

1. INTRODUCTIE

1.1 Inleiding

*Verstoppertje,
Ik zie, ik zie, wat jij niet ziet,
Vadertje en moedertje,
Schipper mag ik over varen,*

zomaar een aantal kinderspelletjes. Veel van die spelletjes zijn echter niet leuk als je je niet kunt verplaatsen in de gedachten, ideeën en plannen van de ander. De beste plaats om je te verstoppen is natuurlijk die plaats waar de 'zoeker' nooit aan denkt, maar waar zou 'Jeroen' nou nooit aan denken? Daar moet 'Mark' zich in kunnen verplaatsen als hij zich goed wil verstoppen.

Kinderen die zich niet goed kunnen verplaatsen in de gedachten en de gevoelens van de ander ondervinden vaak problemen in het spelen met hun leeftijdgenoten. Dit programma is erop gericht deze vaardigheden te leren.

1.2 Perspectiefnemen

Perspectiefnemen is de vaardigheid je te verplaatsen in de gedachten, de gevoelens en de positie van de ander, onafhankelijk van de situatie of het onderwerp en onafhankelijk van het eigen perspectief. Normaal gesproken ontwikkelt deze vaardigheid zich vanzelf. Kinderen leren perspectiefnemen in de interacties met hun leeftijdgenoten, in hun spelletjes en in hun ruzies. Het zijn de dagelijkse interacties waar het bedenken wat anderen denken, of voelen, op eenvoudige en vaak zeer directe manier aan de orde is. Veel kinderspelletjes zijn dikwijls bijna directe vormen van perspectiefnemen. Bij verstoppertje spelen is perspectiefnemen, en de ontwikkeling in perspectiefnemen, soms zelfs letterlijk zichtbaar. De meeste kinderen beginnen al met verstoppertje of kiekeboe als ze ongeveer één jaar zijn. Ze verstoppen zich achter hun handen of achter hun slab. Het enige dat telt is het eigen perspectief en dat wordt in alle gemoedsrust vereenzelvigd met het perspectief van de ander (*egocentrisme*). Zij zien de ander niet, dus de ander ziet hen niet. Op deze leeftijd is er nog geen sprake van perspectiefnemen, en natuurlijk ook niet echt van verstoppertje spelen.

Tussen twee en drie jaar groeit het besef dat er iets meer is dan alleen het eigen perspectief. Het eigen perspectief is niet meer het enige dat telt. Kinderen beginnen zich te verstoppen. Hoewel het in de ogen van volleeerde 'verstoppers' nog niet veel voorstelt. Zij verstoppen zich bij voorkeur onder de tafel, of achter de bank. Hun armen en benen steken er aan alle kanten onderuit, maar zelf zijn ze er van overtuigd dat ze verstopt zijn. Ze projecteren hun eigen perspectief op dat van de ander: "Ik heb me verstopt, dus ben ik - voor jou- ook verstopt (*projectie*)."

De 'collega-verstopper' zit overigens meestal even 'uitstekend' verstopt onder een tafel of stoel. In het samen spelen is er dus geen enkel probleem. Sterker nog, als je drie bent, kun je met z'n tweeën verstoppertje spelen, zonder dat er een 'zoeker' is.

Tegen een jaar of vier – vijf beginnen kinderen zich te realiseren dat verschillende situaties, verschillende perspectieven met zich meebrengen. Van onder de tafel ziet de wereld er per

slot van rekening anders uit dan van boven (*perspectiefnemen*). Bovendien groeit het begrip dat het perspectief van de ander betrokken moet worden in de interacties. Vanaf deze leeftijd beperken kinderen zich niet langer tot het eigen perspectief, maar proberen zij het perspectief van de ander in te schatten. En niet alleen dat, zij proberen er ook rekening mee te houden (*wederzijds of reciprook perspectiefnemen*). Bij het bepalen van een plaats om zich te verstoppen bijvoorbeeld, controleren ze of ze vanuit het perspectief van de zoeker wel goed verstopt zijn. Zo kun je kinderen van een jaar of zes – zeven vanuit hun eigen ‘verstopplaats’ naar de plaats van de zoeker zien lopen en weer terug. Ze controleren letterlijk of ze vanuit het perspectief van de zoeker wel goed verstopt zijn. Kinderen leren perspectiefnemen in interactie met hun leeftijdgenoten. Ze verplaatsen zich, spelenderwijs, in de positie van de ander, controleren zichzelf en worden gecontroleerd. Een kind dat zich slecht heeft verstopt, wordt immers meteen gevonden. En vaak wordt er ook nog bij aangegeven wat er fout is gegaan ook, zoals bij Mark en Kees:

Mark en Kees spelen verstoppertje. Kees hurkt in plezierige spanning achter een auto, wachtend op het moment dat Mark dichtbij zal komen en hij kan wegrekken om zich vrij te ‘buuten’. Maar, als Mark klaar is met tellen, loopt hij helemaal niet naar de auto’s. Hij gaat op de grond liggen en tuurt vanaf het honk onder alle auto’s. Even later kun je hem triomfantelijk horen roepen: “Kees je bent erbij, ik zie je schoenen.” Een week later zijn Mark en Kees weer aan het spelen. Kees hurkt achter de blauwe auto. Maar als Mark langs de grond kijkt, ziet hij niets. Gerustgesteld verlaat Mark het honk om op zoek te gaan. En deze keer is het Kees die na een run op het honk, triomfantelijk roept “Buut vrij.” Twee weken later: zelfde verhaal, zelfde plek, nieuw scenario. Mark gaat nu na het tellen niet op de grond liggen, maar loopt op gelijke hoogte met het honk naar de achterkant van de auto’s

Vanaf een jaar of acht à negen proberen kinderen ook op abstract niveau bezig te zijn met het perspectief van de ander, zoals Pim in zijn overpeinzingen over een verstopplaats laat zien: “Vorige keer zat ik in die boom. Joost denkt vast dat ik daar niet nog een keer ga zitten, dus ga ik er wel nog een keer zitten.”

Hoe belangrijk het is dat kinderen deze vaardigheid leren, blijkt wel als we ons een willekeurig kinderspelletje voor de geest halen. Op vijf- à zesjarige leeftijd kunnen de meeste spelletjes eigenlijk niet meer worden gespeeld zònder je te verplaatsen in de ander. Als dat toch gebeurt, leidt dat bijna altijd tot problemen in de sociale interactie.

Een dergelijke situatie ziet er allesbehalve rooskleurig uit: een kind dat moeite heeft zich te verplaatsen in de ander, kan minder samen spelen. Maar juist in het samen spelen leert een kind zich te verplaatsen in de ander. Problemen in de sociaal-interactionele en de sociaal-cognitieve ontwikkeling lijken dan ook voorspelbaar.

Deze pessimistische voorspelling blijkt in de praktijk helaas maar al te vaak uit te komen. In verschillende onderzoeken is gebleken dat kinderen die sociaal niet goed functioneren, dikwijls een achterstand hebben in perspectiefnemen. En, terwijl zij de steun van hun leeftijdgenootjes zo hard nodig hebben, zijn het juist deze kinderen die dikwijls buiten de groep komen te staan:

Sanne loopt op het schoolplein. In haar hand klemt ze een zak met snoepjes, roze met witte streepjes, gisteren van haar opa gekregen. Het is druk op het schoolplein. Sanne loopt naar een groepje kinderen. De kinderen maken een stoeptekening. Sanne geeft Madelief een snoepje. Madelief pakt een snoepje en tekent verder. Fleur pakt een snoepje

en geeft het zakje aan Pien. Sanne vraagt haar zakje terug. Ze blijft een tijdje staan. Dan loopt ze naar een ander groepje. De meester roept dat het speelkwartier voorbij is, Sanne kijkt in het zakje. Er zitten nog twee snoepjes in. Dan gaat ze naar binnen.

1.3 Vroeg beginnen

Als kinderen op jonge leeftijd al problemen hebben in hun contacten met leeftijdgenoten, is het belangrijk daar op jonge leeftijd wat aan te doen. Hoe jonger je begint, hoe meer je kunt vermijden dat het zelfvertrouwen en het gevoel van competentie van een kind beneden het nulpunt zakken. Hoe jonger je begint, hoe minder de ontwikkeling op andere gebieden belemmerd wordt en hoe minder verkeerde gedragspatronen, cognities en defensie mechanismen zich vastzetten. En ten slotte, later inhalen is bijna altijd moeilijker. De ontwikkeling van perspectiefnemen en sociale vaardigheden moet dus op jonge leeftijd al worden gestimuleerd. Dit programma is erop gericht kinderen te leren met elkaar samen te spelen: kinderen te leren zich in een ander te verplaatsen en te leren hoe je met elkaar omgaat. Een hele belangrijke factor is daarbij dat kinderen deze vaardigheden moeten leren in een context die voor hen relevant is, in spelletjes die zij herkennen en op een manier waar zij wat aan hebben. Dat betekent dat je kinderen niet alleen leert dat zij zich moeten verplaatsen in de ander, maar ook hoe ze dat moeten doen, wanneer, en welke sociale vaardigheden daar in de praktijk bij horen. Bijvoorbeeld: 'hoe zorg ik dat ik mee mag spelen in de zandbak', 'hoe zorg ik ervoor dat ik ook eens met de Legotrein mag', en hoe maak je een afspraak voor na school.

2. DOELGROEP

2.1 Inleiding

Het programma is geschikt voor jonge kinderen (vier tot acht jaar), in het bijzonder voor kinderen die problemen hebben in hun sociale functioneren. Toneelspelen, naar anderen luisteren en verschillende rollen spelen zijn voor alle kinderen goede ervaringen. Veel kinderen doen dit 'vanzelf'. Vanaf de leeftijd van vier jaar (tot ongeveer tien jaar) worden eindeloos hutten, dammen en dijken gebouwd, winkels ingericht en talloze andere rollenspellen gespeeld. Het programma is bestemd voor kinderen die in deze spelletjes niet mee kunnen komen, kinderen die hun rol niet kunnen spelen en kinderen die in hun gedrag weinig begrip tonen voor het perspectief van de ander. Kinderen die niet weten wat ze moeten doen bij verdriet van een leeftijdgenoot, die niet weten hoe ze moeten omgaan met een conflict of een afwijzing, kinderen die niet weten hoe ze moeten reageren op 'per ongeluk' of 'expres', met verliezen of winnen, enzovoort. Het programma hoeft niet bij alle kinderen op dezelfde manier te worden toegepast. Specifieke achtergronden in de problemen van een kind kunnen verschillende accenten in de toepassing vergen. Angstige kinderen bijvoorbeeld, hebben vaak een lange aanloop nodig, voordat ze mee durven en kunnen doen. Agressieve kinderen durven wel mee te doen, maar krijgen het onderweg dikwijls te kwaad, die moeten juist halverwege het programma extra gesteund en aangeemoedigd worden.

2.2 Angstige kinderen

Bij angstige of zeer teruggetrokken kinderen moet in het begin veel tijd worden besteed aan het zelfvertrouwen en het perspectief van de kinderen zelf. Angstige kinderen zoals Quirijn in het voorwoord, kunnen zich niet zomaar verplaatsen in het perspectief van de ander; ze moeten eerst nog hun eigen perspectief en hun eigen gevoel leren kennen en vertrouwen. Heel geleidelijk kun je daar het perspectief/gevoel van de ander inbouwen. Soms hebben ze nauwelijks een echt eigen gevoel en moet je zelfs daar nog aan werken. Pas daarna is er ruimte om te werken aan perspectiefnemen en sociale vaardigheden.

2.3 Agressieve kinderen

Bij agressieve kinderen is het enorm belangrijk aandacht te besteden aan de motivatie en het beheersen van emoties. Het inpassen en motiveren van agressieve kinderen is in veel programma's, gericht op het stimuleren van de sociale vaardigheden, een probleem. Het stimuleren van agressieve kinderen kost enorm veel energie. Agressieve kinderen zijn niet eenvoudig te vangen in een programma voor sociale vaardigheidstrainingen. Veelal blijkt dat agressieve kinderen weinig tot geen vooruitgang boeken als zij meedoen aan een sociale vaardigheidstraining. Hoe tegenstrijdig het ook klinkt, agressieve kinderen lijken nogal eens onder te sneeuwen in de verschillende programma's. Zij zitten er eigenlijk maar voor spek en bonen bij, ware het niet dat hun aanwezigheid als zinvol wordt beschouwd voor het leerproces van de angstige kinderen. Voor agressieve kinderen is het vaak heel moeilijk succes te behalen. Hun leeftijdgenoten vertrouwen hen niet één, twee, drie. Zij hebben een negatieve reputatie opgebouwd. De meeste kinderen staan, vaak niet ten onrechte, wat wantrouwig tegenover hun agressieve leeftijdgenoten. Agressieve kinderen moeten als het ware eerst van min 1 naar nul, voordat ze naar plus 1 kunnen. Daar komt nog bij dat het korte termijn succes, wat ze gewend waren te behalen c.q. af te dwingen, verdwijnt, en er komt niet direct iets voor in de plaats. Als er bijvoorbeeld iets verdeeld moet worden, staan agressieve kinderen meestal vooraan in de rij. Ten koste van andere kinderen, die vaak minder bijdehand zijn, veroveren ze dat, wat hen toekomt en meestal wel wat meer dan dat. Als agressieve kinderen in een trainingsprogramma leren op hun beurt te wachten, is het niet zo verwonderlijk dat ze vervolgens helemaal niet aan de beurt komen. Niemand heeft immers een zwak plekje voor ze, en niemand is er aan gewend even op te letten of zij wel aan de beurt komen. Het is dan ook geen wonder dat agressieve kinderen gemakkelijk afhaken. Als je zo weinig tastbare winst boekt, en je moet er wel veel voor inleveren, is het heel moeilijk gemotiveerd te blijven. Bij agressieve kinderen moet de motivatie dan ook van buitenaf worden aangedragen. Agressieve kinderen hebben veel complimentjes nodig en veel aanmoediging. Laat ze zien dat van min 1 naar nul al een vooruitgang is, want zelf kunnen ze dat vaak niet begrijpen.

2.4 Minder begaafde kinderen

Bij minder begaafde kinderen ligt het uiteindelijke plafond van hun vaardigheden lager en dus ook hun sociaal cognitieve en sociale vermogens. Dit wil echter niet zeggen dat ook zij niet juist enorm veel baat kunnen hebben bij het optimaal benutten en ontwikkelen van hun mogelijkheden. Het is heel goed mogelijk de ontwikkeling van perspectiefnemen en sociale vaardigheden bij minder begaafde kinderen te stimuleren. Bij een training bij min-

der begaafde kinderen dient er wel rekening te moeten worden gehouden met de complexiteit van de perspectieven, de emoties en de vaardigheden. Minder begaafde kinderen kunnen wel degelijk leren dat zij rekening moeten houden met het perspectief van anderen, maar alleen tot op het niveau waar zij (1) (cognitief) in staat zijn om naast hun eigen perspectief nog andere perspectieven af te leiden en te hanteren en (2) de perspectieven, gevoelens en gedachten waar het om gaat kunnen begrijpen. Dat betekent dat je bij minder begaafde kinderen een aantal aspecten van het programma zult moeten aanpassen. Aanpassing van het programma zit onder andere in de inhoud, het tempo en de verbale belasting. De inhoud hoeft niet zo zeer fundamenteel anders te zijn, het gaat uiteindelijk om dezelfde soort interacties en minder begaafde kinderen hebben dezelfde gevoelens. De inhoud moet met name nog zorgvuldiger en directer worden afgestemd op gebeurtenissen en situaties uit het dagelijks leven van de kinderen. Minder begaafde kinderen kunnen moeilijker op abstract niveau een parallel leggen. Het voorbeeld moet dus direct aansluiten bij een gebeurtenis uit de klas/groep. Als een kind bijvoorbeeld ergens bang voor is, een dier of een bezoek aan de dokter, probeer dat dan in te bouwen in bijvoorbeeld bijeenkomst 9, bijeenkomst 19 of 25. Als één van de kinderen iets kwijt is, kun je bijeenkomst 7 als uitgangspunt nemen. Over het algemeen zal de nabespreking iets korter moeten, zoals alle gesproken stukken vaker wat korter kunnen en het is vaak ook niet verstandig de rollenspellen met een verkeerde afloop te spelen (zoals bij bijeenkomst 12 t/m 15, 17 en 25 staat aangegeven). De tekeningen van de tweede bijeenkomst kunnen door het hele programma als visuele geheugensteuntjes worden gebruikt. In zijn geheel vergt het gebruik bij minder begaafde kinderen wel wat meer voorbereiding en nazorg, de samenvatting bijvoorbeeld moet worden aangepast (en ingekort), je kan niet altijd de volgorde van het boek aanhouden, enzovoort.

2.5 Allochtone kinderen

Het is niet eenvoudig aan te geven of het programma voldoende aanknopingspunten biedt voor allochtone kinderen. Het is de vraag in hoeverre andere culturele achtergronden een rol spelen in perspectiefnemen. Wellicht niet op het niveau van de structuur van perspectiefnemen, maar zeer waarschijnlijk wel op het niveau van de inhoud. Het feit dat de ander eigen gedachten en gevoelens kan hebben is er niet anders om. Maar misschien zijn die gedachten en gevoelens zelf wel anders. Kinderen uit een andere cultuur hebben dikwijls andere verwachtingen, andere attributies, andere wensen en andere gevoelens. Daar waar kinderen uit gelijke culturen gemakshalve kunnen volstaan met projectie (ik vind buitenspelen fijn, dus Bas vindt het ook fijn), moeten kinderen uit andere culturen altijd controleren of het door hun ingeschatte perspectief wel juist is. Dat vergt een hoog niveau van perspectiefnemen. Dat maakt het moeilijker en het betekent vaak dat meer tijd nodig is. Het kan ook zijn dat een kind wel zijn best doet zich in het perspectief van de ander te plaatsen, maar andere perspectieven koppelt aan bepaalde situaties en op grond daarvan met een niet passend perspectief voor de dag komt. "Hoe zou ik me voelen als" Identificatie werkt dan dus niet. Het is tevens mogelijk dat perspectieven conflicteren, ook dat kan perspectiefnemen voor allochtone kinderen extra moeilijk maken. Hoe vaak zijn conflicten tussen verschillende perspectieven van andere culturen een extra belasting voor allochtone kinderen? Het is de vraag of het trainingsprogramma een eerlijk perspectief biedt voor kinderen van een andere cultuur. Dit betekent absoluut niet dat je dit programma niet kunt gebruiken bij kinderen van andere culturen, het is nu eenmaal een vaardigheid die van groot belang is in het sociale verkeer en daar doen allochtone kinderen net zo

hard aan mee, maar dit betekent wel dat je extra alert moet zijn op perspectieven die je zelf misschien over het hoofd zou zien, of die je zelf niet zo zou hebben ingeschat, want die kunnen heel goed een reële optie voor het kind zijn, vanuit een goede poging tot perspectiefnemen.

2.6 Autistische kinderen

Bij autistische kinderen is hoogst waarschijnlijk maar een beperkte interventie mogelijk. Een belangrijk kenmerk van autisten is, dat zij moeite hebben zich in de wereld van de ander te verplaatsen. Wat dat betreft zou het programma juist heel goed moeten zijn. Maar het is vooralsnog onduidelijk waarom autistische kinderen zo'n moeite hebben zich de gedachten of gevoelens van anderen voor te stellen. Ook is het onduidelijk of zij het wel kunnen leren. Met name 'hoog-functionerende' autisten kunnen vaak wel representaties van de gedachten van de ander vormen. Die representaties zijn dan vaak objectieve weergaven van het denken van de ander. Emoties en gevoelens van de ander zijn ook voor hoog begaafde autisten vaak moeilijk te vangen. Het zou kunnen dat autisten specifiek moeite hebben met sociaal-emotionele of affectieve representaties van de gedachten/gevoelens van de ander. Zolang het om puur logisch cognitieve, of visuele representaties gaat, kunnen autisten wellicht wel leren goede representaties te vormen. Voorlopig lijkt de meeste kans te liggen in een logisch cognitieve benadering van perspectiefnemen. Autisten kunnen langs deze weg meer greep krijgen op de perspectieven van een ander. Dit kan hen in ieder geval enigszins helpen in hun sociale functioneren.

3. INTERVENTIE

3.1 Inleiding

Een interventieprogramma voor jonge kinderen dient zo dicht mogelijk aan te sluiten bij de concrete natuurlijke situatie. Dat geldt in principe voor alle interventies, maar voor jonge kinderen geldt dit in het bijzonder. Jonge kinderen zijn veelal nog niet in staat op abstract niveau de overstap te maken tussen de interventie situatie en de praktische situatie. Jonge kinderen denken voornamelijk concreet en de interventie situatie moet dan ook op concreet niveau plaatsvinden. Hoe dichter een trainingsprogramma bij de werkelijke situatie staat, hoe groter de kans is dat het 'geleerde' van de trainingssituatie generaliseert naar de dagelijkse situatie. En ten slotte: *wanneer het spontane leren met leeftijdgenootjes tekortschiet, is het belangrijk juist die situatie met behulp van een interventieprogramma te benaderen.*

3.2 Vorm – Rollenspellen

Rollenspellen bieden de mogelijkheid dichtbij de natuurlijke situatie te blijven en spelenderwijs verschillende perspectieven en sociale vaardigheden aan bod te laten komen. Elk spel is erop gericht bezig te zijn met gevoelens, gedachten en wensen van anderen. De voordelen van rollenspellen zijn:

(1) Je blijft dicht bij de natuurlijke situatie: kinderen spelen met elkaar verschillende rollen. Ze kunnen elkaar voordoen en elkaar verbeteren. De volwassene biedt het verhaal aan, verdeelt de rollen en geeft steun waar nodig. De kinderen spelen de verschillende rollen. Zo ervaren zij in het spel de verschillende perspectieven en kunnen zij hun eigen invulling aan een rol geven. Zoals bijvoorbeeld bij bijeenkomst 10: "Liam, Maartje en Pim spelen in het zwembad. Na een hele dag zwemmen moeten zij naar huis. Als de badmeester zegt dat het al laat is, doet Jeroen (Liam) de lichten uit: Het wordt toch immers al laat en dus donker!," is de praktische invulling van Jeroen.

(2) In een rollenspel komt de noodzaak van perspectiefnemen duidelijker naar voren dan wanneer iemand zou uitleggen hoe belangrijk het is je in de positie of gevoelens van de ander te verplaatsen. Het is immers heel anders wanneer je zelf, ook al is het in spelvorm, ervaart hoe het is bang te zijn voor een beest of voor water, dan wanneer iemand je vertelt hoe dat is. Horen of lezen dat rekening houden met het perspectief van een ander belangrijk is, maakt minder indruk dan ervaren dat een situatie vaak niet leuk afloopt als je het perspectief van de ander er niet bij betreft.

(3) Door middel van rollenspellen worden zowel perspectiefnemen als sociaal vaardig gedrag in het geheel van het sociale functioneren geplaatst. Perspectiefnemen is niet het enige dat telt. In een rollenspel wordt duidelijk dat beide vaardigheden nodig zijn. Zich inleven in een ander alleen is niet toereikend. Vanzelfsprekend moet je bedenken wat er aan de hand is: is iemand verdrietig, of boos, of bang? Maar dan moet je ook nog wat doen. Je moet bijvoorbeeld iemand troosten, weglopen, of helpen. Ook die sociale vaardigheden: wat je moet doen en hoe je dat doet, leren kinderen in de rollenspellen.

(4) Rollenspellen kunnen ook een 'legaliserend' effect hebben. Een rollenspel-situatie is een 'alsof-situatie' en is daardoor minder bedreigend dan een echte situatie. Maar de emoties die in het spel voorkomen, kunnen wel heel echt zijn. Je kunt bijvoorbeeld bang zijn voor onweer, boos zijn als je niet mee mag doen of verdrietig zijn als je fiets kapot is. In het rollenspel worden die emoties onderkend als gewone emoties, emoties die andere mensen ook hebben. In sommige situaties kan zoiets zelfs een therapeutische waarde hebben. De mate waarin de leerkracht of groepsleiding dieper op de therapeutische mogelijkheden ingaat, is afhankelijk van diens eigen kennis en vaardigheden, de ernst van het probleem, de groepssituatie en eventueel van de verdere behandeling die het kind ontvangt.

(5) Ten slotte: de structuur van rollenspellen maakt, net als in het dagelijkse leven, onmiddellijke steun en correctie mogelijk. En als een rol voor een kind heel moeilijk is, kan de volwassene zelf meespelen (*modelling*).

3.3 Toepassing

Het programma kan zowel op school, in de klas – of buiten de klas, als buiten school, preventief en remediatief worden gebruikt.

Op school, preventief

Het programma kan op school worden gebruikt om de ontwikkeling van sociale vaardigheden in het algemeen te stimuleren (*preventief*). Het programma kan structureel worden ingebouwd, bijvoorbeeld aan het begin van het schooljaar, maar je kunt het ook 'uit de

kast halen' naar aanleiding van een conflict, of een vraag van de kinderen, of bijvoorbeeld naar aanleiding van een televisieprogramma.

Op school, remediatief

Het programma kan ook gericht worden gebruikt op school. Gericht gebruik op school (*remediërend*) wordt nog weinig toegepast, maar is een belangrijke toepassingsmogelijkheid: in de eerste plaats is het heel gewoon als kinderen op school, al dan niet in groepjes, iets anders doen, of dat nou extra lezen, extra les met de computer, of extra toneelstukjes spelen is. De drempel voor binnenschoolse ondersteuning ligt lager dan voor buitenschoolse – remediërende ondersteuning. Het is makkelijker voor de ouders en het kind, zowel in praktisch opzicht als in sociaal opzicht en het is minder stigmatiserend. In de tweede plaats bevordert het de generalisatie. Generalisatie van bijvoorbeeld een RIAGG-situatie naar het schoolplein, is vaak een hele klus. Het is altijd moeilijk om van een trainingssituatie naar een 'echte' situatie te generaliseren. Hoe verder een trainingssituatie van de werkelijke toepassing komt te staan, hoe moeilijker het is, en omgekeerd: hoe dichterbij de training bij de werkelijke situatie staat, hoe makkelijker de generalisatie op gang kan komen. Bovendien is de school ook dikwijls de relevante context: op school gaat het samen spelen vaak mis, dan moet je juist in die context leren hoe je dan wel samen kan spelen.

Buitenschoolse toepassing

Helaas is het niet altijd mogelijk problemen in het sociale functioneren binnen de schoolse situatie op te vangen. De school heeft niet altijd de mogelijkheden, of het kind is te angstig om op school voldoende rust te kunnen vinden. In een dergelijke situatie is het programma heel goed te gebruiken in de vorm van een cursus buiten school.

Toepassing in een klinische setting

In een behandelsituatie kan het programma een goede aanvulling zijn op de individuele behandeling van een kind. Juist het leren omgaan met vriendjes kan in een (semi-)residentiële setting wel eens in de knel komen. In de thuisomgeving is het normale sociale patroon verstoord door de institutionalisering, denk bijvoorbeeld aan andere schooltijden, lange reistijden, enzovoort. In de instelling is het ook niet zo gemakkelijk om langs de natuurlijke weg, in interactie met vriendjes en leeftijdgenoten, de noodzakelijke vaardigheden op te doen. Immers veel kinderen kampen in een dergelijke situatie met problemen in hun sociale interacties en weten niet goed hoe ze hun sociale contacten moeten organiseren. Dat maakt het moeilijk om van elkaar te leren, zoals dat normaal gesproken op het schoolplein gebeurt. Toch moet ook dat aspect worden bijgespijkerd als een kind na verloop van tijd terug wil kunnen in de standaard schoolse setting en gewoon wil kunnen spelen op straat.

Het is geen toverprogramma dat voor ieder kind geschikt is. Het is eerder omgekeerd: voor een optimale ontwikkeling heeft ieder kind sociale contacten nodig en voor goede sociale contacten zijn in ieder geval perspectiefnemen en sociale vaardigheden nodig. In een klinische setting hebben kinderen dikwijls nog meer nodig en is dit programma alleen niet voldoende.

4. OPZET VAN HET PROGRAMMA

Het programma is verdeeld in twee perioden. De eerste vijf bijeenkomsten zijn voornamelijk bedoeld als warming-up. Warming-up oefeningen zijn nodig om aan elkaar te wennen,

en je ontspannen en veilig te kunnen voelen bij het spelen van toneelstukjes. In het begin zijn kinderen geneigd een beetje gek of stoer te doen, of lekker te 'clownen'. Zonder warming-up verzanden kinderen gauw in monotone rolstereotypen, zonder hun eigen fantasie mee te laten spelen. Warming-up is ook nodig om te wennen aan het overschakelen van een rol spelen naar (weer) jezelf zijn. Jonge kinderen hebben vaak moeite met het loslaten van hun rol. Zijn ze eenmaal 'Jop' die ruzie heeft met 'Youse', dan blijven ze boos op 'Youse' ook als die allang weer 'Thijs' is geworden (zie bijeenkomst 24). En kinderen die problemen hebben in sociale contacten vinden dat vaak nog veel moeilijker. De warming-up spelletjes zijn voorlopers van de echte rollenspellen. Er worden emoties uitgebeeld en kleine toneelstukjes (eenacters), met een of twee kinderen, gespeeld.

In de tweede periode, de bijeenkomsten 6 tot en met 25, worden rollenspellen gespeeld van oplopende complexiteit. De eerste spelletjes zijn kort en duidelijk en behandelen een beperkt aantal emoties. De latere spelletjes zijn moeilijker. Er komen meer emoties aan bod en er wordt meer aan de kinderen zelf gevraagd: "Weet je wat Alex nou voelt? Waarom denk je dat Alex dat voelt? Kunnen Mark en Nelleke bedenken wat Alex voelt, wat zou je eraan kunnen doen?" (bijeenkomst 22). Een rollenspel kan op verschillende manieren aflopen en er kunnen verschillende aflopen worden gespeeld. Over het algemeen zal de 'beste' afloop worden gespeeld. Een enkele keer (bijeenkomst 12 t/m 15, 17 en 25) worden twee oplossingen gespeeld, een 'niet-zo-leuke', waarbij je kunt zien dat de kinderen zich niet in elkaar hebben verplaatst, en een 'leuke' oplossing, waarbij het duidelijk is dat er wel rekening is gehouden met de gevoelens van anderen. Sluit altijd af met de 'goede' oplossing. Als er (te) weinig tijd is, speel dan alleen de 'goede' oplossing.

De oplossing staat altijd aangegeven, maar het is niet vereist deze ook zo te spelen. Als een kind zelf met een goede oplossing komt, is het zelfs een beetje raar om zomaar naar de in het boek gegeven oplossing over te stappen. Wanneer je er kans toe ziet de oplossing van het kind binnen het rollenspel toe te passen, verdient dat dan ook de voorkeur. Dit zal in de praktijk overigens niet zo vaak voorkomen, maar je moet er wel goed op blijven letten!

De laatste bijeenkomst (bijeenkomst 26), lijkt sterk op de tweede bijeenkomst en is bedoeld als een herhaling en afsluiting van het programma.

Ten slotte zijn er nog twee reservespellen opgenomen (bijeenkomst 27 en 28) waar je op terug kunt vallen als bijvoorbeeld één van de kinderen niet kan komen. De spellen die in bijeenkomst 27 en 28 staan aangegeven, kan je ook gebruiken als het bijvoorbeeld te druk is in de klas. Je kunt op zo'n manier rust voor een rollenspel creëren.

5. INSTRUCTIE

5.1 Inleiding

Een belangrijk uitgangspunt van het programma is dat je er snel en gemakkelijk mee moet kunnen werken. Er is niet veel materiaal nodig. Aan het begin van ieder verhaal is een kleurplaat opgenomen. Deze kan worden gekopieerd. Achter in het boek is materiaal opgenomen dat je kunt gebruiken bij onder andere bijeenkomst 1, 2, 20, 22 en 26 en bij de reserve spellen. Je kunt het materiaal van te voren kopiëren en eventueel op karton plak-

ken en/of met plastic folie beplakken. De spellen zijn beschreven volgens een vaste structuur. Achtereenvolgens komen aan de orde: materiaal, rolverdeling, thema, inleiding, oefening, het verhaal, rollenspel, samenvatting en kleurplaat. Een bijeenkomst duurt ongeveer 25 minuten, maar je moet er zelf wat meer tijd voor reserveren: materiaal klaar leggen, kinderen halen, enzovoort. Het werkt prettig als je, zeker bij de eerste bijeenkomsten, van te voren een tijdsplanning maakt. Een voorbeeld:

Bijeenkomst nummer 2: Kabouter Treuzel.

4 minuten: Thee drinken en bijpraten

4 minuten: Samenvatting vorige keer, introductie nieuwe spel

12 minuten: 'Kabouter Treuzel'

5 minuten: Samenvatting en kleuren

Vijfentwintig minuten kunnen heel snel voorbijgaan, maar ook enorm lang duren. Op deze manier heb je daar wat meer greep op. Zeker bij de eerste bijeenkomsten waar een aantal dingen op het programma staat, en bij de bijeenkomsten waarin een negatieve oplossing wordt gespeeld, is het belangrijk dat je zelf weet dat je voldoende tijd hebt om alles rustig af te ronden. Het is geen enkel probleem als het eens iets sneller blijkt te gaan. Het is wel vervelend als je geen tijd hebt om na afloop te bespreken wat er allemaal is voorgevallen.

5.2 Onderdelen van het programma

Materiaal

Het materiaal staat aan het begin van ieder spel aangegeven. Het is ook mogelijk zelf iets in te vullen. Je kunt in plaats van bijvoorbeeld een verloren ketting, een verloren horloge als thema kiezen. Het materiaal is alleen maar ter ondersteuning, omdat er anders wel erg veel van de fantasie van de kinderen wordt gevergd. Bovendien vinden ze het meestal heel 'echt' om wat attributen te hebben. Het moet echter niet te veel worden. Te veel attributen leidt de kinderen af en legt een te zware druk op de organisatie en voorbereiding. Bij ieder verhaal is een kleurplaat opgenomen en achter in het boek is los materiaal opgenomen dat je kunt gebruiken bij een aantal bijeenkomsten. Maak van tevoren een aantal kopieën, zodat je voldoende kopieën hebt als iedereen dezelfde kleurplaat wil. Dit geldt met name voor de tweede en de laatste bijeenkomst.

Thee drinken

Thee drinken als start heeft verschillende voordelen. Het schept een gezellige sfeer en het is een moment waarop alle kinderen even tot rust kunnen komen, afstand kunnen nemen van hun vorige activiteit en zich kunnen voorbereiden op de nieuwe activiteit. Het stelt jezelf in de gelegenheid even te kletsen en te informeren of er nog bijzondere dingen zijn gebeurd. Kinderen die ervaring hebben met kringgesprekjes zullen vrij gemakkelijk vertellen, anderen moet je soms met heel concrete vragen op weg helpen. Bijvoorbeeld: "Heb je buiten gespeeld of binnen, heb je tv gekeken?" Thee drinken is met name belangrijk wanneer het programma in een klinische setting wordt gebruikt. Als kinderen elkaar nog niet zo goed kennen of van verschillende activiteiten komen, is het van belang een gemeenschappelijke start te maken. In een klassikale setting speelt dit minder. Dan start je eenvoudig met het bouwen van de kring en een korte introductie (zie bijeenkomst 1).