

CHESION

*citizenship education
on social inclusion*

IMIND

Klassikale activiteiten voor jonge adolescenten gericht op *soft skills* zoals concentratie, identiteit, perspectief en conflictoplossing.



Co-funded by the Erasmus+
Programme of the European Union



COLOPHON

*Cohesion: **IMIND**, (Identity, Mindfulness, Inclusion, Nurture and Development)*

Klassikale activiteiten voor jonge adolescenten gericht op soft skills zoals concentratie, identiteit, perspectief en conflictoplossing

Dit modulaire lesmateriaal voor basisscholen biedt zes klassikale oefeningen met een nadruk op Mindfulness, Identiteit en rollen, en Perspectief en conflictoplossing. Het materiaal biedt stapsgewijze instructies voor de oefeningen en per onderwerp wordt kort ingegaan op de achtergrondinformatie. De oefeningen zijn gemakkelijk uitvoerbaar, leerzaam en leuk!

Met bijdragen van:

Mona Irmischer

Maïlys de Groot

Elise Mertens

Anna Konijn

Sandra Martin

onder leiding van Maria Soledad Santos

REDACTIE

Marcin Sklad

Jantine Wignand

Maria Soledad Santos

Magda Rooze

Sander van Rooijen

ONTWIKKELD DOOR

Deze publicatie is opgesteld in het kader van 'EU Cohesion', een project dat onderwijsmethoden biedt die verdraagzaamheid, integratie en actief burgerschap benadrukken. De projectactiviteiten worden aangestuurd door Arq Psychotrauma Expert Group (NL), met University College Roosevelt (NL), Quilliam Foundation (VK), Grundtvigs Højskole (DK), Elegast (BE), Sons and Daughters of the World (DK) en London Borough of Newham (VK) als projectpartners.

EU Cohesion, 2020

www.cohesion.eu

Dit project is medegefinancierd door het Erasmus+ programma van de Europese Commissie. Deze publicatie geeft de mening weer van de auteurs; de Europese Commissie kan niet aansprakelijk worden gesteld voor het gebruik van de informatie die erin is vervat.

Co-funded by the Erasmus+
Programme of the European Union





INHOUDSOPGAVE

INTRODUCTIE BASISCHOOLMATERIAAL.....	4
MINDFULNESS.....	5
ACHTERGROND	5
MINDFULNESS.....	6
Basiselementen van mindfulnesstraining	6
Technieken.....	6
Verschillende soorten mindfulnesstraining	6
OEFENING 1: DE BODYSCAN	8
Doel van de oefening:	8
Beschrijving:	8
Introductie:	9
Instructies.....	10
Scenario:.....	10
Nabespreking:	12
Kernboodschap:	12
Alternatieve manieren om de oefening uit te voeren:	13
OEFENING 2: MOMENT VAN DANKBAARHEID	14
Doel van de oefening:	14
Beschrijving:	14
Instructies.....	14
Alternatieve manieren om de oefening uit te voeren:	15
IDENTITEIT EN ROLLEN.....	16
ACHTERGROND	17
OEFENING 1: JE BENT EEN SUPERHELD!	18
Doel van de oefening:	18
Beschrijving:.....	19
Instructies.....	19
Alternatieve manieren om de oefening uit te voeren:	19
OEFENING 2: KLAS IDENTITEIT	20
Doel van de oefening:	20



Beschrijving:	21
Instructies.....	21
Alternatieve manieren om de oefening uit te voeren:	21
PERSPECTIEF EN CONFLICTOPLOSSING.....	23
ACHTERGROND	23
OEFENING 1: KLEURRIJKE PIRAMIDES.....	26
Doel van de oefening:	26
Beschrijving:	26
Instructies.....	27
Alternatieve manieren om de oefening uit te voeren:	27
OEFENING 2: PERSPECTIEF IN CONFLICT	28
Doel van de oefening:	28
Beschrijving:	28
Instructies.....	29
Voorbeelden van discussiepunten:.....	29
Alternatieve manieren om de oefening uit te voeren:	29
MATERIAAL I: UITSNEDE PIRAMIDE	29
LITERATUUR	31



INTRODUCTIE BASISCHOOLMATERIAAL

Radicalisering en extremisme worden een steeds groter probleem in Europese landen, waarbij de kiem hiervoor vaak al op heel jonge leeftijd wordt gelegd. Scholen bieden een omgeving waarin veerkracht en kritisch denken gestimuleerd kunnen worden en spelen daarmee een cruciale rol bij de preventie van radicalisering. Het lesprogramma UCARE vormt een initiatief om 'de radicaliseringscyclus in de kern te doorbreken' (Terra Toolkit, p.3) door pedagogische hulpmiddelen te bieden gericht op het

bevorderen van de sociaal-emotionele vaardigheden van leerlingen in het voortgezet onderwijs. Door deze eigenschappen te stimuleren worden scholieren pro-socialer en altruïstischer en kunnen ze beter omgaan met lastige situaties. In deze vorm biedt het IMIND materiaal oefeningen voor jonge adolescenten in de bovenbouw van het basisonderwijs die zo opgezet zijn dat ze in elk klaslokaal, ongeacht het land of de regio, toegepast kunnen worden.



MINDFULNESS

Er komt steeds meer onderzoek naar de werking van mindfulness bij kinderen en adolescenten en er zijn ook steeds meer aanwijzingen voor succesvolle interventies op scholen. Kinderen vroegtijdig aan mindfulness blootstellen heeft verschillende positieve effecten, zoals hieronder wordt beschreven. Na een algemeen overzicht van mindfulness en de verschillende mindfulnessinterventies wordt een praktische leidraad gegeven voor de directe toepassing van mindfulnessoefeningen in de klas.

ACHTERGROND

Mindfulnessstrainingen hebben een aantoonbare positieve invloed op de cognitieve vaardigheden van kinderen, waaronder eigenschappen zoals aandacht, zelfregulering, creativiteit en probleemoplossend vermogen (Zenner et al., 2014), en die hebben weer een positieve invloed op de schoolprestaties (Beauchemin et al., 2008; Sibinga et al., 2011). Sterker nog: mindfulnessstraining stimuleert de groei en het functioneren van die hersengebieden die verband houden met aandacht en concentratie (Tang et al., 2015). Daardoor nemen het metabewustzijn en de concentratie toe, eigenschappen die vaak positieve effecten hebben op de schoolprestaties en die aandoeningen zoals

aandachtstekortstoornis met hyperactiviteit (ADHD) verminderen (Van der Oord et al., 2012).

Bovendien verlagen mindfulnessinterventies op school emotionele risicofactoren zoals depressie en angst (Liehr & Diaz, 2010), waaronder sociale angst (Kashdan & Breen, 2009) en faalangst (Napoli et al., 2005) de psychologische copingvaardigheden, de veerkracht (Zenner et al., 2014), het subjectief geluk en het bewust bewustzijn (Bögels et al., 2008). Ook tonen verschillende studies aan dat mindfulness het zelfvertrouwen (Rempel, 2012; Wisner et al., 2010) en optimisme (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010) vergroten bij leerlingen die aan mindfulnessprogramma's op school deelnemen. In dit verband heeft vooral de focus op zelfcompassie een grote invloed op het welzijn van de kinderen (Marshall et al., 2015). In plaats van zichzelf aan te vallen en terecht te wijzen omdat ze niet 'goed genoeg' zouden zijn, of te piekeren over bepaalde tekortkomingen, leren de kinderen om zichzelf onvoorwaardelijk te accepteren en leren ze om zichzelf te kalmeren en te troosten in stressvolle levensomstandigheden (Neff & Germer, 2013).



Hieraan gerelateerd onderzoek toont aan dat mindfulness training bijdraagt aan het voorkomen van negatief gedrag op school, omdat leerlingen zich bewuster worden van hun agressieve gedrag (Singh et al., 2007). Daarnaast verhoogt mindfulness pro-sociale eigenschappen zoals mededogen, empathie en ethische gevoeligheid (Zenner et al., 2014).

Kortom, het is niet verwonderlijk dat in een recent overzicht van mindfulnessinterventies op scholen de effecten van deze interventies als volgt worden samengevat: 'Mindfulness oefeningen versterken precies de eigenschappen en doelen van het onderwijs in de 21e eeuw [...] en stellen kinderen in staat het hoofd te bieden aan de toekomstige uitdagingen van een snel veranderende wereld' (Zenner et al., 2014, p. 2).

MINDFULNESS

Basiselementen van mindfulness training

De belangrijkste elementen van mindfulness zijn je bewust zijn en accepteren van wat je op ieder moment ervaart zonder te oordelen (Kabat-Zinn, 1990), waardoor je beter kunt herkennen wat er op dat moment aanwezig is. Dat kan bijvoorbeeld de fysieke gewaarwording van je ademhaling zijn, maar ook het besef van psychisch leed, zoals piekeren, angst of boosheid, en het herkennen van onaangepaste neigingen en

het vermijden of onderdrukken van of juist een preoccupatie met verontrustende gedachten en emoties (Hayes et al., 2004). De kinderen leren (h)erkennen wat er op dit moment daadwerkelijk gaande is en leren hoe je hierbij kunt blijven. Hun emotionele reactiviteit neemt daardoor af en ze kunnen meer een houding van compassie en acceptatie aannemen.

Technieken

Onder de specifieke technieken die bij mindfulness worden toegepast, vallen bewustwordingsoefeningen zoals zittende meditatie, bodyscan en bewegingsoefeningen zoals aangepaste yoga. Kinderen leren zich te concentreren op een bepaald, duidelijk omschreven object, zoals hun ademhaling, met zo min mogelijk afleiding van binnenuit (zoals gedachten) of buitenaf (zoals geluiden). Tegelijkertijd worden eigenschappen als acceptatie en compassie gestimuleerd. Bij aanhoudende beoefening van deze vaardigheden gaat meditatie gepaard met toenemende concentratie en acceptatie, en anderzijds nemen het automatisch afdwalen van gedachten en negatief affect (negatieve emoties) af (Rahl et al., 2017).

Verschillende soorten mindfulness training

De opmerkelijk succesvolle training van Mindfulness Based Stress Reduction (MBSR) is in 1979



ontwikkeld door Dr. Jon Kabat-Zinn aan de University of Massachusetts Medical School (Kabat-Zinn, 1990). Traditioneel bestaat MBSR uit een acht weken durend programma met wekelijkse bijeenkomsten van 2,5 uur. Het format is een workshop in groepsverband waarbij mensen worden gestimuleerd te delen en mindfulness-oefeningen en -vaardigheden in de vorm van dagelijkse huiswerk oefeningen worden getraind en versterkt.

Inmiddels is het oorspronkelijke MBSR-format voor diverse gespecialiseerde groepen aangepast. Bijvoorbeeld door elementen van de cognitieve gedragstherapie te integreren om zich via 'Mindfulness-based cognitive therapy' (MBCT; Segal et al., 2002) specifiek te richten op de behoeften van patiënten met depressie, of door de duur en inhoud van de cursus aan te passen voor kinderen (Black et al., 2009; Burke et al., 2009), ouders (bijvoorbeeld Bögels & Restifo, 2013) of bedrijfsprogramma's (bijvoorbeeld Carroll, 2008)). Zelfs grote ondernemingen zoals Google en Apple en nationale overheden gebruiken MBSR in aangepaste vorm of hebben hun eigen mindfulnessprogramma's voor werknemers en voor leiderschapontwikkeling.

Vooraf in schoolverband zijn er verschillende programma's ontwikkeld waardoor docenten

mindfulness beter kunnen integreren in hun eigen schoolomgeving. In Nederland bestaat onder meer het programma voor kinderen 'MindfulKids' (www.mindfulkids.nl). Britse programma's zijn 'Paws.B' voor kinderen en '.B' voor adolescenten (mindfulnessinschools.org).

Deze (betaalde) programma's zijn speciaal ontworpen om docenten te leren mindfulness in te voeren in de klas door zelf mindfulnessstrainer te worden in schoolverband. Net als bij het originele MBSR-format bestaat zowel het MindfulKids- als het .B-programma uit acht wekelijkse bijeenkomsten waarin leerlingen verschillende mindfulness-oefeningen volgen en hun kennis verdiepen. Tijdens de opleiding van docenten maken de deelnemers eerst kennis met mindfulness en vervolgens leren ze zelf de oefeningen te leiden. Om de gestructureerde 8-weekse cursus te kunnen geven, krijgen de docenten aanvullend materiaal zoals PowerPoint-presentaties.



OEFENING 1: DE BODYSCAN

Deze oefening is gemakkelijk uit te voeren en er is geen extra materiaal voor nodig. De eerste keer dat je deze oefening doet, is het verstandig om er (bijna) een vol lesuur van 45 minuten voor uit te trekken. Door extra tijd te nemen voor inleiding, onderzoek en bespreking voor en na de eigenlijke oefening kun je de leerervaring voor de kinderen en de impact van de oefening vergroten.

Om deze oefening in de reguliere praktijk in te passen, wekelijks of zelfs dagelijks, bijvoorbeeld aan het begin van de dag of als kleine pauze tussen de lessen door, kunnen de precieze tijdstippen later worden aangepast (zie hierover meer in de paragraaf 'Alternatieve manieren om de oefening uit te voeren').

Doel van de oefening:

- De kinderen leren zichzelf te observeren, in contact te staan met hun eigen lichaam en (het gevoel hebben) aanwezig te zijn in het moment.
- De kinderen leren zich te blijven richten op een bepaald onderwerp, zich langere tijd te concentreren en op te merken wanneer hun gedachten afdwalen, en hoe ze met afleiding moeten omgaan.

- De kinderen leren zelfregulering en ze leren dat ze hun aandacht op zachte en meelevende wijze kunnen terugbrengen.
- De kinderen leren hun lichaam als veilig te ervaren.
- De kinderen leren dat ze in tijden van stress kunnen terugkeren naar hun lichaam.
- De kinderen eraan laten wennen samen stil te zijn in de klas, het gevoel te hebben in contact te staan met zichzelf en tegelijkertijd samen te zijn.
- De kinderen laten merken hoe ze elkaar beïnvloeden (groepsgedrag: stil zijn, niet storen).
- De band en het vertrouwen tussen leerkracht en leerlingen vergroten.

Beschrijving:

Duur: Voorbereiding en uitleg: ca. 10 minuten.

Bodyscan: ca. 10 minuten (+5 minuten uitloop; trek wat extra tijd uit voor de overgang voor en na de oefening).

Nabespreken: ca. 15 minuten.

Voorbereiding: Bij deze oefening kunnen de kinderen op hun stoel blijven zitten. Het kan leuk zijn om een kring te maken om een andere omgeving te creëren dan de 'normale' klassenopstelling en het gevoel van 'iets samen doen' te



vergroten. Deze oefening kan, als dit om logische redenen of vanwege de tijd handiger is, ook gedaan worden als de kinderen op hun vaste plek in de klas zitten. Laat ze gewoon iets verder van hun bureau af zitten, zodat ze genoeg ruimte hebben zonder iets of iemand anders aan te raken.

Materialen: Geen. Wanneer gekozen wordt om de oefening liggend uit te voeren, kunnen matjes worden gebruikt.

Introductie:

Leg uit hoe de bodyscan-oefening plaatsvindt (zie onderstaande stappen) en dat het doel is dat de kinderen de tijd nemen om met zichzelf in contact te komen. Creëer een gevoel van kalmte, zachtheid en veiligheid; dit beperkt eventuele angst of ongerustheid over de nieuwe oefening tot een minimum, zodat kinderen de instructies kunnen vertrouwen en opvolgen. Bovendien kan de docent de oefening leuker of levendiger maken voor de kinderen door er een 'spelelement' aan toe te voegen, bijvoorbeeld door te doen alsof ze 'ontdekkingsreizigers zijn die op reis gaan om alles te ontdekken wat ze kunnen voelen'. En dat het hun taak is om niets (geen enkel gevoel of gedachte) te laten ontsnappen 'aan hun wonderbaarlijke superkracht die we focus/aandacht noemen'. Leg ook uit

waarom ze tijdens de oefening de ogen gesloten houden: om hun focus te verbeteren. Het helpt om je te beperken tot wat ze voelen in plaats van afgeleid te worden door om zich heen te kijken naar wat er gebeurt. Het is hier belangrijk om de kwestie van veiligheid nogmaals te vermelden: zeg daarom dat als het voor iemand niet goed voelt om de ogen gesloten te houden, hij of zij er altijd voor kan kiezen ze een beetje open te houden. Wel is het belangrijk dat ze hierbij proberen naar één punt te kijken (bijvoorbeeld een beetje vooruit of omlaag) en niet rond te kijken in de klas.

Stel de kinderen gerust dat er geen 'verkeerde' of 'juiste' manier van voelen is. Alles wat ze voelen is oké, zelfs als ze niets voelen of als ze moeite hebben om het gevoel vast te houden. Het gaat om hun openheid, hun vertrouwen en hun intentie. Het kan ook helpen om van tevoren te zeggen dat er afleidingen (gedachten, geluiden) kunnen zijn en dat dit prima is. Als zij dit het opmerken, kunnen ze hun aandacht op een rustige, begripvolle manier terugbrengen naar het lichaamsdeel waar ze zich op dat moment bevinden. Leg ook uit dat het niet de bedoeling is dat leerlingen tijdens de oefening hun ogen openen alleen om naar de anderen te kijken. Bij deze oefening blijft iedereen alleen op zichzelf gericht. En dat ze om echt iets te kunnen voelen







stil moeten zijn. Het is dus erg belangrijk, zowel voor zichzelf als voor de anderen, om stil te zijn en elkaar niet te storen. Dat houdt in: niet praten of lachen en ook andere geluiden, zoals met de stoel schuiven tijdens de oefening, proberen te vermijden.

Tot slot: neem ruimschoots de tijd voor vragen voordat je begint. Deze situatie is mogelijk nieuw voor de kinderen, dus het is raadzaam vooraf een open en eerlijke gedachtewisseling aan te moedigen waarin ze eventuele zorgen of onduidelijkheden kunnen uiten. Dit voorkomt dat de kinderen in beslag genomen worden door iets waar ze zich zorgen over maken juist als ze een tijdje stil moeten zitten.

Instructies


Voor een gemakkelijkere toepassing worden eerst de algemene stappen beschreven, waarna een scenario wordt gepresenteerd.


-  Laat de kinderen ontspannen en comfortabel plaatsnemen op hun stoel, met de handen op de schoot.
-  Laat ze hun ogen sluiten en zich op zichzelf richten.
-  Richt hun aandacht op hun ademhaling. Begin met een paar keer (zeg vijf keer) diep ademhalen.


 Dan richt je de aandacht achtereenvolgens op de volgende lichaamsdelen:

- Voeten
- Benen
- Rug
- Buik
- Schouders
- Armen
- Handen
- Hoofd en gezicht

 Ademhalen door het hele lichaam.

 Breng de kinderen langzaam weer terug (met kleine bewegingen).

 Laat de kinderen hun ogen weer openen.

 Vraag naar hun ervaringen.

Scenario:

Je kunt dit scenario oplezen of een persoonlijker stijl van formuleren gebruiken. Presenteer de bodyscan in een rustig tempo met kalme stem en geef de kinderen tussendoor de tijd om elke stap te ervaren.

'We gaan nu met de oefening beginnen. Kijk of je lekker zit op je stoel of dat je misschien nog iets moet veranderen. Schuif gerust wat totdat je helemaal goed zit...



Dan kun je je ogen sluiten. Onthoud dat je, zoals we eerder hebben besproken, je daardoor beter op jezelf kunt richten. Mocht je het niet fijn vinden, dan kun je je ogen ook een beetje open houden... Op het moment dat we allemaal onze ogen dichtdoen, doen we ook allemaal onze mond dicht. We weten nog steeds dat iedereen er is. Maar dit is het moment waarop je je echt op jezelf kunt richten. Je begint nu de reis door je eigen lichaam. Net als een avonturier die allerlei nieuwe plekken ontdekt...

Nu beginnen we te voelen wat er gebeurt als je diep inademt. Haal rustig en diep adem. Let eens op hoe dat voelt...Waar voel je de ademhaling?... Dat kan in je neus zijn of misschien zelfs dieper... Volg de adem helemaal tot in je buik. Tot het diepste puntje van je ademhaling... Kijk eens wat er gebeurt tijdens het ademen: je buik gaat omhoog en omlaag... Er gaat lucht in en uit je lichaam. Als je wilt, leg dan een hand op je buik en voel hem bij elke ademhaling bewegen: als je inademt gaat je hand omhoog... en als je uitademt gaat je hand weer terug...'

[Nu kun je hun bewustzijn door de verschillende lichaamsdelen leiden. Je begint bij de voeten en gaat langzaam naar het hoofd.]

Voorbeeld voor het onderzoeken van de voeten: 'Haal nu nog dieper adem en stel je voor hoe je bewustzijn de hele ademhaling volgt vanaf je neus tot je buik en helemaal naar je voeten toe... Maak contact met je voeten... Hoe gaat het vandaag met je voeten? Kun je ze voelen op de

grond? Wat raken ze aan? Misschien wel je sokken of je schoenen... Hoe voelen je voeten zich nu?...'

[Ga zo door met de verschillende lichaamsdelen totdat je bij het hoofd aankomt.]

'Nu we aan elk deel van je lichaam aandacht hebben besteed en ons ervan bewust zijn, probeer dan of je jezelf hier op dit moment op de stoel kunt voelen zitten. Kun je je hele lichaam voelen? Alle plekken waar je aandacht aan hebt besteed? Je hoofd, je schouders, je armen en je handen, de voorkant van je lichaam... en de achterkant, helemaal tot aan je voeten... Als je wilt, kun je je ook voorstellen dat je door je lichaam kunt ademen: als je inademt, vul je je hele lichaam met lucht, vanaf je hoofd tot je tenen. En als je uitademt, ga dan weer omhoog vanaf je tenen tot je hoofd... Probeer dit een paar keer als je wilt... [pauzeer]. Ga dan nu even zitten terwijl je je lichaam voelt. Adem langzaam en voel je hele lichaam... [pauzeer].

Dan mag je nu dieper inademen en ga je langzaam bewegen door met je tenen en je vingers te wiebelen... Nu mag je wat meer bewegen, je misschien uittrekken of gapen... Doe maar wat op dit moment het beste voelt...Bereid jezelf langzaam voor om uit de oefening te komen [pauzeer]. En nu, als je er klaar voor bent, open je langzaam je ogen. Let erop hoe het is om weer te zien. En let erop hoe je lichaam zich nu na de oefening voelt... Probeer wat langer bij jezelf te blijven voordat we weer beginnen te praten.







Nabespreking:




Geef de kinderen genoeg tijd om langzaam terug te komen. Om aan het licht en het weer in de kamer zijn te wennen. Misschien is er ook nog een kort moment van stilte voor het praten weer begint. Het is heel verstandig om na de oefening een groepsgebesprek te houden. Dat maakt de kinderen meer bewust van wat er gebeurd is, het versterkt de ervaring en biedt de mogelijkheid om hun begrip en leerervaring te vergroten of te verdiepen. De focus ligt eerst op de beleving zelf en vervolgens kan het handig zijn om inzichten of tips toe te voegen.

Probeer hun ervaring te onderkennen en herhaal dat er geen 'juiste' of 'verkeerde' manier van voelen is. Sommigen voelen misschien veel, anderen minder. Sommigen waren geconcentreerd, anderen afgeleid. Bij mindfulness leren we kinderen hun ervaringen te observeren zonder die meteen als beter of slechter te bestempelen.



Voorbeeldvragen:

-  Hoe voelt je lichaam nu aan?
-  Wat voelde je tijdens de oefening?
-  Voelt het nu anders of hetzelfde in vergelijking met het begin of tijdens de oefening?
-  Heb je nog verschillen gemerkt tussen lichaamsdelen? Waren sommige

plekken gespannen of juist ontspannen, kriebelig of iets anders?

-  Hoe zit het met je gedachten, je hoofd? Heb je bijvoorbeeld een bepaalde afleiding, gedachten of ongeduld gemerkt?
-  Hoe reageerde je daar dan op?
-  Wat heb je nog meer geleerd of opgemerkt?

Kernboodschap:

-  De kinderen leren hun eigen gevoelens, emoties en geestelijke toestand openlijk te uiten. Ze worden aangemoedigd die oprecht met elkaar te delen en nieuwsgierig te zijn.
-  De kinderen leren dat een geestelijke toestand kan veranderen (met andere woorden: ik kan het ene moment geconcentreerd zijn en het volgende moment verveeld, nu eens in gedachten verzonken en dan weer naar mijn lichaam terugkeren). Dit omvat behalve lichamelijke gewaarwordingen ook gedachten en emoties. Eén implicatie hiervan is dat wanneer kinderen zich angstig of zenuwachtig voelen, ze weten dat dit gevoel op zeker moment ook weer weggaat en dat er een manier is om terug te keren naar het lichaam, de last te verlichten of weer te ontspannen.



- 🌈 Ze zien dat anderen vergelijkbare ervaringen kunnen hebben. 'Ik ben niet de enige die dit meemaakt...'
- 🌈 Ze leren dat ze deze oefening vaker kunnen doen, waardoor ze meer mogelijkheden hebben om te leren. En misschien kunnen ze het dan op zeker moment wel zelf doen.

Op sommige dagen kan het accent bij deze oefening primair liggen op de ademhaling. Daarbij kunnen de handen op de buik helpen om de bewegingen van de buik te voelen tijdens het in- en uitademen.

Alternatieve manieren om de oefening uit te voeren:

Zoals hierboven beschreven kan deze oefening bij voldoende ruimte ook gedaan worden terwijl de kinderen op matjes liggen. Liggen draagt bij aan een ontspannende reactie en sommige kinderen kunnen dan gemakkelijker ontspannen.





Het is raadzaam om de duur aan te passen aan de beschikbare tijd. De ademhalingsoefening kan bijvoorbeeld plaatsvinden aan het begin van een reguliere les en hoeft maar 5 minuten te duren. Wel is het aan te raden om de kinderen eerst de hele oefening te laten doen zoals hierboven beschreven (inclusief inleiding en onderzoek), zodat ze ermee vertrouwd zijn. Zelfs als je het terugbrengt tot een oefening van 3 minuten, kan dit een groot effect hebben, vooral bij regelmatig oefenen.



OEFENING 2: MOMENT VAN DANKBAARHEID

Mindfulness-oefeningen hoeven niet altijd lang te duren of op een formele manier plaats te vinden. Een oefening komt ook tot leven wanneer deze geïntegreerd wordt en diep geworteld is in ons dagelijks leven. Daarom is de tweede bewustzijnsactiviteit die hier wordt gepresenteerd een korte oefening die kan worden geïntegreerd in de dagelijkse routine.

Doel van de oefening:

-  Het welzijn en positieve emoties vergroten.
-  De kinderen gewaar te laten worden van en te laten wennen aan kleine momenten waarin ze gelukkig en dankbaar kunnen zijn.
-  De kinderen laten uitdrukken wat ze hebben opgemerkt en leren om zich uit te spreken over hun innerlijke toestand en wat voor hen belangrijk is.
-  De kinderen bewuster maken van de kleine dingen die we automatisch terzijde schuiven of waar we aan gewend zijn.

Beschrijving:





Duur: Ongeveer 10 minuten, hoewel deze oefening geen specifiek tijdsbestek hoeft te hebben. Het kan gaan om een kort onderzoekje en het bijeenbrengen van ervaringen, of als de tijd het

toelaat een langere sessie om het wat meer te bespreken.

Vorbereiding: Deze oefening kan uitgevoerd worden terwijl de kinderen op hun stoel zitten. Het is leuker om de stoelen in een kring te zetten om uit de 'normale' klasopstelling te komen en het gevoel van saamhorigheid te vergroten.

Materialen: Geen.

Instructies

-  Deze oefening is bij uitstek geschikt om een les mee te beginnen of te eindigen. Je begint met de kinderen te vragen iets te zeggen (groot of klein) waar ze vandaag of gisteren dankbaar voor waren.
-  Misschien is het handig de eerste keer dat je deze oefening doet te beginnen met een paar voorbeelden, zoals: 'Vandaag was ik dankbaar dat mijn vriend mij hielp' of 'Vandaag was ik dankbaar voor mijn moeder die mij een dikke knuffel gaf...'
-  Geef de kinderen eerst even de tijd om over een situatie na te denken en moedig hen aan om echt naar dat moment terug te keren. Om het echt weer te zien en te voelen. Laat dit net zolang duren totdat iedereen zijn of haar moment heeft uitgekozen.
-  Je kunt beginnen met iets te zeggen waar jij vandaag dankbaar voor was: 'Vandaag was ik dankbaar voor/dat...'



- Daarna kunnen de kinderen een voor een deze zin uitspreken: 'Vandaag was ik dankbaar voor/dat...' De anderen luisteren goed en kijken of zij het ook kunnen voelen.
- Als iedereen aan de beurt is geweest, leid je de kinderen naar een moment van stilte om het gevoel van dankbaarheid te waarderen en te voelen.
- Door deze oefening vast in te plannen (bijvoorbeeld aan het begin of aan het einde van de week of zelfs dag), neemt het niet veel tijd in beslag maar kan het wel een grote impact hebben op de klas.

Alternatieve manieren om de oefening uit te voeren:

Afhankelijk van de beschikbare tijd kan de tijd die aan elke ervaring wordt besteed sterk variëren. Andere varianten die kunnen worden geoefend: iets delen 'waar je vandaag gelukkig van werd' of 'iets goeds dat ik vandaag/gisteren heb gedaan'. Het onderkennen en benadrukken van positieve ervaringen en positief gedrag kan een opbeurende werking hebben op de klas.



IDENTITEIT EN ROLLEN

Identiteit verwijst naar ons zelfgevoel en wordt gevormd in een proces dat verschillende psychologische en sociale aspecten omvat. Je identiteit wordt gevormd in de adolescentie tijdens de zoektocht naar een zelfgevoel: 'Wie ben ik?' Dit gebeurt door je te verhouden tot verschillende rollen en sociale classificaties, en door jezelf op een reflexieve manier te groeperen en te evalueren (Stets & Burke, 2000). Identiteit omvat de idealen, waarden en overtuigingen die een persoon koestert en die tezamen ons handelen en ons gedrag vormen en mede sturen (McCall & Simmons, 1978).

De identiteitsontwikkeling staat centraal tijdens de adolescentie en komt overeen met de vijfde fase in het bekende psychosociale ontwikkelingsmodel van Erik Erikson (Erikson, 1968). Volgens dit model moeten adolescenten daarbij een crisis van identiteits- en rolverwarring doorstaan. Sleutelprocessen in deze fase zijn het onderzoeken van onafhankelijkheid en het zoeken naar het zelf; tijdens deze fase leren adolescenten de rol die zij als volwassene zullen spelen. Het doorlopen van deze fase in de psychosociale ontwikkeling is noodzakelijk voor een succesvolle overgang van kindertijd naar volwassenheid. Als je daar niet in slaagt kun je geen sterk

identiteitsgevoel ontwikkelen binnen de samenleving; in plaats daarvan ontstaat er rolverwarring (Block M., 2011). Je houdt dan als individu een zwak zelfgevoel over en bent onzeker over je plaats in de samenleving (Erikson, 1968).

Het succesvol opbouwen van een positieve identiteit kan een belangrijke rol spelen bij het stimuleren van verdraagzaamheid, gemeenschapszin en actief burgerschap. Bovendien kan een sterk identiteitsgevoel mogelijk als tegengif dienen tegen het radicale 'narratief' van extremistische groeperingen, aangezien hun narratief vaak gericht is op minderjarigen die met hun identiteit worstelen en lijden aan persoonlijke onzekerheid (Cohen et al., 2019; Doosje, Loseman & Van Den Bos, 2013).

Gelukkig groeit het besef dat de vorming van identiteit een aandachtspunt moet worden in het onderwijs (Flum & Kaplan, 2012). Lesmethoden kunnen bijdragen aan de succesvolle vorming van een positieve identiteit. Als activiteiten gericht op het versterken van het proces van identiteitsvorming deel uitmaken van het onderwijs, kunnen adolescenten de keuzevrijheid en de vaardigheden verkrijgen die nodig zijn om succesvol te functioneren en in de huidige



samenleving te passen. Daarnaast kan het adolescenten motivatie en ervaring bieden, wat niet alleen ten goede komt aan hun persoonlijke ontwikkeling, maar ook een vorm van bijscholing is, waardoor ze leren de interactie aan te gaan op een manier die hun sociale omgeving positief beïnvloedt (Flum & Kaplan, 2006).

ACHTERGROND

Persoonlijk bewustzijn en zelfkennis van je cultuur, je erfgoed en je ras zijn in veel opzichten belangrijk voor een succesvolle identiteitsontwikkeling. Uit onderzoek naar de kennis van adolescenten van hun familiegeschiedenis is gebleken dat meer weten over je familieverleden verband houdt met een grotere identiteitsverwerking én een hoger algemeen emotioneel welzijn (Fivush, Duke & Bohanek, 2010). Ook is gesuggereerd dat 'je familieverhaal mogelijk een actievare rol speelt bij de identiteitsvorming van adolescenten' en dat 'kennis van je plek in een familieverhaal (in ruimere zin) rolverwarring kan verminderen' (Fivush, Duke & Bohanek, 2010, p. 7).

Door bijvoorbeeld te praten over de uitdagingen waar ouders in hun tienerjaren mee geconfronteerd zijn, kan een adolescent leren omgaan met vergelijkbare uitdagingen als hij hier zelf mee geconfronteerd wordt, en leren omgaan met de stress en eisen die de tienerjaren met zich meenemen.

Maar het is niet alleen belangrijk deze vorm van zelfkennis te verwerven, je moet hem ook delen. Door kinderen aan te moedigen verhalen over hun achtergrond te delen, kunnen ze hun culturele en etnische identiteit positief accepteren. Die activiteit laat kinderen zien dat alle individuen verschillend zijn én veel op elkaar lijken. Bovendien leren ze anderen meer te respecteren. Tegelijkertijd kan dit ertoe bijdragen dat de klas voor leerlingen die misschien nog onzeker zijn over hun identiteit een minder vijandige of onvriendelijke plek wordt en dat hun betrokkenheid en prestaties in de klas verbeteren (Gay, 1979).






OEFENING 1: JE BENT EEN SUPERHELD!

Kinderen beginnen rond de leeftijd van acht jaar hun interesses rechtstreeks te koppelen aan hun zelfgevoel en hun identiteit (Alexander, Johnson & Leibham, 2015, p. 272). Tegenwoordig leren kinderen van veel verschillende bronnen om zich heen en die krijgen ze veelal in een technologische vorm aangeboden. In de 21e eeuw zijn sociale media een groot deel van het leven van kinderen geworden en dat zal naar verwachting alleen maar toenemen. Kinderen zien deze media overal om zich heen en hun interesses zijn er vanzelfsprekend aan gekoppeld – van influencers en vloggers tot YouTube- en Instagram-filmpjes. Het is dan ook gepast om deze elementen van de popcultuur op te nemen in het lesplan en de oefeningen, ook om de belangstelling en betrokkenheid van de leerlingen vast te houden.

De mediakanalen prikkelen onder meer hun visuele zintuigen. Beeldtaal vormt een belangrijk onderdeel van de ontwikkeling van een kind en mag niet ontbreken in het lesplan (Unrath & Luehrman, 2009, p. 42). De impact die de interesses van kinderen hebben op hun zelfbeleving kan perfect worden geïntegreerd in een visuele oefening. De invloed van hun interesses op de identiteit van kinderen kan worden geïllustreerd aan de hand van het voorbeeld van Alexander en

collega's (2015). Zij beschrijven een situatie van een kind dat een boek over dinosaurussen leest: zijn belangstelling voor dinosaurussen leidt ertoe dat hij het boek begrijpt en dat brengt hem tot de gedachte: 'Ik word misschien wel wetenschapper' (Alexander et al., 2015, p. 266). Door het kind zijn fantasie de vrije loop te laten hebben en zijn eigen interesses te onderzoeken, kan hij een positieve kijk op zichzelf en op anderen ontwikkelen. In een klassikale oefening van The linking network (2019) kunnen kinderen via een visueel medium hun identiteit ontdekken. De oefening is zo ontworpen dat leerlingen hun eigen wapenschild kunnen tekenen op basis van wat volgens hen de belangrijkste onderdelen van hun identiteit zijn. Om het een eigentijds tintje te geven dat beter past bij de popcultuur, mogen de kinderen in plaats van een wapenschild ook hun eigen superheldenlogo ontwerpen.

Doel van de oefening:

-  De leerlingen aanmoedigen hun eigen identiteit en zelfgevoel te ontdekken.
-  Een oefening bedenken waarmee ze aan de hand van beeldtaal leren over identiteit en rollen.
-  Op een positieve en creatieve manier omgaan met de verschillende elementen van hun identiteit.



Bechrijving:

Duur: Ongeveer 20-30 minuten.

Vorbereiding: Het is bij deze oefening belangrijk om een positieve, niet-vijandige en rustige sfeer te creëren en te bewaren, zodat de leerlingen zich op hun gemak voelen. Aan het einde kunnen leerlingen, als ze dat willen, hun logo laten zien en een toelichting geven, maar dit is niet verplicht. Het is vooral van belang om leerlingen die hun identiteit niet goed durven te omarmen te ondersteunen en aan te moedigen, zodat ze zich op hun gemak voelen.

Materialen: Vellen papier, stiften en pennen (of verf en penselen)

Instructies

De activiteit begint met de uitleg dat iedereen een eigen identiteit heeft en dat iedereen in verschillende situaties verschillende rollen heeft. Licht toe dat hoewel sommige mensen in een bepaalde situatie een bepaalde rol kunnen spelen, dit niet betekent dat ze hun identiteit volledig hebben veranderd.

Benadruk ook dat, hoewel iedereen een eigen identiteit heeft, identiteiten uit verschillende elementen bestaan, zoals sociale groepen, interesses, enz. Wijs op de verschillende elementen van een identiteit die alle leerlingen gemeen

hebben, en ook dat er elementen zijn waarin ze allemaal verschillen.

Leid het gesprek vervolgens naar hoe helden een bepaalde rol op zich nemen, maar ook een kernidentiteit hebben, en leg uit hoe hun logo die identiteit kan uitbeelden.

Pak papier, stiften en kleurpotloden en leg de oefening uit: leerlingen gaan een eigen superheldenlogo ontwerpen dat hun identiteit uitbeeldt.

Optioneel: de leraar kan ook enkele voorbeelden laten zien, waaronder bijvoorbeeld een logo dat hij of zij zelf heeft ontworpen.

Alternatieve manieren om de oefening uit te voeren:

Deze activiteit kan ook uitgevoerd worden door het logo te schilderen in plaats van met potloden en stiften te tekenen.

In plaats van een superheldenlogo kunnen leerlingen ook een lijst met eigen 'ingrediënten' maken (Levine, 2013), waarin ze aangeven wat volgens hen de belangrijke aspecten van hun identiteit zijn.



OEFENING 2: KLAS IDENTITEIT



Waar de eerste activiteit gericht is op de individuele identiteit van de leerlingen, richt de tweede oefening zich op de sociale identiteit en eenheid van de klas als geheel. Dit omvat de sociale identiteit van de leerlingen en geeft ze het gevoel erbij te horen in de klas. Het is voor de integratie belangrijk om elke afzonderlijke identiteit te benadrukken en deze tegelijkertijd op te nemen in de sociale identiteit van de klas.

Bij deze activiteit verzamelen de leerlingen elementen die hen doen denken aan de gedeelde ervaring met de klas en brengen die samen als symbool van de klasse-identiteit. Denk bijvoorbeeld aan een foto van de klas of een boek dat de docent wekenlang heeft voorgelezen tijdens de eetpauze, enz. Of denk aan voorwerpen die bij eerste oefening horen waarbij de leerlingen hun eigen identiteit met de klas deelden. Door deze voorwerpen op te nemen krijgen de kinderen echt het gevoel onderdeel te zijn van de klas. Overkoepelende omgevingsfactoren zoals de gedeelde cultuur waarin ze opgroeien kunnen ook worden meegenomen. Een film als *Frozen* bijvoorbeeld kan een belangrijke, betekenisvolle invloed hebben gehad op de klas, omdat ze die in de klas hebben besproken of zelfs samen hebben gezien bij een excursie (Hewes, Whitty, Aamot, Schaly, Sibbald & Ursuliak, 2016). Alle

elementen, objecten en herinneringen worden samengevoegd en vormen dan een beeld van de identiteit van de klas. Daar kan dan bijvoorbeeld een collageposter van worden gemaakt die in de klas wordt opgehangen of een album waar iedereen een exemplaar van krijgt.

Een interessante variant van deze oefening is het maken van een tijdscapsule die na verloop van tijd weer geopend wordt (The linking network, 2019). Ook andere vormen zijn mogelijk (zie ook 'Alternatieve manieren om de activiteit uit te voeren'), zolang alle leerlingen maar een symbool van de gemeenschappelijke identiteit maken en daar ook een persoonlijk tintje aan kunnen geven. Het uiteindelijke doel is de klas te laten beslissen waarop zij denken dat hun groepsidentiteit is gebaseerd en wat belangrijk is om op te nemen. Op die manier beleeft de klas een positieve ervaring door samen te werken, waarbij de focus ligt op eenheid en de sociale groep.

Doel van de oefening:

-  Aandacht besteden aan de sociale identiteit van de klas.
-  Een gevoel van eenheid in de klas creëren.



Beschrijving:

Duur: Ongeveer 1 lesuur

Vorbereiding: Zorg ervoor dat er in het klaslokaal een ruimte is waar een poster lange tijd kan blijven hangen. Bedenk goede voorbeelden van gedeelde ervaringen met een speciale betekenis. Werk een duidelijke uitleg uit van de taak die kinderen krijgen.

Materialen: Voorwerpen die de identiteit van de klas weergeven, papier en pen om te schrijven. Bij een tijdcapsule: een doos

Instructies

De activiteit begint met de uitleg dat we behalve een eigen ook een sociale identiteit hebben, en dat deel uitmaken van een groep een belangrijk onderdeel kan zijn van wie we zijn. Beschrijf wat het kan betekenen om onderdeel te zijn van een groep en hoe het belangrijk is om elkaar te steunen in een omgeving zoals een klaslokaal. Richt je op de klas als groep; als het goed is creëert dit (een gevoel van) eenheid.

Laat vervolgens de poster zien en leg het doel ervan uit: uitbeelden wat alle leerlingen in de klas met elkaar delen en laten zien wat deze klas speciaal en uniek maakt. Je kunt de activiteit verduidelijken aan de hand van een voorbeeld dat op de poster kan komen, zoals een klassenfoto,

en die foto vervolgens op de poster plaatsen als het eerste element.

Moedig de kinderen aan mee te denken en geef ze de gelegenheid te bespreken welke gebeurtenissen, waarden en rollen zij delen, wat saamhorigheid kweekt. Geef ze voldoende tijd om hun eigen ideeën te bedenken (dit kan ook als huiswerk). De leerlingen delen hun ideeën via gesprekken en deze kunnen als 'post-it briefjes' op het bord komen. Laat de leerlingen dit onderling bespreken en bedenken welke foto's of afbeeldingen hun ideeën het beste weergeven (ze kunnen foto's of tekeningen maken die deze elementen uitbeelden. Moedig elke leerling aan om minstens één voorwerp of boodschap op te plakken).

Daarna gaan de leerlingen de affiche maken en zet elke leerling zijn handtekening erop. Let erop dat alle kinderen er hun handtekening of een persoonlijke stempel op zetten, zodat ze allemaal het gevoel hebben dat ze bij het gemeenschappelijke symbool horen.

Alternatieve manieren om de oefening uit te voeren:

In plaats van een affiche kunnen de kinderen ook een artistiek symbool van de klasse-identiteit maken of een boek of tijdcapsule (The linking



network, 2019). Als je voor een tijdscapsule kiest is het belangrijk om het volgende in overweging te nemen:

- Het concept – en wat voor soort dingen ze in de doos kunnen stoppen – moet aan de leerlingen worden uitgelegd.
- Aangezien de kinderen fysieke voorwerpen zullen verzamelen om in de tijdscapsule (doos) te doen, is het raadzaam ervoor te zorgen dat ze geen waardevolle voorwerpen of bederfelijke artikelen gebruiken.
- Maak duidelijk wat de precieze tijdsperiode van de tijdscapsule wordt, met andere woorden wanneer de leerlingen deze weer mogen openen (bijvoorbeeld aan het eind van het schooljaar of aan het einde van de brugklas).
- Zorg ervoor dat je de tijdscapsule ergens veilig opbergt, zodat niemand er iets uit kan halen voordat de tijdscapsule weer (op de vastgestelde datum) klassikaal geopend mag worden.



PERSPECTIEF EN CONFLICTOPLOSSING

ACHTERGROND

Perspectief verwijst naar het vermogen om het gezichtspunt van iemand anders aan te nemen, waaruit je de gedachten, emoties en het gedrag van anderen kunt afleiden en een beter besef krijgt van de wereld om je heen (Carpendale & Lewis, 2006; Moll & Meltzoff, 2011; Sullivan, Bennett, Carpenter & Lewis, 2008).

Perspectief kan worden gezien als een constructie bestaande uit drie componenten: cognitief, visueel en affectief perspectief (Fireman & Kose, 2010; Cigala, Mori & Fangareggi, 2015). Door een cognitief perspectief aan te nemen kun je afleiden wat de gedachten, bedoelingen en motivaties van iemand anders zijn (Eisenberg, Zhou & Koller, 2001); uit een visueel perspectief kun je afleiden hoe een object in een ruimte vanuit verschillende gezichtspunten wordt gezien (Moll & Meltzoff, 2011; Moll & Tomasello, 2006); en een affectief perspectief vormt de basis voor empathie: het verwijst naar het vermogen om de emotionele toestanden van iemand anders te begrijpen (Fireman & Kose, 2010; Harwood & Farrar, 2006). Een affectief of emotioneel perspectief aannemen is essentieel omdat dit de basis is van empathie.

Uit meerdere studies blijkt de positieve rol van het vermogen tot affectieve perspectiefwisseling bij het oplossen van conflicten (Gehlbach, Brinkworth & Wang, 2012; Corcoran & Malinckrodt, 2011; Domitrovich, Durlak, Staley & Weissberg, 2017). Conflict kun je definiëren als: 'vermeende onverenigbare doelstellingen tussen twee of meer mensen of groepen' (Bickmore, 1997, p. 4), en conflictoplossing als het proces waarin de tegengestelde groepen met elkaar verzoend worden voor de vredesopbouw (Abdulsalam, Bada & Adam, 2015). In conflictsituaties leidt het verbeteren van de sociaal-emotionele vaardigheden tot minder agressie (Jones, 2004) en meer onderhandeling. Leerlingen die deze vaardigheden ontwikkelen hebben minder last van geestelijke gezondheidscomplicaties en vertonen ook minder vaak agressief gedrag (Walker, 2004; Zins & Elias, 2007).

In het multiculturele klaslokaal van deze tijd is het nog belangrijker om vaardigheden als sociaal perspectief en conflictoplossing te bevorderen (Gehlbach, 2017); er is een grote verscheidenheid aan leerlingen en die zijn zich vaak zeer bewust van hun eigen perspectief, maar hebben tegelijk moeite om zich in een ander te verplaatsen, 'in diens schoenen te staan', wat kan leiden



tot een klas met conflicten en spanningen waarbij leerlingen niet met en van elkaar kunnen leren (Ioannou & Constantinou, 2018). Bovendien heeft de recente toename van conflicten niet alleen 'een nadelige invloed op vreedzaam samenleven en naast elkaar leven, het gebeurt ook nog langs etnische en religieuze lijnen en brengt een breuk teweeg in het sociaal-politieke systeem' (Abdulsalam et al., 2015, p. 2). Vaardigheden op het gebied van perspectief en conflictoplossing zijn meer dan ooit nodig om kinderen (in een multiculturele omgeving) te leren vreedzaam naast elkaar te leven.

School is niet alleen een plek waar deze vaardigheden nodig zijn, maar ook waar kinderen ze kunnen ontwikkelen. Tegenwoordig wordt steeds meer van scholen verwacht dat ze bijdragen aan de ontwikkeling van de emotionele en sociale vaardigheden van kinderen (Denham, Hatfield, Smethurst, Tan & Tribe, 2006). Eén manier om deze ontwikkeling te stimuleren is door een veilige schoolomgeving te creëren, aangezien schoolklimaat en gedrag van leerlingen nauw blijken samen te hangen (Jennings & Greenberg, 2009; Jones, 2004). Uit onderzoek blijkt dat een gezond, beschermend schoolklimaat een positief effect heeft op de probleemoplossende vaardigheden, het vermogen om conflicten op te lossen en prosociaal gedrag

(bijvoorbeeld vriendschappen opbouwen en elkaar respecteren; Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro, 2013). Bij het creëren van zo'n gezond schoolklimaat en het bevorderen van emotionele vaardigheden speelt de docent een belangrijke rol (Moore, verwacht). Wat betreft gedrag ten aanzien van conflicthantering: negen van de tien keer volgen kinderen de aanwijzingen van de docent over conflicthantering op (Spivak, 2016) en omdat de docent een rolmodel is in het sociaal leren van conflictoplossend gedrag, geeft diens betrokkenheid bij conflictoplossing kinderen de mogelijkheid om strategieën voor conflictoplossing te leren (Church, Mashford-Scott & Cahrssen, 2018).

Je kunt vaardigheden voor conflictoplossing en voor perspectief ook bevorderen door middel van oefeningen waarin dit gedrag expliciet en weloverwogen wordt geoefend. Deze oefeningen kunnen de natuurlijke ontwikkeling van die vaardigheden bij kinderen versnellen. De opdracht om je in te beelden dat je iemand anders bent, bijvoorbeeld, wordt beschouwd als een succesvolle methode om het vermogen van perspectiefwisseling te vergroten (Myers, Laurent & Hodges, 2014).

In recente studies is aangetoond dat een scala aan actieve methoden effectief is om



schoolkinderen perspectiefvaardigheden bij te brengen, zoals het ICPS-programma ('I Can Problem Solve') (Aras & Aslan, 2018), samenwerkingsactiviteiten met behulp van prentenboeken (An, Lee & Kwon, 2019) en het gebruik van interactieve tafels (Ioannou & Constantinou, 2018). Het ICPS-trainingsprogramma is gericht op het verwerven van interpersoonlijke probleemoplossende vaardigheden door middel van een cognitieve benadering. De effectiviteit hiervan bij het vergroten van het in perspectief kunnen plaatsen schrijven de onderzoekers toe aan het vermogen van de kinderen om hetzelfde object vanuit verschillende perspectieven te zien. De activiteiten in het programma moeten de kinderen helpen begrijpen wat zij en andere personen voelen, emoties herkennen en inzien dat verschillende personen verschillende emoties kunnen hebben. Zo raken zij vertrouwd met de emoties en gevoelens van anderen door ervaringen zoals delen, op je beurt wachten, samenwerken, enz. die dienen als probleemoplossende strategieën (Aras & Aslan, 2018). In zulke programma's (Sklad & Park, 2016; Aras & Aslan, 2018) leren kinderen tijdens de activiteiten door het gebruik van visuele perspectiefvaardigheden – eerst met echte objecten en daarna met meer abstracte concepten – begrijpen dat je dezelfde dingen vanuit verschillende perspectieven kunt zien. Dit versterkt hun sociale


perspectiefvaardigheden, met alle positieve gevolgen van dien. Er zijn ook voorbeelden van effectieve interventies gericht op het oefenen van vaardigheden voor conflicthantering. Zo blijkt het Lion Quest-programma een positief effect te hebben op het schoolklimaat, het gedrag van leerlingen en het oplossen van conflicten (Golguven, 2017).








OEFENING 1: KLEURRIJKE PIRAMIDES

Het is goed om te beginnen met een actieve, praktische perspectiefoefening. Een goed uitgangspunt is de visuele perspectief: het vermogen om te begrijpen dat anderen misschien iets anders zien dan jijzelf (Moll & Meltzoff, 2011). Bij deze oefening bekijkt een groepje kinderen een piramide vanuit verschillende perspectieven, waarbij ze de piramide allemaal in een andere kleur zien. Door te bespreken wat ze zien, beseffen de kinderen dat hun gezichtspunt kan verschillen van dat van iemand anders. Veel verschillende geometrische vormen zijn geschikt om kinderen te leren dat verschillende perspectieven in de ruimte leiden tot een ander perspectief op het object. Door ervoor te zorgen dat elke kant van de vorm er op een bepaalde manier (qua kleur, symbool, enz.) anders uitziet, kunnen de kinderen het effect van verschillende perspectieven ervaren, en tegelijkertijd gaan ze begrijpen dat het ene perspectief niet inherent beter of waarheidsgetrouwer is dan een ander: ze zijn allemaal valide, afhankelijk van de positie van de waarnemer. Op die manier leren de kinderen ook om empathie en pro-sociaal gedrag te vertonen (Farrant, Devine, Maybery & Fletcher, 2012).

Doel van de oefening:

-  Actief bezig zijn met perspectief.

-  De verschillen laten zien tussen een bekrompen en een open wereldbeeld.
-  Perspectiefvaardigheden verbeteren.
-  Discriminatie op grond van anders zijn bestrijden.
-  Jezelf in het perspectief van een ander kunnen verplaatsen en daardoor empathie vergroten.
-  Begrijpen dat andere perspectieven net zo valide zijn als de jouwe.

Beschrijving:

Duur: Ongeveer 20 minuten

Voorbereiding: Indien mogelijk moeten de waarnemers (leerlingen) aan tafel zitten in een kring rond een open gedeelte waarin de vrijwilligers rond de piramide zitten. Hierdoor kunnen de waarnemers vanuit een ander perspectief aan de oefening deelnemen. Zowel de bespreking als de activiteit zelf is erop gericht om jezelf letterlijk in andermans positie te verplaatsen en de resultaten daarvan te bekijken. De zijanten van de piramide moeten verschillende kleuren hebben; zorg er dus voor dat je verschillende kleuren papier of kleurstiften/-pennen gebruikt.

Materialen: Open ruimte en de kant-en-klare piramide (zie bijlage 1 voor instructies en sjabloon)






Instructies




Vraag vier leerlingen als vrijwilliger en laat ze in een vierkant op de grond zitten. Zeg tegen de andere leerlingen dat zij de waarnemers zijn en dat ze tijdens de activiteit stil moeten zijn. Laat de vrijwilligers hun ogen sluiten. Vraag de vrijwilligers een verrekijker te maken met hun handen. Plaats de kant-en-klare piramide (zie bijlage I) tussen de vrijwilligers in. Laat ze dan hun ogen openen, terwijl ze hun handen nog steeds als een verrekijker voor zich houden. Vraag de vrijwilligers een voor een welke kleur de piramide heeft. Laat ze vervolgens hun handen van hun gezicht halen en vraag ze welke kleur(en) ze nu zien. Als ze (nog) maar één kleur kunnen zien, zeg dan dat ze hun hoofd naar links en rechts moeten kantelen en vraag dan of ze nu meer kleuren kunnen zien. Vraag de waarnemers waarom de vrijwilligers zulke verschillende antwoorden geven op de kleurvraag.

Nadat je dit hebt besproken laat je de vrijwilligers opstaan en van positie wisselen met de vrijwilliger tegenover hen. Vraag de vrijwilligers vervolgens een voor een te zeggen welke kleuren ze nu zien. Bespreek aan de hand van onderstaande vragen wat er tijdens de activiteit is gebeurd.

Voor de vrijwilligers:

-  Hoe is je perspectief tijdens de oefening veranderd?
-  Waarom denk je dat dit gebeurde?
-  Hoe voelde het als iemand een ander antwoord gaf op de kleurvraag dan jij?

Voor de waarnemers:

-  Waarom was het voor jou makkelijker om meer kleuren te zien?
-  Is het erg dat je in het begin maar één kleur kon zien?
-  Kan het een probleem zijn als jij niet ziet wat anderen zien? Zo ja, waarom?

Voorbeelden van discussiepunten:

-  Wat vond je van de oefening?

Deze oefening is bedoeld om de leerlingen te laten begrijpen dat als je iets probeert te zien vanuit het gezichtspunt (of perspectief) van anderen, je beter het grotere geheel kunt zien. En om te begrijpen dat niet 'één gezichtspunt' goed of fout is, maar dat ze verschillen en dat ze allemaal belangrijk zijn om de situatie als geheel te begrijpen.

Alternatieve manieren om de oefening uit te voeren:

Er kunnen allerlei geometrische vormen worden gebruikt en verschillende manieren om verschillende perspectieven te creëren. Gekleurde



zijanten kunnen een simpele en duidelijke manier zijn om verschillende perspectieven te visualiseren; wel kun je veranderingen aanbrengen om de oefening geschikt te maken voor verschillende leeftijden of naargelang de interesses van de groep.

- Het belang van conflictoplossing en conflictvermijding onderwijzen.
- Vaardigheden voor conflictoplossing en conflictvermijding aanleren.
- Methoden van conflictoplossing in hun dagelijks leven opnemen en daarmee een sfeer van begrip creëren in de klas.

OEFENING 2: PERSPECTIEF IN CONFLICT

Bij de eerste activiteit konden kinderen de perspectiefwisseling op een visuele en tastbare manier ervaren. In de tweede oefening ligt de focus op het cognitieve perspectief: het vermogen om de standpunten, gedachten, intenties en motivaties van anderen te begrijpen (Eisenberg et al., 2001). De leerlingen leren het gezichtspunt van een andere partij in te nemen en manieren te vinden om conflicten op te lossen. Door mogelijke conflicten tussen twee leerlingen te bespreken leren de kinderen technieken aan om op democratische wijze om te gaan met deze conflicten. Zulke programma's helpen kinderen tevens deze technieken toe te passen in hun dagelijks leven, waarin ook conflicten voorkomen (Bickmore, 1999).

Doel van de oefening:

- Perspectiefvaardigheden verbeteren.
- De dubbelheid van conflicterende situaties begrijpen.

Beschrijving:

Duur: Deze oefening kan 15 minuten tot een uur duren. Als de tijd het toelaat is het raadzaam om dit proces meerdere keren uit te voeren met verschillende conflicten.

Voorbereiding: Leg het propje met de gekozen naam niet terug in de pot nadat een leerling aan de beurt is geweest, zodat er zoveel mogelijk verschillende stemmen gehoord kunnen worden in de klas. De leraar moet het gekozen conflict van tevoren lezen, zodat hij of zij kan beoordelen of het geschikt is en niet bijvoorbeeld te persoonlijk of onduidelijk. In dat geval kun je ervoor kiezen om het briefje aan te passen of de 'kiezer' te vragen een ander propje te kiezen. Aangezien dit een gevoelig onderwerp kan zijn, moet de leraar zich bewust zijn van zijn of haar rol als bemiddelaar.

Materialen: Een grote open ruimte, een bak met de namen van alle leerlingen (op propjes papier), een mand, pen en papier.








Instructies

Laat de leerlingen in een kring op de grond zitten en zet een lege mand in het midden. Geef elke leerling een stukje papier en vraag ze een conflict op te schrijven dat tussen persoon A en persoon B kan ontstaan. De conflicten mogen niet gekoppeld worden aan bestaande leerlingen. Nadat iedereen een conflictsituatie heeft opgeschreven, laat je de leerlingen het papiertje tot een propje verfrommelen en mogen ze hun briefje in de mand in het midden (proberen te) gooien. De leraar kiest één leerling uit de namenpot om de 'kiezer' te zijn, en deze moet een propje uit de mand kiezen en aan de leraar geven. (Let op: de namenpot bevat de naam van elke leerling in de klas slechts eenmaal.) De leraar vouwt het papiertje open en leest voor welk conflict erop geschreven staat. Dan wordt de kiezer gevraagd twee namen te kiezen uit de namenpot en die hardop voor te lezen. De eerste leerling moet het gezichtspunt van persoon A in het conflict beschrijven, de tweede leerling het gezichtspunt van persoon B. Nadat de twee leerlingen de verschillende perspectieven hebben onderzocht, vindt er klassikaal een algemene discussie plaats.

MATERIAAL I: UITSNEDE PIRAMIDE

Voor Oefening 1: Kleurrijke piramides

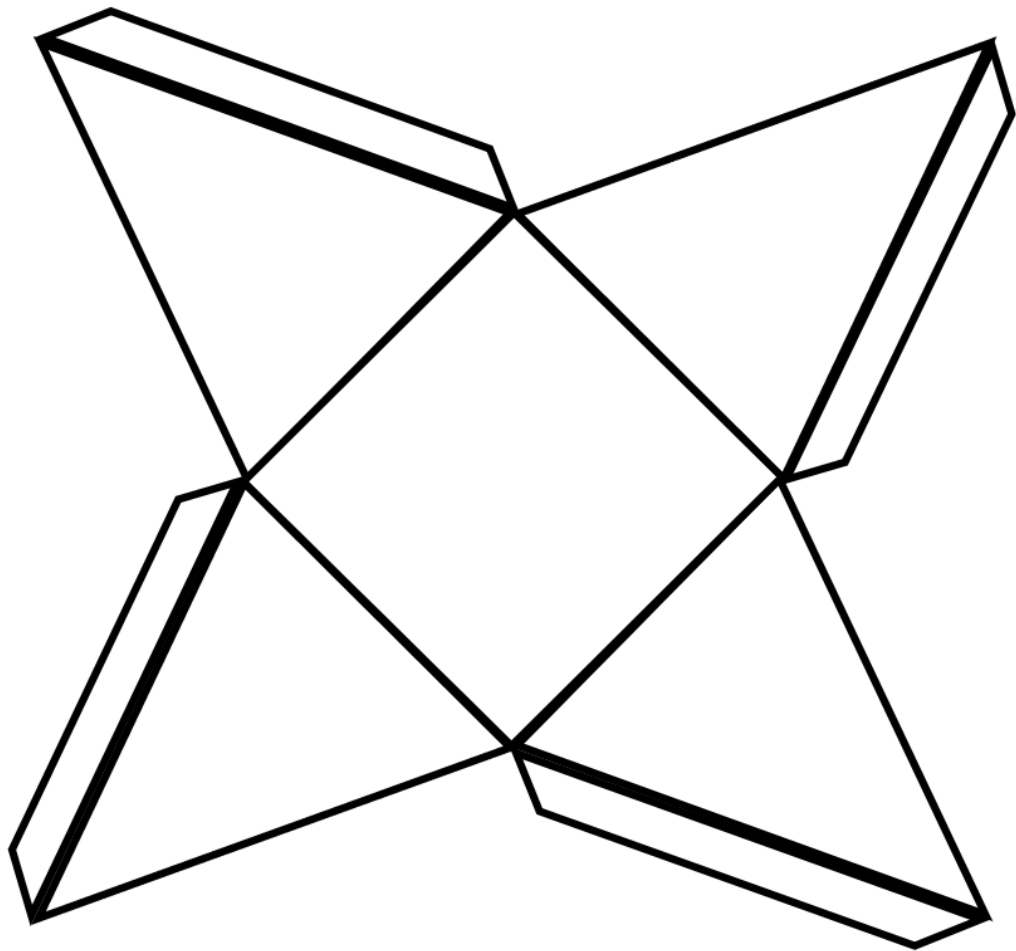
Voorbeelden van discussiepunten:

-  Kun je beide perspectieven begrijpen? Waarom?
-  Hoe kan het conflict worden opgelost?
-  Hoe kan dit conflict in de toekomst worden vermeden?
-  Denk je dat conflictoplossing belangrijk is? Waarom?
-  Hoe kun je deze methoden in het dagelijks leven toepassen?

Alternatieve manieren om de oefening uit te voeren:

In plaats van de kinderen potentiële conflicten tussen twee leerlingen te laten opschrijven, kan de oefening ook draaien om maatschappelijk relevante kwesties. Laat de kinderen dan de verschillende kanten en gezichtspunten van de kwestie beschrijven (niet per se die waar ze het mee eens zijn).

Eventuele extra stap: laat de leerlingen methoden voor conflictoplossing opschrijven en plak de belangrijkste op een poster die de docent in de klas kan ophangen.





LITERATUUR

1. Abdulsalam, I., Bada, M.M., & Adam, M. (2015). Innovations and Transformation in Teaching and Learning: Empowering the Nigerian Primary and Secondary School Children with Proactive Counselling Skills for Conflict Resolution. *Journal of Teacher Perspective*, 9(1), 1-19.
2. Alexander, J., Johnson, K., & Leibham, M. (2015). Emerging Individual Interests Related to Science in Young Children. In Renninger K., Nieswandt M., & Hidi S. (Eds.), *Interest in Mathematics and Science Learning* (pp. 261-280). Washington, DC: American Educational Research Association. Retrieved from www.jstor.org/stable/jctt1s474j021
3. An, J.E., Lee, H.B., & Kwon, Y.H. (2019). Effects of Collaborative Activities Using Picture Books on Self-Regulation and Perspective-Taking Abilities of Young Children. *Korean Journal of Childcare and Education*, 15(3), 61-81.
4. Aras, C.Y. & Aslan, D. (2018). The Effects of "I Can Problem Solve Program" on Children's Perspective Taking Abilities. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 7(2), 109-117.
5. Beauchemin, J., Hutchins, T.L., & Patterson, F. (2008) Mindfulness meditation may lessen anxiety, promote social skills, and improve academic performance among adolescents with learning disabilities. *Complement. Health Pract. Rev.*, 13, 34-45.
6. Bickmore, K. (1997). Teaching Conflict and Conflict Resolution in School: (Extra-) Curricular Considerations. Paper presented at Connections 1997 International Social Studies Conference, Australia.
7. Bickmore, K. (1999). Elementary curriculum about conflict resolution: Can children handle global politics? *Theory & Research in Social Education*, 27(1), 45-69.
8. Black, D.S., Milam, J., & Sussman, S. (2009) Sitting-Meditation Interventions Among Youth : A Review of Treatment Efficacy abstract. *Pediatrics*.
9. Block M. (2011) Identity Versus Role Confusion. In: Goldstein S., Naglieri J.A. (eds) *Encyclopedia of Child Behavior and Development*. Springer, Boston, MA
10. Bögels, S. & Restifo, K. (2013) *Mindful Parenting: A Guide for Mental Health Practitioners*. Springer.
11. Bögels, S., Hoogstad, B., van Dun, L., de Schutter, S., & Restifo, K. (2008) Mindfulness training for adolescents with externalizing disorders and their parents. *Behav. Cogn. Psychother.*, 36, 193-209.
12. Brophy, J.E. (1983). Research on the Self-Fulfilling Prophecy and Teacher Expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75, pp. 631-661.
13. Burke, C.A. (2009) *Mindfulness-Based Approaches with Children and Adolescents : A Preliminary Review of Current Research in an Emergent Field*.
14. Carpendale, J.I. & Lewis, C. (2006). *How Children Develop Social Understanding*. Malden: Blackwell.
15. Carroll, M. (2008) *The Mindful Leader: Awakening Your Natural Management Skills through Mindfulness Meditation*. Shambhala Publications.
16. Church, A., Mashford-Scott, A., & Cahrssen, C. (2018). Supporting Children to Resolve Disputes. *Journal of Early Childhood Research*, 16(1), 92-103.
17. Cigala, A., Mori, A., & Fangareggi, F. (2015). Learning Others' Point of View: Perspective Taking and Prosocial Behaviour in Preschoolers. *Early Child Development and Care*, 185(8), 1199-1215.
18. Cohen, D., Oppetit, A., Campelo, N., Bouzar, L., Pellerin, H., Hefez, S., ... & Bouzar, D. (2019). Do radicalized minors have different social and psychological profiles from radicalized adults?. *Frontiers in psychiatry*, 10, 644.
19. Corcoran, K.O. & Mallinckrodt, B. (2000). Adult Attachment, Self-Efficacy, Perspective Taking, and Conflict Resolution. *Journal of Counseling and Development*, 78, 473-483.
20. Denham, A., Hatfield, S., Smethurst, N., Tan, E., & Tribe, C. (2006). The Effects of Social Skills Interventions in the Primary School. *Educational Psychology in Practice: Theory, Research and Practice in Educational Psychology*, 22, 33-51.



21. Domitrovich, C.E., Durlak, A.D., Staley, C.S., & Weissberg, R.P. (2017). Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child Development*, 88(2), 408-416.
22. Doosje, B., Loseman, A., & Van Den Bos, K. (2013). Determinants of radicalization of Islamic youth in the Netherlands: Personal uncertainty, perceived injustice, and perceived group threat. *Journal of Social Issues*, 69(3), 586-604.
23. Doosje, B., Moghaddam, F. M., Kruglanski, A. W., De Wolf, A., Mann, L., & Feddes, A. R. (2016). Terrorism, radicalization and de-radicalization. *Current Opinion in Psychology*, 11, 79-84.
24. Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & Schellinger, K.B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82, 405-432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
25. Eisenberg, N., Zhou, Q., & Koller, S. (2001). Brazilian Adolescents' Prosocial Moral Judgment and Behavior: Relations to Sympathy, Perspective Taking, Gender-Role Orientation, and Demographic Characteristics. *Child Development*, 72, 518-534. doi: 10.1111/1467-8624.00294
26. Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis* (No. 7). WW Norton & Company.
27. Farrant, B. M., Devine, T. A., Maybery, M. T., & Fletcher, J. (2012). Empathy, perspective taking and prosocial behaviour: The importance of parenting practices. *Infant and Child Development*, 21(2), 175-188. doi: 10.1002/icd.740
28. Fireman, G.D. & Kose, G. (2010). Perspective Taking. In E.H. Sandberg and B.L. Spritz (Eds.), *A Clinician's Guide to Normal Cognitive Development in Childhood* (pp. 85-100). New York: Routledge.
29. Fivush, R., Duke, M., & Bohanek, J. G. (2010). Do you know... The power of family history in adolescent identity and well-being. *Journal of Family Life*, 748-769.
30. Flum, H., & Kaplan, A. (2006). Exploratory orientation as an educational goal. *Educational Psychologist*, 41(2), 99-110.
31. Gay, G. (1979). On Behalf of Children: A Curriculum Design for Multicultural Education in the Elementary School. *The Journal of Negro Education*, 48(3), 324-340. doi:10.2307/2295050
32. Gehlbach, H. (2017). Learning to walk in another's shoes. *Phi Delta Kappan*, 98(6), 8-12.
33. Gelbach, H., Brinkworth, M., & Wang, T. (2012). The Social Perspective Taking Process: What Motivates Individuals to Take Another's Perspective? *Teachers College Record*, 114(1), 1-29.
34. Gol-Guven, M. (2016). The Effectiveness of The Lions Quest Program: Skills for Growing on School Climate, Students' Behaviors, Perceptions of School, and Conflict Resolution Skills. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(4), 575-594.
35. Harwood, M.D. & Farrar, M.J. (2006). Conflicting Emotions: The Connection between Affective Perspective Taking and Theory of Mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 401-418. doi: 10.1348/026151005X50302
36. Hayes, A.M., Feldman, G., & Gables, C. (2004) Clarifying the Construct of Mindfulness in the Context of Emotion Regulation and the Process of Change in Therapy 255-262.
37. Hewes, J., Whitty, P., Aamot, B., Schaly, E., Sibbald, J., & Ursuliak, K. (2016). Unfreezing Disney's Frozen through Playful and Intentional Co-authoring/Co-playing. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De L'éducation*, 39(3), 1-25. Retrieved from www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.39.3.10
38. Hewstone, H., Rubin, M., & Willis, H. (2002). Intergroup Bias. *Annual Review of Psychology*, 53, pp. 575-604.
39. Ioannou, A. & Constantinou, V. (2018). Embracing Collaboration and Social Perspective Taking Using Interactive Tabletops. *TechTrends*, 62, 403-411.
40. January, A.M., Casey, R.J., & Paulson, D. (2011). A Meta-Analysis of Classroom-Wide Interventions to Build Social Skills: Do They Work? *School Psychology Review*, 40, 242-256.
41. Jennings, P.A. & Greenberg, M.T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525. doi:10.3102/0034654308325693



42. Jones, T.S. (2004). Conflict Resolution Education: The Field, the Findings, and the Future. *Conflict Resolution Quarterly*, 22, 233–267
43. Kabat-Zinn, J. (1990) Full catastrophe living: The program of the stress reduction clinic at the University of Massachusetts Medical Center.
44. Kaplan, A., & Flum, H. (2012). Identity formation in educational settings: A critical focus for education in the 21st century. *Contemporary Educational Psychology*, 37(3), 171-175.
45. Kashdan, T.B. & Breen, W.E. (2009) *NIH Public Access* 22, 925–939.
46. Larson, J. (2006). Multiple Literacies, Curriculum, and Instruction in Early Childhood and Elementary School. *Theory Into Practice*, 45(4), 319-327. Retrieved from www.jstor.org/stable/40071616
47. Levine, A. (2013, September 24). Thimbling a Can of Beans. *CogDogBlog*. <https://cogdogblog.com/2013/09/thimbling-a-can-of-beans/>
48. Liehr, P. & Diaz, N. (2010) A Pilot Study Examining the Effect of Mindfulness on Depression and Anxiety for Minority Children. *Arch. Psychiatr. Nurs.*, 24, 69–71.
49. Marshall, S.L., Parker, P.D., Ciarrochi, J., Sahdra, B., Jackson, C.J., & Heaven, P.C.L. (2015) Self-compassion protects against the negative effects of low self-esteem: A longitudinal study in a large adolescent sample. *Pers. Individ. Dif.*, 74, 116–121.
50. McCall, G. J., & Simmons, J. L. (1978). *Interactions and identities* (rev. ed.).
51. Moll, H. & Meltzoff, A.N. (2011). How does it Look? Level 2 Perspective-Taking at 36 Months of Age. *Child Development*, 82, 661-673. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01571.x
52. Moll, H. & Tomasello, M. (2006). Level 1 Perspective-Taking at 24 Months of Age. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 603–613. doi: 10.1348/026151005X55370
53. Moore, E. (in press). "Be Friends with All the Children": Friendship, Group Membership, and Conflict Management in a Russian Preschool. *Linguistics and Education*, <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.06.003>
54. Myers, M.W., Laurent, S.M., & Hodges, S.D. (2014). Perspective Taking Instructions and Self-Other Overlap: Different Motives for Helping. *Motivation and Emotion*, 38(2), pp. 224-234.
55. Napoli, M., Krech, P.R., & Holley, L.C. (2005) Mindfulness training for elementary school students: The attention academy. *J. Appl. Sch. Psychol.*, 21, 99–125.
56. Neff, K.D. & Germer, C.K. (2013) A Pilot Study and Randomized Controlled Trial of the Mindful Self-Compassion Program 69, 28–44.
57. Pasupathi, M., & Hoyt, T. (2009). The development of narrative identity in late adolescence and emergent adulthood: The continued importance of listeners. *Developmental Psychology*, 45(2), 558.
58. Pasupathi, M., & Weeks, T. L. (2011). Integrating self and experience in narrative as a route to adolescent identity construction. *New directions for child and adolescent development*, 2011(131), 31-43.
59. Rempel, K. (2012) Mindfulness for children and youth: A review of the literature with an argument for school-based implementation. *Can. J. Couns. Psychother. Can. Couns. psychothérapie*, 46.
60. Schonert-Reichl, K.A. & Lawlor, M.S. (2010) The effects of a mindfulness-based education program on pre-and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness* (N. Y.), 1, 137–151.
61. Segal, Z. V, Williams, J.M.G., & Teasdale, J.D. (2002) *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York, NY, US.
62. Sibinga, E.M.S., Kerrigan, D., Stewart, M., Johnson, K., Magyari, T., & Ellen, J.M. (2011) Mindfulness-based stress reduction for urban youth. *J. Altern. Complement. Med.*, 17, 213–218.
63. Singh, N.N., Lancioni, G.E., Singh Joy, S.D., Winton, A.S.W., Sabaawi, M., Wahler, R.G., & Singh, J. (2007) Adolescents with conduct disorder can be mindful of their aggressive behavior. *J. Emot. Behav. Disord.*, 15, 56–63.



64. Sklad, M. & Park, E. (2016). Educating for Safe and Democratic Societies: The Instructor's Handbook for the Civic and Social Competences Curriculum for Adolescents UCARE. Middelburg: de Drvkkery.
65. Spivak, A.L. (2016). Dynamics of Young Children's Socially Adaptive Resolutions of Peer Conflict. *Social Development*, 25(1), 212–231.
66. Stets, J. E., & Burke, P. J. (2000). Identity theory and social identity theory. *Social psychology quarterly*, 224-237.
67. Sullivan, M.W., Bennett, D.S., Carpenter, K., & Lewis, M. (2008). Emotion Knowledge in Young Neglected Children. *Child Maltreatment*, 13, 301-306. doi: 10.1177/1077559507313725
68. Tang, Y.-Y., Hölzel, B.K., & Posner, M.I. (2015) The neuroscience of mindfulness meditation. *Nat. Rev. Neurosci.*, 16, 1–13.
69. TerRa Toolkit (2016). UCARE toolkit. Retrieved 26-11-2019 from: https://terratoolkit.eu/wp-content/uploads/2014/09/TER-RATOOKIT_FULL_PRINT_web_27.pdf
70. Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83, 357–385. doi:10.3102/0034654313483907
71. The Linking Network. (2019). Identity Activities. Retrieved 22 November 2019, from <https://thelinkingnetwork.org.uk/resource/identity-activities/>
72. Unrath, K., & Luehrman, M. (2009). Bringing Children to Art: Bringing Art to Children. *Art Education*, 62(1), 41-47. doi:10.2307/27696318
73. van de Weijer-Bergsma, E., Formsma, A.R., de Bruin, E.I., & Bogels, S.M. (2012) The Effectiveness of Mindfulness Training on Behavioral Problems and Attentional Functioning in Adolescents with ADHD. *J. Child Fam. Stud.*, 21, 775–787.
74. van der Oord, S., Bogels, S.M., & Peijnenburg, D. (2012) The Effectiveness of Mindfulness Training for Children with ADHD and Mindful Parenting for their Parents. *J. Child Fam. Stud.*, 21, 139–147.
75. Walker, H.M. (2004). Use of Evidence-Based Interventions in Schools: Where We've Been, Where We Are, And Where We Need to go. *School Psychology Review*, 33, 398–407.
76. Wiggan, G., & Watson-Vandiver, M. J. (2019). Urban School Success: Lessons From a High-Achieving Urban School, and Students' Reactions to Ferguson, Missouri. *Education and Urban Society*, 51(8), 1074–1105. <https://doi.org/10.1177/0013124517751721>
77. Wisner, B.L., Jones, B., & Gwin, D. (2010) School-based meditation practices for adolescents: A resource for strengthening self-regulation, emotional coping, and self-esteem. *Child. Sch.*, 32, 150–159.
78. Zenner, C., Herrnleben-kurz, S., & Walach, H. (2014) Mindfulness-based interventions in schools — a systematic review and meta-analysis 5, 1–20.
79. Zins, J.E. & Elias, M.J. (2007). Social and Emotional Learning: Promoting the Development of All Students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17, 233–255.

COHESION

*citizenship education
on social inclusion*

cohesion.eu

IMIND

Wat hebben superhelden en piramides gemeen? Ze kunnen beiden gebruikt worden om basisschoolleerlingen sociale vaardigheden bij te brengen. Het IMIND lesmateriaal biedt docenten achtergrondinformatie en stap-voor-stap beschreven oefeningen over mindfulness, identiteit en rollen, en perspectief en conflictoplossing.

Weten wie je bent, wat je wilt en begrijpen dat dit kan verschillen tussen personen, stelt je in staat om contact te maken met anderen. Dit is essentieel voor positieve contactvormen zoals het maken van vriendjes en het ontwikkelen van (sociale) relaties. School is de perfecte omgeving om te oefenen met deze sociale vaardigheden.

Leren over sociale competenties en het oefenen hiervan is zowel belangrijk als leuk. IMIND biedt je de middelen om dit te doen.

Aan de slag!



Co-funded by the Erasmus+
Programme of the European Union

