

Interventie

Move a-Head 1+1=3

Erkenning

Erkend door deelcommissie Ontwikkelingsstimulering, onderwijs-gerelateerd aanbod en jeugdwelzijn

Datum: 7 september 2023

Oordeel: Goed onderbouwd

De referentie naar dit document is: Vos (mei 2023).

Databank effectieve jeugdinterventies: beschrijving 'Move a-Head 1+1=3'. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut. Gedownload van www.nji.nl/jeugdinterventies.

Inhoud

Samenvatting interventie	4
1. Beschrijving interventie	6
1.1 Doelgroep	6
1.2 Doel	6
1.3 Aanpak	10
2. Uitvoering	17
3. Onderbouwing	21
3.1 Probleem	21
3.2 Oorzaken	21
3.3 Aan te pakken factoren	22
3.4 Verantwoording	22
4. Onderzoek	30
5. Samenvatting werkzame elementen	32
6. Aangehaalde literatuur	33

Samenvatting interventie

Move a-Head 1+1=3 is een preventief sociaal-emotionele methode bedoeld voor kinderen op de basisschool van 4 tot en met 12 jaar. Het doel is het stimuleren van sociaal vaardig gedrag, sociale acceptatie, vergroten van vermogen tot samenwerken, versterken van het zelfbeeld en zelfvertrouwen en bij te dragen aan het voorkomen van sociale problemen en gedragsproblemen.

De methode wordt schoolbreed ingezet in het (basis)onderwijs met volledig geïntegreerde klas- en bewegingslessen, opleiding en begeleiding van leerkrachten en begeleidend personeel en interactieve informatiedeling met ouders.

Als ondersteuning voor de leerkrachten en versterking van de effectiviteit zijn teambijeenkomsten, klaslessen en bewegingslessen gegeven door Move a-Head docenten onderdeel van het programma. In de door Move a-Head gegeven bewegingslessen wordt het judo als middel gebruikt.

Doelgroep

Move a-Head 1+1=3 richt zich op leerlingen van 4 tot en met 12 jaar in het regulier en speciaal basisonderwijs (groep 1 t/m 8).

Doel

Het hoofddoel van Move a-Head 1+1= 3 is het bevorderen van sociaal-emotioneel competent gedrag door het inzetten van volledig geïntegreerde klas- en bewegingslessen, om zo het sociaal emotioneel welbevinden van de leerlingen te vergroten en bij te dragen aan sociale acceptatie en een positief leer- en leefklimaat op school. Niet het directe doel, maar hiermee hoopt de methode een bijdrage te leveren aan het voorkomen van sociale problemen en gedragsproblemen.

Aanpak

In het eerste deel van het schooljaar (20 lessen, waaronder klas-, judolessen en gymlessen) staat steeds één aspect van sociaal-emotioneel competent gedrag centraal: (1) Hoe stel ik mijzelf op t.o.v. een ander, (2) Conflicthantering, (3) Samenwerken en (4) Zelfbeeld. Het tweede jaardeel is gericht op automatisering (minimaal 16 herhalings- en verdiepingslessen).

Materiaal

Een school krijgt handleidingen voor leerkrachten en coördinatoren, posters, werkmappen, lesbrieven, kijkwijzers en nieuwsbrieven. Digitaal zijn er achtergrondinformatie, (ondersteunend) lesmateriaal, lessuggesties en verdiepende artikelen beschikbaar. Evenals nieuwsbrieven voor de ouders/ verzorgers.

De Move a-Head docenten nemen de materialen mee die nodig zijn voor teambijeenkomsten en judolessen die zij verzorgen, zoals judopakken, judomatten en lesmaterialen.

Onderbouwing

Gewenst gedrag moet worden aangeleerd. Om sociaal-emotioneel competent gedrag te kunnen laten zien, zijn sociaal-emotionele vaardigheden nodig. De kennis, vaardigheden en houding (t.o.v. zichzelf en de ander) voor dit gewenste gedrag zijn gebaseerd op vijf essentiële sociaal-emotionele competenties en worden verworven via wekelijkse lessen. Snelle automatisering wordt verkregen door focus in onderwerpen, inzetten van verschillende leersituaties (waaronder judolessen, basis- en verdiepingslessen), praktische tools, 'zelf doen', peer-education, effectief lesmateriaal en visuele ondersteuning van de schoolcultuur). Iedereen kan de ander aanspreken op de sociale norm die is gedeeld. Dat wordt ondersteund door het aanleren van een Move a-Head woordenschat. Al deze elementen dragen bij aan een veilige en positieve groep en school. Kinderen zullen hiervan sociaal-emotioneel competent worden.

Leerkrachten en de coördinator worden opgeleid en ondersteund door middel van bijeenkomsten, informatiemateriaal en mogelijkheid tot observatie van lessen en hun groep.

Onderzoek

Er is nog geen wetenschappelijk onderzoek gedaan naar de effectiviteit van de interventie. Wel zijn er positieve trends te zien bij de afnames van de leerlingvolgsystemen op het gebied van sociaal-emotionele vaardigheden en sociale veiligheid.

1. Beschrijving interventie

1.1 Doelgroep

Uiteindelijke doelgroep

Move a-Head 1+1=3 richt zich op leerlingen van 4 tot en met 12 jaar in het regulier en speciaal basisonderwijs (groep 1 t/m 8).

Intermediaire doelgroepen

De intermediaire doelgroep is erg belangrijk om de interventie succesvol te implementeren en te continueren. Primaire uitvoerders zijn de leerkrachten en de gymleerkrachten van de school. Directie, IB'er en de aangewezen coördinator zorgen voor ondersteuning en borging. Voor generalisatie naar de dagelijkse leefomgeving van de kinderen vormen ouders de derde intermediaire doelgroep.

Selectie van de doelgroepen

Move a-Head 1+1=3 kan op iedere (speciale) basisschool worden ingezet. Selectie is niet van toepassing en er zijn geen contra-indicaties omdat het om een universele preventieve interventie gaat. Wel wordt er rekening gehouden met kinderen die wat meer begeleiding nodig hebben om zich de competenties eigen te maken. Als er toch nog meer nodig is voor de leerlingen, klas en/of leerkracht zijn er maatwerk oplossingen mogelijk in de vorm van aanvullende modules, zoals de modules Lastige klas en Succesklas.¹

Betrokkenheid doelgroep

De initiator behoort als basisschooldirecteur zelf tot de intermediaire doelgroep. Doorontwikkelen gebeurt doorlopend via input vanuit de (sub)doelgroepen. Deze verkrijgen we op verschillende manieren:

- De 1+1=3 klankbordgroep² evalueert jaarlijks de interventiekwaliteit op organisatie, opzet en inhoud.
- Bij de einddoelgroep worden enquêtes³ uitgevoerd.
- Intermediaire doelgroep:
 - Directie en coördinatoren: Evaluatie praktische vertaling van de interventie op de schoolvisie en toepassing hiervan (minimaal halfjaarlijks). Doorontwikkeling: hiervoor zijn extra tools ontwikkeld⁴.
 - Leerkrachten: Evaluatie van organisatie, opzet en inhoud (via 5 bijeenkomsten en een jaarlijkse vragenlijst). Doorontwikkeling: de lessen zijn verdeeld over 3 kortere lessen, én zo ingericht dat er meer ingespeeld kan worden op situaties met leerlingen.
 - Ouders: Evaluatie en generalisatie thuis (via evaluatie-nieuwsbrief⁵).

1.2 Doel

Hoofddoel

Het hoofddoel van Move a-Head 1+1= 3 is het bevorderen van sociaal-emotioneel competent gedrag door het inzetten van volledig geïntegreerde klas- en bewegingslessen, om zo het sociaal emotioneel welbevinden van de leerlingen te vergroten en bij te dragen aan sociale acceptatie en een positief leer- en leefklimaat op school. Niet het directe doel, maar hiermee hoopt de methode een bijdrage te leveren aan het voorkomen van sociale problemen en gedragsproblemen.

¹ dit valt buiten de scope van deze interventiebeschrijving, aangezien het hier in beginsel gaat om een algemene preventieve interventie

² hierin zitten de ontwikkelaars, een aantal schooldirecteuren, coördinatoren en leerkrachten

³ Deze enquêtes zijn (nog niet) wetenschappelijk onderbouwd

⁴ zoals de R.V.V.®-meter

⁵ Zie Bijlage 10

Subdoelen

De einddoelgroep (leerlingen) wordt bereikt door de inzet van intermediaire doelgroepen (leerkrachten, directie en ouders). Hiermee zijn er zowel doelen voor de einddoelgroep, als de intermediaire doelgroepen.

Om het hoofddoel (het bevorderen van sociaal-emotioneel competent gedrag) te concretiseren wordt dit onderscheiden in de volgende aspecten:

1. Houding t.a.v. de ander: Respect, Vertrouwen en Veiligheid (afgekort tot R.V.V.©⁶)
2. Conflicthantering (afgekort tot CH)
3. Samenwerken (afgekort tot SW)
4. Zelfbeeld & Zelfvertrouwen (afgekort tot ZB)

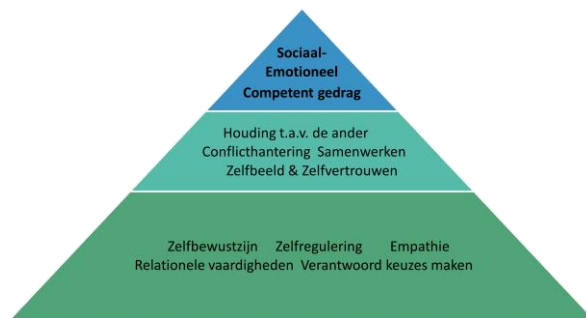
Alle vier deze aspecten komen in elke leerlijn weer terug. Het aanleren, leren en automatiseren is een continue proces waarbij er steeds nieuwe kennis en vaardigheden worden toegevoegd aan de reeds bestaande die weer herhaald worden. Het verwerven van de vaardigheden en hiermee het bereiken van doelen gebeurt niet zozeer sequentieel in tijd als wel cyclisch.

A: Einddoelgroep: de leerlingen

Om te komen tot het hoofddoel, bevorderen van sociaal emotioneel competent gedrag (onderscheiden in Houding t.a.v. de ander; Conflicthantering; Samenwerken; en Zelfbeeld & Zelfvertrouwen) wordt met de leerlingen gewerkt aan vijf competenties:

1. Zelfbewustzijn
2. Zelfregulering
3. Besef van de ander
4. Relationele vaardigheden
5. Verantwoord keuzes maken

Deze competenties zijn hiermee ook wel subdoelen, welke op hun beurt weer zijn gespecificeerd in concrete vaardigheden. Om dit inzichtelijk te maken hebben is dit vervat in een schema (tabel 1).



1: Relatie tussen competenties en het hoofddoel

⁶ op de term R.V.V. en het gebruik ervan als geheel rust copyright

Subdoelen	Vaardigheden	Aspecten van sociaal-emotioneel competent gedrag			
		RVV	CH	SW	ZB
Zelfbewustzijn	Ik kan vertellen dat ik me lichamelijk en/of geestelijk (niet) prettig voel		x	x	x
	Ik kan een gevoelswoord gebruiken om aan te duiden hoe ik me voel		x		x
	Ik kan binnen een basisemotie nuances aanbrengen door het gebruik van verschillende emotiewoorden		x		
	Ik durf in het bijzijn van anderen te vertellen hoe ik me voel				x
	Ik kan vertellen waar ik al dan niet goed in ben			x	x
	Ik vertel met trots en zelfvertrouwen over mijn successen				x
Zelfregulering	Ik kan emoties herkennen en benoemen		x		x
	Ik kan gedragsketens (oorzaak-gevolg) herkennen	x	x	x	
	Ik kan technieken gebruiken om impulsief gedrag te voorkomen		x		
	Ik kan technieken gebruiken om mezelf te kalmeren als situaties escaleren		x		
	Ik weet wat mijn gedrag bij de ander teweegbrengt	x	x	x	x
	Ik kan mijn aandeel in een uit de hand gelopen situatie benoemen		x		x
Besef van de ander	Ik kan verschillen en overeenkomsten met andere leerlingen benoemen			x	
	Ik vraag aan de ander hoe deze zich voelt en wat deze denkt		x		
	Ik ben geïnteresseerd in wat een ander kind bezighoudt			x	
	Ik kan de emotie van de ander (h)erkennen en benoemen		x		
	Ik ben in staat om ervoor te kiezen mijn gedrag aan de ander aan te passen	x	x	x	
	Ik ben in staat om de non-verbale uitingen van een ander te snappen		x		
	Ik kan redeneren vanuit het perspectief van een ander	x	x	x	
	Ik sta op tegen pesten en sociale uitsluiting	x	x		
Relationele vaardigheden	Ik kan een variëteit aan sociale vaardigheden laten zien	x	x	x	
	Ik kan contacten leggen			x	
	Ik voeg me naar de normen van de groep, maar kan voor mezelf en andere opkomen	x	x	x	
	Ik kan problemen op een sociaal aanvaardbare manier oplossen		x		
Verantwoord keuzes maken	Ik weet welke normen en waarden er gelden in een specifieke schoolsituatie	x			
	Ik handel op een sociaal aanvaardbare wijze naar de geldende normen en waarden	x			
	Ik kan een kwestie vanuit een moreel standpunt bekijken	x			
	Ik neem moreel aanvaardbare beslissingen	x	x	x	
	Ik los problemen op een constructieve wijze op		x	x	

Tabel 1: Subdoelen in vaardigheden, in relatie tot competenties en hoofddoel

Om een stimulerende omgeving te bieden en zo de leerlingen te helpen de vaardigheden te leren en te gebruiken, zijn er voor de intermediaire doelgroep ook subdoelen. De inzet van de intermediaire doelgroep is zowel voorwaardenscheppend en faciliterend, als signalerend en stimulerend. Daarnaast hebben zij een belangrijke rol in voorbeeldgedrag.

B. Subdoelen t.a.v. de Leerkracht:

- Ik geef de Move a-Head klaslessen of ben minimaal op de hoogte van de inhoud.
- Ik handel vanuit de geldende normen en waarden van de school, met R.V.V.© als basis.
- Ik ken en gebruik de 'Move a-Head taal', door bijvoorbeeld een leerling aan te spreken op zijn gedrag met de vraag : "Was dat R.V.V.© wat je deed ?"
- Ik observeer uitspraken, houding en gedrag van de leerlingen tijdens de judoles. Ik neem deze mee om ze te koppelen aan de (gegeven) klaslessen, te bespreken met de groep en/of een individuele leerling.
- Ik vertoon voorbeeldgedrag door bijvoorbeeld: te vertellen mijzelf niet zo prettig te voelen, en complimenten te geven.
- Ik weet wat mijn gedrag bij de ander teweeg brengt en handel daarnaar.
- Ik sta op tegen pesten en sociale uitsluiting: ik spreek leerlingen aan als zij ongewenst, sociaal incompetent of pestgedrag vertonen of dit gedrag stimuleren.
- Ik beloon positief gedrag en treed op een goede manier op bij conflicten, bijvoorbeeld door de ruziënde leerlingen eerst zelf hun ruzie op te laten lossen middels het aangeleerde stappenplan, om ze daarna te complimenteren met het vinden van een win-win oplossing.
- Ik stimuleer 'zelf doen' en spreek de leerlingen aan op hun eigen verantwoordelijkheid.
- Ik betrek de ouders bij de sociaal-emotionele ontwikkeling van hun kind(eren) en informeer hen over de stand van zaken en (praktische) ook thuis bruikbare elementen van de methode.

C. Subdoelen t.a.v. de Directie:

Vooraf voorwaardenscheppend en faciliterend:

- Ik draag duidelijk schoolbeleid uit ten aanzien van sociaal-emotioneel competent gedrag dat aansluit op de school- en Move a-Head visie
- Ik zorg voor visuele en praktische elementen in school die de methode ondersteunen, zoals de R.V.V. © gangposter die de belangrijkste boodschap daarvan vermeldt.
- Ik spreek de leerlingen aan als zij ongewenst, sociaal incompetent of pestgedrag vertonen of dit gedrag stimuleren, bijvoorbeeld met : Was dat R.V.V. © wat je deed?
- Ik betrek de ouders bij de sociaal-emotionele ontwikkeling van hun kind(eren) en informeer hen over de (praktische) ook thuis bruikbare elementen van de methode.

D. Subdoelen t.a.v. Ouders:

Vooraf voorwaardenscheppend en faciliterend met behulp van creëren van voldoende ouderbetrokkenheid:

- Ik ben op de hoogte van de basis van de taal en inhoud van Move a-Head, bijvoorbeeld van de term R.V.V. ©
- Ik handhaaf afgesproken regels en verbind daaraan consequenties.
- Ik pas de praktische tips die ik via de school heb gehad toe.
- Ik spreek mijn kind(eren) aan als zij ongewenst, sociaal incompetent of pestgedrag vertonen of dit gedrag stimuleren, bijvoorbeeld met: Was dat R.V.V. © wat je deed?
- Ik stimuleer 'zelf doen' en spreek mijn kind(eren) aan op hun eigen verantwoordelijkheden.

1.3 Aanpak

Opzet van de interventie

Move a-Head is een schoolbrede methode met doorgaande leerlijn van groep 1 tot en met 8 van de basisschool. Het uitgangspunt is dat het hele programma wordt uitgevoerd. Bij de start worden directie en leerkrachten geïnformeerd en opgeleid en een coördinator aangesteld t.b.v. de implementatie, borging en verankering. Tijdens een ouderavond krijgen de ouders de uitgangspunten en de aanpak van de methode mee.

Het schooljaar is onderverdeeld in 2 jaardelen.

- 1) **Eerste jaardeel:** 4 blokken van 5 weken, 1 les per week. Per blok: drie klaslessen (20-30 minuten, groepsleerkracht), 1 judoles (60 minuten, Move a-Head docent), 1 gymles (50 minuten, gymleerkracht) (totaal 20 lessen). In elk blok staat één van de 4 aspecten van sociaal-emotioneel competent gedrag centraal:

Blok 1. Hoe stel ik mijzelf op t.o.v. een ander (R.V.V. ©)

Blok 2. Conflicthantering (ruzies/pesten) (CH)

Blok 3. Samenwerken (SW)

Blok 4. Zelfbeeld/zelfvertrouwen - hoe ga ik met mezelf om, hoe kijk ik naar mezelf (ZB)

Het eerste jaardeel wordt afgesloten door een open-judoles en/of een presentatie van de leerlingen aan de ouders in een judosetting.

- 2) **Tweede jaardeel:** 4 blokken van 4 weken, 1 les per week. De opbouw is gelijk aan het eerste jaardeel (minimaal 16 lessen). Doel is automatisering via herhalings- en verdiepijngslessen (groepsleerkracht en gymleerkracht). Het gebruik kan worden afgestemd op de behoeften van de groep.

Leerkrachten krijgen gedurende het jaar vijf trainingsbijeekomsten en worden tijdens de judoles via observatie en overleg bijgestaan door de Move a-Head docenten.

De ouders worden gedurende het jaar geïnformeerd over Move a-Head via (digitale) nieuwsbrieven. Tijdens de tienminutengesprekken met ouders over de voortgang van de ontwikkeling van hun kinderen wordt het gedrag besproken en de ouderbetrokkenheid daardoor vergroot, waarbij aandacht wordt gevraagd voor de taal en aanpak van Move a-Head. In specifieke situaties, zoals te langzaam ontwikkelen van competent gedrag, of ongewenst gedrag worden ouders meer betrokken, bijvoorbeeld door met ze in gesprek te gaan.

Het jaar wordt afgesloten met een eijndevaluatie tijdens een laatste teambijeenkomst en een terugblik met de directie en coördinator.

In tabel 2 staat de opzet van de interventie inzichtelijk gemaakt.

Inhoud van de interventie

Werving

De werving van scholen gaat via instapproducten⁷, zoals de RVV-startdag, de module Lastige klas, en invulling van studiemomenten zoals de Workshop 1+1=3 of Samenwerken. Het merendeel van de scholen komt bij Move a-Head via mond-op-mond-reclame, maar ook publicaties, aanbevelingen van derden, druk vanuit Inspectie of verzoeken van ouders zijn redenen waarom interesse wordt gewekt en de methode wordt aangeschaft.

Stap 1: De organisatie (introductie, creëren draagvlak)

In het eerste contact met de directie wordt gezamenlijk bepaald welke behoefte er op school leeft qua sociaal-emotionele vorming. Deze wordt beoordeeld vanuit de Move a-Head methode. Wat kan Move a-Head hierin bieden?

Bij een positieve match wordt er een presentatie gegeven over de methode aan een deel van het schoolteam. Deze mensen zullen - bij doorgang - verantwoordelijk zijn voor het verdere onderzoek en de implementatie binnen de school.

Na een positief oordeel van de directie en de betreffende teamleden wordt Move a-Head geïntroduceerd aan het hele schoolteam er is ruim tijd en gelegenheid voor alle vragen en opmerkingen. Bij voldoende draagkracht kan er gestart worden.

Stap 2: Plan van Aanpak

In het afstemmingsoverleg met de directie wordt besproken hoe de interventie concreet aan te sluiten bij de schoolvisie en de interventie te verankeren in de onderwijsactiviteiten. Er worden afspraken gemaakt over de klassenbezoeken die de directie doet voor borging en verankering. Het groepsplan gedrag en de monitoring van sociaal-emotioneel gedrag worden besproken. In overleg wordt vastgesteld wie coördinator en aanspreekpersoon is in en met de school, hoe en wanneer de ouders te informeren, welke praktische zaken er geregeld moeten worden, hoe de interventie visueel uitgedragen zal worden binnen de school, en wordt gezamenlijk de jaarplanning vastgelegd met daarin opgenomen hoe en wanneer er geëvalueerd wordt. Met de coördinator wordt afgesproken hoe en wanneer er overleggen zijn met Move a-Head, er zijn minimaal tien contactmomenten per jaar.

De coördinator heeft een aantal taken:

- zorgen dat de logistiek soepel verloopt
- collega's stimuleren en ondersteunen
- de voortgang van het programma volgen
- afspraken en kwaliteit bewaken
- de open lessen en ouderavonden voorbereiden

Stap 3: Voorbereiding

De coördinator start met het organiseren van de eerste (van de vijf) implementatiebijeenkomst voor het team en een introductieavond voor de ouders. Tijdens de bijeenkomst voor het team wordt uitgelegd hoe de methode in de praktijk is georganiseerd, wat er van een ieder wordt verwacht, hoe de begeleiding is, en is er scholing over de onderwerpen die in het eerste blok worden behandeld. De leerkrachten ontvangen de benodigde informatie en al het materiaal. De coördinator deelt de planning met de leerkrachten. De eerste bijeenkomst is fysiek, de overige vier zijn korter en online (30 minuten). Naast het scholingsgedeelte wordt er voorafgaand aan elke bijeenkomst gepeild wat er speelt en waar behoefte aan is. Coördinatoren houden rekening met de agenda en waar mogelijk worden de trainingsbijeenkomsten gekoppeld aan andere teamoverleggen. Door het op deze manier te organiseren vormen de bijeenkomsten een minimale belasting voor de leerkrachten.

Tijdens de introductieavond voor ouders maken zij kennis met de interventie. Hierin wordt ouders de aanpak laten zien, waarin de rol van het judo, de taal en het gebruik

⁷ Instapproducten gaan over maar een deel van de 1+1=3 methode. Ze laten scholen kennismaken met de 1+1=3 methode.

van overtuigingen goed naar voren komen. De term R.V.V. © komt aan bod om het belang van de rol van de ouders aan te geven als onderdeel van de methode. Doel is ze te enthousiasmeren voor betrokkenheid bij de sociaal-emotionele ontwikkeling van hun kind(eren) en de positieve impact die de interventie hierop kan hebben. Gedurende het jaar worden ze geïnformeerd en betrokken door nieuwsbrieven, open lessen en presentatie-avonden en komt het gedrag en de methode ter sprake in de tienminutengesprekken. De betrokkenheid van ouders wordt verder vergroot door te werken aan het bouwen aan een positieve relatie met de ouders door bijvoorbeeld het laten blijken van waardering voor de ouders en het kind tijdens niet-geplande momenten.

Stap 4: Uitvoering: Jaardeel 1 en Jaardeel 2

In het eerste jaardeel worden de lessen gegeven door een Move a-Head docent, de groepsleerkracht en de gymleerkracht, deze lessen zijn inhoudelijk op elkaar afgestemd. Figuur 2 toont de leerlijnen aan de hand van omschrijvingen in de Move a-Head taal.

ONDERWERP	GROEP							
	1	2	3	4	5	6	7	8
R.V.V.	R*)	R*)	R	R	R	R	R	R
			V	V	V	V	V	V
			V	V	V	V	V	V
CONFLICTHANTERING	R	R	R	R	**)	G	G	G
			L	L		E	E	E
				O		W	W	W
						O	O	O
						K	K	K
SAMENWERKEN	A	A	A	A	P	P	P	P
		O	O	O	L	L	L	L
			L	L	U	U	U	U
					S	S	S	S
							***)	***)
ZELFBEELD	Van toepassing in alle groepen							

*) Regels **) Plagen en Pesten ***) Leerling RrLIO's

R Respect	R Rustig worden	G Ga naar rustige plek	A Aankijken	P Plan maken
V Vertrouwen	L Luisteren	E Elkaar vertellen wat er is gebeurd en hoe je je erbij voelt	O Om de beurt praten	L Luisteren + mee blijven doen
V Veiligheid	O Oplossen	W Wat zou je willen dat er gebeurt?	L Luisteren	U Uitvoeren plan
		O Oplossingen bedenken		S Stop halverwege
		K Kies een oplossing die jullie allebei eerlijk vinden		

Figuur 2: Leerlijnen Move a-Head

Voor de vier aspecten van sociaal-emotioneel competent gedrag is een leerlijn samengesteld en deze vertaald per groep zodat de aanpak aansluit bij de leeftijd van de leerlingen. In elke groep wordt aan de slag gegaan met een stap binnen de 4 aspecten van de sociaal-emotionele competentie: R.V.V. ©, conflicthantering, samenwerken en zelfbeeld.

Judo- en gymlessen spelen een belangrijke rol bij het (aan)leren, automatiseren en generaliseren. De judoles biedt een betekenisvolle context waardoor kinderen de stof kunnen relateren aan wat ze al weten en (her)kennen. Tegelijkertijd is het een situatie

waarin de leerlingen bewust worden dat het geleerde ook in andere situatie geldt en kan worden toegepast (generalisatie en transitie). Zaken die aan bod komen zijn bijvoorbeeld houden aan afspraken, fysieke aanraking, contact tussen jongen en meisje, intrinsieke normen en waarden. Voor en tijdens de judoles is er overleg over wat er leeft op dat moment in de groep. Is er bijvoorbeeld een ruzie geweest in de pauze dan kan dat ook in de judoles aan de orde worden gesteld. Na de les worden de aanpak en de observaties besproken met de leerkrachten. De gymles heeft een zelfde functie als de judoles. De observaties die een Move a-Head docent en de leerkracht tijdens de judoles doen worden meegenomen in de reguliere gymlessen. De leerkrachten lichamelijke opvoeding worden door Move a-Head begeleid.

Jaardeel 1 wordt afgesloten met een presentatie aan de ouders. De leerlingen laten horen en zien wat ze geleerd hebben. Deze presentatie vindt plaats in een judosetting; de leerlingen hebben judopakken aan en werken op de matten, en aan de hand van een visuele presentatie komen de onderwerpen aan bod. Naar aanleiding van gestelde vragen lichten de leerlingen de onderwerpen toe en laten dit fysiek zien door de bijbehorende judo-oefening uit te voeren. De presentaties zijn om de kinderen te motiveren en als doel om naar toe te werken. Daarnaast zijn ze ook een middel om de betrokkenheid van de ouders te vergroten. Daarnaast is het een mooie gelegenheid voor de school om uit te dragen waar ze voor staat. Dat kan zelfs door er pers bij te betrekken. Zo treedt groep 7 tijdens hun presentatie op tegen een topjudoka.

Illustratie van de lessen

Ter illustratie van de inhoud van de lessen is hieronder een voorbeeld uitgewerkt van de lessen voor Groep 5 die qua onderwerp aan elkaar zijn gelinkt.

Doel van de lessen: Ik kan ervaren dat door gebruik van de R (van R.V.V. ©) samenwerken en spelen veel leuker wordt (Note : de R staat voor Respect, vertaald naar de leerlingen als Regels/Afspraken).

Voorbeelden van elementen/opdrachten in de klasles (Blok 1) :

De klasles wordt door de groepsleerkracht gedaan aan de hand van een filmpje (<https://youtu.be/51cEvMDf1Ks>).

1. Wanneer heb jij wel eens wat gedaan wat niet mag? Bespreek met je schoudermaatje.
2. Bespreek met je schoudermaatje wat je goede regels vindt in de klas.
De groep maakt met de leerkracht een overzicht van de meest genoemde regels die ze goed vinden en laat vertellen waarom ze die regel goed vinden.
3. De kinderen gaan op een lijn staan. Opdrachten: Ga op lengte staan van klein naar groot. Praten en elkaar aanraken mag niet. Feedback: tijd dat het duurde, of ze zich aan de regels hebben gehouden en wat er goed ging.
4. De klasles wordt afgesloten met het bespreken van de overtuiging en het maken van aantekeningen om het onthouden te ondersteunen.

Voorbeelden van elementen/opdrachten in de judoles (Blok 1) :

1. Oefening: Eilandje veroveren. Probeer de ander van het matje af te krijgen. Als hij of zij de zee raakt (grond buiten de mat) is het al een punt.
2. Uitvragen (naar aanleiding van observaties) : Was het leuk? Ruzie? Wat moet je doen om leuk te kunnen spelen?
3. De judoles wordt afgesloten met een uitvraging/herhaling van het geleerde en de bijbehorende overtuiging, inclusief het maken van aantekeningen met behulp van een bewegend leren element om het onthouden te ondersteunen.

Voorbeelden van elementen/opdrachten in de gymles (Blok 1) :

1. Oefening: De kinderen moeten in Duo's over een parcours zonder dat ze contact verliezen met een touw dat ze beiden moeten vast houden. Daarnaast moeten ze spullen meenemen over het parcours (bijvoorbeeld een hoepel, een blokje, een basketbal of een kegel).
2. Uitvragen: Was het leuk? Goed samengewerkt? Ruzie? Wat moet je doen om leuk te kunnen spelen?
3. De gymles wordt afgesloten met een uitvraging/herhaling van het Move a-Head onderwerp en de bijbehorende overtuiging.

Voorbeelden van elementen/opdrachten in de verdiepings/herhaling klasles (Blok 2) :

1. Oefening: Laat de leerlingen vervolgens een "Thuisregel" kiezen waar ze zich maar met moeite aan kunnen houden. Geef zelf een voorbeeld zoals om 20u naar bed iedere avond.
2. Als ze een regel hebben bedacht, laat ze dan bedenken waarom ze dat zo moeilijk vinden. Laat uitwisselen met schoudermaatjes en vraag een aantal leerlingen terug wat ze gehoord hebben van de ander.
3. Uitvragen: Maak de verbinding met de regels op school. Waarom zijn die er? Wat zou er gebeuren er als er geen regels zijn?

Voorbeelden van elementen/opdrachten in de verdiepings/herhaling gymles (Blok 2) :

1. Oefening : Laat de leerlingen basketballen in wedstrijdvorm. Bespreek voor het spel begint duidelijk de regels.
2. Leg het spel stil als er ruzie ontstaat of discussie over het volgen van de regels
3. De gymles wordt afgesloten met een uitvraging/herhaling van het Move a-Head onderwerp en de bijbehorende overtuiging.

Jaardeel 2 gaat om automatisering door de herhalings- en verdiepingslessen. De groepsleerkracht en de gymleerkracht geven nu de lessen. De 16 herhalings- en verdiepingslessen kunnen de leerkrachten zelf afstemmen op de behoeften van de groep.

Stap 5: Evaluatie

Tussentijds vindt evaluatie plaats: Tussen jaardeel 1 en jaardeel 2 in wordt met het gehele schoolteam bij elkaar gekomen. Er wordt teruggekeken op jaardeel 1 en geëvalueerd, vooruit gekeken en jaardeel 2 voorbereid. Inhoud, verantwoordelijkheden en organisatie worden besproken. In tussentijds overleg met de directie en de coördinator worden de ervaringen en de voortgang besproken en sturen waar nodig wordt bijgestuurd.

Aan het einde van het schooljaar wordt met het hele team het gehele jaar geëvalueerd. In een kleiner overleg met het projectteam wordt ook een eindevaluatie uitgevoerd waarin de leringen uit het bredere overleg worden meegenomen. De successen, belemmeringen en resultaten worden concreet benoemd. De uitkomsten worden gebruikt in het volgende schooljaar.

2. Uitvoering

Materialen

Er zijn materialen beschikbaar voor de leerkrachten zoals de handleidingen per leerjaar, tips en trucs, werkmappen voor de leerlingen, lesbrieven en kijkwijzers. De leerkracht krijgt deze fysiek, daarnaast zijn ze ook digitaal beschikbaar in de Move a-Head Academy. Hier vinden ze:

- Achtergrondinformatie van de interventie.
- Kijkwijzers voor de observaties
- Ondersteunende visuals, zoals bijvoorbeeld filmpjes, posters en mindmaps.
- Ondersteunend lesmateriaal zoals lessuggesties en verdiepende artikelen.
- Alle benodigde materialen voor opvolg- en verdiepingslessen zoals lesbrieven, ondersteunende filmpjes, videolessen, werkbladen en informatie bij de specifieke lessen.

De Move a-Head docenten nemen de materialen mee voor de judolessen die zij verzorgen, zoals judopakken, judomatten en lesmaterialen.

Voor de dagelijkse praktijk in de klas en voor een gedeeld (zichtbaar) kader zijn er diverse instrumenten ontwikkeld. Zoals de R.V.V. ©-meter om gedrag direct mee terug te kunnen koppelen, samenwerkingskaarten, overtuigingen posters, een speciaal Move a-Head 1+1=3 woordenboek, en aanwijzingen voor het inrichten van een bestaande tafel, die vervolgens dient als de zogenoemde WOK tafel: een dus fysieke plek in de klas om conflicten op te lossen.

Locatie en type organisatie

De methode is bedoeld als basisvoorziening voor alle betreffende kinderen in het primair en speciaal basisonderwijs.

Opleiding en competenties van de uitvoerders

- Leerkrachten (Pabo) en gymleerkrachten (minimaal ALO) krijgen training en ondersteuning:
 - a) Via teambijeenkomsten maken ze kennis met het materiaal en de taal per hoofdonderwerp dat in een blok aan de orde komt; ze leren hoe ze kunnen aansluiten op de interventievisie, en hoe ze deze over kunnen brengen en samen bouwen aan de cultuur binnen de school. Ze leren hoe ouders te betrekken bij de aanpak en hoe de eigen verantwoordelijkheid van leerlingen te vergroten en leerlingmediatie in te voeren. Ook leren over het herkennen van hun eigen motivatie en reflectie op hun eigen gedrag en overtuigingen.
 - b) Voor en tijdens de judoles is er overleg over wat er leeft op dat moment in de groep. Aan de issues die er spelen wordt via judo gewerkt. Na de les worden de aanpak en diens observaties besproken met de leerkracht.
 - c) Er is telefonische of digitale ondersteuning beschikbaar⁸.
- De Move a-Head docenten zijn leerkrachten die al ervaring hebben in coaching van kinderen. Zij krijgen een interne Move a-Head opleiding. Deze bestaat uit (1) kennis van de lesstof en hoe een les te geven (2) wat speelt zich af en waarom deze oefening (3) individuele gesprekken met leerlingen.

De Move a-Head school- en methodebegeleider is ervaren in het begeleiden van schoolteams. Er is op vaste momenten intern overleg en instant overleg als de situatie daarom vraagt⁹.

⁸ gedurende de gehele afnameperiode

⁹ Bij vraag voor nog meer maatwerk kan dat via een verzoek bij de coördinator. Wij hebben daarvoor aanvullende interventies en contact met specialisten.

Kwaliteitsbewaking

Kwaliteitsbewaking gebeurt op verschillende manieren, via tussentijdse evaluatiebesprekingen, procesmonitoring, gebruikersbijeenkomsten, en de klankbordgroep. Een kwaliteitscheck en evaluatie vindt plaats met coördinator en directie. Op basis van de evaluaties wordt de methode verbeterd.

- Tussentijdse evaluatiebesprekingen:
 - Tweemaal per jaar wordt via de schoolbegeleider de dagelijkse voortgang van de methode geëvalueerd met de coördinator en de directie. Hierin komen de implementatie en uitvoering aan de orde.
 - De relatiebeheerders evalueren bij de gebruikers de toepassing van de interventie, zoals verankering, borging en resultaten mede op basis van de leerlingvolgsystemen. Zij geven relevante informatie direct na elk bezoek in een verslag door aan de ontwikkelaars.
- Doelevaluatie:
 - SCOL en Zien!¹⁰ (voor de sociaal-emotionele competenties van leerlingen) in de leerlingvolgsystemen.
 - De verplichte monitoring van sociale veiligheid van kinderen (groep 6,7,8).
 - Sociogrammen om de groepsstructuur inzichtelijk te krijgen om met de juiste lessen in te spelen op gedrag dat aandacht vergt.
 - Evaluatie bij de ouders van de subdoelen van de ouders voor de generalisatie naar de thuis situatie.
- Gebruikersbijeenkomsten:
 - Elk jaar wordt er een gebruikersbijeenkomst georganiseerd voor de coördinatoren. Hier wordt er geëvalueerd en worden er ervaringen uitgewisseld. De uitkomsten worden via de interne portal met de gebruikers gedeeld.
- Klankbordgroep:
 - Evalueert jaarlijks de kwaliteit van de interventie op organisatie, opzet en inhoud.

Om er zorg voor te dragen dat de lessen van voldoende kwaliteit zijn en worden uitgevoerd zoals beoogd, zijn er de video's waarmee de les wordt begeleid, en staat de voorbereiding van de les ook uitgeschreven voor de leerkracht. In de teambijeenkomsten wordt gevraagd of de lessen uitgevoerd zijn en waar er vragen waren. De directie en coördinatoren krijgen kijkwijzers om bij klasbezoeken na te kunnen gaan of de lessen zijn uitgevoerd en hoe. De judoles herhaalt de onderwerpen die in de klaslessen zijn behandeld. Op het moment dat in de judoles blijkt dat er te weinig kennis is bij de leerlingen, gaan we in gesprek hierover met de leerkracht. Ook kunnen we zien of een les gegeven is door te kijken of er ingelogd is bij een betreffende les. Mochten de lessen van onvoldoende kwaliteit dan wordt gerepareerd in overleg met de betrokkene(n) in samenwerking met de directie en coördinator kwaliteit. Het contact met Move a-Head (teambijeenkomsten, evaluaties en de judoles door Move a-Head) is een blijvend en verplicht onderdeel van de methode. De methode is dus niet zonder begeleiding toe te passen.

Randvoorwaarden

Goede uitvoering en inbedding kan alleen als er voldaan wordt aan de volgende randvoorwaarden:

- Voldoende draagvlak bij en een actieve rol van de directie (daarom wordt er gestart met het bepalen van de behoefte).
- Voldoende draagvlak bij leerkrachten en ondersteunende teamleden: het blijkt in de praktijk dat de interventie het beste werkt als alle schoolteamleden kennis

¹⁰ COTAN gecertificeerd

hebben van de interventie, de Move a-Head taal, deze ook in allerlei situaties (kunnen) toepassen, en zelf een positief voorbeeld kunnen geven.

- Er zijn schoolbrede afspraken over hoe de interventie en het gedachtegoed erachter ingebed wordt in de schoolvisie en activiteiten zodat generalisatie bevorderd wordt. Vandaar dat het afstemmingsoverleg met de directie cruciaal is, evenals de rol van de coördinator en dat bij hem (samen met een deel van het schoolteam) de verantwoordelijkheid ligt voor de implementatie, borging en verankering.
- Methode-integriteit: dat de interventie structureel en gestructureerd wordt uitgevoerd zoals door de makers aangegeven. Dit wordt bereikt door de 'training on the job' en tijdens contactmomenten met de coördinator (zie implementatie).
- Er is een goed werkend digibord beschikbaar op het moment dat er digitaal les moet worden gegeven.

Implementatie

Vanuit Move a-Head is er een begeleider beschikbaar als tussenpersoon tussen de school en Move a-Head. Deze begeleidt bij de implementatie om te komen tot een optimale gang van zaken en resultaat.

Om vanaf de start eigenaarschap te bevorderen wordt in een startbijeenkomst het draagvlak voor de methode en commitment voor de uitvoering verkregen. De directie en de aangestelde en opgeleide coördinator zorgen voor verdere aansturing van de verankering en borging en komen regelmatig bij elkaar.

De implementatie wordt binnen de school verzorgd door een aangestelde coördinator (samen met een deel van het schoolteam en de directie). Deze coördinator stelt een plan van aanpak op (zie stap 2 onder inhoud) en organiseert implementatiebijeenkomsten. De coördinator zorgt voor het soepel verlopen van de logistiek, het stimuleren en ondersteunen van collega's, het volgen van de voortgang, het bewaken van afspraken, het voorbereiden van de open lessen en ouderavonden en het bewaken van de kwaliteit. De coördinator start met het organiseren van de eerste implementatie-bijeenkomst voor het team. Tijdens deze teambijeenkomst wordt uitgelegd hoe de interventie in de praktijk is georganiseerd. Hoe het geheel geïntegreerd wordt in de dagelijkse gang van zaken, wat er van een ieder wordt verwacht, en hoe je als leerkracht wordt begeleid. Er zijn minimaal 10 contactmomenten per jaar tussen Move a-Head en de coördinator. De generalisatie naar de leefomgeving thuis wordt geëvalueerd door bij ouders een evaluatie (zie bijlage) af te nemen en deze terug te koppelen middels een nieuwsbrief.

Kosten

De kosten van de methode zijn afhankelijk van het aantal groepen en welke het zijn. Ook de afnameperiode speelt een rol. Het eerste jaar waarin de methode moet worden opgestart vergt meer tijd- en materiaalinvestering dan de jaren daarop. In de vervolgjaren vervalt qua tijd de introductie-presentatie en zijn er minder contacturen nodig. Naast de kosten wordt er een tijdsinvestering door de leerkrachten gevraagd, buiten het geven van de lessen, voor deelname aan de teambijeenkomsten die per jaar totaal 4 uur in beslag nemen.

Kostenpost	Specificatie	Jaar 1		Volgende jaren van het contract	
		in uren	in euro's	in uren	in euro's
materiaal- en gebruikskosten	mindmaps+overig lesmateriaal		500		500
	posters/tools 9)		300		
	leerkrachtmap 9)		130		
	bijdrage aan schoolbreed lesmateriaal 9)		650		
	Totaal		1580		500
personeelskosten	Teambijeenkomsten inclusief reis- en voorbereidingstijd	6	450	6	450
	Lessen gegeven door Move a-Head 1+1=3 docenten inclusief reis- en voorbereidingstijd	72	5400	72	5400
	Introductie-presentatie (9) en presentaties aan ouders	16	1200	14	1050
	Contact met Move a-Head : training, coaching, begeleiding en/of overleg met/van directie, coördinator en leerkrachten	24	1800	20	1500
	Administratieve- en operationele begeleiding	6	450	6	450
			-----		-----
	Totaal		9300		8850
	Totaal materiaal-, gebruiks- en personeelskosten		10880		9350

[9] éénmalige kosten

[10] personele kosten zijn berekend met een gemiddelde uurprijs van 75 euro

Als voorbeeld en indicatie van de kosten voor de methode bij een school met 8 groepen (met een bezetting van 2x een Groep 1/2 en 1x een Groep 3 t/m 8) en een afname van een 3 jaren contract geldt :

Totaal materiaal-, gebruiks- en personeelskosten in jaar 1 :	10.880
Totaal materiaal-, gebruiks- en personeelskosten in jaar 2 :	9.350
Totaal materiaal-, gebruiks- en personeelskosten in jaar 3 :	9.350

Totaal materiaal-, gebruiks- en personeelskosten voor 3 jaar : 29.580

Gemiddelde totale materiaal-, gebruiks- en personeelskosten per jaar: 9.860
Voor een school met 8 groepen geeft als kosten: 1232,50 euro per groep per jaar.

3. Onderbouwing

3.1 Probleem

Het onderwijs heeft niet alleen de opdracht zich te richten op de cognitieve ontwikkeling van leerlingen, maar ook op de persoonlijke, sociale en morele ontwikkeling van leerlingen. Sociale-emotionele competentie is de "kennis, vaardigheden en houdingen met van leerlingen¹¹. betrekking tot het eigen sociale en sociaal-emotionele (ofwel interpersoonlijke en intrapersoonlijke) functioneren, de interacties tussen mensen en de invloed daarop van de inrichting van de samenleving en de waarden die daarin een rol spelen" (Ten Dam & Volman (1999) p. 23).

Bij een negatief schoolklimaat kunnen de leerprestaties van leerlingen achterblijven ten opzichte van hun potentie, kunnen de schoolopbrengsten verminderen, kan het werkplezier van leerkrachten negatief beïnvloed worden (zie o.a. CASEL, 2003; Greenberg, Domitrovich, Graczyk & Zins, 2005; Zins et al. 2004). Sociale competentie wordt gelinkt aan groter emotioneel welbevinden (de Mooij, 2021). Door sociale competenties te bevorderen en een positief leef- en leerklimaat in te richten draagt onderwijs bij aan het herstellen van de sociale cohesie op maatschappelijk niveau; op sociale participatie en sociaal vertrouwen en bereidt het voor op kritisch burgerschap (Ainley, 2006).

Sociaal-emotioneel competente kinderen hebben een gezond zelfbewustzijn, kunnen hun eigen emoties reguleren (zelfregulering), hebben een besef van de ander, beschikken over relationele vaardigheden en kunnen verantwoord keuzes maken (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), 2003). Zij beschikken (hiermee) over de vaardigheden om zichzelf, hun omgang met anderen en hun taken effectief en moreel verantwoord vorm te geven (CASEL, 2007). Hiervoor hebben ze vaardigheden nodig om sociale signalen van anderen op te vangen, te lezen en duiden, interpersoonlijke problemen op te oplossen en om te gaan met de gevolgen van hun eigen gedrag (Caplan e.a., 1992 In: Catalano e.a., 2004). De gevolgen van sociale incompetentie kunnen aanzienlijk zijn. Van de basisschoolleerlingen ervaart 12-20% van de kinderen problemen met leeftijdsgenoten (Stevens e.a., 2018). Uit hetzelfde onderzoek blijkt ook dat ongeveer ééntiende van de basisschoolleerlingen emotionele problemen ervaart, mede als gevolg van sociaal incompetent gedrag (Stevens e.a., 2018). In de schoolse setting kan sociale incompetentie zich ook uiten in gedragsproblemen¹², pestgedrag (Goei & Kleijnen, 2009) en sneller gepest worden.

3.2 Oorzaken

Uit onderzoek komen er diverse risicofactoren op de sociaal incompetentie ontwikkeling van kinderen naar voren op kindniveau, gezinsniveau en/of schoolniveau (Ringrose & Nijenhuis, 1986).

Op kindniveau kunnen biologische factoren zoals complicaties tijdens de zwangerschap invloed hebben op het optreden van sociaal incompetent gedrag op school (zie o.a. Van der Wolf & Beukering, 2009). Ook is samenhang gevonden tussen de ontwikkeling van probleemgedrag en intelligentie (Farrington, 1995), geslacht (Birmaher, Ryan, Williamson, Brent & Kaufman, 1996) en temperament (Muris, 2008).

¹¹ zie de Wet op het primair onderwijs en de kerndoelen

¹² In de studie van Goei en Kleijnen is de schoolsetting als leidraad genomen. Bij leerlingen met gedragsproblemen gaat het dan ook om leerlingen (al dan niet gediagnosticeerd) "die a) er in de gegeven context niet in slagen bepaalde onderwijsdoelen te behalen, of b) gedragingen vertonen die de leraar hinderen om een gewenste of reëel gangbare onderwijsleersituatie te creëren. 'Gedrag' wordt hier opgevat als het vertonen van problematisch gedrag (bijvoorbeeld internaliserend of externaliserend gedrag) maar ook als de aanwezigheid van een gedragsstoornis, zoals vastgelegd in DSM-IV-TR. Beide situaties (a en b) kunnen handelingsverlegenheid bij de leraar oproepen, al zijn het verschillende vormen van handelingsverlegenheid, die wellicht om verschillende soorten interventies vragen"(Goei en Kleijnen, 2009 p.14).

Risicofactoren voor sociaal incompetent gedrag op gezinsniveau zijn werkloosheid van de ouders, een groot gezin, gezinscriminaliteit, laag onderwijsniveau van de ouders, kindermishandeling, afwijkend gedrag van broertjes of zusjes, sociaal isolement, een slechte relatie tussen de ouders, fysiek straffen in het gezin, inconsistent gebruik maken van regels en de afwezigheid van of juist een teveel aan 'monitoring' (Rutter, 2006; Van der Laan & Blom, 2006).

Risicofactor voor sociaal incompetent gedrag op schoolniveau is het ontbreken van een duidelijk schoolbeleid, bijvoorbeeld t.a.v. (lastig) gedrag en het omgaan met assertieve, mondige leerlingen. Als regels ontbreken of onduidelijk zijn, dan moeten kinderen terugvallen op meer zelfsturing, die op jonge leeftijd vaak ontbreekt (Van den Brink, 2000). Leerkrachten fungeren daarnaast als rolmodellen voor kinderen. Leerkrachten die sociaal incompetent gedrag laten zien, dragen ook bij aan de ontwikkeling van sociaal incompetent gedrag van kinderen (Good & Brophy, 1978). Het kan de leerkracht ook ontbreken aan kennis en vaardigheid, waardoor handelingsverlegenheid ontstaat ten aanzien van voor het aanleren van sociaal-emotioneel competent gedrag (Goei & Kleijnen, 2009).

3.3 Aan te pakken factoren

Om te komen tot het hoofddoel, bevorderen van sociaal-emotioneel competent gedrag en sociale acceptatie werken we met de leerlingen, de leerkrachten en de ouders aan het versterken van vaardigheden die hiertoe bijdragen. We kunnen niet biologische kindfactoren veranderen, maar hen wel vaardigheden bijbrengen die hun sociale competentie vergroten. Leerlingen ontwikkelen zich op 5 sociaal-emotionele competenties: Zelfbewustzijn, Zelfregulering, Besef van de Ander, Relationale vaardigheden, en Verantwoord keuzes maken (**subdoel A**).

De leerkrachten tonen voorbeeldgedrag, zijn in staat de stof over te brengen en dit in verschillende situaties terug te laten komen, werken aan een goede relatie met de leerlingen en stimuleren sociaal-emotioneel competent gedrag (**subdoel B**), de directie faciliteert, en bekrachtigt sociaal-emotioneel competent gedrag in de praktijk, zodat een positief sociaal en moreel klimaat wordt bevorderd (**subdoel C**) en door voldoende ouderbetrokkenheid zijn ouders op de hoogte van de methode en gebruiken de basis van de Move a-Head taal (**subdoel D**).

Hierdoor is te verwachten dat de leerling zich sociaal-emotioneel en mentaal vaardiger gedraagt en een goede balans vindt tussen zich aanpassen aan zijn leefomgeving en deze zelf positief beïnvloeden (sociale acceptatie). Dit alles leidt toe tot een vergroting van het welbevinden van de leerling, de leerlingen als groep en een veilige sfeer in de klas en op school waarmee bijgedragen kan worden aan het voorkomen van sociale problemen (zoals pesten) en gedragsproblemen(hoofddoel).

3.4 Verantwoording

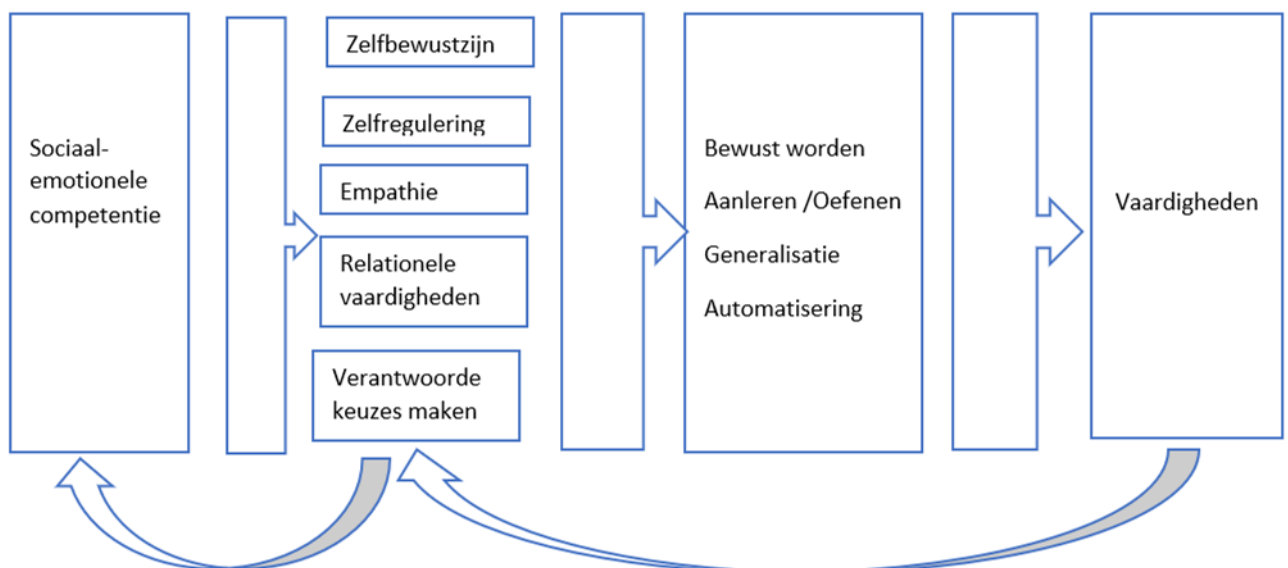
Move a-Head richt zich op het bevorderen van sociaal-emotioneel competent gedrag van kinderen door het versterken van de sociaal emotionele competenties van kinderen zoals omschreven door CASEL (2020): Zelfbewustzijn, Zelfregulering, Besef van de Ander, Relationale vaardigheden, en Verantwoord keuzes maken (**subdoel A**). De methode speelt hiermee in op die vaardigheden waarmee een kind zichzelf, zijn omgang met anderen en zijn taken effectief en moreel verantwoord kan vormgeven (CASEL, 2007). We gaan hierbij uit van de SEL-methodiek. SEL is een educatief proces ontworpen om het verwerven van sociale en emotionele vaardigheden te bevorderen door middel van een geïntegreerde aanpak (Greenberg et al. 2003).

Aan de hand van onderzoek naar 60 sociaal-emotionele interventies werd gevonden dat de (SEL)interventies een significant, klein effect hadden op de interpersoonlijke en emotionele vaardigheden van kinderen en adolescenten ($d = .369$, 95% CI [.292,.447], $p < .001$) (De Mooij, 2021). Effectieve componenten daarvoor bleken psycho-educatie (het overbrengen van kennis over sociaal emotioneel vaardig gedrag), trainen van doelgedrag en cognitieve herstructurering. Het gebruik van bevestiging van autonomie

als component leidt tot een afname van internaliserend en internaliserend gedrag bij kinderen (de Mooij, 2021). Alle genoemde componenten worden in de methode ingezet, tijdens de lessen, het toepassen in de dagelijkse praktijk en de verdere automatisering van competent gedrag. De Mooij (2021) suggereert in haar studie dat interventies waarschijnlijk effectiever zijn als ze gericht zijn op specifiek gedrag. Voorwaarde is dat de dosering van de specifieke interventiecomponenten toereikend is. Dergelijke specifieke interventies zouden beter werken dan interventies met verschillende componenten, gericht op meerdere gedragsmatige en cognitieve aspecten tegelijkertijd. Binnen de methode wordt telkens, conform de leerlijn, de focus gelegd op één aspect.

Programma's met daarin drie tot zes psycho-educatie oefeningen hadden een significant beter effect ($F(1, 364) = 3.893, p < .05, d = .538, p < .001$) dan met een ander aantal (de Mooij, 2021). Programma's die de sociaal emotionele/interpersoonlijke vaardigheden traiden met 11 tot 20 oefeningen waren effectiever dan programma's met minder of meer oefeningen ($F(1, 351) = 5.152, p < .05, d = .497, p < .001$) (de Mooij, 2021). Het uitgangspunt is dat het hele programma van 20 lessen in het eerste jaardeel, en 16 automatisering en herhalingslessen in het tweede jaardeel wordt gevolgd om zo het proces van aanleren en generalisatie zoveel mogelijk te waarborgen.

Elk van de sociaal-emotionele (SEL-)competenties (Zelfbewustzijn, Zelfregulering, Besef van de Ander, Relationele vaardigheden, en Verantwoord keuzes maken) wordt aangepakt via diverse werkvormen op vier gebieden van belang voor het competent worden : Bewust worden, Aanleren/oefenen, Generalisatie en Automatisering. In het schema hieronder is dit weergegeven. Vervolgens wordt de theoretische onderbouwing beschreven.



Bewust worden

Bij elk thema wordt begonnen met het in kaart brengen van de overtuigingen (ook wel "self-efficacy beliefs" genoemd). Naast kennis, inzicht en vaardigheden wordt gedrag bepaald door overtuiging(en) die iemand heeft (Bandura, 1986). Hier gaat het erom dat iedereen, elk kind, overtuigingen heeft en dat ze ook zelf controle kunnen uit oefenen ("agency") over hoe ze denken, wat ze denken, voelen en wat ze doen, dat 'wat mensen denken, geloven en voelen van invloed is op hoe ze zich gedragen' (p. 25).

Moreel redeneren, oftewel het cognitieve proces dat mensen helpt moreel aanvaardbare beslissingen te nemen in reactie op specifieke situaties, levert een essentiële bijdrage aan het bouwen van een betere, eerlijkere en veiligere samenleving (Férriz Romeral e.a., 2018). Waarin gelooft hij? Dat hij slecht is of iets niet kan? Wil je gedrag beïnvloeden of veranderen dan zal je de overtuiging(en) die iemand heeft op z'n minst moeten checken.

Binnen de methode wordt veel aandacht besteed aan moreel redeneren, overtuigingen en aan het ontdekken en eventueel veranderen ervan om zo te komen tot moreel gedrag. Elke klasles wordt afgesloten met aandacht voor een bijbehorende overtuiging en daarover het gesprek aangegaan. Ook in de judolessen komt in elke les een overtuiging aan bod en worden leerlingen bewust gemaakt van de overtuigingen die ze op dat moment hebben. Waar nodig wordt er herhaald. Door de leerlingen het nut te laten ervaren, overtuigingen voor te leven en ze aan te moedigen om zich te gedragen naar de overtuigingen wordt de intrinsieke motivatie om er naar leven gestimuleerd. De over te brengen vaardigheden en overtuigingen worden met de leerkrachten tijdens de teambijeenkomsten besproken en het voorleven ervan benadrukt. Ook ouders worden geïnformeerd over het belang en gebruikte overtuigingen. Voor de ondersteuning in de dagelijkse praktijk wordt gebruik gemaakt van posters met overtuigingen. Om te komen tot moreel gedrag is een besef nodig van de eigen morele identiteit (Reynolds & Ceranic, 2007). Morele identiteit betekent dat een kind een beeld heeft van wie hij of zij is en wat hij/zij belangrijk vindt, dit leidt tot gedrag dat het welzijn van anderen vergroot of beschermt (Hart e.a. 1998). Tegenover morele identiteit ligt morele onthechting, dit houdt in dat iemand gedrag dat eigenlijk niet acceptabel is toch voor zichzelf te rechtvaardigen, en blijkt een van de belangrijkste voorspellers van pestgedrag (Bjärehed e.a. 2020; Gini e.a., 2014; Killer e.a., 2019; Travlos e.a., 2018). Het zorgen voor een positief schoolklimaat door in te zetten op het ontwikkelen en versterken van de morele identiteit van jongeren lijkt preventief te kunnen werken tegen pesten. Door bewust te zijn van de morele identiteit en zo preventief in te zetten tegen pestgedrag onder jongeren (Aldridge e.a., 2016; Riekie e.a., 2017).

Aanleren/Oefenen

Er wordt geoefend in de klas, de judo-les, en de gymles. In het schema op pagina 27 wordt inzichtelijk gemaakt hoe subdoel A wordt aangepakt en de relatie met de (leerling)vaardigheden. In de judo- en gymlessen hebben de kinderen de kans om in een veilige situatie op een natuurlijke manier vaardigheden te oefenen en hun eigen autonomie te ervaren en zo hun overtuigingen van eigenaarschap en keuzevrijheid ("self-efficacy") te vergroten. Uit het onderzoek van De Mooij (2021) is geen effect gebleken op de sociaal emotionele competenties door het inzetten van psycho-fysieke componenten. De judoles wordt ingezet om een bijdrage te leveren door middel van psycho-educatie en het oefenen van vaardigheidselementen. De ervaring binnen Move a-Head is dat het kinderen helpt om binnen een veilige setting te oefenen met nieuw gedrag, op een plek waar ieder kind gelijk is. Er is bewust gekozen voor judo als één van de werkvormen omdat hierin normen en waarden al van nature een grote rol spelen en dat zo eenvoudiger een bijdrage geleverd kan worden aan morele identiteit, gevoelens van autonomie en tolerantie en respect (Montero-Carretero e.a., 2021).

Self-efficacy overtuigingen vormen de basis voor menselijke motivatie, welzijn en persoonlijke prestatie. Dit komt omdat, als je niet gelooft dat wat je doet het gewenste resultaat oplevert, je weinig prikkels hebt om te handelen of door te zetten ook op momenten dat het moeilijk is (Usher & Pajares, (2006). Om te komen tot self-efficacy overtuigingen is het nodig om op 3 manieren leerlingen hierin te begeleiden en versterken. Door succeservaringen ("mastery experiences"), voorbeeldgedrag ("vicarious experience", wordt toegelicht in de paragraaf generalisatie) en sociale aanmoediging ("social persuasions") (Usher & Pajares, (2006).

Succeservaringen, of "mastery experieces", het ervaren van het succesvol uitvoeren van een taken, zijn nodig om het gevoel van self-efficacy te vergroten en zo tot daadwerkelijke gedragsverandering te komen, en het zelfvertrouwen te versterken (Bandura, 1986, 1997; Usher & Pajares, (2006). Het effect van je (sociaal vaardige) gedrag kan je alleen goed fysiek ervaren in een situatie met anderen, daarom zijn de gym- en judolessen zo leerzaam (bijv.: een samenwerkingsopdracht met elkaar succesvol afronden bevestigt bijvoorbeeld de overtuiging dat 1+1 drie kan worden als je goed samenwerkt). Move a-Head maakt hen bewust van hun overtuigingen en hun

autonomie om hun eigen gedrag te bepalen, laten hen dat echt voelen, zij doen zo succeservaringen op.

Sociale aanmoediging, of constructieve feedback (of "social persuasion") wordt veelvuldig toegepast door leerkrachten en geleerd aan kinderen. Kinderen kunnen overtuigd worden dat zij de vaardigheden en potentie hebben om succesvol te zijn. Verbale aanmoediging van anderen, zoals het krijgen van complimenten helpt onzekerheid weg te nemen en . Kinderen bevestigen in hun autonomie heeft een positief effect op internaliserend en externaliserend gedrag van kinderen (Bandura, 1986). In de methode wordt het belang en gebruik ervan aan de leerkrachten benadrukt en leren de leerlingen bijvoorbeeld complimenten te geven en ontvangen. Kinderen sociaal-emotionele vaardigheidsoefeningen laten doen, begeleid door aanmoedigende (bijv. in Move a-Head taal: "wat heb jij je goed aan R.V.V. © gehouden") en autonomie ondersteunende taal (bijv. in Move a-Head taal: "was het je bedoeling om oneerlijk te spelen?" of "was dat R.V.V. © wat je deed?") lijkt een gunstig effect te hebben op bewust te worden van denkpatronen en gedrag. Zo leren de kinderen dat ze een keuze hebben en herinnert hen aan de verantwoordelijkheid die ze zelf hebben om zich te gedragen overeenkomstig hun eigen (prosociale) en morele overtuigingen, wat internaliserend en externaliserend gedrag van kinderen kan verminderen (de Mooij, 2021).

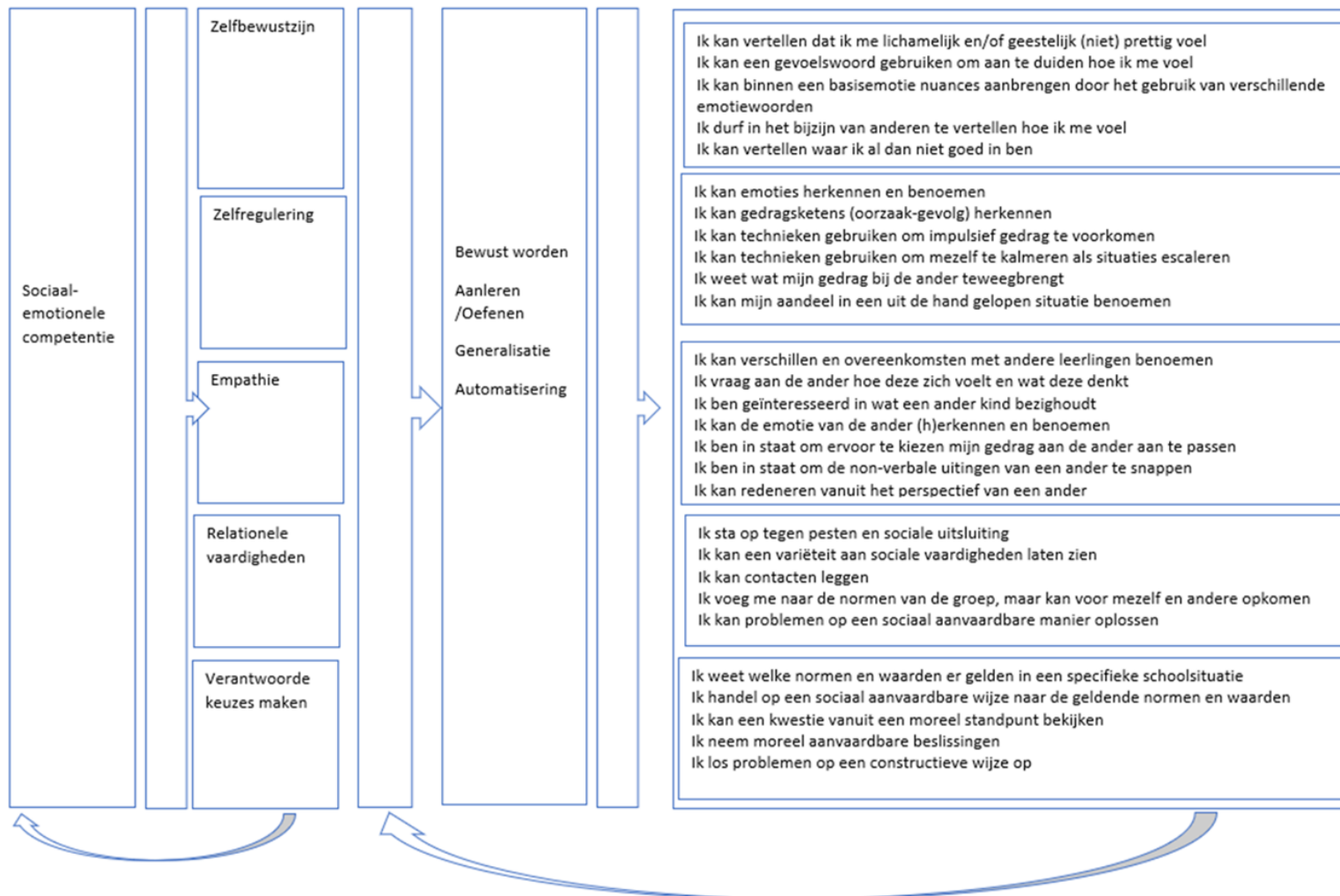
Generalisatie

De methode bereidt alle betrokkenen binnen de school voor en stimuleert hen om bij te dragen aan de generalisatie. Door de geïntegreerde aanpak van de SEL-methodiek (Greenberg et al. 2003) biedt de school de kinderen voorbeeldgedrag (de "vicarious experience") en herinnering aan de afspraken. Dat gebeurt door de leerlingen ook buiten de klasomgeving een spiegel voor te houden en hen feedback te geven op hun gedrag (bijv.: ruzies ontstaan op het schoolplein worden via een 1+1=3 stappenplan opgelost en bij de start van het leren ervan begeleid door voorbeeldgedrag van de leerkrachten). De kinderen worden in verschillende situaties gebracht om het gemak van generalisatie te bevorderen. De judo- en gymlessen worden daarvoor actief ingezet. Om deze transitie van de inhoud van de lessen naar andere momenten nog meer te bevorderen wordt er gebruik gemaakt van diverse instrumenten: posters in de school, een meetinstrument waarmee gedrag direct terug gekoppeld kan worden, thuisopdrachten, tips en instructie van leerkrachten, de WOK-tafel en de Move a-Head taal, bijvoorbeeld. Dit helpt om de transitie van de inhoud van de lessen naar andere momenten nog meer te bevorderen. Uit onderzoek blijkt dat woorden het beste verworven worden wanneer ze in een betekenisvolle context en in samenhang met andere woorden worden aangeleerd (o.a. Graves, 2006; Verhelst, 2002). Via de Move a-Head taal wordt expliciet gebruik gemaakt van de werking van mnemoniek ter ondersteuning voor het onthouden en oproepen van de nieuwe kennis en vaardigheden. Mnemoniek of mnemotechniek is een instructie strategie die ontwikkeld is voor leerlingen om nieuwe kennis beter te onthouden en wordt breed toegepast, van de luchtvaart, tot een beproefde strategie en hulpmiddel om kinderen met cognitieve beperkingen en ontwikkelingsstoornissen te helpen belangrijke dingen te onthouden (o.a. Bakken, 2017; Jurowski e.a., 2015). Er zijn verschillende mnemonieken, één hiervan is de 'eerste letter of acroniemen mnemoniek'. Bij deze strategie worden de eerste letters van een woord of zin (acroniemen) gebruikt om informatie op te slaan in een bepaalde volgorde. Zoals in het geval van AOL: Aankijken, Om de beurt praten, Luisteren, waarmee de volgorde makkelijker onthouden wordt, of de WOK tafel, waarmee door verwijzing naar WOK al direct een leerling herinnerd wordt aan de vaardigheden en omgangsvormen aan deze tafel: Wat zou je willen dat er gebeurt? + Oplossingen bedenken + Kies een oplossing die jullie allebei eerlijk vinden = WOK. Uit enquête onderzoek van Move a-Head onder 30 leerkrachten die het programma gebruiken komt ook naar voren dat het overgrote deel de afkortingen nuttig vinden en ervaren dat het de leerlingen helpt om onderwerpen beter te onthouden (zie paragraaf 4.1).

Automatisering

Automatisering wordt ondersteund door de opzet en opbouw van onderwerpen binnen het programma, en de focus binnen de onderwerpen in de leerlijn waardoor gespreid leren wordt gewaarborgd (Cepeda e.a., 2006). Door het betrekken van de gymles en de gymleerkracht bij het programma wordt de automatisering en generalisatie nog verder versterkt. Het eerste gedeelte van het schooljaarprogramma wordt gebruikt om nieuwe onderwerpen te introduceren en deze (aan) te leren. Het tweede deel van het schooljaar/programma staat weer met de vier hoofdonderwerpen (R.V.V. ©, conflicthantering, samenwerken en zelfbeeld) specifiek in het teken van herhalingslessen om het onthouden te versterken, en verdiepingslessen ten behoeve van het vergroten van de generalisatie (bijv.: door aan het Move a-Head samenwerkings-stappenplan andere aspecten toe te voegen en/of in andere gecreëerde situaties toe te laten passen), waarbij zowel in de klas als in de gymzaal herhalings- en verdiepingslessen worden gegeven.

Voor de uitvoering van de lessen wordt gebruik gemaakt van het EDI model (Explicit Direct Instruction) zoals beschreven door Hollingsworth en Ybara (Hollingsworth & Ybarra, 2009). Dit model beschrijft acht didactische principes die elkaar versterken: het begint met het duidelijk uitdrukken van de leerdoelen, gevolgd door het activeren van voorkennis over het ontwikkelen van vaardigheden en het ontwikkelen van concepten, het belang van een les wordt uitgelegd, er volgt een reeks begeleide oefeningen met de leraar, er wordt geoefend in groepjes bij de plenaire afsluiting, gevolgd door zelfstandig oefenen. Door voor de uitvoering van de lessen gebruik te maken van dit EDI-model komt automatisering van de stof als vanzelf aan bod in de fasen 'zelfstandige verwerking', 'verlengde instructie' en 'lesafsluiting'.



Schema met aanpak subdoel A en de relatie met de (leerling)vaardigheden

Subdoelen B,C en D voor de intermediaire doelgroepen

Door het inzetten op de subdoelen B (leerkrachten) en C (directie en faciliteren omgeving) wordt de schoolomgeving ingericht en faciliteert deze het aanleren en oefenen met deze vaardigheden, via subdoel D worden de ouders ook betrokken. Of een methode een effectief preventieprogramma is voor kinderen op het terrein van sociaal-emotioneel leren wordt niet alleen bepaald door de inhoud van het programma, maar ook door het laten toepassen van sociale competenties in andere situaties (generalisatie en transitie), het betrekken van leerlingen bij het creëren van een positief klasklimaat, betrekken van de sociale omgeving bij het toepassen en naleven van de geleerde vaardigheden en attitudes en een schoolbrede en gelaagde aanpak die op verschillende niveaus wordt uitgevoerd (Greenberg, Domitrovich & Bumbarger, 1999; Payton e.a., 2000; Zins et al., 2004; Greenberg, Domitrovich, Graczyk & Zins, 2005; Goei & Kleijnen, 2009; Onderwijsraad, 2010; CASEL, 2003).

Subdoel B: 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, 28 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).

Van essentieel belang is ook het modelgedrag van leerkrachten. Door model te staan als leerkracht en het gewenste gedrag voor te leven voeden ze leerlingen de kans om te leren middels observatie en imitatie. De over te brengen vaardigheden en overtuigingen worden met de leerkrachten tijdens de teambijeenkomsten besproken en het voorleven ervan benadrukt. Voor en tijdens de judolesen is er overleg over het te modelleren gedrag en de aanpak daaromtrent. In de klas bijvoorbeeld houdt de leerkracht zich ook aan de afspraken die zijn gemaakt en maakt dat duidelijk aan de leerlingen. Bovendien maken leerkrachten met hun gedrag ook heel concrete gedragsverwachtingen zichtbaar, hetgeen bevorderend werkt op het gedrag van de leerlingen (Golly & Sprague, 2009).

Subdoel C: Move a-Head 1+1=3 wil op schoolniveau een sociaal en moreel klimaat bevorderen, waarin iedereen op een positieve manier met elkaar omgaat, de leerlingen worden betrokken bij het creëren van een klas- en schoolklimaat waarin zorg voor elkaar, verantwoordelijkheid en betrokkenheid op leren centraal staat en leerlingen en leerkrachten zich veilig voelen en prettig werken. Er is daarom gekozen voor een schoolbrede en gelaagde aanpak die op verschillende niveaus wordt uitgevoerd: de school, de onderwijs- en ondersteuningsstructuur, de klas, de leerkracht, de houding van leerkrachten, overig personeel, pauzes, pauze- of overblijfsbegeleiders, ouders en de regels en afspraken om zo tot sociaal-emotioneel competent gedrag te komen bij de leerlingen.

Subdoel D: Ouders vormen ook een belangrijke intermediaire doelgroep. In onderzoek is aangetoond dat betrokkenheid van ouders kan bijdragen aan de vergroting van de sociaal emotionele competentie van kinderen en een positief effect heeft op de leerprestaties en het welbevinden van leerlingen in de school (Budd, & Itzkowitz, 1990; Henderson & Mapp, 2002; Prins, Wienke, & van Rooijen, 2013). Het creëren van actieve ouderbetrokkenheid gebeurt binnen de methode door informatiedeling en interactie met een positieve insteek op de ouderavond, de open lessen en presentatie-avond, de nieuwsbrieven en de tienminutengesprekken. Dit ondersteund door het aangrijpen van informele momenten door het schoolteam om een positief contact met de ouders te creëren en te behouden. Door middel van bovenstaande werkzame elementen om ouders

te betrekken bij de school (Prins, Wienke & van Rooijen (2013) worden de ouders uitgedaagd om via de Move a-Head taal en aanpak een bijdrage te leveren aan de sociale competentie van hun kind(eren) en aan gezamenlijke waarden.

4. Onderzoek

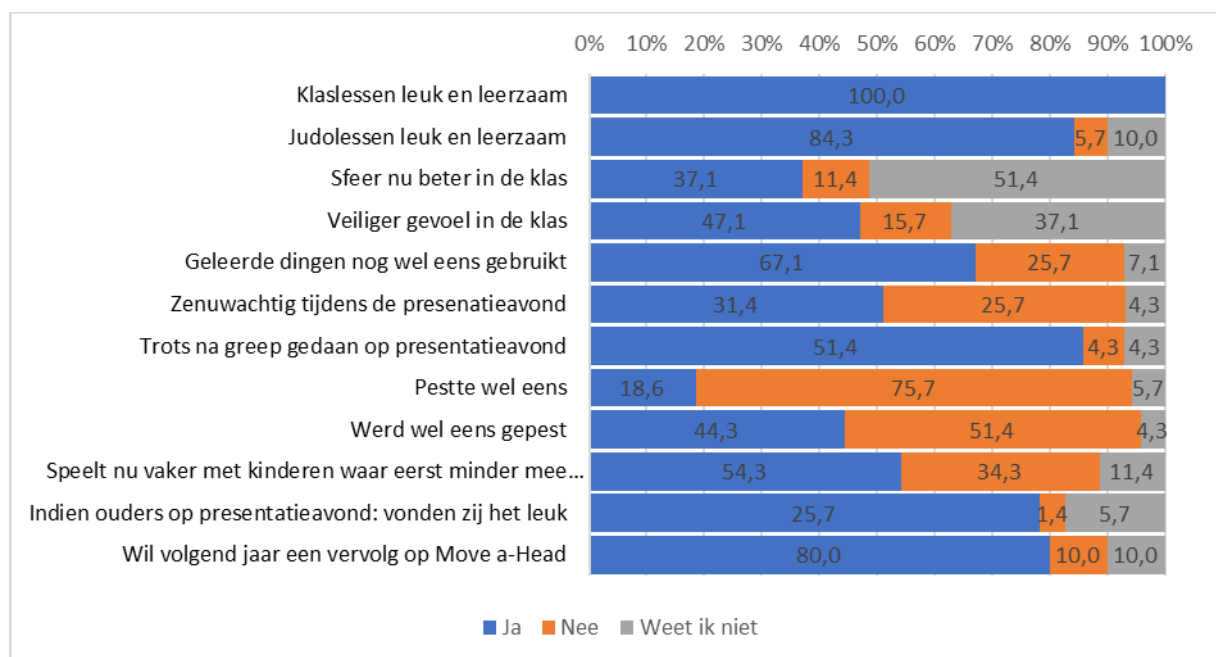
Elk jaar wordt er een gebruikersbijeenkomst georganiseerd voor de coördinatoren. In deze bijeenkomst wordt er geëvalueerd en worden er ervaringen uitgewisseld. De uitkomsten worden met de gebruikers gedeeld.

Bereik

In de afgelopen jaren is Move a-Head op 77 verschillende scholen uitgevoerd, onder bij benadering in totaal 1260 groepen, en daarmee 31.060 kinderen

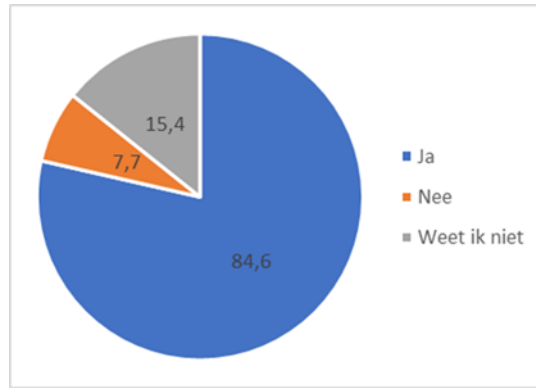
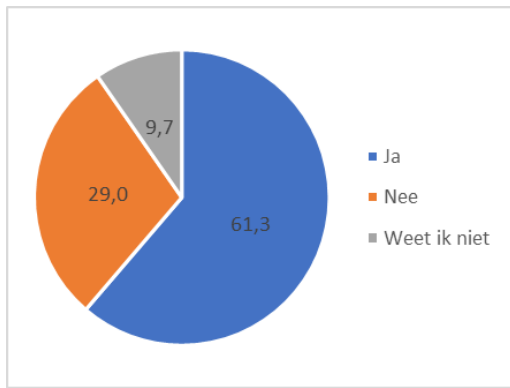
Leerlingen

Onder de leerlingen worden enquêtes uitgezet aan het einde van elk schooljaar. Hierin wordt gevraagd naar onder andere ervaren gevoelens van veiligheid, pestgedrag en nog toepassen van de vaardigheden.



Figuur 3: Enquête uitkomsten (n=70: groep 5,6 en 7)

Onder een groep van 70 leerlingen (groep 5-7) geeft bijna iedereen aan de lessen leuk en leerzaam te vinden (zie figuur 3), bijna de helft (47.1%) geeft aan zich veiliger te voelen in de klas. Van de kinderen die aangaven voor de Move a-Head lessen wel gepest te worden (n=31; 44.3%), geeft bijna tweederde (61.3%) aan minder gepest te worden.



Figuur 3: Percentage kinderen dat minder pest (n=13) Figuur 2: Percentage minder gepeste kinderen (n=31)

Van de kinderen die zelf wel eens pestten (n=13; 18.6%), geeft 84% aan minder te pesten na de Move a-Head lessen.

Leerkrachten

Onder 30 leerkrachten van 10 verschillende scholen die de methode gebruikten in het schooljaar 2021/2022 is een enquête uitgevoerd (zie bijlage) over het uitvoeren en de organisatie van Move a-Head in de klas. Alle leerkrachten geven aan in het algemeen tevreden te zijn met Move a-Head als methodiek, het merendeel beoordeelt de methode (53,3%) met een 8 als rapportcijfer en vindt Move a-Head goed toe te passen in de dagelijkse praktijk (96,7%) en vindt de tools goed bruikbaar (90%). Bijna alle leerkrachten geven terug dat de leerlingen in meerderheid positief reageren op de judolessen (100%), en de digitale lessen (96,3%). Ongeveer driekwart voor de leerkrachten vindt dat de methode bijdraagt aan het gevoel van veiligheid op school (73,3%) en het respect voor elkaar op school (83,3%). Op basis van de enquête hebben we besloten het aantal en de invulling van de teambijeenkomsten door te ontwikkelen. Ondanks dat het merendeel (60%) het aantal bijeenkomsten precies goed vond, was er toch ook een groep van 40% die het aantal te veel vindt.

Onderzoek naar de behaalde effecten

Er is nog geen wetenschappelijk onderzoek gedaan naar de effectiviteit van de interventie. Wel zijn er positieve trends te zien bij de afnames van de leerlingvolgsystemen op het gebied van sociaal-emotionele vaardigheden en sociale veiligheid.

5. Samenvatting werkzame elementen

Inhoudelijke elementen

- Bevorderen van sociaal-emotioneel competent gedrag door inzetten op de vijf SEL-competenties: Zelfbewustzijn, Zelfregulering, Empathie, Relationale vaardigheden en Verantwoord keuzes maken
- Kinderen doorlopen de leercyclus volledig: van weten tot doen op basis van gespreid leren
 - Geïntegreerde klas- en bewegingslessen, met de judoles als veilige leersituatie.
 - Leren van overtuigingen als basis van gedrag en aandacht voor intrinsieke motivatie (bijvoorbeeld door het gesprek hierover aan te gaan en door dit inzichtelijk te maken middels de overtuigingenposters in de klas)
 - Praktische tools en het creëren van een gemeenschappelijke taal (de Move a-Head 1+1=3 taal), toepassen van het EDI-model en de inzet van effectieve (coöperatieve werkvormen) die het leren en het toepassen van de vaardigheden ondersteunen
 - Automatisering en generalisatie van de sociaal-emotionele competenties door het intensief toepassen van gespreid leren, onthoudstrategieën en -middelen en oefenstrategieën.
- Bevorderen van attitude van ouders t.a.v. het aanmoedigen van sociaal-emotioneel competent gedrag (op ouderavond en tijdens presentaties door de kinderen laten zien welk positief effect dit heeft op de ontwikkeling van kinderen)

Praktische elementen

- Schoolbrede aanpak met een complete leerlijn voor de gehele basisschool: op hetzelfde moment werken aan dezelfde sociaal-emotionele competentie, maar met de mogelijkheid om in te spelen op wat er speelt in de individuele groep
- Geïntegreerde aanpak: van schoolvisie tot individuele leerlingen, en van directie en leerkrachten tot leerlingen en hun ouders
- Haalbaar en behapbaar : 'leerkracht vriendelijk' qua tijd, inspanning, opleiding, implementatie, vervolg etc.
- Training on the job: opleiding en begeleiding van leerkrachten, ook bij actuele situaties
- De basis wordt gelegd door lessen gegeven door Move a-Head docenten: Opvolg- en verdiepingslessen door leerkracht en gymleerkracht
- De klas- en judoles door Move a-Head als mogelijkheid om de groep te observeren, actuele zaken in te brengen die besproken kunnen worden en over individuele leerlingen en de groep
- an sich te overleggen
- Nieuwsbrieven, thuisopdrachten, open lessen en presentatie avonden van leerlingen aan hun ouders. De presentatie avonden geven de leerlingen een prestatie motivatie en de ouders een kans te zien wat de kinderen hebben geleerd, om er daarna zelf mee aan de slag te kunnen

6. Aangehaalde literatuur

Ainley, J. (2006). Developing interdependence: An analysis of individual and school influences on a social outcome of schooling. *Educational Psychology, 26*(2), 209-227.

Aldridge, J.M.; Ala'i, K.G.; Fraser, B.J. Relationships between School Climate and Adolescent Students' Self-Reports of Ethnic and Moral Identity. *Learn. Environ. Res.* 2016, 19, 1-15.

Bakken, J. P. (2017). Mnemonic strategies: Helping students with intellectual and developmental disabilities remember important information. *Global Journal of Intellectual & Developmental Disabilities, 2*(2), 1-4.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control.* New York, NY: W.H. Freeman.

Bjärehed, M., Thornberg, R.; Wänström, L.; Gini, G. Mechanisms of Moral Disengagement and Their Associations with Indirect Bullying, Direct Bullying, and pro-Aggressive Bystander Behavior. *J. Early Adolesc.* 2020, 40, 28-55.

Birmaher, B., Ryan, N., Williamson, D., Brent, D., & Kaufman, J. (1996). Childhood and adolescent depression: a review of the past 10 years. Part II. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 35,* 1575-1583.

Braet, C., & Prins, P. (2008). Ontwikkeling en psychopathologie. In P. Prins & C. Braet (red.), *Handboek klinische ontwikkelingspsychologie* (pp. 3-64). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Brink, G. van den (2000). Agressieve jongeren. Een cultuurhistorische bespiegeling. *Justitiële verkenningen, 26,* 35-47.

Budd, K. S., & Itzkowitz, J. S. (1990). Parents as social skills trainers and evaluators of children. *Child & family behavior therapy, 12*(3), 13-30.

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.

CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) (2007). *Backgrounds on Social and Emotional Learning (SEL).* CASEL briefs. Chicago, IL: Author.

CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) (2012). *CASEL Guide 2013. Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition.* Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) (2020). *Evidence-Based Social and Emotional Learning Programs: CASEL Criteria Updates and Rationale.* Verkregen op 22-10-2022 van https://casel.org/11_casel-program-criteria-rationale/?view=true.

Cepeda, N. J., Pashler, H., Vul, E., Wixted, J. T., & Rohrer, D. (2006). Distributed practice in verbal recall tasks: A review and quantitative synthesis. *Psychological bulletin, 132*(3), 354

- Catalano, R., Berglund, M., Ryan, J., Lonczak, H. & Hawkins, D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591; 98.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77, 113-143.
- Dam, G. ten & Volman, M. (1999). Scholen voor sociale competentie. Een pedagogisch didactische benadering. Lisse: Swets en Zeitlinger.
- Dam, G.T.M. ten, & Volman, M.L.L. (2003). 'A Life Jacket or an Art of Living: Inequality in Social Competence Education'. *Curriculum Inquiry*, 33, 117-137.
- Dam, G. ten & Volman, M. (2007). 'Educating for Adulthood or for Citizenship: social competence as an educational goal'. *European Journal of Education*, 42, 281-298.
- Epstein, M., Atkins, M., Cullinan, D., Kutash, K., & Weaver, R. (2008). *Reducing Behavior Problems in the Elementary School Classroom: A Practice Guide*. Washington: National Centre for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Farrington, D. P. (1995). The challenge of teenage antisocial behavior. In M. Rutter (red.), *Psychosocial disturbances in young people: challenges for prevention* (pp. 83-130). Cambridge: University Press.
- Férriz Romeral, L., Sobral Fernández, J., & Gómez Fraguera, J. A. (2018). Moral reasoning in adolescent offenders: a meta-analytic review. *Psicothema*.
- Gaalen, E. van, & Grinsven, V. van (2015). Leraren kunnen leerlingen niet genoeg aandacht geven. *Algemeen Dagblad*, 31-08-2015.
- Giels, P., Konig, A., & Lap, J. (1996). *Begeleiden van een groep*. Houten: Educatieve partners Nederland BV.
- Gini, G.; Pozzoli, T.; Hymel, S. Moral Disengagement among Children and Youth: A Meta-analytic Review of Links to Aggressive Behavior. *Aggress. Behav.* 2014, 40, 56-68
- Goei, S. L. & Kleijnen, R. (2009). *Literatuurstudie Onderwijsraad. Omgang met zorgleerlingen met gedragsproblemen*. Zwolle: Lectoraat Onderwijszorg en samenwerking binnen de keten, Christelijke Hogeschool Windesheim.
- Goei, S., Nelen, M., Oudheusden, M. van, Bruïne, E. de, Piscaer, D., Roozenboom, C., Schoorel, B. & Blok, R. (2010). *Omgaan met gedragsproblemen in het onderwijs: SWPBS. Remedial*, 1, 12 - 17.
- Golly, A. & Sprague, J. (2009). *Positive Behavior Support – Goed gedrag kun je leren! Doelmatige strategieën voor in de school*. (Nederlandse bewerking). Huizen: Uitgeverij Pica.
- Good, T., & Brophy, J. (1978). *Looking in classrooms*. New York: Harper & Row.
- Lier, P. A. C. van (2002). *Preventing disruptive behavior in early elementary school children*. Rotterdam: Optima Grafische Communicatie.
- Goossens, F., Vermande, M., & Van der Meulen, M. van der (red.) (2012). *Pesten op school. Achtergronden en interventies*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.

- Graves, M. F. (2006). *The Vocabulary Book: Learning and instruction*. New York: Teachers College Press.
- 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., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist, 58*(6-7), 466-474.
- 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.
- Hart, D., Atkins, R., & Ford, D. (1998). Urban America as a context for the development of moral identity in adolescence. *Journal of social issues, 54*(3), 513-530.
- Henderson, A.T. & Mapp, K.L. (2002) *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Annual Synthesis. National Center for Family and Community Connections with Schools.
- Jurowski, K., Jurowska, A., & Krzeczowska, M. (2015). Comprehensive review of mnemonic devices and their applications: State of the art. *International e-Journal of Science, Medicine and Education, 9*(3).
- Klaassen, C. (1996). *Socialisatie en moraal. Onderwijs en waarden in een laat-moderne tijd*. Leuven: Garant.
- Killer, B.; Bussey, K.; Hawes, D.J.; Hunt, C. A Meta-analysis of the Relationship between Moral Disengagement and Bullying Roles in Youth. *Aggress. Behav. 2019, 45*, 450-462.
- 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). *WODC-monitor zelfgerapporteerde jeugdcriminaliteit*. 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.
- Leeuwen, E. van, Albrecht, G., & Vinkenvleugel, M. (2012). School Wide Positive Behavior Support (SWPBS): een succesvolle aanpak van gedrag op school - Een beschrijving van de aanpak en richtlijnen voor implementatie. *Tijdschrift voor orthopedagogiek, 9*, 432-442.
- Lieshout, M. van (2008). *Factsheet kindermisdaad 2. Risico- en beschermende factoren, preventie en aanpak*. Amsterdams Centrum voor Kinderstudies/Vrije Universiteit Amsterdam.

Loeber, R., Farrington, D. P., Stouthamer-Loeber, M., & White, H. R. (2008). *Violence and Serious Theft: Development and Prediction from Childhood to Adulthood*. New York: Routledge.

Montero-Carretero, C., Roldan, A., Zandonai, T., & Cervelló, E. (2021). A-Judo: an innovative intervention programme to prevent bullying based on self-determination theory—a pilot study. *Sustainability*, 13(5), 2727.

Mooij, L. S. de (2021). Opening the black box: Examining effective components of interventions for children's social-emotional development.

Muris, P. (2008). Angst en angststoornissen. In P. Prins and C. Braet (red.), *Handboek Ontwikkelingspsychologie* (pp. 353-376). Bohn Stafleu van Loghum: Houten.

Onderwijsraad (2010). *De school en leerlingen met gedragsproblemen. Advies aan de staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Den Haag: Onderwijsraad.

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.

Prins, D., Wienke, D. & van Rooijen K. (2013). *Ouderbetrokkenheid in het onderwijs*. NJI.

Reijntjes, A., Vermande, M., van der Meulen, M. (2015). Pesten: definitie, prevalentie, verloop en problematiek. In M. Vermande., A. Reijntjes., M. van der Meulen (Eds.), *Pesten op school Achtergronden en interventies* (pp. 13-38). Amsterdam, Nederland: Boom Lemma Uitgevers.

Reynolds, S.J.; Ceranic, T.L. The Effects of Moral Judgment and Moral Identity on Moral Behavior: An Empirical Examination of the Moral Individual. *J. Appl. Psychol.* 2007, 92, 1610.

Riekie, H.; Aldridge, J.M.; Afari, E. The Role of the School Climate in High School Students' Mental Health and Identity Formation: A South Australian Study. *Br. Educ. Res. J.* 2017, 43, 95–123.

Ringrose, H. J., & Nijenhuis, E. H. (1986). *Bang zijn voor andere kinderen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Rutter, M. (2006). *Genes and behavior: nature-nature interplay explained*. Oxford: Blackwell.

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.

Stevens, G.W.J.M.; van Dorsselaer, S.; Boer, M.; de Roos, S.; Duinhof, E.L.; ter Bogt, T.F.M.; van den Eijnden, R.J.J.M.; Kuyper, L.; Visser, D.; Vollebergh, W.A.M.; de Looze, M. (2018). *Rapport HBSC 2017*. Utrecht University Repository.

Travlos, A.K.; Tsorbatzoudis, H.; Barkoukis, V.; Douma, I. (2018). The Effect of Moral Disengagement on Bullying: Testing the Moderating Role of Personal and Social Factors. *Journal of Interpersonal Violence* 2021, Vol. 36(5-6) 2262–2281.

Usher, E. L., & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary educational psychology*, 31(2), 125-141.

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.

Verhelst, Mbirma. (2002). De relatie tussen mondeling taalaanbod en woordenschatverwerving van het Nederlands als tweede taal door 2,5-jarige allochtone kleuters in Brussel. Katholieke Universiteit Leuven (Academisch Proefschrift), Leuven.

Wolf, K. van der & Beukering, T. van (2009). Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren. Leuven: Acco.

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 Kenniscentrum Sport & Beweging, 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.

