maken die hij straks kan meenemen naar zijn mama en de nieuwe broer of zus.



p.403 ev. en 526 e.v.

Werkvormen, procedures, materialen

Om het optimaal verloop van het proces binnen die vier fasen te bewerkstelligen kan de leerkracht zich bedienen van allerlei werkvormen, procedures en materialen. Zo kunnen kinderen vaak duidelijkheid scheppen door een bepaalde situatie te tekenen of door bepaalde metaforen te gebruiken. Ook voelwijzers kunnen helpen.



p.234 e.v.

Authenticiteit

De invloed van de persoonlijkheid van de leerkracht

Iedere leerkracht zal met zijn eigen temperament en persoonlijkheid en vanuit zijn persoonlijke geschiedenis kleur geven aan zijn leerkrachtenstijl. Dat mag en moet ook. Het verdient zelfs de voorkeur dat leerkrachten op een authentieke manier zichzelf kunnen zijn. Dat is ook goed voor de beeldvorming van kinderen die op die manier ervaren dat mensen op een eigen en verschillende manier in het leven staan. Die authenticiteit kunnen leerkrachten bereiken door:

- af en toe bewust na te gaan welke gevoelens er bij henzelf leven in de klas;
- te achterhalen wat die gevoelens veroorzaakt en daarover te communiceren met de kinderen;
- na te denken over het eigen zelfbeeld om een duidelijk zicht te krijgen op de eigen mogelijkheden en beperkingen;
- zelfvertrouwen uit te stralen vanuit hun kwaliteiten en rekeninghoudend met hun eigen grenzen,
- in de communicatie met anderen zoveel mogelijk ik-boodschappen te gebruiken;
- voorrang te geven aan storingen;
- aandacht te besteden aan de eigen gevoelens en daarover open te communiceren met anderen;
- bewust rekening te houden met hun voorbeeldfunctie bij het uiten van gevoelens;
- niet te vergeten dat ze ook maar mensen zijn die mogen blijven zoeken; hun inlevingsvermogen aan te scherpen en luisterbereidheid aan de dag te leggen.

Een teamaangelegenheid

De leerkracht als teamspeler

Goed voorleefgedrag en authenticiteit is echter niet alleen belangrijk op het individuele niveau van de leerkracht. Hij is namelijk ook een teamspeler die vanuit zijn eigenheid mee kleur geeft aan de groep leerkrachten waartoe hij behoort.

Het schoolteam

Ook het schoolteam als groep heeft een voorleef functie. Hoe gaan leerkrachten met elkaar om? Hoe tonen zij zich naar buiten toe? Wat vindt het team belangrijk en wat niet? Hoe gaat men binnen het team om met diversiteit? Is er sprake van een gemeenschappelijke visie op de dingen?

Authentieke beleving van verbondenheid

In ieder geval vraagt goede relationele vorming om een collegiale samenwerking. Want precies in deze samenwerking ontdekken de kinderen dat het de leerkrachten menens is met relaties in het dagelijkse leven. Wie bij kinderen een authentieke beleving van verbondenheid beoogt, zal die eerst zelf dienen te realiseren binnen de eigen groep. Dat kan door:

- regelmatig met het team na te gaan welke waarden binnen de groep centraal staan en waarom dat zo is;
- binnen het team met elkaar in dialoog te gaan met respect voor elkaars mening en standpunten; gezamenlijke momenten zoals personeelsvergaderingen, overleg in kernteams, studiedagen, overlegmomenten, werkgroepbijeenkomsten, informele contacten te benutten om te komen tot constructieve uitklaring, aanreiken van ideeën en gezamenlijke besluitvorming.



p.475 e.v.

4.5 Reflectief en zelfsturend leren


*De leerling
verantwoordelijk voor
zijn leerproces*

In 'Leerlingen evalueren in de basisschool' wordt gesteld dat een leerling zelf verantwoordelijkheid moet dragen voor zijn leerproces:

'De leerling is niet alleen het voorwerp van evaluatie door de leerkracht. Hij moet zelf verantwoordelijkheid leren dragen voor het opvolgen en beoordelen van zijn leerproces. Goede leerkrachten leren hun leerlingen dan ook om zelf besluiten te trekken voor hun verdere leren.'

*De leerkracht als
coach*

Dit pleidooi voor zelfsturend leren geldt zeker ook voor relationele vorming. Het plaatst de leerkracht meteen ook in de rol van coach die in de eerste plaats de organisator wordt van boeiende leerprocessen binnen een krachtige leeromgeving. De rol van beheerder van het leerproces wordt echter toevertrouwd aan de kinderen zelf. Dat gebeurt natuurlijk niet zomaar van het ene moment op het andere. Gestaaft wordt daaraan gebouwd doorheen de basisschool en ook nog daarna.

 *Leerlingen evalueren in de basisschool. Saveyn, Jan (ed.), Mechelen, Wolters Plantyn, 2007, p.31 e.v.*

*Communicatie
stimuleren*

Om dat reflectieve en zelfsturend leren te bereiken dient de leerkracht de doelgerichte communicatie tussen en met de kinderen te stimuleren. Door de kinderen aangepaste instrumenten en procedures aan te reiken, kunnen ze aan de hand van allerlei criteria (o.a. de doelen) hun leerproces beoordelen en desgewenst bijsturen.

Bij een ruzie of een conflict, krijgen kinderen systematisch de kans om hun deel van het verhaal te vertellen. Niet alleen het conflict op zich, maar de aanloop er naartoe en de verdere gevolgen ervan worden systematisch in de bespreking meegenomen. Daarbij reflecteren de kinderen ook op hun eigen gedrag en proberen ze uit elk conflict ook iets constructiefs mee te nemen.

In een vierde klas hebben de kinderen een zelfportret gemaakt waarbij ze hun sterktes en zwaktes in kaart hebben gebracht. Deze zelfportretten zijn persoonlijk. Kinderen kunnen ze wel of niet tonen aan anderen. Deze zelfportretten worden wel gebruikt als kapstok bij het nadenken over zichzelf: hun zelfbeeld, hun waarden en normen, hun gevoelens, ...

De leerinhouden worden mede bepaald door de leervraag en de leerinteresse van kinderen. Voor relationele vorming betekent dit dat er wordt vertrokken vanuit concrete situaties uit het leven van de kinderen.

Inspelen op situaties

Het reflectieve leren geldt sowieso voor relationele vorming omwille van de noodzaak om deze vorming geïntegreerd aan te pakken. Eerder in dit Concept staat reeds uitvoerig en herhaaldelijk beschreven hoe belangrijk het is in te spelen op situaties die zich voordoen tijdens het samenleven op school en op bepaalde inhouden die zich vanuit de verschillende leergebieden aandienen.



p.325 e.v., p.381 e.v., p.403 e. v., p.645 e.v.

4.6 Een zorgbrede benadering van elk kind

Individuele betekenisgevers

Dat kinderen unieke personen zijn, blijkt onder andere uit de wijze waarop kinderen hun eigen ervaringen beleven en eigen interpretaties en mentale constructies maken. Ieder van hen verwerkt het aanbod anders, op een 'eigenaardige' manier. Kinderen bekijken de situatie vaak vanuit hun eigen perspectief. Hun referentiekader is de puzzel van ervaringen die ze hebben opgedaan binnen, maar vooral ook buiten de school. Dat maakt kinderen tot de individuele betekenisgevers. Soms herkennen ze dingen van zichzelf ook bij anderen, soms ook niet. Dat kan hen gerust stellen, maar ook verontrusten.

Kinderen kennen

Ondersteuning op maat

Leerkrachten die hun kinderen goed kennen, kunnen ook gericht inspelen op de reacties van kinderen. 'Iedereen gelijk voor de wet!' is een slogan die zeker niet werkt in de relatie van een leerkracht met de kinderen of in de relaties van kinderen onderling. Iedereen is nu eenmaal verschillend. Een harmonische relationele vorming is er dan ook op uit om kinderen uitdaging en ondersteuning op maat te bieden.

Handelingsplannen

Dat veronderstelt ook dat de gegevens over de relationele ontwikkeling van kinderen systematisch worden verzameld, bijgehouden en opgevolgd. Zeker in het geval van zorgdossiers is het belangrijk dat er vanuit een duidelijke beginsituatieschets systematisch kan gewerkt worden met kinderen op basis van een handelingsplan.



p.319 e.v., p.515 e.v. en p.545 e.v.

Signalen opvangen

Goede observatie

Wie kinderen goed kent, heeft ook snel in de gaten wanneer er iets ongewoons omgaat in een kind, zelfs wanneer het gaat om minimale veranderingen in het gedrag. Professioneel ingestelde leerkrachten nemen tijd voor observatie en kijken ook achter de façade van storend gedrag, een abnormale reactie, opvallende stilte of teruggetrokken zijn, e.a. Door attent te zijn voor het gewone en het ongewone gedrag (signaalgedrag) van kinderen, kan een leerkracht ook snel en adequaat reageren.

Waarom is Mounir al heel de dag zo stil? Wat verklaart de overdreven woede-uitval van Marie als reactie op die futiliteit?

Waarom probeert Ilse zich te verstoppen bij het omkleden in de kleedruimte?

Wat vertelt Liesje in de tekening die ze me 'zomaar' brengt?

Hoe komt het dat Lore en Leonard geen vrienden meer zijn?

Waarom is Lenny ineens zo vrolijk?



p.193 e.v., p.277 e.v., p.403 e.v. , p.475 e.v.

Gepast reageren

Niet bruuskere

Soms hebben kinderen niet veel nodig om over hun zorgen te spreken, soms klappen ze dicht. Een leerkracht kan aanvankelijk dan ook niets anders dan zich luisterbereid en uitnodigend opstellen. Dat is de eerste stap. (Zie ook hoger: ontmoetende leerkrachtenstijl.) Zonder te bruuskere kan hij nadien, gaandeweg proberen met een kind in gesprek te gaan over de dingen die hem bekommeren. Soms gaat het om kleine akkefietjes, maar soms ook om grote emotionele en relationele zorgen die kinderen met zich meedragen. Door zich open te stellen voor die zorgen van kinderen, kan de leerkracht meelevend, meevoelen en mee zoeken naar oplossingen en indien nodig professionele begeleiding en hulp inschakelen. Hier ligt voor de leerkracht én voor het hele schoolteam een grote verantwoordelijkheid.

Het valt meester Davy op dat de anders zo vriendelijke Suzy nors de klas binnenkomt. Ook tijdens de rekenles zit Suzy er maar verstrooid bij. Tijdens de speeltijd vraagt Davy aan Suzy om het bord te vegen. Dat geeft hem de kans om even met haar te praten. Die ochtend is haar poes aangereden door een auto. De poes wordt momenteel geopereerd door de dierenarts. Hopelijk komt alles goed.

Steven en Björn zijn gezworen kameraden. De laatste weken echter ontlopen ze elkaar voortdurend. Ook in de klas valt het op dat ze elkaar niet echt aanspreken. Juf Els spreekt de twee jongens erover aan, maar ze willen niets zeggen. Tijdens de koffiepauze hoort Els vertellen dat de papa van Steven het huis heeft verlaten en nu een koppel is met de mama van Björn. Els vraagt de jongens er niet verder over uit. Ze wacht op een signaal van hen om het erover te hebben.

Structurele initiatieven

In een aantal scholen wordt er structureel voorzien in hulp voor kinderen die dat nodig hebben. Ook al blijft de eigen leerkracht de eerste in lijn om voor zijn kinderen te zorgen, een 'groene leerkracht' bijvoorbeeld heeft ook z'n voordelen. Soms kunnen kinderen tegen zo'n leerkracht dingen zeggen die ze liever niet aan hun eigen leerkracht zeggen en doordat de groene leerkracht ook klasvrij is, is er vaak meer tijd voor een gesprek. Er zijn ook tal van andere (organisatorische, infrastructurele, e.a.) initiatieven mogelijk: een 'praatbank' op de speelplaats waar kinderen elkaar kunnen troosten, een 'rustklasje' waar kinderen die dat wensen even alleen kunnen zijn of eens rustig kunnen praten met iemand of een systeem voor interne post in de klas.

In de school is er een 'Pestteam'. Het is een groepje leerkrachten dat zich op vrijwillige basis over de middag vrij wil maken om met kinderen die dat wensen te praten. De kinderen kunnen een gesprek aanvragen. Doordat er meerdere leerkrachten bij betrokken zijn, kunnen de kinderen echt kiezen voor iemand die ze vertrouwen. In de school is er ook een lokaaltje ingericht waar kinderen ongestoord gesprekken kunnen voeren met hun vertrouwenspersoon.



p.193 e.v., p.403 e.v.

Aandacht voor individu en groep

De noden van de groep

Ondanks het belang voor die individuele zorg, mag echter ook de zorg voor de specifieke noden van de groep op relationeel vlak niet uit het oog verloren worden. Geen enkele groep is trouwens aan een andere gelijk. Uit die individuele zorgen van kinderen blijken trouwens meestal ook noden van de groep. Een pestsituatie op school kan bijvoorbeeld de aanleiding zijn tot het opzetten van een anti-pestwerking voor de hele school. Of het thema echtscheiding kan een gemeenschappelijk thema worden waarrond met de hele klasgroep wordt gewerkt.

Solidariteit

In een aantal situaties wil de groep ook opkomen voor het belang van een individu (bv. een solidariteitsactie van de school voor een getroffen gezin), of leeft de groep mee met wat bij één van de leden gebeurt (bv. een overlijden, een geboorte, een verjaardag, ziekte of een pensionering,).

Rikky wordt op weg naar school aangereden door een auto, een ongeluk met een fatale afloop. Om de plotse dood van Rikky te kunnen verwerken worden op school psychologen van slachtofferhulp ingezet die samen met de leerkracht van Rikky op een professionele manier opvang bieden voor de klasgenoten. Daarnaast wordt er met de hele school ook aan rouwverwerking gedaan.

Juf Lieve uit de kleuterschool gaat met pensioen. Iedereen weet hoe graag ze haar taak als juf heeft opgenomen. De school wil dat Lieve een afscheid krijgt dat ze nooit vergeet. Bij het afscheidsfeest wordt de hele school betrokken.



p.171 e.v., p.167 e.v.

Kinderen voor kinderen

Bij de relationele zorg voor de kinderen op school kunnen ook de kinderen zelf worden ingezet. Denk maar aan tutorleren waarbij kinderen die dat nodig hebben, hulp krijgen van een klasgenoot of een oudere kind, of groepslezen waarbij oudere kinderen groepjes jonge kinderen coachen. Nog te vaak worden allerlei mogelijkheden op dit vlak te weinig benut.

Müge uit de derde klas volgt een individueel leerpad voor wiskunde. Daarbij krijgt ze begeleiding van een tutor, in dit geval een klasgenoot die goed is in wiskunde.

Nieuwkomers op school krijgen een peter of meter toegewezen. Dat is een kind uit de vijfde of zesde klas die gedurende een schooljaar de nieuwkomers met goede zorgen omringt zodat deze zich snel op school zou thuis voelen.



p.51 e.v.

5 LEERLINGENEVALUATIE BIJ RELATIONELE VORMING EN DE COMMUNICATIE EROVER

Bij leerlingenevaluatie gaat het erom na te gaan in welke mate kinderen de vooropgestelde doelen van de vorming bereiken. Dat veronderstelt dat er wordt nagedacht over de manier waarop men gegevens over de ontwikkeling van kinderen zal verzamelen, hoe men ze zal beoordelen met de bedoeling er nadien over te communiceren en te zorgen voor de nodige feedback. Wat betekent dat voor de relationele vorming in de basisschool?

5.1 Over de evaluatie

Uit de vorige hoofdstukken blijkt hoe de relationele vorming is ingebed in de verschillende leergebieden en in het samenleven op school zelf. In die zin is de evaluatie van die relationele vorming dan ook niet los te zien van de evaluatie binnen de andere leergebieden. Toch is het goed om even stil te staan bij de specificiteit van de leerlingenevaluatie binnen relationele vorming.

Over de doelen

Doelen van 'hogere orde'

Met de relationele vorming richten we ons vooral op het verwerven van houdingen, vaardigheden en competenties. Het gaat hier om zogenaamde doelen van 'hogere orde'. Het zijn vrij complexe doelen die o.a. te maken hebben met waarden, gevoelens, houdingen en in het leven verankerde attitudes die we op langere termijn nastreven.

- Ontdekken dat iedereen uniek is. (RV1.1)
- Een zelfbewuste en assertieve houding ontwikkelen. (RV1.5)
- Gevoelens erkennen en aanvaarden. (RV2.3)
- Zich kunnen verplaatsen in de situatie van een ander om diens gevoelens beter te begrijpen. (RV3.6)
- Zien waar hulp nodig is en daar passend op inspelen. (RV4.12)
- Zich bewust voor anderen inzetten. (RV5.6)

Levenslang leren

Zulke doelen kunnen de kinderen in onze basisschool dan ook zelden 'bereiken' in de strikte zin van het woord. Op relationeel vlak is een mens ook nooit helemaal 'af'. Bovendien is het al dan niet 'slagen' op relationeel vlak nog eens heel contextgevoelig. Zo is samenwerken met vrienden bijvoorbeeld heel wat eenvoudiger dan samenwerken met vreemden en is respect tonen voor iemand die je daarnet nog de huid heeft vol gescholden niet zo eenvoudig als respect tonen voor iemand waarmee je een goede band hebt.

Doelen van 'lagere orde'

Binnen relationele vorming vinden we ook doelen van 'lagere orde' terug. Dat betekent niet dat het daarom om onbelangrijke doelen gaat. Het gaat hier eerder om doelen met een cognitieve of een psychomotorische inslag (vaardigheden).

- Duidelijk geuite, eenvoudige gevoelens bij anderen waarnemen en benoemen. (RV2.1)
- Bewust omgaan met de eigen gevoelens en deze voor anderen begrijpelijk uiten. (RV2.5)
- De emotionele aanleiding voor iemands gedrag kunnen ontdekken. (RV3.5)
- Zich in het spreken over seksualiteit, op een respectvolle manier uitdrukken, o.a. door de dingen die ermee te maken hebben correct te benoemen. (RV6.6)

Alle doelen

Bij de evaluatie van relationele vorming moeten alle doelen aan bod komen. Naast kenniselementen en vaardigheden gaat het bij relationele vorming vooral over attitudes, waarden, houdingen en soms complexe relaties (de zogenaamde doelen van 'hogere orde'). Bovendien moeten we ons afvragen welk verwerkingsniveau we van de kinderen uit de basisschool verwachten. Gaat het om reproduceren, toepassen of integreren?

In elk geval kan men het relationele doen en laten van kinderen niet los zien van hun leefcontext. Het werkelijke effect van de relationele vorming wordt pas zichtbaar in de spontane toepassing van vaardigheden en houdingen in allerlei situaties waarin kinderen met zichzelf en/of met anderen in contact komen.

Proces en product

Proces en product

De evaluatie dient in de eerste plaats gericht te zijn op het leerproces, eerder dan op het leerproduct. Dat betekent dat de evaluatie niet eenzijdig gericht mag zijn op alleenstaande gedragingen of gebeurtenissen (één ruzie, één geslaagde samenwerking, ...), maar dat ze ook betrekking moet hebben op het volledige relationele handelen van de kinderen en de ontwikkeling en evolutie ervan zoals die blijkt uit de dagelijkse omgang met zichzelf en anderen.

Om kinderen in staat te stellen uit te groeien tot coaches van hun eigen leren, dienen leerkrachten te zorgen voor regelmaat bij het reflecteren.

Vanuit een ontwikkelingsperspectief

Kind = norm

De evaluatie van de kinderen dient hier zeker te gebeuren vanuit een individueel ontwikkelingsperspectief waarbij men ernstig rekening houdt met de persoonskenmerken van het kind en de context waarin het leeft.

Dat betekent dat bij de evaluatie het kind zelf als norm wordt gesteld: Waaraan heeft het betreffende kind nood? Wat zijn zijn/haar werkpunten? Hoe is de persoonlijke evolutie? Welke manier van evalueren heeft het beste effect op het kind en zijn ontwikkeling? Wat wil het kind zelf bereiken? Met andere woorden, ook de evaluatie (inhoud en aanpak) dient op maat van het kind te gebeuren.

Zelfevaluatie

Zelfreflectie

Evaluatie mag geen passief proces zijn dat zich aan een kind voltrekt. Het komt erop aan om kinderen zo actief mogelijk bij het evalueren te betrekken. Zeker wat betreft relationeel handelen en welbevinden is het belangrijk om kinderen naar zichzelf te laten kijken. De leerkracht kan dit stimuleren door het stellen van reflecterende vragen: Hoe heb je dit aangepakt? Hoe reageerde je? Wou je ook zo reageren? Gaf je reactie het gewenste effect? Via zelfevaluatie maken we kinderen ook mee verantwoordelijk voor hun eigen leerproces.

Positiefrealistisch zelfbeeld

Dat is erg belangrijk in verband met het uitbouwen van een realistisch, maar bovenal positief zelfbeeld: Wat lukt al? Wat nog niet? Wat ga ik daaraan doen? Op het vlak van de relationele vorming vertaalt zich dat naar vragen als: Hoe kom ik over bij de anderen? Hoe zie ik mezelf? Welk effect heeft mijn handelen op de anderen? Welke rol speel ik in het geheel? Hoe kan ik die rol bijsturen?

Door doelgericht te evalueren kan ook een evenwichtig zelfbeeld ontstaan dat aandacht heeft voor alle aspecten die met de persoonlijkheid van een kind te maken hebben.

Instrumenten en procedures

Formatieve en summatieve evaluatie

Geldig evalueren binnen relationele vorming, zowel formatief als summatief, vraagt aangepaste procedures en evaluatie-instrumenten. Gezien de aard van de beoogde doelen en de context (het samenleven) waarbinnen we die evaluatie het best uitvoeren gaat de voorkeur hierbij naar zachte evaluatieprocedures zoals observatie, kringgesprekken, bevragingen, persoonlijke gesprekken, werken met kijkwijzers, portfolio.



Leerlingen evalueren in de basisschool. Saveyn, Jan (ed.), Wolters Plantyn, Mechelen, 2007.



hoofdstuk 6.1, p. 545 e.v.

5.2 De communicatie over de relationele ontwikkeling van kinderen

Kinderen in een actieve rol

Het is aangewezen om bij de communicatie over de relationele ontwikkeling van kinderen een actieve rol te voorzien voor de kinderen zelf. Niet alleen moet de communicatie in de eerste plaats op hen gericht zijn, ze kunnen ook een hoofdrol spelen in de communicatie met derden, met hun ouders bijvoorbeeld.

Relevante communicatie

Belangrijk hierbij is dat de informatie die wordt uitgewisseld relevant is en gebeurt op basis van betrouwbare beoordelingen waar liefst én het kind én de leerkracht bij betrokken zijn.

Gevarieerde communicatie

Deze communicatie kan heel verscheiden verlopen. Ze kan mondeling of schriftelijk gebeuren, formeel of informeel, regelmatig of onregelmatig, in groep of individueel.

In de praktijkmap bij dit concept worden verschillende mogelijkheden in verband met die communicatie toegelicht.



p. 579 e.v.

Samengevat

Ontwikkelingsgericht evalueren

Het evalueren van de relationele competentie bij kinderen is erop gericht een zo goed mogelijk beeld te krijgen van de manier waarop een kind zich manifesteert in verhouding tot zichzelf en de andere(n), het gedrag te beoordelen en te duiden om op basis daarvan volgende stappen in zijn ontwikkeling te zetten. Daarbij dienen aangepaste instrumenten en procedures te worden aangewend die toelaten om alle doelen te evalueren. **Belangrijk is dat de evaluatie en de communicatie erover in de eerste plaats gebeurt in de context van het samenleven van elke dag en met een grote betrokkenheid van de kinderen zelf.**

6 BIJLAGEN

Bijlage 1: Vakoverschrijdende eindtermen sociale vaardigheden lager onderwijs

Lijst van eindtermen. (Zie p.71. Eveneens te downloaden via www.vvkbao.be)

Bijlage 2: Relationale vorming in de leerplannen

In de leerplannen van de verschillende leergebieden en in het Ontwikkelingsplan voor de Katholieke Basisschool zitten doelen van relationele vorming verwerkt. In deze bijlage wordt de onderlinge concordantie aangetoond vertrekkende vanuit de doelen van relationele vorming. *(Bijlage te downloaden via www.vvkbao.be)*

Bijlage 3: De leerplannen en relationele vorming

In deze bijlage wordt opnieuw de concordantie aangetoond tussen de doelen van de leerplannen en het Ontwikkelingsplan vertrekkende vanuit de doelen van de leerplannen. *(Bijlage te downloaden via www.vvkbao.be)*

Bijlage 4: Checklist relationele en seksuele vorming: een analyse-instrument voor de klaspraktijk

De Werkgroep Relationale vorming van het Pedagogisch Bureau van het VSKO werkte een checklist uit voor het basis- en secundair onderwijs. De gegevens die voor het basisonderwijs relevant zijn, werden in deze bijlage opgenomen. Voor wie zicht wil krijgen op de relationele vorming binnen de klas, kan dit een bruikbaar instrument zijn. *(Bijlage te downloaden via www.vvkbao.be)*

Bijlage 5: Beleidsvoerend vermogen toegepast op relationele vorming

Hoofdstuk 5 uit 'Het beleidsvoerend vermogen van de school als referentiekader voor schoolontwikkeling en –begeleiding'. In deze tekst past de auteur Jan Saveyn (ped. coördinator VVKBaO) de kenmerken van beleidsvoerend vermogen van scholen toe op relationele vorming. *(Bijlage te downloaden via www.vvkbao.be)*

Bijlage 6: Aanzet voor school-zelfevaluatie rond relationele vorming

In deze bijlage wordt een instrument aangereikt om de verschillende doelen binnen relationele vorming te toetsen aan de werking op school en aan de klaspraktijk. Sterke punten en werkpunten worden daardoor zichtbaar. *(Bijlage te downloaden via www.vvkbao.be)*

Bijlage 7: Literatuurlijst

Wie zich in het onderwerp van relationele en seksuele vorming verder wil verdiepen en wie op zoek is naar bijkomende informatie, vindt op www.vvkbao.be een lijst van goede literatuur.

BIJLAGE 1: VAKOVERSCHRIJDENDE EINDTERMEN SOCIALE VAARDIGHEDEN LAGER ONDERWIJS

1 Sociale vaardigheden - domein relatiewijzen

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

2 Sociale vaardigheden - domein gespreksconventies

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

3 Sociale vaardigheden - domein samenwerking

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



Ontwikkelingsdoelen en eindtermen. Informatiemap voor de onderwijspraktijk. Gewoon basisonderwijs. Min. Van de Vlaamse Gemeenschap Dep. Onderwijs Afdeling Informatie en Documentatie, Brussel, 1998, p. 118 – 121.9 e.v.

D/2008/0938/02