



## **Interventie**

## **De Vreedzame School**

---

## Erkenning

Erkend door Deelcommissie: Ontwikkelingsstimulering, onderwijs-gerelateerd aanbod en jeugdwelzijn

Datum: 28 september 2017

Oordeel: Effectief volgens eerste aanwijzingen voor effectiviteit

De referentie naar dit document is: Leo Pauw (juli, 2017).

Databank effectieve jeugdinterventies: beschrijving 'De Vreedzame School'. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut. Gedownload van [www.nji.nl/jeugdinterventies](http://www.nji.nl/jeugdinterventies).

# Inhoud

Interventie.....	1
Erkenning.....	2
Inhoud .....	3
Samenvatting.....	4
Korte samenvatting van de interventie .....	4
Doelgroep.....	4
Doel.....	4
Aanpak.....	4
Materiaal.....	4
Onderbouwing .....	5
Onderzoek.....	5
1.    Uitgebreide beschrijving.....	6
1.1    Doelgroep.....	6
1.2    Doel.....	6
1.3    Aanpak.....	9
2.    Uitvoering.....	16
3.    Onderbouwing.....	20
4.    Onderzoek.....	30
4.1    Onderzoek naar de uitvoering .....	30
4.2    Onderzoek naar de behaalde effecten.....	32
2.    Samenvatting Werkzame elementen.....	35
3.    Aangehaalde literatuur.....	36

# Samenvatting

## Korte samenvatting van de interventie

De Vreedzame School is een programma voor sociale competentie en democratisch burgerschap. Het beschouwt de klas en de school als een leefgemeenschap, waarin alle kinderen zich gehoord en gezien voelen, een stem krijgen, en waarin kinderen leren wat het betekent om een 'democratisch burger' te zijn. De Vreedzame School staat voor een pedagogische benadering waarbij niet zozeer de individuele leerling, maar de leerling in de sociale gemeenschap centraal staat. Naast de wekelijkse lessen in alle groepen wordt de school en de klas ingericht als een democratische oefenplaats waarin leerlingen de gelegenheid krijgen om de verworven burgerschapscompetenties te oefenen in een betekenisvolle context.

## Doelgroep

De Vreedzame School richt zich primair op leerlingen en (als intermediair) de ouders en leerkrachten in basisonderwijs en speciaal basisonderwijs (4 tot en met 12 jaar).

## Doel

Hoofddoel is de vorming van sociale en burgerschapscompetenties van de leerlingen. Kinderen kunnen: 1) op een democratische manier met elkaar beslissingen nemen; 2) constructief conflicten oplossen; 3) verantwoordelijkheid nemen voor elkaar en voor de gemeenschap; 4) een open houding aannemen tegenover verschillen tussen mensen; 5) en weten (en kunnen benoemen) volgens welke principes onze democratische samenleving is ingericht.

## Aanpak

De Vreedzame School bestaat uit: 1) een basiscurriculum van wekelijkse lessen voor leerlingen in alle groepen; 2) invoering van leerlingmediatie, commissies, gemeenschapstaken en groepsvergadering; 3) training en coaching van leerkrachten; 4) ouderbijeenkomsten; 5) interne stuurgroep die zorgt voor borging en verankering in de schoolcultuur.

## Materiaal

De materialen zijn: Handleiding (basiscurriculum wekelijkse lessen) voor groep 1/2, 3, 4, 5, 6, 7 en 8, Kwaliteitszorgsysteem, handleidingen module Groepsvergadering, draaiboek Training Leerlingmediatie, draaiboek Leerkrachttraining, draaiboek Train-de-trainer, voorlichtingsfilm De Vreedzame School, Katern SBO (speciaal basisonderwijs), een Map voor peuters, Katern Werken aan Sociale Veiligheid (pesten).

## Onderbouwing

Het programma is in staat de gestelde doelen te realiseren door een aantal kenmerken waarvan de werkzaamheid aannemelijk is op basis van empirisch onderzoek. In de eerste plaats de aanwezigheid van een curriculum dat in alle groepen wekelijks wordt uitgevoerd, waarmee leerlingen sociale en burgerschapscompetenties (kennis, vaardigheden en attitudes) wordt aangeleerd. Vervolgens wordt de klas en de school ingericht als oefenplaats om deze verworven competenties in een betekenisvolle context te kunnen oefenen. Daarnaast is er sprake van een schoolbrede aanpak met aandacht voor de verschillende niveaus (leerling, leerkracht en school). Leerkrachten ondergaan een intensieve training en krijgen coaching op de werkvloer. In de school wordt een gedeelde sociale en morele norm geïnstalleerd, waardoor gedrag kan worden aangestuurd. Bovendien wordt gebruik gemaakt van vormen van peer education: de invloed van leeftijdgenoten op elkaar wordt benut, onder andere door leerlingmediatie.

## Onderzoek

De afgelopen jaren zijn verschillende onderzoeken (mixed-method, evaluatieonderzoek) verricht naar het programma (Pauw, 2013; Stolk, 2013; Day, 2014). De belangrijkste resultaten zijn dat er in de perceptie van de directies en de leerkrachten van de scholen die ermee werken, sprake is van een significant verschil in het groeps- en schoolklimaat en het gedrag van leerlingen vóór en na de invoering van het programma. Daarnaast vinden leerkrachten dat hun leerkrachtgedrag is verbeterd. Tevens blijken kinderen die zowel 'deelnemen' aan De Vreedzame School als De Vreedzame Wijk hoger te scoren op burgerschapscompetenties dan kinderen die deze burgerschapseducatie niet hebben ondergaan.

# 1. Uitgebreide beschrijving

## 1.1 Doelgroep

### Uiteindelijke doelgroep

De Vreedzame School (DVS) richt zich op alle leerlingen in het basisonderwijs en het speciaal basisonderwijs (4 tot en met 12 jaar).<sup>1</sup>

### Intermediaire doelgroep

Leerkrachten en ouders vormen de intermediaire doelgroep. Via hen wordt gewerkt aan de doelen op leerlingniveau.

### Selectie van doelgroepen

De Vreedzame School kan op iedere (speciale) basisschool en dus bij alle leerlingen worden ingezet. Er zijn geen contra-indicaties.

### Betrokkenheid doelgroep

Het programma is ontwikkeld samen met pilotscholen en hun leerkrachten. Inmiddels is het programma enkele malen doorontwikkeld, en daarbij is telkens dezelfde opzet gekozen: ontwikkeld materiaal wordt op enkele pilotlocaties uitgetoetst en de feedback wordt gebruikt voor de definitieve versie. In een aantal gevallen wordt een geselecteerde groep leerkrachten gevraagd al bij de ontwikkeling van de eerste proefversies mee te denken. Feedback vanuit het veld heeft o.a. geleid tot nieuwe inspanningen op het gebied van digitalisering van de lessen, invoegen van audio-visueel materiaal, inkorten van de lessen en het geven van suggesties voor toepassing in de dagelijkse praktijk, evenals suggesties voor toepassing thuis, gericht op ouders (bijv. kletskaarten).

## 1.2 Doel

### Hoofddoel

Het hoofddoel van De Vreedzame School is het bevorderen van sociale- en burgerschapscompetenties van leerlingen om hen zo goed mogelijk in de democratische samenleving te kunnen laten functioneren. Daarmee wordt tegelijkertijd een positief en veilig

---

<sup>1</sup> DVS wordt ook ingezet op voorscholen (2,5-4 jaar), en (in aangepaste vorm) ook in het Speciaal Onderwijs: ZML-scholen (cluster 3), Spraak-taal (cluster 2) en ZMOK-scholen (cluster 4). En er is een versie voor het Voortgezet Onderwijs. Het programma is ook verbreed naar een wijkaanpak (De Vreedzame Wijk) waarin ouders, bewoners, vrijwilligers, professionals in wijkinstellingen doelgroep zijn. De toepassingen voor voorscholen, VO en SO, evenals De Vreedzame Wijk komen niet aan bod in deze beschrijving.

pedagogisch klimaat in school gerealiseerd en neemt de handelingsverlegenheid van leerkrachten af.

### Subdoelen

Om dit hoofddoel te bereiken richt het programma zich niet alleen op het kind, maar ook op de bredere omgeving. Het programma heeft dan ook doelen op leerling-, leerkracht-, schoolniveau, en op het niveau van de ouders.

Op het niveau van de *leerlingen*:

1. Met dit programma kunnen *leerlingen: op een democratische manier met elkaar beslissingen nemen*: zoals leren de eigen mening te verwoorden en te onderbouwen met argumenten, zich te verplaatsen in de mening van anderen, compromissen sluiten, kritisch denken;
2. *conflicten constructief oplossen*: zoals kennis over conflicthantering, inzicht in eigen stijl van conflictoplossing, kennis van en vaardigheid in mediatie/conflictbemiddeling;
3. *verantwoordelijkheid nemen voor elkaar en voor de gemeenschap*: zoals een zorgzame houding tegenover anderen; initiatieven nemen; participatie; gemeenschapszin;
4. *een open houding aannemen tegenover verschillen tussen mensen*: zoals tolerantie, onderscheid vooroordeel en oordeel, kennis andere culturen en levensbeschouwingen;
5. *weten volgens welke principes onze democratische samenleving is ingericht*: zoals kennis over democratische instituties, spelregels en principes.

Op het niveau van de *leerkracht*:

De leerkracht:

- vertoont modelgedrag (bijv. t.a.v. conflicthantering, empathie, benoemen van gevoelens)
- staat open voor verschillen tussen kinderen (en ouders)
- heeft kennis van theorie en praktijk van gedragsregulering
- heeft een visie op burgerschapsvorming
- heeft hoge verwachtingen van de leerlingen t.a.v. sociaal gedrag
- is betrokken op alle leerlingen als persoon
- maakt van de klas een zorgzame gemeenschap
- maakt van de klas een oefenplaats voor leerlingen voor het nemen van verantwoordelijkheid
- is bereid om kinderen serieus te nemen.

Op het niveau van de *school*/beoogt het programma een positief sociaal en moreel klimaat te bevorderen, waarin iedereen op een positieve manier met elkaar omgaat, de eigen kracht van kinderen wordt benut, leerlingen en leerkrachten zich veilig voelen en prettig werken, en handelingsverlegenheid bij leerkrachten voorkomen wordt.

Op het niveau van de *ouders*: ouders zijn op de hoogte van De Vreedzame School en weten wat het programma inhoudt.

Bij het programma is een Kwaliteitszorginstrument waarin verschillende instrumenten zijn opgenomen waarmee kan worden nagegaan of de doelen gehaald zijn.

Het Kwaliteitszorginstrument Vreedzaam bestaat uit de volgende instrumenten:

1. Vragenlijst Groepsklimaat - in vier versies:
  - groepsklimaat onderbouw (groep 1 en 2, door groepsleerkracht in te vullen)
  - groepsklimaat middenbouw (groep 3, 4 en 5, door groepsleerkracht in te vullen)
  - groepsklimaat bovenbouw leerkracht-versie (groep 6, 7 en 8, door groepsleerkracht in te vullen)
  - groepsklimaat bovenbouw leerling-versie (groep 6, 7 en 8, door leerlingen in te vullen)
2. Veiligheidsthermometer - in twee versies:
  - groep 2 t/m 4 (door leerlingen in te vullen)
  - groep 5 t/m 8 (door leerlingen in te vullen)
3. Borgingsinstrument
4. Vragenlijst Onderzoek De Vreedzame School

De **Vragenlijst Groepsklimaat** is een 'volgsysteem' op groepsniveau. Het brengt in kaart in welke mate de doelen van het programma De Vreedzame School worden gehaald. Het is geen 'leerlingvolgsysteem', aangezien het niet de individuele ontwikkeling van iedere leerling in kaart brengt. Per groep wordt één lijst ingevuld. De vragenlijst kan een of twee keer per jaar worden ingevuld, afhankelijk van de keuze van de school. Het tijdstip van het afnamemoment wordt ook door de school bepaald; aangeraden wordt oktober of november bij één afname, en oktober/november en april/mei bij twee afnamemomenten. Er is vooralsnog geen 'norm'.

Met de **Veiligheidsthermometer** brengt de school de beleving van de leerlingen van de sociale veiligheid in kaart (o.a. pesten). Er zijn twee versies: een voor de leerlingen van de groepen 2, 3 en 4. En een voor de leerlingen van de groepen 5, 6, 7 en 8. Met de resultaten van de Veiligheidsthermometer kan de school op individueel niveau, maar ook op groeps- en schoolniveau de stand van zaken analyseren. De Veiligheidsthermometer komt inhoudelijk overeen met de Enquête Tevredenheid Leerlingen uit het programma Vensters van de PO-Raad, die wetenschappelijk is onderzocht op validiteit en betrouwbaarheid.

Het **Borgingsinstrument** brengt de 'kwaliteit' (de stand van zaken) ten aanzien van de implementatie van De Vreedzame School in kaart. Het borgingsinstrument kan worden ingevuld door alle leerkrachten (inclusief ib-ers, bouwcoördinatoren en schooldirectie), of door een deel van het team (bijvoorbeeld het MT, of een stuurgroep). Dit instrument biedt de school de input voor het opstellen van een borgingsplan met concrete ambities voor de komende beleidsperiode.

De **Vragenlijst Onderzoek De Vreedzame School** kan gebruikt worden als nulmeting voorafgaande aan de invoering, en vervolgens jaarlijks worden herhaald, om zo zicht te krijgen op het effect van de invoering van De Vreedzame School. De Vragenlijst Onderzoek De Vreedzame School kan het beste worden ingevuld door alle leerkrachten (inclusief ib-ers, bouwcoördinatoren en schooldirectie), om een zo compleet mogelijk beeld te krijgen. De lijst



bestaat uit twee delen: een aantal vragen over gedrag en competenties van leerlingen en een deel over gedrag en competenties van leerkrachten.

### 1.3 Aanpak

#### Opzet van de interventie

De Vreedzame School is een schoolbrede aanpak die in elke groep van de basisschool tegelijk wordt ingevoerd.

De onderdelen van de Vreedzame School zijn:

- Basiscurriculum, bestaande uit een wekelijkse les in alle groepen van 30-45 minuten. De lessen voor de groepen 1 tot en met 7 zijn ingedeeld in zes blokken. In de groepen 3 tot en met 7 heeft elk blok (behalve de blokken 1 en 5) zes lessen, zodat er gedurende 38 weken een les of activiteit kan worden aangeboden. Groep 8 heeft een iets ander programma, dat meer is afgestemd op de leeftijdsfase en op het specifieke karakter van groep 8: het laatste schooljaar. In groep 1/2 zijn er per blok drie lessen of activiteiten, waarbij over elke activiteit twee weken kan worden gedaan. Hierdoor is de hele school tegelijkertijd met hetzelfde thema bezig.
- Invoering van verschillende onderdelen op het terrein van leerlingparticipatie, zoals commissies, gemeenschapstaken in de klassen, klasoverstijgende gemeenschapstaken, groepsvergadering.
- Training voor schoolteams door externe trainer (acht bijeenkomsten van een dagdeel verdeeld over twee jaar) en coaching (incl. klassenobservatie) van leerkrachten en ander personeel.
- Leerlingmediatie: in het tweede invoeringsjaar krijgt een aantal leerlingen uit de bovenbouw een training leerlingmediatie van drie dagdelen. De eerste keer wordt deze training verzorgd door externe trainers samen met twee interne trainers van de school zelf; de school krijgt het draaiboek om het in het vervolg zelf te kunnen uitvoeren. Na de training heeft elke dag een tweetal mediators 'dienst' om leerlingen die hun conflict niet onderling kunnen oplossen te helpen.
- Module Groepsvergadering, met o.a. basislessen voor onder-, midden- en bovenbouw over vergaderen.
- Voorlichting aan en betrekken van ouders door bijvoorbeeld nieuwsbrief en ouderavonden.
- Interne stuurgroep die 'eigenaar' wordt van de invoering (gedurende de twee jaar van invoering komt de stuurgroep tien keer bijeen; na invoering blijft stuurgroep actief) en een borgingsplan aan het eind van het implementatietraject opstelt.

## Inhoud van de interventie

Werving van scholen gaat vanzelf, meestentijds via mond-op-mond-reclame, maar ook d.m.v. publicaties in tijdschriften, druk vanuit Inspectie of ouders, e.d.: jaarlijks melden gemiddeld zo'n 60 nieuwe scholen zich aan.

De onderdelen van het programma zijn:

Basiscurriculum:

- De lessen uit het basiscurriculum hebben door de koppeling aan betekenisvolle situaties vaak meer het karakter van een interactieve workshop, dan van een traditionele les waarin kennisoverdracht centraal staat. Kenmerkend voor de didactiek is dat het zoveel mogelijk gaat om betekenisvol leren en dat de leerlingen de aangeboden inhouden leren toepassen in de praktijk (de lessen zijn dus zoveel mogelijk gekoppeld aan situaties uit het echte leven (klas, school, thuis, wijk). Elk lesblok begint met een inleiding en een overzicht van de lessen per blok. En elke les is altijd opgebouwd volgens het vaste stramien:

### *Binnenkomer*

De les begint altijd met een korte, speelse activiteit. De leerkracht zet de leerlingen even op een ander spoor: geen taal, rekenen of spelling, maar iets heel anders, iets dat meer te maken heeft met de groep en henzelf. Slechts in sommige gevallen is de binnenkomer direct gekoppeld aan de inhoud van de les die volgt. Maar in de meeste gevallen kan de leerkracht (of de leerlingen) een keuze maken uit de lijst met Binnenkomers en Afsluiters in de map. Een voorbeeld van een binnenkomer:

#### *Goed nieuws*

De klas zit in de kring. Vraag de leerlingen iets te noemen dat de afgelopen dagen is gebeurd en waar ze zich prettig bij voelden. Het 'goede nieuws' kan iets zijn wat ze zagen, wat ze deden, iets aardigs dat iemand tegen hen zei, iets wat ze gegeten hebben - als het maar iets was waar ze zich prettig bij voelden. Begin zelf met een voorbeeld te geven, waarin u iets van uw gevoelens laat zien (iets dat u geraakt heeft).

### *Agenda en doel van de les doornemen*

Met het doornemen van de agenda oriënteert de leerkracht de leerlingen op de les. Hij/zij haalt op waar de vorige les over ging, waar het hele blok over gaat, en af en toe waar De Vreedzame School ook weer over ging. Vervolgens worden de lesonderdelen kort doorgenomen en wordt aan de leerlingen hun akkoord gevraagd.

### *Kern van de les*

Er wordt in de lessen gebruik gemaakt van diverse werkvormen. De blokken en lessen zijn zo opgebouwd dat sommige inhouden later weer terugkeren. Door het

jaarlijks opnieuw aanbieden van dezelfde thema's telkens op een hoger niveau slijpen inzichten in.

*Wat hebben we geleerd?*

Dit is het moment waarop de leerkracht terugkomt op het doel van de les. Hebben we bereikt wat we wilden bereiken?

*Afsluiter*

De les wordt weer afgesloten met een speelse activiteit, die ook is bedoeld om de les mooi af te ronden, en de overgang te maken naar iets anders.

*Na de les*

Na de les begint het pas. Alles draait om toepassing in de praktijk, waarbij de leerkracht een centrale rol speelt. Achter elke les is daarom een aantal activiteiten genoemd die na de les dienen te worden uitgevoerd, om dat wat in de les aan de orde is geweest toe te passen in de dagelijkse praktijk. Een voorbeeld:

#### **Na de les**

*Hieronder vindt u de activiteiten waarmee u kennis en vaardigheden uit deze les in de praktijk brengt.*

#### **Leerkracht:**

- **stimuleer leerlingen om gevoelens onder woorden te brengen**
- **breng zelf geregeld uw eigen gevoelens onder woorden**

#### **Logo van blok 4 ophangen**

Hang het logo van blok 4 op het Vreedzame School-prikbord, of op een andere goed zichtbare plaats. Zie achter deze les.

#### **Gevoelkaarten en knijpers maken**

- Na deze les maakt u, liefst in samenwerking met de leerlingen, Gevoelkaarten en knijpers. Gevoelkaarten zijn kaarten waarop de naam van een gevoel staat, eventueel versierd met een gezicht of een symbool. U kunt hiervoor het werkblad Gevoelsgezichtjes (**werkblad 23.1**; vergroten met het kopieerapparaat). U kunt ook de **foto's** van de leerlingen die in deze les zijn gemaakt, hiervoor gebruiken. Zorg er dan voor dat de foto's worden geplakt op een gekleurd vel karton, op zo'n manier dat er onder de foto het gevoel kan worden geschreven dat wordt uitgedrukt. Maak aanvankelijk een beperkt aantal (*boos, bang, blij, verdrietig* ligt voor de hand). Maak ook een kaart met GEWOON en ANDERS, voor de leerlingen die niet kunnen kiezen uit de bestaande kaarten. Zo kunnen er later kaarten toegevoegd worden.
- Laat alle leerlingen een eigen **knijper** maken, met hun naam erop (en eventueel versierd).
- Het is de bedoeling dat de leerlingen na de volgende Vreedzame School-les die knijper aan het begin van de dag knijpen op de Gevoelskaart die het best aangeeft hoe ze zich die dag voelen. (In groep 3 hebben de leerlingen een zelfde soort activiteit gedaan, maar dan met gevoelsstokjes: elke dag zetten de leerlingen hun eigen stokje in de Gevoelskoker die op die dag het beste bij hun gevoel paste.)

Bij veel lessen worden ook nog 'suggesties voor toepassing' genoemd. Deze suggesties zijn vrijblijvend, en ook bedoeld om de transfer van de les naar het echte leven te bewerkstelligen.

In de lessen wordt o.a. gebruik gemaakt van coöperatieve werkvormen. Om samenwerken zodanig aan te leren dat alle leerlingen een gelijkwaardige inbreng hebben, en er geen leerlingen 'bijhangen' en niet actief zijn, is in het programma een aantal van die coöperatieve werkvormen opgenomen. Met deze gestructureerde werkvormen wordt op een specifieke manier vormgegeven aan samenwerken en interactie. Bij coöperatief leren werken leerlingen samen (met de hele klas, in tweetallen of teams van vier), en die samenwerking wordt gekenmerkt door: 1) gelijke deelname, 2) individuele aanspreekbaarheid, 3) positieve wederzijdse afhankelijkheid en 4) simultane interactie. Een voorbeeld:

#### **Zoek iemand Die (variant zonder werkblad)**

*De leerlingen lopen door het lokaal en zoeken aan de hand van een opdracht van de leerkracht een klasgenoot*

1. De leerkracht geeft een opdracht en geeft aan wat na afloop teruggevraagd gaat worden.
2. De leerlingen lopen door het lokaal en houden hun hand omhoog totdat ze een partner hebben gevonden.
3. De leerkracht creëert bij een oneven aantal voor een leerling die over is de mogelijkheid om aan te sluiten bij een tweetal.
4. De leerlingen praten kort over de opdracht.
5. De leerlingen nemen afscheid van elkaar op teken van de leerkracht.
6. Opnieuw stap 1 tot en met 4 aan de hand van een andere opdracht van de leerkracht. Maak bij een oneven aantal de groep er verantwoordelijk voor dat er iedere keer een andere leerling over is.
7. De leerkracht vraagt na afloop een aantal leerlingen iets te vertellen van wat ze gehoord hebben.

Het basiscurriculum van De Vreedzame School bestaat uit zes blokken:

- Blok 1: *We horen bij elkaar* - Blok 1 (bestaande uit tien lessen) kent gedurende de eerste twee schoolweken een dagelijkse les. Hierin wordt de basis gelegd voor één van de hoofddoelen van het programma 'verantwoordelijkheid voor de gemeenschap': een zorgzaam klimaat waarin alle kinderen elkaar kennen en zich veilig voelen. Samen met de leerlingen worden afspraken gemaakt over de omgang met elkaar in de klas. Leerlingen bedenken zelf gemeenschapstaken die zij gaan uitvoeren in de klas, en in de hogere groep ook klasoverstijgende taken, zoals mentorschap voor jonge leerlingen. De vorming van een positieve groep wordt o.a. gestimuleerd door het toepassen van de eerder genoemde coöperatieve werkvormen (bijvoorbeeld Zoek iemand Die, Tweepraat, Mix-en-Ruil).
- Blok 2: *We lossen conflicten zelf op* - Gedurende zes lessen leren de leerlingen begrippen als 'conflict', win-win-oplossing, e.d. Dit gebeurt soms door directe instructie, soms door associaties en woordvelden te gebruiken om leerlingen bewust te maken van de mogelijke manieren van reageren op een conflict. Ook oefenen ze de verschillende manieren waarop je kunt reageren op een conflict en middels rollenspelen. Ze krijgen een eenvoudig stappenplan aangeboden (PRAAT HET UIT; bestaande uit vier stappen: 1. Stop! ben je rustig? Nog niet? Eerst afkoelen. Tel tot tien; 2. Zet je gele pet op. Zeg wat jij wil. Luister naar wat de ander wil; 3. Probeer

- een win-win-oplossing te vinden; 4. Geef elkaar een hand en voer de oplossing uit). Hiermee wordt middels rollenspelen geoefend, zodat leerlingen in staat zijn om zelf, zonder hulp van volwassenen, hun conflicten op te lossen.
- Blok 3: *We hebben oor voor elkaar* - Hierbij wordt aandacht besteed aan communicatie met elkaar. Leerlingen leren bijvoorbeeld aan de hand van casussen dat ze een eigen mening mogen hebben, hoe ze deze kunnen onderbouwen d.m.v. argumenten en hoe ze meningsverschillen kunnen overbruggen (o.a. door verschillende vormen van debatteren). Daarnaast leren ze bijvoorbeeld begrijpen welke rol een misverstand speelt bij het ontstaan van een conflict. In deze lessen wordt veel gebruik gemaakt van casussen en rollenspelen, waarna reflectie volgt.
  - Blok 4: *We hebben hart voor elkaar* - In dit blok staat het omgaan met gevoelens centraal. Leerlingen leren onder andere om hun eigen gevoelens te herkennen en te benoemen, bijvoorbeeld boosheid en hoe ze daarmee om kunnen gaan. Dat gebeurt o.a. door veel en vaak gevoelens te verwoorden en te benoemen, door met behulp van een boosheidsthermometer de mate van boosheid te leren inschatten, door te bedenken welke strategieën je kunt inzetten om rustig te worden en die te oefenen. Daarnaast wordt aandacht besteed aan empathie: zich in de gevoelens van anderen te kunnen inleven. In elke groep zijn 'routines' opgenomen, waarmee leerlingen worden uitgedaagd om hun gevoelens te bespreken, zoals een gevoelsboek dat leerlingen thuis moeten invullen en voor de klas bespreken, gevoelskokers, waarbij ze aan het begin van de dag het gevoel kunnen aangeven waarmee ze de dag beginnen, enz.
  - Blok 5: *We dragen allemaal een steentje bij* - In de invoeringsjaren wordt het begrip mediatie aangeboden en het stappenplan voor mediatie (1-Introductie, 2-Luisteren, 3-Zoeken naar oplossingen, 4-Vinden van oplossingen) geïntroduceerd en geoefend middels rollenspelen. In de jaren daarna (als alle leerlingen weten wat mediatie is) staat participatie van leerlingen centraal: het leveren van een bijdrage aan de gemeenschap. Leerlingen bedenken acties die zij gaan uitvoeren voor anderen in school of buiten school.
  - Blok 6: *We zijn allemaal anders* - In dit blok staat het openstaan voor verschillen centraal. Kinderen onderzoeken overeenkomsten en verschillen in hun familie, klas, school en de wereld om de school heen. In dit blok wordt onderzoekend leren als methodiek gebruikt. Kinderen bedenken zelf vragen waar ze een antwoord op willen, gebruiken bronnen om antwoorden te vinden, interviewen anderen en houden een presentatie. Bij de kleuters wordt samen met de ouders een Familiemuseum gemaakt en gepresenteerd.
- Groep 8 heeft een iets ander programma, dat meer is afgestemd op de leeftijdsfase en op het specifieke karakter van groep 8: het laatste schooljaar. Blok 5 staat in groep 8 in het teken van het de kenniskant van de (politieke) democratie en blok 6 gaat over 'afscheid nemen'. In blok 5 verwerven de leerlingen inzicht in de democratische instituties (Tweede Kamer, parlementaire democratie, Grondwet, kabinet, ministers, onder andere door filmclips en informatie op werkbladen. Ook passen ze een deel van de kennis toe op hun eigen school door een grondwet voor de school op te stellen.

### Leerlingparticipatie:

- In de lessen in de verschillende groepen wordt de basis gelegd voor verschillende vormen van leerlingparticipatie, zoals de gemeenschapstaken, de commissies in de klas, commissies in de school, de groepsvergadering, e.d. In de les wordt bijvoorbeeld aan de leerlingen gevraagd welke taakjes zij in de klas (of in de school) allemaal zelf zouden kunnen en willen doen, of (na een instructie over wat een commissie is, welke commissies zij zouden willen hebben in klas of school). Deze taken of commissies worden dan in 'eigen beheer' door de leerlingen uitgevoerd in klas en school.
- Leerlingmediatie: in het tweede jaar worden leerlingmediatoren geselecteerd en opgeleid; in de training voor leerlingmediatie leren een aantal leerlingen uit de bovenbouw om medeleerlingen te helpen hun conflicten op te lossen middels mediatie. De vaardigheden die zij leren, zijn: stappenplan voor mediatie kennen en toepassen, goed en actief luisteren, samenvatten, parafraseren, naar gevoelens vragen, gevoelens herkennen bij anderen, vragen stellen, slimme vragen bedenken, niet te snel met oplossingen komen, geduldig zijn, kinderen zelf oplossingen laten bedenken, onpartijdig zijn, respect hebben voor beide partijen, respect afdwingen en serieus zijn. In de training wordt veel gebruik gemaakt van rollenspelen in viertallen, en van audio-visueel materiaal waarop mediaties zijn te zien en op wordt gereflecteerd door de groep.
- Groepsvergadering: invoeren van de tweewekelijkse groepsvergadering, meestal in het tweede invoeringsjaar, soms pas in het derde jaar. Er is een Handleiding beschikbaar met een aantal basislessen over vergaderen, die afhankelijk van het startniveau van de leerlingen kunnen worden ingezet.

### Training leerkrachten:

- Training en begeleiding van leerkrachten. De vijf of zes bijeenkomsten in het eerste invoeringsjaar lopen gelijk op met de lesblokken. Het thema van het blok wordt geïntroduceerd, zowel de theorie als de lespraktijk. Inhoud (bijvoorbeeld conflictoplossingsvaardigheden) worden ook door leerkrachten zelf geoefend. En er worden per lesblok afspraken gemaakt over leerkrachtgedrag horende bij de lesblokken. De klassenbezoeken die door de externe trainer worden gedaan verlopen via een speciale kijkwijzer, waarin 'vreedzaam' leerkracht- en leerlinggedrag is geoperationaliseerd. Stuurgroepleden worden gecoacht om eveneens klassenbezoeken te doen. In het tweede invoeringsjaar ligt de focus van de training minder op de lessen, maar gaat de aandacht uit naar mediatie (de invoering van leerlingmediatoren), de aanpak van ongewenst gedrag (o.a. m.b.v. het boekje Van gedragsregulering naar opvoeding) en invoeren van de groepsvergadering.

### Ouderbetrokkenheid:

- Ouders: het informeren en betrekken van ouders kan op verschillende manieren die moeten passen bij de school. Er wordt in ieder geval een ouderavond georganiseerd waarbij ouders zowel informatie als een les uit De Vreedzame School krijgen. Zij ervaren op die manier wat het programma inhoudt. De vervolgwerkwijze verschilt per school. Mogelijke andere activiteiten zijn: een ouderwerkgroep die meedenkt over de

invoering, ouderworkshops, nieuwsbrieven en het aangrijpen van het contact en de incidenten met ouders om het gewenste gedrag en de gewenste cultuur 'voor te leven'.

Stuurgroep:

- Interne stuurgroep: de stuurgroep komt verdeeld over de twee invoeringsjaren 10 x bij elkaar, onder leiding van de externe adviseur, en blijft bestaan na de invoeringsfase. Ze vormt de motor van de vernieuwing en heeft verschillende taken, waaronder het stimuleren van collega's, het volgen van de voortgang, het bewaken van afspraken, het mede vormgeven van de training voor leerkrachten, het voorbereiden van ouderavonden, het bewaken van de kwaliteit (middels het Kwaliteitszorginstrument) en het opstellen van een borgingsplan.

## 2. Uitvoering

### Materialen

De volgende materialen (voor BAO en SBO) zijn grotendeels verkrijgbaar via [www.cedgroep.nl](http://www.cedgroep.nl):

- Handleiding De Vreedzame School (basiscurriculum) groep 1/2, 3, 4, 5, 6, 7 en 8
- Katern Speciaal Basisonderwijs
- Kwaliteitszorgsysteem De Vreedzame School
- Katern Werken aan Sociale Veiligheid
- Handleiding Module Groepsvergadering
- Draaiboek Training Leerlingmediatie
- Draaiboek Leerkrachtraining
- Draaiboek Train-de-trainer
- Film De Vreedzame School
- Evaluatiegegevens van De Vreedzame School (Werkt De Vreedzame School?)
- Boek: Van gedragsregulering naar opvoeding.

### Locatie en type organisatie

Het programma kan uitgevoerd worden op scholen door groepsleerkrachten zelf.

### Opleiding en competenties van de uitvoerders

Primaire uitvoerders zijn de leerkrachten (opleidingsniveau HBO). De training en coaching van leerkrachten is een verplicht onderdeel van de invoering van De Vreedzame School. De training van leerkrachten (acht bijeenkomsten van een dagdeel) is gericht op visieontwikkeling in het team, kennismaking met het lesmateriaal, zelfreflectie, de eigen vaardigheid in het toepassen van de principes van De Vreedzame School in het dagelijks handelen, het vergroten van de verantwoordelijkheden van en het geven van een stem aan leerlingen, invoeren van leerlingmediatie, betrekken van ouders en buurt bij de Vreedzame School aanpak, en het samen bouwen aan een democratische cultuur in de school. Leerkrachten krijgen daarnaast interne en externe coaching bij het invoeren van het programma. Zij krijgen gerichte feedback op hun handelen in de klas.

De intermediairs (trainer/adviseurs die de implementatie begeleiden) zijn bij aanvang al ervaren onderwijsadviseurs (intake en selectie vooraf) en ondergaan een tweedaagse train-de-trainer-opleiding gericht op het kunnen verzorgen van de training aan leerkrachtenteams.



## Kwaliteitsbewaking

De materialen van De Vreedzame School kunnen niet zomaar besteld worden. Het bestellen van de materialen kan alleen als er een samenwerking is met een (voor De Vreedzame School) gecertificeerde adviseur, die in dienst is van een onderwijsadviesbureau waar de CED-Groep een contract mee heeft afgesloten.

Aan het eind van de invoering wordt samen met de externe adviseur en de interne stuurgroep een borgingsplan opgesteld. De uitvoering daarvan is in handen van de interne stuurgroep. Op veel scholen wordt een coördinator Vreedzame School aangesteld, als voorzitter van die interne werkgroep.

Scholen kunnen gebruik maken van het Kwaliteitszorginstrument Vreedzaam. Dit is een internetapplicatie met verschillende instrumenten die de school in staat stellen om kwaliteitszorg rondom De Vreedzame School vorm te geven. Het geeft inzicht in hoeverre de doelen van het programma worden bereikt en hoe het staat met de kwaliteit van de uitvoering. In dit instrument is ook de Veiligheidsthermometer opgenomen, waar mee scholen de beleving van de leerlingen t.a.v. de fysieke en sociale veiligheid kunnen monitoren.

Het Kwaliteitszorginstrument Vreedzaam bestaat uit vier instrumenten:

1. Vragenlijst Groepsklimaat - in vier versies:
  - groepsklimaat onderbouw (groep 1 en 2, door groepsleerkracht in te vullen)
  - groepsklimaat middenbouw (groep 3, 4 en 5, idem)
  - groepsklimaat bovenbouw leerkracht-versie (groep 6, 7 en 8, idem)
  - groepsklimaat bovenbouw leerling-versie (groep 6, 7 en 8, door leerlingen in te vullen)
2. Veiligheidsthermometer - in twee versies:
  - groep 2 t/m 5 (door leerlingen in te vullen)
  - groep 6 t/m 8 (door leerlingen in te vullen)
3. Borgingsinstrument (in te vullen door alle leerkrachten, inclusief ib-ers, bouwcoördinatoren en schooldirectie).
4. Vragenlijst Onderzoek De Vreedzame School (in te vullen door alle leerkrachten inclusief ib-ers, bouwcoördinatoren en schooldirectie).

In de terugrapportage krijgt de school niet alleen inzicht in de resultaten, maar ook suggesties wat te doen met die resultaten om de interventie stevig te borgen en te versterken indien nodig.

## Randvoorwaarden

Voor een programma als De Vreedzame School is o.a. draagvlak binnen de school een vereiste. De keuze voor invoering van het programma wordt dan ook altijd voorafgegaan door een intake met de schoolleiding en een uitgebreide voorlichting aan de directie en het team. Pas bij een positieve keuze van 75% van de leerkrachten wordt gestart. Een andere belangrijke voorwaarde is een actieve rol van de directie. Bovendien kan De Vreedzame School niet worden ingevoerd zonder het bijbehorende implementatietraject.

Voorwaarden voor invoering zijn:

- de school wil een programma voor sociale competentie en burgerschapsvorming
- de school is bereid gedurende twee jaar aan implementatie te werken (incl. teamtraining en interne stuurgroep)
- de schoolleider is bereid en in staat een centrale rol te vervullen
- binnen het team is draagvlak voor De Vreedzame School.

Risico's zijn:

- grote andere vernieuwingsonderwerpen gedurende de twee invoeringsjaren van De Vreedzame School
- grote teamproblemen
- geen stabiele leiding.

## Implementatie

Invoering van DVS kan alleen middels een omschreven tweejarig implementatietraject. Om van meet af aan eigenaarschap te bevorderen wordt een interne stuurgroep gevormd (samengesteld uit directie en enkele sleutelfiguren uit het team). Deze komt vijf keer per jaar bij elkaar. Aangezien het programma vraagt om 'vreedzaam' leerkrachtgedrag, is er in het programma gekozen voor een combinatie van een curriculum dat door alle leerkrachten dient te worden uitgevoerd, een training voor het onderwijzend personeel (van acht bijeenkomsten van een dagdeel, verdeeld over twee jaar), en coaching in de klas. In alle groepen wordt wekelijks een les van 30 minuten gegeven uit het curriculum. Hiertoe zijn er voor de leerkrachten van de verschillende groepen duidelijke handleidingen ontwikkeld. In het eerste jaar worden vijf trainingsbijeenkomsten voor leraren verzorgd, en in het tweede jaar drie bijeenkomsten. Er is een volledig uitgewerkt draaiboek voor deze leerkrachttraining. Onderdeel van het programma van De Vreedzame School is coaching van alle leerkrachten. Bij alle leraren worden klassenbezoeken uitgevoerd door interne begeleiders (collega's van de interne stuurgroep) en/of externe begeleiders van het onderwijsadviesbureau dat de invoering begeleidt. In het tweede jaar van de invoering worden aparte leerlingmediatoren opgeleid.

## Kosten

Invoering kost tijd en geld. Er wordt verwacht van de school dat er in het eerste jaar vijf en in het tweede jaar drie teambijeenkomsten worden georganiseerd. Daarnaast vijf stuurgroepbijeenkomsten per jaar, en in alle groepen wekelijks een les van 30 tot 45 minuten.

Hoewel de kosten van invoering van het programma enigszins afhankelijk zijn van de grootte van de school, is hieronder een voorbeeld opgenomen van een gemiddelde school.

### Eerste jaar

- Training leerkrachten (5 bijeenkomsten)
- Overleg stuurgroep (5 bijeenkomsten)
- Klassenbezoeken (afhankelijk van aantal leerkrachten)

- Totale tijd inzet begeleiding: ongeveer 70 uur (kosten afhankelijk van gehanteerde uurtarief van de trainer/adviseur die de implementatie begeleidt)

Tweede jaar

- Training leerkrachten (3 bijeenkomsten)
- Training leerlingmediatoren (3 bijeenkomsten)
- Workshop ouders (en evt. buurtinstellingen)
- Overleg stuurgroep (5 bijeenkomsten)

Totale tijd inzet begeleiding jaar 1 en 2 samen: ongeveer 125 uur (kosten afhankelijk van gehanteerde uurtarief; gemiddeld ongeveer €16.000)

Overige kosten: Per groep een lesmap (€ 75,- per stuk, exclusief BTW en verzendkosten). Voor de kleutergroepen een aantal prentenboeken (afhankelijk van wat al aanwezig is op school). Daarnaast betaalt elke school eenmalig licentiekosten (voor scholen met meer dan 100 leerlingen €1500,- (incl. BTW), voor kleinere scholen €750,-). En zijn er nog wat losse materialen, als wereldballen, petten en handpoppen. Prijsindicatie per groep (actuele prijslijst op de website):

- Groep Peuters : € 116,95, inclusief btw: lesmap/kleine bal/set aap en tijger.
- Groep 1 en 2: € 177,45, inclusief btw: lesmappen/grote bal/set aap en tijger.
- Groep 3: € 144,95, inclusief btw: lesmap/grote bal/set aap en tijger/set petjes.
- Groep 4 t/m 8: € 120,00, inclusief btw: lesmap/grote bal/set petjes.

### 3. Onderbouwing

#### Probleem

De Vreedzame School is een positief pedagogisch programma dat ervoor zorgt dat scholen een bijdrage kunnen leveren aan de sociale en maatschappelijke vorming van de leerlingen. Het programma is ontstaan als reactie op enerzijds een zorg in het onderwijs omtrent het gedrag van leerlingen. Anderzijds wil het programma antwoord geven op een maatschappelijke zorg rondom het verlies van sociale cohesie en van draagvlak voor democratische waarden in de samenleving (RMO, 2001; WRR, 2003).

Aan het eind van de twintigste eeuw (de periode dat DVS is ontstaan), doken steeds vaker berichten op van leerkrachten (met name op scholen in achterstandswijken) die bij de uitoefening van hun beroep te maken kregen met ernstige ordeverstoringen, intimiderend gedrag en vechtpartijen. Deze veelal op incidenten gebaseerde beeldvorming werd ondersteund door onderzoeksgegevens (zie o.a. Van Dijk & Frielink, 1998; Sikkes, Braam & Van Kessel, 2003; Van Wonderen, 2005). De relatie tussen leerkracht en leerlingen en het gezag dat nodig is in onderwijssituaties is niet meer zo vanzelfsprekend. Gedrag van leerlingen is mondig, assertief, vaak gericht op eigen belang, weinig respectvol naar de autoriteit, hetgeen leidt tot handelingsverlegenheid bij leerkrachten.

Naast deze zorg in het onderwijs zelf, wordt er ook naar het onderwijs gekeken als het gaat om het leveren van een bijdrage aan het tegengaan van de maatschappelijke problematiek op het terrein van vreedzaam en respectvol samenleven. Er is sprake van een doorgeschoten individualisering en een gebrek aan sociale cohesie, verscherping van de verschillen en tegenstelling tussen groepen mensen, en een tanend vertrouwen in de democratie. In 2006 leidde deze zorg tot wetgeving ten aanzien van de rol van scholen op het terrein van het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie (MOCW, 2005). Scholen wordt een belangrijke rol toegedicht bij het streven van de overheid om tegenwicht te bieden tegen het verlies van sociale cohesie en draagvlak voor democratische waarden in de samenleving. Kinderen in Nederland zijn (vgl. De Winter, 2004) onvoldoende voorbereid op deelname aan onze democratische samenleving, zo blijkt ook uit internationaal vergelijkend onderzoek (Maslowski e.a., 2010). Democratie is niet vanzelfsprekend, en zal met elke nieuwe generatie opnieuw dienen te worden vormgegeven.

De gevolgen van niet ingrijpen, dus als de school niet bewust aandacht besteedt aan de sociale en maatschappelijke vorming van de leerlingen, kan in de eerste plaats leiden tot een toename van ongewenst antisociaal gedrag van leerlingen en een forse ordeproblematiek in scholen. Onderzoek laat zien dat een dergelijke ontwikkeling samen kan gaan met een negatief effect op de leerprestaties van leerlingen, op de opbrengsten van de scholen, en op het werkplezier van leerkrachten (zie o.a. Zins et al., 2004; Greenberg, Domitrovich, Graczyk & Zins, 2005; CASEL, 2003). Daarnaast is het van belang dat het onderwijssysteem als geheel een degelijk curriculum heeft voor burgerschapsvorming, aangezien de school de enige plek is waar de democratische rechtsstaat zeggenschap heeft over het aanbod en daarmee kan proberen om zaken die voor het (voort)bestaan van de samenleving van fundamenteel belang zijn, bij kinderen en jongeren aan te leren.

## Oorzaken

### **Risicofactoren op het niveau van het kind**

Op leerlingniveau kunnen allerlei individuele kindkenmerken van invloed zijn op het optreden van ongewenst gedrag in scholen, zoals genetische factoren, biologische factoren, risicofactoren tijdens zwangerschap en bevalling, soms uitmondend in specifieke individuele problematieken als ADHD, ODD, PDD-NOS en Asperger (zie o.a. Van der Wolf & Beukering, 2009).

### **Risicofactoren op het niveau van het gezin en de opvoeding**

Gezinsfactoren als de relatie met de ouders en de opvoedingsstijl van de ouders kunnen een risicofactor zijn (Van der Laan & Blom, 2006). Meer in het algemeen kan opvoedingsonzekerheid - met name omtrent het stellen van grenzen aan jeugdigen - een rol spelen in het ontstaan van het benoemde probleemgedrag. In onze geïndividualiseerde samenleving is veel ruimte voor eigen keuzes, met als gevolg minder houvast en een grotere onzekerheid, ook op het terrein van opvoeding en onderwijs (Brinkgreve, 2008). De balans in de opvoeding tussen ondersteuning en grenzen stellen is verstoord (RMO, 2001). En als regels ontbreken of onduidelijk zijn, dan hebben kinderen juist meer zelfsturing nodig, die op jonge leeftijd vaak ontbreekt (Van den Brink, 2000). De modale jeugdige is zich veel assertiever en mondiger gaan gedragen en legt zich minder makkelijk bij autoriteiten neer (Brinkgreve, 2008; Van den Brink, 2000; Furedi, 2011).

Uit een recent rapport van de RMO en de RVZ blijkt dat de sociale inbedding van gezinnen verandert. Gezinnen staan meer op zichzelf en zijn meer van overheidsinstanties afhankelijk voor ondersteuning bij de opvoeding (RMO/RVZ, 2009).

Ook de kloof in opvoedingsstijlen tussen school en gezin kan een rol spelen (Werdmölder, 2005). De populatie van de scholen in de grote steden is ingrijpend gewijzigd de afgelopen decennia: zo'n 50% van de leerlingen is van allochtone afkomst. Terwijl in Nederlandse gezinnen de gezagsverhoudingen steeds meer gestoeld zijn op een 'autoritatief' uitgangspunt (Gerrits, Dekovic, Groenendaal & Noom, 1996; RMO, 2001) - een combinatie van toezicht, autonomie en ondersteuning - is in allochtone gezinnen de opvoeding soms nog traditioneel gebaseerd op autoriteit.

### **Risicofactoren op het niveau van de school**

De hierboven genoemde risicofactoren (onzekerheid t.a.v. stellen van grenzen en de kloof tussen opvoedingsstijlen) op het niveau van het gezin en de opvoeding werken door op het niveau van de school.

Een andere risicofactor is het ontbreken van een duidelijk schoolbeleid t.a.v. 'lastige' opdrachten als het vormgeven van burgerschapsonderwijs (waarbij soms gevoelige

onderwerpen in de klas besproken worden), of het omgaan met assertieve, mondige leerlingen, of met ouders met een autoritaire opvoedingsstijl. Het kan de leerkracht ook ontbreken aan kennis en vaardigheid, waardoor handelingsverlegenheid ontstaat ten aanzien van die genoemde opdrachten (Goei & Kleijnen, 2009).

Een en ander wordt wellicht nog versterkt door de feminisering van het onderwijs en de negatieve invloed die daarvan zou uitgaan op de ontwikkeling van jongens (Vermeulen, 2003; Volman, 2001; Woltring, 2004; MOCW, 2003).

### **Risicofactoren op het niveau van de wijk en de maatschappij**

Ook op het niveau van de wijk en de samenleving zijn risicofactoren aan te wijzen voor de genoemde problemen. Zo kunnen sociaal-economische status (armoede, werkloosheid van ouders, kenmerken van buurt of wijk) en leeftijdsgenoten (afwijzing, 'foute vrienden') een rol spelen (Van der Laan & Blom, 2006). Een andere risicofactor op maatschappelijk niveau komt voort uit de pluriformiteit van onze samenleving en de daarmee samenhangende spanningen tussen bevolkingsgroepen. Met als gevolg verschijnselen als polarisatie en discriminatie, waar ook leerlingen en leerkrachten mee te maken krijgen. Bovendien kan dit voor leerlingen uit migrantengezinnen problemen geven met hun identiteitsvorming (Pels, 2014). Er zijn ook mogelijke andere risicofactoren op het niveau van de maatschappij die op een *indirecte* manier het functioneren van leerkrachten raken, zoals de overbelasting van leerkrachten (MOCW, 2003), de schaalvergroting met als gevolg een verzakelijking van het onderwijs, een veranderde schoolorganisatie, passend onderwijs, tekort aan leerkrachten, het verlies van aanzien van het leraarschap en de afrekencultuur met een nadruk op meetbare gegevens (Frissen, 2004).

### **Beschermende factoren**

*Op het niveau van de leerling* vormt de aanwezigheid van **sociale en morele competenties** een beschermende factor. Zo leidt de aanwezigheid van *conflictoplossingsvaardigheden* bij de leerlingen tot positieve gevolgen op het gedrag van leerlingen (Johnson & Johnson, 2000; Burrell, Zirbel & Allen, 2003; Jones & Kmita, 2000).

*Op het niveau van de leerkracht* spelen **competenties** een rol als de vaardigheid en de attitude om ongewenst gedrag te voorkomen of indien nodig te corrigeren, effectief klassenmanagement, rolmodel zijn in prosociaal gedrag, het hebben van hoge verwachtingen van de leerlingen, het realiseren van een goede relatie met alle leerlingen (zie o.a. Hattie, 2009; Ladd, Birch, & Buhs, 1999; Graziano, Reavis, Keane & Calkins, 2007).

*Op het niveau van de school* kan prosociaal gedrag van leerlingen positief beïnvloed worden door **leerlingparticipatie** in klas en school vorm te geven (Power, Higgins & Kohlberg, 1989; Althof, 2003; Mager & Nowak, 2012; Mooij, 2001; De Winter, 2004; Meerdink & Hameetman, 2001).

Een andere beschermende factor is de **sociale norm** in de omgeving van leerlingen (Ajzen, 1991; Lindenberg & Steg, 2007; Battistich, Solomon, Kim, Watson & Schaps, 1995; Høst, Brugman, Tavecchio & Beem, 1998).

Ook **sociale verbondenheid** is een protectieve factor voor problemen in de ontwikkeling van jeugdigen; niet alleen met familie, maar ook de verbondenheid met de *school* (Resnick et al., 1997; Blum & Rinehard, 1998; Blum & Ireland, 2004; Jessor et al., 1995).

Veel auteurs benadrukken de mogelijk positieve **invloed van leeftijdgenoten** op elkaar (o.a. Meeus, Helsen & Vollebergh, 1997; De Jong, 2007; Guldemond, 1994; Johnson & Johnson, 1989; Slavin, 1995).

Een duidelijk beleid en een **schoolbrede visie en aanpak** op het terrein van de sociale en burgerschapscompetenties kan voor kinderen, ouders, en leerkrachten) richting geven aan hun handelen (CASEL, 2003).

Tot slot is een goede **samenwerking van de school met de ouders en met andere pedagogische instellingen** om de school heen van belang, om te voorkomen dat inspanningen van de school niet direct weer worden afgebroken in een andere pedagogische context (Van Dijken, Horjus & Spek, 2011).

### Aan te pakken factoren

DVS wil een antwoord geven op de bovengenoemde zorg in het onderwijs en de maatschappij (t.a.v. sociale cohesie, vreedzaam en respectvol samenleven). Dit wordt bereikt door een aantal risico- en beschermende factoren aan te pakken.

#### Op het niveau van de leerling:

Middels DVS kunnen **sociale en morele competenties** van de leerlingen worden beïnvloed. De volgende subdoelen houden hiermee verband:

- op een democratische manier met elkaar beslissingen nemen
- conflicten constructief oplossen
- verantwoordelijkheid nemen voor elkaar en voor de gemeenschap
- een open houding aannemen tegenover verschillen tussen mensen
- weten volgens welke principes onze democratische samenleving is ingericht.

#### Op het niveau van de omgeving:

DVS richt zich tevens op de competenties van de leerkracht, een schoolbrede visie en de samenwerking met ouders. De volgende subdoelen houden hiermee verband:

- De leerkracht:
  - o vertoont modelgedrag (bijv. t.a.v. conflicthantering, empathie, benoemen van gevoelens)
  - o staat open voor verschillen tussen kinderen (en ouders)
  - o heeft kennis van theorie en praktijk van gedragsregulering
  - o heeft een visie op burgerschapsvorming
  - o heeft hoge verwachtingen van de leerlingen t.a.v. sociaal gedrag
  - o is betrokken op alle leerlingen als persoon
  - o maakt van de klas een zorgzame gemeenschap

- maakt van de klas een oefenplaats voor leerlingen voor het nemen van verantwoordelijkheid
- is bereid om kinderen serieus te nemen.
- Het bevorderen van een positief sociaal en moreel klimaat.
- Ouders zijn op de hoogte van het programma.

### **Op het niveau van de maatschappij:**

Maatschappelijke risicofactoren als individualisering van de samenleving, de toegenomen pluriformiteit, de komst van migranten, de opvoedingsonzekerheid bij ouders, de feminisering van het onderwijs, schaalvergroting in het onderwijs, e.d. vallen uiteraard buiten de mogelijke invloed van een programma als De Vreedzame School. Het programma kan echter wél (al is het op kleine schaal) compenserend werken ten aanzien van de gevolgen van deze maatschappelijke ontwikkelingen, zoals het gebrek aan sociale cohesie, de kloof tussen opvoedingsstijl op school en thuis, de omgang met (te) assertieve, mondige en ongeremde kinderen, de toenemende polarisatie tussen bevolkingsgroepen, en de verstoorde balans tussen ondersteuning en grenzen stellen.

## Verantwoording

### **Algemeen theoretisch kader**

De Vreedzame School beoogt gedrag en houding van kinderen te beïnvloeden. Hoewel er in het programma ook gebruik gemaakt wordt van leertheoretische principes (zoals versterking van positief gedrag) en cognitieve strategieën (zoals het leren innemen van verschillende perspectieven op een sociale situatie) is vooral gekozen voor een 'sociaal-ecologische' benadering: gedrag ontwikkelt zich in voortdurende wisselwerking met de omgeving. De nadruk in DVS ligt - naast het aanleren van competenties bij leerlingen - op het beïnvloeden van die omgeving, met name op de rol die de *leerkracht*, de *medeleerlingen* en het *klas- en schoolklimaat* kunnen spelen in het bevorderen van sociale en burgerschapscompetenties.

Hiermee sluit het programma aan bij verschillende theorieën over de sociale ontwikkeling van jeugdigen, o.a. de *sociale bindings- en controle theorie* (Hirschi, 1969; Sampson & Laub, 1993), waarin de sociale binding tussen het individu en de groep en de sociale controle die daaruit voortvloeit, bepalend is voor al dan niet deviant gedrag; de *sociaal-cognitieve leertheorie* (Bandura, 1986) waarin observatie en modelleren centraal staat; het *ecologisch model* van Bronfenbrenner (1979), waarbij de persoonlijkheidsontwikkeling van een kind bezien wordt vanuit zijn relatie met de omgeving; de *Theory of Planned Behavior* van Ajzen (1991), die aangeeft dat gedrag wordt bepaald door beschikbare vaardigheden en kennis, maar vooral ook door de attitude, de wil om het gedrag te vertonen, die op zijn beurt sterk beïnvloed wordt door de sociale en morele normen en waarden in de omgeving (zie ook Lindenberg & Steg, 2007; Keizer e.a., 2008).

Of een programma succesvol is wordt niet alleen bepaald door de inhoud van het programma, maar ook door de wijze waarop het wordt geïmplementeerd. De afgelopen decennia is meer inzicht ontstaan in mogelijke succesbevorderende factoren bij de *implementatie* van programma's in het onderwijs (zie o.a. Hopkins, 1995; Creemers & Reezigt, 1997; Reezigt, 2001). Belangrijke kenmerken van effectieve preventieprogramma's



voor kinderen en jongeren en van programma's op het terrein van sociaal-emotioneel leren zijn o.a. een gerichtheid op het aanleren van sociale competenties en deze vooral laten toepassen in het dagelijks leven; het betrekken van leerlingen bij het creëren van een klasklimaat waarin zorg voor elkaar, verantwoordelijkheid en betrokkenheid op leren centraal staat; het naast het personeel van de school ook leeftijdgenoten, ouders en leden van de gemeenschap betrekken bij het toepassen en voorleven van de vaardigheden en attitudes die met het programma worden nagestreefd op school, thuis en in de buurt; en een schoolbrede en gelaagde aanpak die op verschillende niveaus uitgevoerd: de klas, de leerkracht, het onderwijsprogramma van de school, de onderwijs- en ondersteuningsstructuur, de houding van leerkrachten, de regels en afspraken, en de centrale waarden van de school (Greenberg, Domitrovich & Bumbarger, 1999; Payton et al., 2000; Zins et al., 2004; Greenberg, Domitrovich, Graczyk & Zins, 2005; Goei & Kleijnen, 2009; Onderwijsraad, 2010; CASEL, 2003).

### **Onderdelen programma en koppeling naar doelen**

De hierboven geformuleerde uitgangspunten zijn vertaald naar de praktijk in het programma in de vorm van een schoolbreed curriculum, maar ook in de vorm van interventies die het klas- en schoolklimaat beïnvloeden, zoals het instellen en opleiden van leerlingmediatoren, gemeenschapstaken in klas, school en buurt, commissies, groepsvergadering, mentorschap, e.d. En naar een tweejarig invoeringstraject met training en coaching van leerkrachten, mede aangestuurd door een interne stuurgroep.

### ***Doelen op het niveau van de leerling***

Het *curriculum* is een wekelijks lesprogramma dat leerlingen de kennis, vaardigheden en attitudes aanleert, die genoemd zijn in de doelen van het programma. Bovendien wordt het programma zowel horizontaal (in alle vakken en in alle klassen) als verticaal (jaar op jaar) uitgerold. Deze consistentie en volharding zijn essentieel om een attitudeverandering bij leerlingen te kunnen realiseren (SLO, 2006). Hieronder wordt voor ieder doel op leerlingniveau aangegeven hoe het met de beschreven werkwijze kan worden bereikt:

*Leerlingen kunnen op een democratische manier met elkaar beslissingen nemen.*

In het basiscurriculum leren leerlingen sociale competenties die nodig zijn om met elkaar beslissingen te kunnen nemen (De Winter, 2004), waaronder actief luisteren, gevoelens uitdrukken en zich verplaatsen in het gezichtspunt van een ander. Daarnaast leren zij in de Groepsvergadering de basisprincipes van vergaderen door middel van kennisoverdracht, oefening en reflectie. Oefening en reflectie dragen bij aan het toepassen van de kennis in de praktijk en op die manier aan de gewenste attitudeverandering: de wil om op een democratische manier beslissingen te nemen (Ten Dam & Volman, 1999). Leerlingen die de mogelijkheid krijgen om invloed uit te oefenen op besluiten, voelen zich meer gewaardeerd, hebben een groter gemeenschapsgevoel en betere sociale en cognitieve competenties en gedragen zich prosociaal (zie o.a. Mooij, 2001; De Winter, 2004; RMO, 2001; Meerdink & Hameetman, 2001).

### *Leerlingen lossen conflicten constructief op*

Zowel in de blokken twee tot en met vijf als in de aparte training voor leerlingmediatoren leren leerlingen hoe ze conflicten constructief kunnen oplossen. Ook hier gebeurt dat weer door middel van kennisoverdracht, oefening en reflectie, zodat het geleerde direct in de praktijk kan worden gebracht (Ten Dam & Volman, 1999). Leerlingen leren begrippen als conflict en win-win-oplossing, de rol van misverstanden en de basisprincipes van meditatie. Daarnaast oefenen ze vaardigheden als hoe je op verschillende manieren kunt reageren op een conflict en het je kunnen verplaatsen in het gezichtspunt van een ander. Dit zijn vaardigheden die van belang zijn voor conflictoplossing (Johnson & Johnson, 1989). Conflictoplossing wordt - middels het lesprogramma en de gezamenlijke visie van het team die in de training wordt geformuleerd - de 'normaalste zaak van de wereld' in de school. Op die manier stimuleert het programma bij leerlingen de wil om conflicten op te lossen. Onderzoek laat zien dat deze focus op conflictoplossingsvaardigheden positieve gevolgen voor het gedrag van leerlingen en het schoolklimaat (Johnson & Johnson, 2000; Burrell et al., 2003; Aber, Brown & Jones, 2003). Jones en Kmitta (2000) concluderen dat er gematigde tot sterke steun bestaat voor de hypothese dat programma's voor *conflict resolution* en *peer mediation* het school- en klasklimaat positief beïnvloeden, met name als er sprake is van institutionalisatie: opname in het curriculum van de school, onderdeel van de dagelijkse gang van zaken, continuïteit in scholing van leerlingen en leerkrachten.

### *Leerlingen nemen verantwoordelijkheid voor elkaar en voor de gemeenschap*

In een Vreedzame School is de leerkracht niet louter de spil in de klas die de structuur oplegt, maar ook iemand die de leerlingen de ruimte geeft om te oefenen met het nemen van verantwoordelijkheid. Leerkrachten oefenen hiermee in de training. Vervolgens worden de lessen van blok 1 gebruikt om samen met de leerlingen afspraken te maken over de omgang met elkaar en om gemeenschapstaken te bedenken en te verdelen. Groepsvorming wordt onder andere gestimuleerd door het aanleren van coöperatieve werkvormen. Onderzoek liet zien dat coöperatief leren (een gestructureerde vorm van samenwerking tussen klasgenoten) een positieve invloed had op de sociale ontwikkeling van de leerlingen, waaronder op interetnische vriendschappen, acceptatie van gehandicapte klasgenoten en zelfvertrouwen (Johnson & Johnson, 1989; Slavin, 1995).

Een belangrijk element in DVS is het bevorderen van *sociale binding met de gemeenschap*. Jongeren doen het beter als ze het gevoel hebben dat leerkrachten hen eerlijk en rechtvaardig behandelen, als ze zich verbonden voelen met de mensen op school, als ze zich gewaardeerd, gerespecteerd en niet gediscrimineerd voelen op school (Resnick e.a., 1997; Blum & Rinehard, 1998; Blum & Ireland, 2004; Jessor e.a., 1995; Battistich e.a., 1995). Die binding met de gemeenschap wordt in DVS o.a. gestimuleerd door leerlingen te laten participeren (leerlingmediatoren, gemeenschapstaken in klas, school en buurt, commissies, groepsvergadering, mentorschap) en zo een appèl te doen op actieve verantwoordelijkheid van leerlingen.

### *Leerlingen nemen een open houding aan tegenover verschillen tussen mensen*

Een van de aspecten van 'samen een gemeenschap vormen' is het leren omgaan met en vooral ook het openstaan voor diversiteit. In blok 6 van het curriculum wordt daar jaarlijks zes weken lang aandacht aan besteed, op een onderzoekende wijze: leerlingen onderzoeken verschillen en overeenkomsten in families, in de eigen klas, in de school, in de buurt en in de samenleving. Er wordt op die manier niet alleen gewerkt aan het aanleren van belangrijke begrippen (als vooroordeel, discriminatie, e.d.), maar vooral aan het bewustzijn dat er verschillen tussen mensen zijn en dat die verschillen geen belemmering hoeven te zijn om goed samen te leven en werken.

Het doel van de lessen in blok 6 is niet zozeer het aanleren van kennis en vaardigheden, maar vooral het werken aan een *attitude*. We stimuleren een open houding ten aanzien van verschillen, en bestrijden het ontstaan van vooroordelen of stereotypen bij kinderen. Kinderen worden niet geboren met vooroordelen. Wel gaan ze op jonge leeftijd verschillen zien tussen mensen, met name verschillen in uiterlijke kenmerken. Van belang is hoe kinderen daarop leren reageren onder invloed van hun omgeving. Onderzoek laat zien dat kinderen vanaf de leeftijd van twee à vier jaar vooroordelen ontwikkelen, en dat die vooroordelen zich in de loop van de tijd verder kunnen ontwikkelen tot racistische attitudes. Vandaar het pleidooi om al op jonge leeftijd te werken aan het voorkomen of bestrijden van vooroordelen (Vandenbroeck, 2004).

Vooroordelen leer je kinderen niet zomaar af door ze gelegenheid te bieden verschillen te ervaren. Het is vooral de manier waarop leerkrachten als opvoeders dagelijks omgaan met de reacties van de kinderen op de confrontatie met 'anderen'. Zij staan model voor de norm die wordt uitgedragen. Dit is dan ook één van de onderdelen van de leerkrachttraining, naast bewustwording van eigen opvattingen over diversiteit.

### *Leerlingen weten volgens welke principes onze democratische samenleving is ingericht*

Een goede voorbereiding op het leven in een democratische samenleving vraagt ook kennis over de democratie, de inrichting, haar principes. Uitgangspunt in DVS is dat die kennis gekoppeld moet zijn aan betekenisvolle ervaringen met democratie. Daarom wordt vanaf groep 1 aandacht besteed aan de stem van kinderen; ze mogen meedenken over zaken in de klas en in de school, nemen gemeenschapstaken op zich, nemen deel aan commissies, vergaderingen en verkiezingsprojecten. Die democratische principes worden in groep 8 (in blok 5: Democratisch ABC) expliciet gemaakt. Daar leren leerlingen bijvoorbeeld wat de grondwet is, welke rechten daarin omschreven staan, wat vrijheid van godsdienst en vrijheid van meningsuiting is.

### **Doelen op leerkrachtniveau**

Het programma richt zich ook expliciet op de leerkrachten. Veel onderzoek laat zien dat er een positief verband bestaat tussen de kwaliteit van de affectieve relatie tussen leerkrachten en individuele leerlingen en diverse aspecten van het functioneren van leerlingen op school, waaronder sociaal functioneren (o.a. Ladd, Birch, & Buhs, 1999), gedragsproblemen (o.a. Graziano, Reavis, Keane, & Calkins, 2007), betrokkenheid bij leeractiviteiten (Skinner,

Wellborn, & Connell, 1990) en leerprestaties (Valiente, Lemery-Chalfant, Swanson, & Reiser, 2008). Een meta-analyse toonde een aanzienlijk verband aan tussen leerkrachtkenmerken, zoals empathie en warmte, en leerlingresultaten, zowel t.a.v. gedrag als cognitieve prestaties (Cornelius-White, 2007). Positieve interacties tussen leerkrachten en kinderen hangen samen met een toename van de sociale vaardigheden van kinderen, betere emotieregulatie, meer motivatie, een grotere betrokkenheid, betere gehoorzaamheid aan klassenregels, realistischere verwachtingen, en betere schoolresultaten (Epstein, Atkins, Cullinan, Kutash & Weaver, 2008).

In De Vreedzame School is daarom gekozen voor een invoeringstraject met een training voor het onderwijzend personeel, en coaching in de klas. Middels de *training* en *coaching* voor leerkrachten tijdens de invoeringsfase wordt gewerkt aan de benodigde leerkrachtcompetenties, en ontwikkelt de school een eenduidig beleid waar het gaat om het bevorderen van de positieve interactie tussen kinderen en leerkrachten. Er worden afspraken gemaakt over het begroeten van alle kinderen bij binnenkomst en afscheid nemen bij het uitgaan van de school. In het lesprogramma zijn werkvormen en routines opgenomen waarmee de kinderen hun gevoelens kenbaar kunnen maken (gevoelsstokjes, gevoelsdagboek, e.d.). Er is een vraag- en opstekerkring waarmee kinderen en leerkracht samen de week doornemen (benoemen wat fijn was, vragen stellen over zaken die niet zo goed gingen). Kinderen krijgen een stem middels allerlei vormen (akkoord gaan met de agenda, groepsvergadering, klas- en schoolcommissies, e.d.).

Er zijn verschillende manieren waarop een leerkracht kinderen kan leren om op een vreedzame manier met elkaar om te gaan: het geven van de lessen van De Vreedzame School (met daarin het oefenen in samenwerken middels coöperatieve werkvormen), het benutten van 'teachable moments' (praktijksituaties waarin principes van de Vreedzame School kunnen worden aangeleerd of toegepast), het invoegen van de principes van De Vreedzame School in bestaande vakken, en het vergroten van de verantwoordelijkheden van leerlingen. In de training voor leerkrachten en de coaching middels klassenbezoeken wordt uitgebreid stilgestaan bij het oefenen van en reflecteren op deze vaardigheden.

Van essentieel belang is ook het modelgedrag van leerkrachten. Door model te staan als leerkracht en het gewenste gedrag voor te leven boeden ze leerlingen de kans om te leren middels observatie en imitatie. Bovendien maken leerkrachten met hun gedrag ook heel concrete gedragsverwachtingen zichtbaar, hetgeen bevorderend werkt op het gedrag van de leerlingen (Golly & Sprague, 2009). In de lessen staat ook het begrip 'opsteker' centraal en wordt toegewerkt naar een cultuur waarin het gewoon is om positief gedrag te benoemen en daarmee te versterken. Ook hierin is de leerkracht in eerste instantie het model, en stimuleert hij/zij de leerlingen hetzelfde gedrag te gaan vertonen. In het programma zitten ook hele concrete werkvormen om dat te bevorderen (opstekerdoos, de gouden knoop, etc.).

### ***Doelen op schoolniveau***

Op het niveau van de *school*/beoogt het programma een positief sociaal en moreel klimaat te bevorderen, waarin iedereen op een positieve manier met elkaar omgaat, de eigen kracht van kinderen wordt benut, leerlingen en leerkrachten zich veilig voelen en prettig werken, en handelingsverlegenheid bij leerkrachten voorkomen wordt.

Middels het lesprogramma werkt DVS aan het vergroten van de competenties van de leerlingen. Maar de aanwezigheid van competenties leidt nog niet zomaar tot gewenst gedrag. Uit onderzoek blijkt een sterkere relatie tussen het gepercipieerde morele klimaat en normoverschrijdend of prosociaal gedrag dan tussen morele competentie en gedrag (Høst e.a., 1998; Boom en Brugman, 2005). Het *sociale en morele klimaat* in scholen is vaak niet expliciet. Onderzoek laat zien dat het verborgen of impliciete curriculum (bijv. de manier waarop de school is georganiseerd, de wijze waarop leerkrachten omgaan met leerlingen en ouders, de manier waarop leerkrachten onderling communiceren, het systeem van schoolregels, de filterfunctie van de leerkracht, de leerstofinhoud) een belangrijke rol speelt in de sociale vorming van de leerling (o.a. Buzelli, 2005; Thornberg, 2009; Schimmel, 1997; Klaassen, 1988). Veel studies benadrukken het belang van expliciteren van waarden om effectief te werken aan de sociale en morele ontwikkeling van leerlingen (o.a. Kohlberg, 1981; Ten Dam & Volman, 1999; De Winter, 1995; Klaassen, 1996). Het *expliciet uitdragen* van na te streven waarden minimaliseert de mogelijk negatieve, impliciete invloed van het verborgen curriculum, én geeft sturing geeft aan het gedrag van leerlingen, leerkrachten en ouders.

Vandaar de nadruk in DVS op de leerkrachttraining. Hierin wordt toegewerkt naar een gezamenlijke sociale (en morele) norm, uitgedrukt in concreet leerkrachtgedrag. Na elk lesblok dat is ingevoerd wordt met het docententeam afgesproken welke concrete gedragingen van alle leerkrachten wordt verwacht. Hetzelfde gebeurt in het lesprogramma met de leerlingen; in blok 1 wordt tijdens tien lessen aandacht besteed aan het gewenste sociale klimaat (sociale norm), en eindigt elke les met een reflectie op wat er van deze les zal worden opgenomen op de poster met omgangsafspraken. Zo wordt langzaam maar zeker toegewerkt naar een gedragen sociale norm die gaat behoren tot de schoolcultuur. Dit wordt ook met de ouders besproken op de informatieavonden, waarmee ouders worden betrokken bij de pedagogische doelen van het programma en de visie en aanpak van de school.

Het aanleren van de sociale en burgerschapscompetenties bij de leerlingen vraagt ook om een omgeving die voldoende gelegenheid biedt voor de leerlingen om de aangeboden competenties te *oefenen* in echte, *betekenisvolle* situaties. Onderzoek liet zien dat als de school een morele gemeenschap vormt en leerlingen daarin *betekenisvolle morele ervaringen* opdoen er positieve effecten optreden op competenties en gedrag van leerlingen, vooral op het gebied van de morele ontwikkeling, verantwoordelijkheidszin, tolerantie, en zorgzaam gedrag t.o.v. elkaar (Power e.a., 1989; Solomon e.a., 2001; Althof, 2003; Oser, 1996). Damon (in De Winter, 1995) stelt vast dat moraliteit vooral geleerd wordt door *actieve participatie* in de natuurlijke context van concrete sociale interacties. Verschillende onderzoekers (zie o.a. Mooij, 2001; De Winter 2004; Meerdink & Hameetman, 2001; Mager & Nowak, 2012) benadrukken de relatie tussen de mogelijkheid voor jeugdigen om invloed uit te oefenen op besluiten die hun directe leefomgeving aangaan enerzijds en prosociaal gedrag en burgerschapsvaardigheden anderzijds.

Middels DVS wordt op verschillende wijze gewerkt aan de inrichting van de klas en school als oefenplaats en het geven van een stem aan de leerlingen. We noemden al de groepsvergadering, de commissies in de klas en in de school, de zelf bedachte en uitgevoerde gemeenschapstaken. Door actieve participatie vorm te geven in de vorm van *peer mediation* wordt de *invloed van leeftijdgenoten* op elkaar op een positieve wijze benut.

## 4. Onderzoek

### 4.1 Onderzoek naar de uitvoering

Pauw, L. (2013). *Onderwijs en burgerschap: wat vermag de basisschool? Onderzoek naar De Vreedzame School*. Utrecht: Universiteit Utrecht (proefschrift)/ Amsterdam: SWP.

- a) Het betreft onderzoek onder een grote groep scholen die al drie jaar of langer met het programma werkte. Dit onderzoek, dat startte in 2009, richtte zich op de 'oude' versie van het programma van vóór 2008. (De nieuwe versie van De Vreedzame School, zoals die in dit werkblad is beschreven en beoordeeld, legt meer de nadruk op de maatschappelijke aspecten van burgerschapsvorming. Resultaten uit het onderzoek naar de 'oude' versie hebben voldoende zeggingskracht voor de nieuwe versie.)

Er was sprake van een 'realistisch evaluatieonderzoek', waarin de nadruk lag op het begrijpen van *mechanismen* waardoor, en op de *context* waarin een programma 'werkt'.

Er is gebruik gemaakt van een *Mixed Methods*-design, bestaande uit drie fasen:

1. De eerste fase: onderzoek onder 131 basisscholen die in januari 2009 al drie jaar of langer met het programma werkten. Bij de start van het onderzoek in 2009 waren er 131 scholen die drie jaar of langer met het programma werkten. Van die 131 werkten er 85 mee aan het invullen van de vragenlijsten. Aan directies en enkele sleutelfiguren in de school werden twee vragenlijsten voorgelegd: de *Vragenlijst Schoolklimaat De Vreedzame School* en de *Vragenlijst Implementatie De Vreedzame School*. De eerste was een zelfevaluatie-instrument waarmee gevraagd werd naar de perceptie van het klimaat in de school en het gedrag van leerlingen en leerkrachten vóór en ná invoering van het programma. De tweede vragenlijst bevatte deels vragen die informatie gaven over de mate waarin het programma beklijft en deels vragen die informatie gaven over enkele inhoudelijke effecten van de invoering van De Vreedzame School.
  1. De tweede fase was vooral gericht op het onderzoeken van bevorderende en belemmerende factoren voor effectiviteit. Hierbij is gebruik gemaakt van een *case-control design*. Een groep van vier scholen die *weinig succesvol zijn in de invoering van De Vreedzame School* (de *cases*) werd middels interviews vergeleken met een groep van vier scholen (de *controls*) die *zeer succesvol zijn in de invoering van De Vreedzame School*.
  2. De derde fase van het onderzoek bestond uit de afname van de *Vragenlijst Schoolklimaat De Vreedzame School* op een groep scholen (N=37) die in september 2009 zijn gestart met de invoering van het programma (hierna te noemen 'groep startende scholen'). De vragenlijst werd voorafgaande aan de start van het programma (voormeting) en een jaar na de start van de invoering (nameting) afgenomen.
- b) Als het gaat om onderzoek naar de uitvoering zijn de resultaten op de *Vragenlijst Implementatie De Vreedzame School* van belang. Hierin werd onder andere aan scholen gevraagd of zij na drie jaar of langer nog steeds de lessen gaven. Het percentage scholen (van de groep van 85 scholen die de vragenlijst invulden) dat na drie jaar of langer zegt de lessen nog te geven (20 lessen of meer per jaar), is 93%. Van de scholen geeft 7% aan dat ze tussen de 10 en 20 lessen per jaar geven, en geen enkele school geeft de lessen niet meer.

Om een uitspraak te kunnen doen over de mate waarin het programma beklijft was het ook noodzakelijk om van die overige groep scholen (de 'non-responssscholen') te weten of zij nog met het programma werkten. Ook van de groep non-responssscholen geeft een grote meerderheid aan de lessen van het programma nog te geven na drie jaar of langer (78% wekelijks, 13% niet meer wekelijks). Van alle aangeschreven scholen zeggen slechts vier scholen de lessen niet meer te geven. De lessen blijken ook, aldus de scholen, redelijk volgens de handleiding te worden gegeven (81% van de scholen grotendeels en 15% volledig). En het percentage scholen, van alle 131 scholen die in januari 2009 drie jaar of langer werkten met het programma, dat naar eigen zeggen met leerlingmediatoren werkt, is 71%. Het lesprogramma van DVS omvat 36 lessen per jaar. Van de groep van 85 onderzochte scholen geven slechts zes scholen (7%) aan minder dan 20 lessen per jaar te geven, en geen enkele school geeft aan géén lessen meer te geven, wat leidt tot de conclusie dat het programma in het algemeen beklijft.

De interviews in de tweede fase van het onderzoek gaven ook zicht op de praktijkervaringen. Tijdens deze interviews met de directies en leerkrachten werd aangegeven dat er door het programma veranderingen hebben plaatsgevonden, waarvan de meeste het gedrag van de leerlingen betreffen, met name positief sociaal gedrag en conflictoplossing.

Door de respondenten wordt vooral genoemd dat kinderen zich rustiger en verantwoordelijker gedragen, respectvoller met elkaar omgaan, zich beter aan afspraken houden, dat er veel minder conflictsituaties zijn, dat kinderen zaken beter kunnen verwoorden en dat oudere kinderen zich ook laten aanspreken door leerkrachten van jongere groepen. Met als resultaat (voor de leerkrachten) een beter klimaat om les te geven.

Scholen rapporteren sinds de invoering een lichte tot sterke afname van het aantal conflicten. Zij constateren tevens een breed draagvlak onder onderwijzend personeel en leerlingen. De interviews met de leerlingen lijken een aanwijzing te geven dat op succesvolle scholen kinderen eerder bereid zijn hun verworven competenties ook in te zetten in andere contexten, zelfs op straat.

Het onderzoek was vooral gericht op het begrijpen van *mechanismen* waardoor, en op de *context* waarin het programma 'werkt'. De belangrijkste inhoudelijke mechanismen in het programma die deze verandering bewerkstelligen zijn: 1) het feit dat leerlingparticipatie centraal staat en de school als oefenplaats wordt ingericht, 2) de nadruk op het creëren van een positief sociaal en moreel klimaat in klas en school, 3) het expliciteren van waarden, 4) de focus op verbetering van vaardigheden van leerkrachten, 5) de aanwezigheid van instructie in de klas door middel van een lessenserie, 6) de gerichtheid op versterking van de rol van de schoolleiding, en 7) de combinatie van een topdown-strategie en draagvlak en participatie van leerkrachten (bottom-up). Het aantal jaren dat een school werkt met het programma lijkt van invloed op het behalen van de doelen van

het programma, met name waar het gaat om het vergroten van de participatie en verantwoordelijkheid van de leerlingen.

Of het programma als succesvol wordt ervaren op scholen wordt medebepaald door 1) de kwaliteit en de aansturing van de schoolleiding, 2) de vrijblijvendheid in het omgaan met het lesprogramma en de opvatting over professionaliteit, 3) het draagvlak onder leerkrachten, 4) in hoeverre leerkrachten het programma op zichzelf betrekken, en 5) de mate waarin de directie en de leerkrachten de normen en waarden van het programma expliciet uitdragen naar ouders en omgeving van de school.

Deze resultaten hebben o.a. geleid tot een (nog) stevigere positie van de directie in het implementatietraject en de ontwikkeling van een directieplan.

## 4.2 Onderzoek naar de behaalde effecten

a) Pauw, L. (2013). *Onderwijs en burgerschap: wat vermag de basisschool? Onderzoek naar De Vreedzame School*. Utrecht: Universiteit Utrecht (proefschrift)/ Amsterdam: SWP.

b) Zie par. 4.1 voor beschrijving type onderzoek, design en instrumenten.

c) Hoewel het onderzoek niet gericht was op de effectiviteit, maar meer op het begrijpen van *mechanismen* waardoor, en op de *context* waarin het programma 'werkt', gaf het onderzoek wel inzicht in de mate waarin de deelnemers de werkzaamheid ervaren. Uit dit onderzoek blijkt dat in de perceptie van de directies en de leerkrachten sprake is van een significant verschil in het schoolklimaat en het gedrag van leerlingen (de mate waarin de doelen van het programma zijn gerealiseerd) vóór en na de invoering van het programma.

Een groep van 85 scholen heeft een vragenlijst ingevuld waarmee werd geïnformeerd naar de perceptie van het klimaat in de school en het gedrag van leerlingen en leerkrachten vóór en ná invoering van het programma. De gemiddelde score van de groep van 85 scholen op de *Vragenlijst Schoolklimaat De Vreedzame School* ná invoering is op de drie subschalen significant hoger dan de gemiddelde score vóór invoering van het programma (effectgroottes respectievelijk  $r = 0,87$ ;  $0,88$ ;  $0,92$ ; grote effecten volgens Cohen, 1988).

In het genoemde onderzoek is dezelfde vragenlijst voorgelegd aan een groep van 13 scholen die nog moest starten met het programma (dit betrof het vernieuwde programma, met een versterkte invulling van democratisch burgerschap). Bij deze groep scholen kon een echte nulmeting worden gedaan. Ze vulden de lijst in voorafgaande aan de start en één jaar na invoering van DVS. Ook bij deze groep scholen blijkt een significant verschil tussen de gemiddelde score van de meting vóór invoering en de gemiddelde score van de meting een jaar na de invoering van het programma. De effectgroottes voor de subschalen positief sociaal gedrag en leerlingparticipatie waren middelgroot ( $r = 0,60$ ;  $0,77$ ), voor de subschaal conflictoplossing groot ( $r = 0,84$ ).



- a) **Stolk, E. (2013). De Vreedzame School. Burgerschapsvorming in Nederland. Onderzoeksverslag Master stage Onderwijskundig Ontwerp & Advisering Universiteit Utrecht. Maartensdijk: CED-Groep/ Utrecht: Universiteit Utrecht.**
- b) Stolk heeft de gegevens van een groep scholen (n=24) geanalyseerd die voorafgaande aan de invoering van (de nieuwe versie van) het programma en na één jaar de *Vragenlijst Onderzoek Vreedzame School* hebben ingevuld (alle leerkrachten). Dit is een vragenlijst over het groeps- en schoolklimaat op het terrein van de doelen van het programma, geoperationaliseerd in gedrag van leerlingen ten aanzien van 1) conflictoplossing, 2) verantwoordelijkheid voor de gemeenschap, 3) gezamenlijke besluitvorming en 4) open staan voor verschillen.
- c) Uit de resultaten blijkt een significant verschil tussen de voor- en nameting op alle subschalen (conflictoplossing, verantwoordelijkheid voor de gemeenschap, gezamenlijke besluitvorming en open staan voor verschillen). De gemiddelde score ná invoering van De Vreedzame School ligt op de vier schalen significant hoger dan de gemiddelde score vóór invoering van De Vreedzame School. De effectgroottes zijn bij alle subschalen groot. De Vragenlijst bevat ook een deel voor leerkrachten, waarin zij aan kunnen geven in hoeverre zij zich handelingsbekwaam voelen om het programma uit te voeren. Uit het onderzoek blijkt ook een significante vooruitgang na een jaar. Leerkrachten vinden dat hun leerkrachtgedrag is verbeterd. De gemiddelde verschillscore is 0,33. Hier is ook een statistisch significant verschil gevonden bij een  $\alpha$  van .0005 ( $p < .001$ ) en is sprake van een groot effect (Cohen's  $d = 1,24$ ).
- a) **Day, M. (2014). Impact van de Vreedzame aanpak op de burgerschapscompetenties van kinderen. Een voorloper van het effectiviteitsonderzoek naar De Vreedzame School en De Vreedzame Wijk. Masterthesis Universiteit Utrecht. Maatschappelijke Opvoedingsvraagstukken, Faculteit Sociale Wetenschappen.**
- b) Onderzoek van Day richtte zich op de vraag of kinderen die zowel 'deelnemen' aan De Vreedzame School als De Vreedzame Wijk hoger scoren op burgerschapscompetenties dan kinderen die deze burgerschapseducatie niet hebben ondergaan. In dit onderzoek is gebruik gemaakt van de leerlingenvragenlijst van het meetinstrument Burgerschap Meten (een breed meetinstrument voor burgerschapscompetenties van jongeren in de leeftijd van 11 tot 16 jaar; zie o.a. Ten Dam, Geijsel, Reumerman & Ledoux, 2010). Voor dit onderzoek is één meting gedaan, waarbij de vragenlijst is afgenomen bij twee verschillende groepen. De experimentele groep (n=135) waren de kinderen die deelnemen aan De Vreedzame School/Wijk uit de Utrechtse wijk Overvecht, de controlegroep (n=10.770) waren kinderen over het hele land die hebben deelgenomen aan het COOL 5-18 onderzoek in 2011. Beide groepen zijn met elkaar vergeleken. Tevens zijn van beide groepen 93 respondenten met elkaar samengesteld in paren die grotendeels gelijk zijn op bepaalde kenmerken (matching) die vervolgens zijn vergeleken. Op drie 'vreedzame' scholen die

staan in een 'vreedzame' wijk hebben in totaal 135 leerlingen uit groep 7 en 8 de vragenlijst ingevuld.

- c) De vergelijking met het landelijk gemiddelde wijst uit dat de kinderen die deelnemen aan De Vreedzame School/Wijk ten opzichte van de kinderen die deze aanpak niet hebben ondergaan op de domeinen *attitude*, *vaardigheden* en *reflectie* significant hoger scoren, behalve op het domein *kennis* waar de 'niet-vreedzame' kinderen een significant hoger resultaat boeken. Vergelijking middels *matching* laat een zelfde beeld zien: de 'vreedzame' kinderen scoren op de eerste drie domeinen (attitude, vaardigheden, reflectie) significant hoger en op het domein kennis lager dan hun koppels uit de controlegroep.

Alhoewel dit onderzoek methodologisch teveel beperkingen kent (slechts één meting, geen randomisatie, geen a-selecte steekproef, resultaten controlegroep enkele jaren eerder tot stand gekomen) om te kunnen stellen dat de hogere scores veroorzaakt worden door de 'vreedzame' aanpak, vormen de bevindingen wel een aanwijzing voor een mogelijke effectiviteit van de aanpak ten aanzien van bevordering van democratisch burgerschap op het niveau van de kinderen.

## 5. Samenvatting Werkzame elementen

**Samenvattend** zijn de werkzame elementen van DVS:

Inhoudelijk:

- een curriculum dat in alle groepen wekelijks wordt uitgevoerd, waarmee leerlingen sociale en burgerschapscompetenties worden aangeleerd;
- modelgedrag van leerkrachten;
- leerlingparticipatie in een betekenisvolle context: leerlingen krijgen echte verantwoordelijkheden;
- klas en school als oefenplaats: leerlingen krijgen de kans om te leren door te doen en te ervaren;
- een expliciete sociale norm in klas en school, waarmee gedrag en houding wordt 'gestuurd'
- klas en school vormen een gemeenschap; sociale binding, waardoor gewenst sociaal gedrag bevorderd wordt
- leerlingen leren van leeftijdgenoten, onder andere door leerlingmediatie.

Implementatie:

- een schoolbrede aanpak met aandacht voor de verschillende niveaus (leerling, leerkracht en school) en competenties (kennis, vaardigheden en attitude);
- zowel horizontale (in alle vakken en in alle klassen) als verticale (jaar op jaar) implementatie van het programma;
- een intensieve training van de leerkrachten, gevolgd door coaching op de werkvloer, waarmee gewerkt wordt aan een gezamenlijke pedagogische visie en toepassing van de principes van De Vreedzame School in het dagelijkse handelen;
- een actieve en betrokken schoolleider;
- een heldere missie die door allen gedragen wordt;
- een actieve stuurgroep die de motor van de vernieuwing vormt en zorgt voor borging en maatwerk.

## 6. Aangehaalde literatuur

- Aber, J.L., Brown, J.L. & Jones, S.M. (2003). Developmental Trajectories Toward Violence in Middle Childhood: Course, Demographic Differences, and Response to School-Based Intervention. *Developmental Psychology*, 39, 324-348.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Althof, W. (2003). Implementing 'just and caring communities' in elementary schools: a Deweyan perspective. In W. Veugelers and F. K. Oser (eds), *Teaching in Moral and Democratic Education* (pp. 53-172). Bern: Peter Lang.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M. & Schaps, E. (1995). Schools as communities, poverty levels of student populations, and performance: A multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 32, 627-658.
- Blum R.W. & P.M. Rinehard (1998). *Reducing the risk: connections that make a difference in the lives of youth*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Blum, R.W. & Ireland, M. (2004). Reducing Risk, Increasing Protective Factors: Findings from the Caribbean Youth Health Survey. *Journal of Adolescent Health*, 35, 493-500.
- Boom, J. & Brugman, D. (2005). Measuring moral development in adolescents. In Van Haaften et al. (Eds.). *Moral Sensibilities and Education III. The adolescent* (pp. 87-112). Bemmelen / London / Paris: Concorde.
- Brink, G. van den (2000). Agressieve jongeren. Een cultuurhistorische bespiegeling. *Justitiële verkenningen*, 26, 35-47.
- Brinkgreve, C. (2008). Modern Ouderschap. In W. Koops, B. Levering & M. de Winter (eds.). *Opvoeding als spiegel van de beschaving. Een moderne antropologie van de opvoeding* (pp. 126-136). Amsterdam: SWP.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development, Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Burrell, N.A., Zirbel, C.S. & Allen, M. (2003). Evaluating Peer Mediation Outcomes in Educational Settings: A Meta Analytic Review. *Conflict Resolution Quarterly*, 21(1), 7-26.
- Buzelli, C.A. (2005). Moral Reflections from a Primary Classroom: one teacher's perspective. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(1), 92-101.
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago: Author.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77, 113-143.
- Creemers, B.P.M. & Reezigt, G.J. (1997). School Effectiveness and School Improvement: Sustaining Links. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(4), 396-429.
- Dam, G. ten & Volman, M. (1999). *Scholen voor sociale competentie. Een pedagogisch didactische benadering*. Lisse: Swets en Zeitlinger.

- Dam, G. ten, Geijsel, F., Reumerman, R. & Ledoux, G. (2010). Burgerschapscompetenties: de ontwikkeling van een meetinstrument. *Pedagogische Studiën*, 87, 313-333.
- Damon, W. (1988). *The Moral Child: Nurturing children's moral growth*. New York: Free Press.
- Day, M. (2014). Impact van de Vreedzame aanpak op de burgerschapscompetenties van kinderen. Een voorloper van het effectiviteitsonderzoek naar De Vreedzame School en De Vreedzame Wijk. Masterthesis Universiteit Utrecht. Maatschappelijke Opvoedingsvraagstukken, Faculteit Sociale Wetenschappen.
- Dijk, E. van & Frielink S. (1998). *Veiligheid op scholen in Amsterdam Oost*. Amsterdam: ASVOS.
- Dijken, M.W. van, Horjus, B. & Spek, M. (2011). Dutch Daphne III research outcome. In S. Moore. *Street Life Safety for Young People* (p.150-173). Cambridge (UK): Anglia Ruskin University. Retrieved April 20, 2012 from: <http://igitur-archive.library.uu.nl/fss/2012-0316-200336/UUindex.html>
- Frissen, P.H.A. (2004). *Van maakbaarheid naar autonomie en variëteit. Een bestuurlijke review van OABWSNS/LGF*. Breda: Programmacommissie Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderwijs.
- Furedi, F. (2011). *De terugkeer van het gezag. Waarom kinderen niets meer leren*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Gerrits, L., Dekovic, M., Groenendaal, H. & Noom, M. (1996). Opvoedingsgedrag. In J. Rispen, J. Hermanns & W. Meeuw (red). *Opvoeden In Nederland* (pp. 41-70). Assen: Van Gorcum.
- Goei, S.L. & Kleijnen, R. (2009). Eindrapportage. Literatuurstudie Onderwijsraad 'Omgang met zorgleerlingen met gedragsproblemen'. Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim. Te raadplegen op [www.onderwijsraad.nl/publicaties/2010/literatuurstudie-omgang-met-zorgleerlingen-met-gedragsproblemen](http://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2010/literatuurstudie-omgang-met-zorgleerlingen-met-gedragsproblemen).
- Golly, A. & Sprague, J. (2009). *Positive Behavior Support – Goed gedrag kun je leren! Doelmatige strategieën voor in de school*. (Nederlandse bewerking). Huizen: Uitgeverij Pica.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P. & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45, 3-19.
- Greenberg, M.T., Domitrovich, C., & Bumbarger, B. (1999). *Preventing mental disorder in school-aged children: A review of the effectiveness of prevention programs*. Report submitted to the Center for Mental Health Services (SAMHSA) by the Prevention Research Center, Pennsylvania State University. Beschikbaar: <http://www.psu.edu/dept/prevention>
- Greenberg, M.T., Domitrovich, C.E., Graczyk, P.A. & Zins, J.E. (2005). *The Study of Implementation in School Based Preventive Interventions: Theory, Research, and Practice*. Rockville: Center for Mental Health Services.
- Guldmond, H. (1994). *Van de kikker en de vijver. Groepseffecten op individuele prestaties*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analysis relating to Achievement*. Milton Park. Oxon: Routledge.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Hopkins, D. (1995). Towards effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(3), 265-274.
- Høst, K., Brugman, D., Tavecchio, L.W.C. & Beem, A.L. (1998). Student's perception of the moral atmosphere in secondary schools and the relationship between moral competence and moral atmosphere. *Journal of Moral Education*, 27, 47-70.
- Jessor, R.J., Bos, J. van den, Vanderryn, J., Costa, F.M. & Turbin, M.S. (1995). Protective factors in adolescent problem behavior: Moderator effects and developmental change. *Developmental Psychology*, 31, 923-933.

- Johnson, D.W. & Johnson, R. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W. & Johnson, R. (2000). *Teaching Students to be Peacemakers: A meta-analysis*. Paper presented at the Convention of the Society for the Psychological Study of Social Issues, Minneapolis.
- Jones, T. S. & Kmitta, D. (2000). Does it work? The Case for Conflict Resolution Education In Our Nation's Schools. Washington D.C.: CREnet.
- Jong, J.D. de (2007). *Kapot moeilijk. Een etnografisch onderzoek naar opvallend delinquent groepsgedrag van 'Marokkaanse' jongens*. Amsterdam: Aksant.
- Keizer, K., Lindenberg, S. & Steg, L. (2008) The spreading of disorder. *Science*, 322, 1681-1685.
- Klaassen, C. (1988). Het onbewuste sociale leren. *Pedagogische Studiën*, 65, 329-343.
- Klaassen, C. (1996). *Socialisatie en moraal. Onderwijs en waarden in een laat-moderne tijd*. Leuven: Garant.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development. Vol. 1. The Philosophy of Moral Development*. San Francisco: Harper and Row.
- Laan, A.M. van der & Blom, M. (2006). *Jeugd delinquentie: risico's en bescherming. Bevindingen uit de WODC Monitor Zelfgerapporteerde Jeugdcriminaliteit 2005*. Den Haag: WODC.
- Ladd, G.W., Birch, S.H. & Buhs, E.S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373-1400.
- Lindenberg, S. & Steg, L. (2007). Normative, gain and hedonic goal frames guiding environmental behavior.
- Mager, U. & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 7(1), 38-61.
- Maslowski, R., Naayer, H.M., Isac, M.M., Oonk, G.H. & Werf, M.P.C. van der (2010). *Eerste bevindingen International Civic and Citizenship Education Study*. Groningen: GION.
- Meerdink, J. & Hameetman, M. (2001). *Vraag het aan de leerlingen! Een verkennend onderzoek naar leerlingenparticipatie en de brede school in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: SWP
- Meeus, W., Helsens, M. & Vollebergh, W. (1997). Ouders en leeftijdgenoten in de adolescentie. Vier studies. In J.R.M. Gerris (ed.) *Jongerenproblematiek: Hulpverlening en gezinsonderzoek* (p.118-132). Assen: Van Gorcum.
- MOCW (2005). *Wet van 9 december 2005, houdende opneming in de Wet op het primair onderwijs, de Wet op de expertisecentra en de Wet op het voortgezet onderwijs van de verplichting voor scholen om bij te dragen aan de integratie van leerlingen in de Nederlandse samenleving*. Den Haag: MOCW.
- Ministerie van OC&W (2003). *Werken in het Onderwijs*. Zoetermeer: MOCW.
- Mooij, T. (2001). *Veilige scholen en (pro)sociaal gedrag. Evaluatie van de campagne 'De veilige school' in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: Katholieke Universiteit, ITS.
- Oser, F. K. (1996). Kohlberg's dormant ghosts: the case of education. *Journal of Moral Education*, 25, 253-275.
- Pauw, L. (2013). *Onderwijs en burgerschap: wat vermag de basisschool? Onderzoek naar De Vreedzame School*. Utrecht: Universiteit Utrecht (proefschrift)/Amsterdam: SWP.
- Pauw, L. (2014). *Van gedragsregulering naar opvoeding. Het voorkomen en aanpakken van ongewenst gedrag in De Vreedzame School*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Payton, J.W., Wardlaw, D.M., Graczyk, P.A., Bloodworth, M.R., Tompsett, C.J. & Weissberg, R.P. (2000). Social and Emotional Learning: A Framework for Promoting Mental Health and Reducing Risk Behaviors in Children and Youth. *Journal of School Health*, 70(5), pp. 179-185.

- Pels, T. (2003). *Respect van twee kanten. Een studie over last van Marokkaanse jongeren*. Assen: Van Gorcum.
- Pels, T. (2014). *Voorkomen van radicalisering: óók een pedagogische opdracht!* Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Power, F. C., Higgins, A. & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*. New York: Columbia University Press.
- Raad voor de Maatschappelijke Ontwikkeling (RMO) (2001). *Aansprekend Opvoeden. Balanceren tussen steun en toezicht*. Den Haag: RMO.
- Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling & Raad voor de Volksgezondheid & Zorg (2009). *Investeren rondom kinderen*. Den Haag: RMO en RVZ.
- Reezigt, G.J. (Ed.) (2001). *A Framework for Effective School Improvement. Final Report of the Effective School Improvement Project*. Groningen: GION, Institute for Educational Research, University of Groningen.
- Resnick, M.D., Bearman, P.S., Blum, R.W., Bauman, K.E., Harris, K.M., Jones, J., Tabor, J., Beuhring, T., Sampson, R.J. & Laub, J.H. (1993). *Crime in the Making: Pathways and Turning Points through Life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Schimmel, D. (1997). Traditional rule-making and the subversion of citizenship education. *Social Education*, 61(2), 70-74.
- Sikkes, R., Braam, H. & Kessel, N. van (2003). *De goede naam van de school. Agressie en geweld in het onderwijs; eerste rapportage: leraren en agressie van de kant van leerlingen en ouders*. Opdrachtgever: Algemene Onderwijs Bond. Gedownload van: [www.aob.nl/doc/ITS\\_AOb\\_maart2003l.doc](http://www.aob.nl/doc/ITS_AOb_maart2003l.doc)
- Skinner, E.A., Wellborn, J.G. & Connell, J.P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 22-32.
- Slavin R.E. (1995). *Cooperative learning. Theory, research and practice* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- SLO (2006). *Een basis voor burgerschap: een inhoudelijke verkenning voor het funderend onderwijs*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling (SLO).
- SLO (2009). *Maatschappelijk Verantwoord: Instrument voor zelfevaluatie actief burgerschap en sociale Integratie*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling (SLO).
- Solomon, D., Watson, M. & Battistich, V. (2001). Teaching and schooling effects on moral/prosocial development. In V. Richardson (Ed.), *The Handbook on Research and Teaching*. Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Stolk, E. (2013). *De Vreedzame School. Burgerschapsvorming in Nederland*. Onderzoeksverslag Master stage Onderwijskundig Ontwerp & Advisering Universiteit Utrecht. Maartensdijk: CED-Groep/ Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Thornberg, R. (2009). The moral construction of the good pupil embedded in school rules. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4, 245-261.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J. & Reiser, M. (2008). Prediction of children's academic competence from their effortful control, relationships, and classroom participation. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 67-77.
- Vandenbroeck M. (2004), Het ontstaan van vooroordelen. In: A. van Keulen (red.) *Jonge kinderen discrimineren niet. Omgaan met diversiteit in kindercentra en op school*. Uitgeverij SWP, Amsterdam.
- Vermeulen, M. (2003). Oorlog aan de jongens. *De Volkskrant*, 11 maart 2003.
- Volman, M. (2001). Juffen te veel of meesters te weinig. Waarom is feminisering van het onderwijs erg? *Vernieuwing*, 60(2), 13-15.

- Weerman, F.M. (2003). Crimineel gedrag en criminele leeftijdsgenoten. *Tijdschrift voor Criminologie*, 45(1), 2-16.
- Wermölder, H. (2005), *Marokkaanse lieverdjes. Crimineel en hinderlijk gedrag onder Marokkaanse jongeren*. Amsterdam: Balans.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2003). *Waarden, normen en de last van het gedrag*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Winter, M. de (1995). *Kinderen als medeburgers. Kinder- en jeugdparticipatie als maatschappelijk opvoedingsperspectief*. Utrecht: de Tijdstroom.
- Winter, M. de (2004). *Opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid in het algemeen belang. De noodzaak van een democratisch pedagogisch offensief*. Webpublicatie nr. 1. Den Haag: WRR.
- Wolf, K. van der & Beukering, T. van (2009). *Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren*. Leuven: Acco.
- Woltring, L. (2004). Jongenspedagogiek? Opvoeden met gevoel voor sekseverschillen. *Pedagogiek*, 23(3), 175-181.
- Wonderen, R. van (2005). *Geweld en agressie in het onderwijs*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C. & Walberg, H.J. (Eds.) (2004). *Building Academic Success on Social Emotional Learning. What does the Research Say?* New York: Teacher College Press.
- Zins, J.E., Bloodworth, M.R., Weissberg, R.P. & Walberg, H.J. (2004). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. In J.E. Zins, R.P. Weissberg, M.C. Wang & H.J. Walberg (Eds.). *Building Academic Success on Social Emotional Learning. What does the Research Say?* New York: Teacher College Press.



## Samenwerking erkenningstraject

Het erkenningstraject wordt in samenwerking uitgevoerd door het Nederlands Jeugdinstituut (NJI), het RIVM Centrum Gezond Leven (CGL), het Nederlands Centrum Jeugdgezondheid (NCJ), het Kenniscentrum Sport, Vilans, het Trimbos Instituut en MOVISIE. Door samen te werken aan het beoordelen van interventies volgens eenduidige criteria streven wij naar kwaliteitsverbetering in de betrokken werkvelden.

